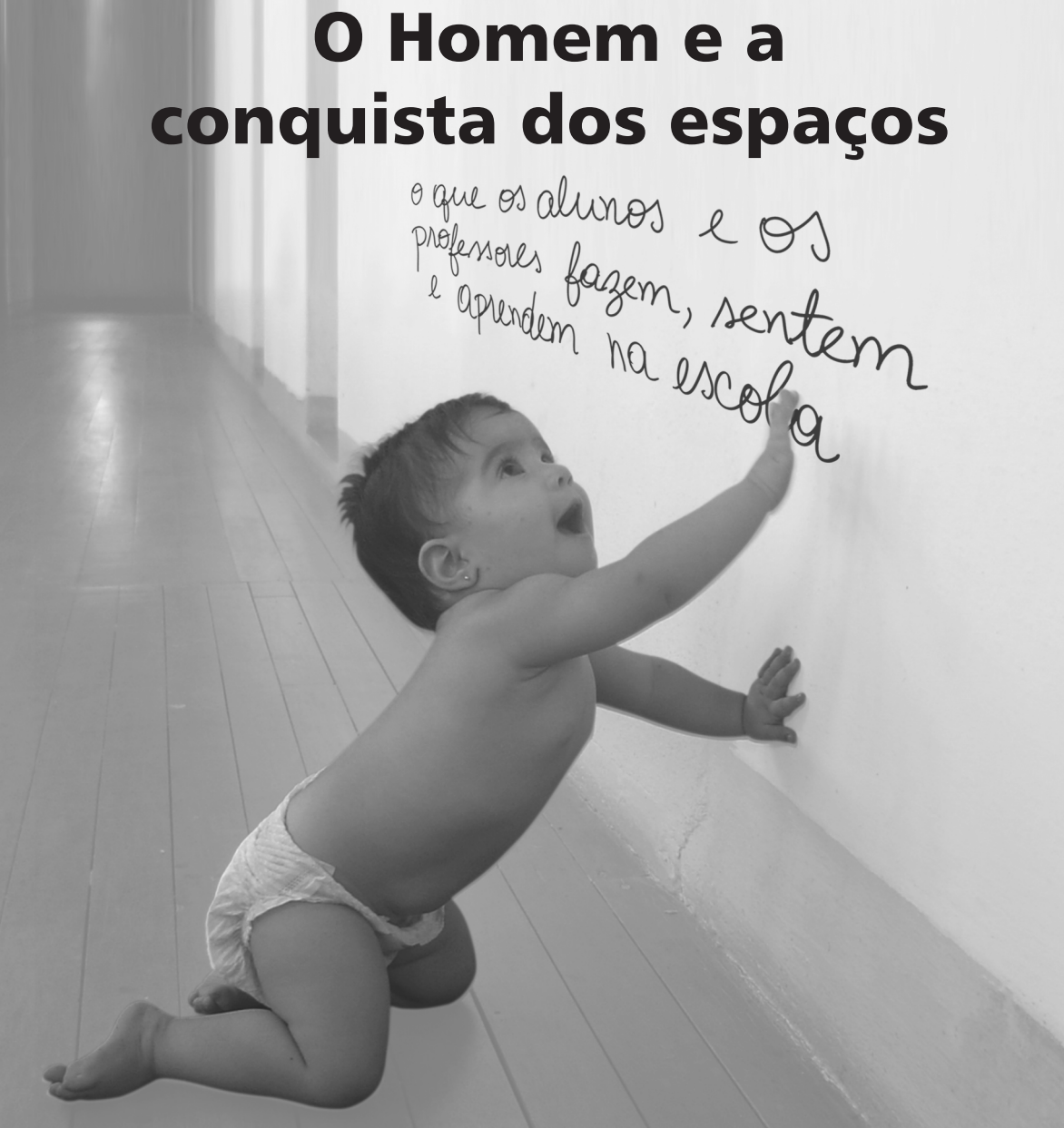




O Homem e a conquista dos espaços

o que os alunos e os
professores fazem, sentem
e aprendem na escola



O Homem e a conquista dos espaços

o que os alunos e os
professores fazem, sentem
e aprendem na escola

Paulo Meireles Barguil

@ 2006 by Paulo Meireles Barguil
Direitos reservados em língua portuguesa

www.paulobarguil.pro.br
paulobarguil@ufc.br
pbarguil@hotmail.com

Caixa Postal 4210 – Fortaleza-Ce – 60121-970

Capa

J. Domingues

Fotos da capa

Samuel e Ana Beatriz brincando
e escolas pesquisadas

Designer Gráfico

Roberto Santos

Editoração Eletrônica

Angela Barros

Revisão gramatical

Vianney Mesquita

Ficha catalográfica

Carmem Araújo

B231h Barguil, Paulo Meireles, 1968-
O Homem e a conquista dos espaços – o que os alunos e os professores
fazem, sentem e aprendem na escola/Paulo Meireles Barguil. – Fortaleza:
Gráfica e Editora LCR, 2006.

360 p. : il. ; 23 cm + 1 CD-ROM

Bibliografia

ISBN 85-86627-51-8

1. Educação 2. Currículos 3. Espaço – Percepção 4. Psicologia Ambiental
5. Escola – Arquitetura 6. Construções Escolares 7. Escola pública 8. Educação
Ambiental I. Título.

CDD(21) – 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370
2. Currículos : Educação 375
3. Espaço : Percepção humana : Psicologia 153.752
4. Psicologia Ambiental 155.9
5. Escola : Arquitetura 727
6. Construções Escolares : Educação 371.62
7. Escola pública : Educação 371.01
8. Educação Ambiental : Ecologia Humana 304.2



*A*s crianças, pequenas e grandes,
centelhas divinas, que necessitam,
além de muito cuidado, de espaço para,
brincando, florescer e frutificar.

*De modo especial,
aos mui amados filhos Samuel e Ana Beatriz,
que tanto alegram o menino Paulo.*

SUMÁRIO

UM LINDO BALÃO AZUL NO INFINITO

1. VISÃO DO TRABALHO

- 1.1 O começo
- 1.2 Breve descrição dos capítulos
- 1.3 A rosa-dos-ventos
- 1.4 Convite

2.A EDUCAÇÃO ESTÁ EM CRISE?

- 2.1 A busca do Homem para conhecer o mundo
- 2.2 O DNA dessa pesquisa
- 2.3 A Educação: conquistas, problemas e desafios
- 2.4 A Ciência moderna de Galileu e Descartes
- 2.5 A mudança de paradigmas
- 2.6 Concepções de aprendizagem

3. O LUGAR DO ESPAÇO NA HISTÓRIA DO HOMEM

- 3.1 A Terra está em perigo!
- 3.2 A "evolução" da relação do Homem com a natureza
- 3.3 Lugar ou espaço?
- 3.4 Visão da Geografia: o poder no espaço
- 3.5 O sentido do espaço na Arquitetura

4. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO

- 4.1 Os primórdios do processo de escolarização
- 4.2 O que é um currículo?
- 4.3 Onde está o sujeito?
- 4.4 A violência na (e da) escola

5. EDUCAÇÃO E ARQUITETURA: É POSSÍVEL UNI-LAS?

- 5.1 O currículo "oculto" do prédio escolar
- 5.2 A contribuição de Pestalozzi
- 5.3 O Jardim de Infância de Fröbel
- 5.4 A Casa das Crianças de Montessori
- 5.5 A Escola-Parque de Anísio Teixeira
- 5.6 Os CIEPs de Darcy Ribeiro
- 5.7 Os CIACs/CAICs
- 5.8 Os CEUs
- 5.9 A *Villetta* na Itália
- 5.10 A Escola da Ponte em Portugal

6. A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E EM FORTALEZA

- 6.1 Breve passeio na história da Educação nacional
- 6.2 Alguns aspectos da atual legislação educacional brasileira
- 6.3 As pesquisas do SAEB
- 6.4 O FUNDESCOLA
- 6.5 O PISA em 2000 e 2003
- 6.6 A Educação pública em Fortaleza na última década (1995-2004)
- 6.7 O prédio escolar público em Fortaleza

7. A PESQUISA DE CAMPO

7.1 Colheita de fragmentos

7.2 Descrição do roteiro

7.3 A pesquisa

7.4 As respostas

7.5 Análise dos dados

8. O QUE APRENDI E O QUE PRETENDO APRENDER

8.1 Alguns (já) achados

8.2 Outros (ainda) perdidos

O ESPAÇO-TEMPO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - ARTIGOS, LEIS, LIVROS E SITES

CATÁLOGO - LETRAS DE MÚSICAS E PENSAMENTOS

BIBLIOGRAFIA - ARTIGOS, JORNAIS, LEIS, LIVROS E SITES

INFORMAÇÕES ADICIONAIS - QUADROS E RESPOSTAS DOS SUJEITOS

1. Quadros com informações estatísticas

2. Respostas dos sujeitos ao questionário

ESCOLA: ESPAÇO INDISSOCIÁVEL DE SENTIMENTOS E APRENDIZAGENS

Escola, em grego, significa o lugar do ócio. Isso porque a escola, como instituição e espaço especialmente constituído, surgiu na Idade Média, para atender a demanda de uma classe social que não necessitava trabalhar, e que poderia ocupar o seu tempo ocioso, de forma socialmente aceitável. De espaço para o lazer e o prazer, com o passar do tempo, a escola passa a ser vista também como um lugar no qual se poderia adquirir novas informações, novos conhecimentos.

Hoje, entretanto, esse espaço não consegue cumprir sua função inicial – de lazer e de prazer – nem sua função posteriormente adquirida – de conhecimento. A primeira, podemos dizer, quase não ocorre – raras exceções! A segunda, quando acontece, na maioria das vezes é feita de forma descontextualizada, sem articulações – tão necessárias – com a realidade no entorno de aprendizes e ensinantes.

A pesquisa desenvolvida por Paulo Barguil, *O Homem e a conquista dos espaços – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola*, revela, a partir de observações/retratos feitos pelo pesquisador e seus assistentes – alunos, professores, dirigentes – e nos discursos desses agentes, que a escola precisa re-significar o seu papel, reestabelecendo uma relação prazerosa entre o lazer e o saber, o prazer e o conhecimento.

Para que se possa, de fato, implementar uma nova proposta educacional, será preciso rever o saber escolar, investir na formação do educador, possibilitando-lhe uma formação teórica diferenciada, reorganizar o currículo, de forma a problematizar a realidade e a contemplar a diversidade cultural. Essencialmente, porém, é preciso repensar a escola como um todo, da arquitetura ao currículo, inserindo outra concepção de ensinar e de aprender, na qual prazer e conhecer se imbriquem de tal maneira que não seja possível distingui-los.

Pergunto-me se é possível uma escola assim. E o trabalho do Paulo Barguil acena com respostas reveladoras, registradas nas análises das observações por ele realizadas, nas falas-desejos dos estudantes e professores, nas fotos-relatos, no jogo simbólico expresso pela disposição de registros, constantes na capa deste livro ... A reconstrução dessa escola possibilitará uma nova forma de lidar com seres humanos, com cultura, com espaços e tempos pedagogicamente refletidos em um projeto de humanização, rumo à omnização, com uma nova pedagogia de transformação de experiência em aprendizagem. É impossível pensar a construção de um novo projeto pedagógico, um novo projeto de educação, sem levar em conta a construção de um outro espaço escolar, mais adequado, para reinserir a escola no mundo, na

transformação da linguagem, de comportamentos, costumes, de projetos e perspectivas pessoais e da sociedade e de políticas públicas consistentes.

É preciso, também, que nos apropriemos desse espaço escolar, com firmeza e sabedoria, com práticas pedagógicas que dêem visibilidade a essa nova concepção de educação, materializada num currículo polifônico, moderno, tecnológico, mas também transformador e socialmente comprometido, no qual a arquitetura, num todo coerente, possa produzir múltiplos significados, possibilidades, limites e apropriações diversas de uma nova cultura escolar, que associem bem-estar, docente e discente, ao ensinar e aprender.

Destaque-se, também, a sensibilidade do pesquisador-autor, com seu modo manso de se inserir nos espaços pesquisados, conclamando alunos e docentes a participarem desse projeto em defesa da criação de um ambiente escolar motivador, que potencialize a aceitação das diferenças individuais, que possibilite o acesso e a autonomia dos sujeitos que nele se envolvem, que maximize a afetividade e a aprendizagem significativa – sabendo que, dessa forma, com autoconfiança e respeito, esses sujeitos, partícipes do processo desencadeado certamente, ensinarão e aprenderão mais e melhor.

Este trabalho é, pois, um início, um excelente ponto de partida para novas pesquisas. Fica, aqui, a indicação para que o autor-pesquisador possa criar uma linha de pesquisa nessa área, com desdobramentos relevantes para a nossa prática pedagógica em prol de uma educação de qualidade. Novas construções certamente surgirão ...

Ana Maria Iorio Dias
Professora da UFC/Faculdade de Educação
Doutora em Educação Brasileira

UM LINDO BALÃO AZUL NO INFINITO

Setembro de 2005: defesa da minha tese de doutorado em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque, e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Iorio Dias.

Embora essa produção seja somente por mim assinada, acredito que o Homem é produto dos vínculos que estabelece, motivo pelo qual descortino esta obra com alguns agradecimentos, reconhecendo, assim, que, sem a participação dos (poucos) citados e dos (muitos) omitidos, eu não teria conquistado esta vitória de insondável significado ontológico.

Meu carinho e admiração à mestra Ana Iorio, educadora de primeira grandeza, cujo sangue italiano, rubro de paixão e dedicação, tonifica-se com os inúmeros desafios enfrentados, os quais costumam ser magistralmente vencidos com ações e palavras permeados de lucidez, determinação e doçura. Sou privilegiado por desfrutar, há anos, do seu apoio e confiança, fonte perene de inspiração!

Consigno a minha profunda gratidão – pelo crédito e apoio inabaláveis durante o curso, sem os quais eu não teria persistido em virtude das inúmeras intempéries – ao catedrático Luiz Botelho, com quem estabeleci um fecundo diálogo, enriquecido pela sua vasta pesquisa dos espaços escolares no sertão nordestino e caracterizado pelo respeito da autonomia do aluno, indispensável para a materialização do presente trabalho.

Muito me alegra o aceite deles para escreverem, respectivamente, o Prefácio e o Posfácio. Sinto-me, assim, mais uma vez, por eles abraçado.

Sou grato, ainda, às Prof.^{as} Dr.^{as} Maria de Lourdes Peixoto Brandão e Zulmira Áurea Cruz Bomfim, ambas da UFC, que, com valorosas sugestões e críticas, me ajudaram a aprofundar a reflexão da temática abordada, permitindo, continuamente, o incremento da forma e do conteúdo da pesquisa.

Reconheço, da mesma forma, a importância dos comentários e indagações dos Prof.s Dr.s Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG) e Luis Carlos Sales (UFPI), que compuseram a Banca Avaliadora, evidenciado o caráter sempre parcial de qualquer investigação, o que não deve ser motivo de desalento, mas de estímulo para continuar a caminhada.

Externo o meu júbilo pela fecunda troca de idéias, bem como pelo incentivo a prosseguir, que institui com diversos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FACED/UFC, especialmente com Elvis Matos, Eugênio Bittencourt e Rita Magalhães, e com a Prof.^a Izaíra Silvino, desde a época da graduação em Pedagogia.

Especial gratidão a Andréa Havt Bindá, Eduardo Loureiro Jr e Fabiano dos Santos, companheiros do Labirinto, Projeto Coletivo de Doutorado, experiência que tanto me ensinou e que, por diversos motivos, tive que abandonar. Rejuvenesce-me a convicção de que estão impressas em mim as marcas do que partilhamos antes e durante essa aventura acadêmica.

A escolha do tema desse livro foi, conforme relato no capítulo 2, resultado da confluência de fatores diversos. O diálogo sempre aberto e fecundo com Jansey Pinto, que, com sua profunda sensibilidade de arquiteto, me possibilitou avançar na descoberta de insuspeitas perspectivas na dimensão espacial da escola, cujo passo inicial, acredito, é a pesquisa aqui apresentada.

No levantamento da situação das escolas públicas em Fortaleza e na escolha daquelas contempladas na pesquisa de campo, recebi significativa colaboração de Raimundo Brito, que, em 2003, na qualidade de representante do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente do Ceará (CEDECA), na Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social, compartilhou valiosas informações e vivências, as quais me encorajaram e me inspiraram. Desde 2005, ele é coordenador de Políticas Públicas de Educação da Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS) de Fortaleza.

Agradeço, efusivamente, aos diretores, professores e alunos das Escolas Municipais Raimundo de Moura Matos e 16 de Agosto e das Escolas Estaduais Liceu de Messejana e Professor Mário Schenberg, que participaram da pesquisa, possibilitando uma rica coleta de dados e fotos.

No plano familiar, meu reconhecimento à dedicação e ao zelo de José Pedro & Emília, meus preciosos pais, que tanto se esforçaram para que eu estabelecesse, em casa e fora dela, relações pautadas pelo amor, respeito e justiça, valores que me inspiram na trajetória de educador. Menciono, ainda, Ana Clara, Maria Inês e Beatriz, minhas irmãs, que, ao seu modo, me ajudaram nessa conquista.

Amados filhos Samuel e Ana Beatriz, que fazem arder de amor meu coração, o que poderia dizer de vossa importância na minha vida? Ainda que eu quisesse revelar tais segredos, as palavras não me seriam suficientes nem dignas de tal missão, motivo pelo qual para sempre guardarei e cuidarei das chamas que vocês em mim despertam e que jamais cessarão enquanto eu viver.

Alegre, saboreio a amizade de Aarão Guimarães, Iara Lacerda, Iolanda Mendes, Lihana Bomfim, Orozimbo Leão, Soraya Maia e Valeschka Braga, que, há anos, estabelecem comigo relações pautadas pela estima e cuidado, tão raros nos tempos atuais. Recente é o carinho de Roberta Peixoto, cuja sensibilidade e devoção à educação infantil me encantam.

De forma singular, consigno a colaboração do Prof. Vianney Mesquita, da UFC e da Academia Cearense da Língua Portuguesa, pela cuidadosa e dedicada correção desta obra, não devendo por isso a ele ser imputada a responsabilidade pelos eventuais equívocos gramaticais, os quais assumo na sua totalidade, uma vez que, após a revisão, na tentativa de “enxugar” o texto, acabei por “molhá-lo” ainda mais! Minha admiração do seu mister, indispensável numa produção acadêmica, corporifica-se na convocatória para redigir as orelhas deste volume.

Assim como ocorrera com a dissertação de mestrado (*Há sempre algo novo!* – algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional), decidi manter, integralmente, forma, conteúdo e título dos trabalhos originais quando da publicação. O motivo para essa opção é o fato de que, em minha opinião, a Academia, para ter o seu valor admitido pela sociedade, não precisa de uma linguagem hermética e de inteligibilidade difícil. Penso que o desafio é exatamente o contrário: escrever de forma clara e compreensível, o que não significa, em absoluto, renúncia da qualidade da investigação e do espírito questionador!

Da mesma forma, não se deve refutar a colaboração da arte, em suas diversas modalidades, que enche de beleza e suavidade a nossa vida e revela aspectos sutis do nosso cotidiano, que também merecem a nossa atenção. Recobrar a importância dela é um desafio da Educação, notadamente em virtude do pouco destaque que ela usufrui(u) no cotidiano, escolar ou não.

O prazer estético que a arte proporciona não são adornos que enfeitam a realidade, pois nos remetem à sensibilidade, a qual não se opõe à racionalidade, como se costuma pensar numa perspectiva equivocada de conhecimento, de vida. Os textos musicais nas minhas produções objetivam, portanto, valorizar a linguagem artística, sem querer fazer qualquer comparação entre ela e a científica, pois de naturezas diversas.

Tive a felicidade, enquanto estudante de Pedagogia, no segundo semestre de 1992, de cursar a disciplina de Arte & Educação, ministrada pelo Prof. Francisco Colares, que tinha como trabalho final uma monografia que deveria versar sobre a relação entre Arte e Educação. Optei, após um longo período de indefinição quanto à temática, pela seleção de letras de músicas nacionais que me fossem significativas (por falarem de como sou, penso, vejo e sinto a vida), conforme relatos redigidos após cada um delas. Um abraço afetuoso e recheado de gratidão, estimado arte-educador!

Essa experiência permitiu-me encontrar riquezas por mim ignoradas, as quais me encorajaram a continuar mergulhando e a pedir licença para me apresentar e ao meu livro:

Lindo balão azul
Guilherme Arantes

Eu vivo sempre no mundo da lua
Porque sou um cientista, o meu papo é futurista, é lunático
Eu vivo sempre no mundo da lua
Tenho alma de artista, sou um gênio sonhador e romântico

Eu vivo sempre no mundo da lua
Porque sou aventureiro desde o meu primeiro passo pro infinito
Eu vivo sempre no mundo da lua
Porque sou inteligente, se você quer vir com a gente, venha que será um barato

Pegar carona nessa cauda de cometa
Ver a Via Láctea, estrada tão bonita
Brincar de esconde-esconde numa nebulosa
Voltar pra casa nosso lindo balão azul

Por achar que a Terra merece continuar a ser um “lindo balão azul”, é que me associo com o conjunto de pensadores que, indignados e perplexos com a falta de cuidado pela natureza, indaga: “Mas a serviço de que projeto de ser humano, de sociedade e de mundo utilizamos o poder da ciência e da técnica?” (BOFF, 1999, p. 22).

Uma resposta satisfatória a essa questão não poderá advir das searas científicas e técnicas, sob pena de permanecermos presos a elas. Somente por meio de uma atitude filosófica intensa e contínua, expressão de um profundo compromisso com a vida, é que construiremos transitórias soluções, tendo em vista a dinâmica social, que nos impõe desafios ininterruptamente.

Para tanto, é indispensável uma renovada epistemologia, que, superando a cisão entre emoção e razão, possibilite uma abordagem diferenciada não somente da questão ecológica, que diz respeito à nossa sobrevivência como espécie, mas do processo educacional. Postulo a idéia de que a *falta dos sentidos*, evidenciada na repressão de corpos e mentes de professores e alunos, leva, inexoravelmente, à *falta de sentido* dos ritos escolares, manifestada, na maioria das vezes, na apatia, no silêncio ou na violência dos agentes pedagógicos.

Além de combater a pedagogia que ignora a diversidade cultural, reconheço, ainda, a necessidade de as escolas possuírem uma infra-estrutura satisfatória que possibilite o desenvolvimento de variadas atividades, superando o ensino centrado na figura do professor, na transmissão do conhecimento, que parece requerer apenas um bom quadro-negro, cadeiras confortáveis e uma sala de aula ventilada e adequadamente iluminada.

Além da precariedade material, que ocorre em considerável quantidade das escolas públicas no Brasil, o fato de que aqui as crianças freqüentam, no Ensino Fundamental, em média, quatro a cinco horas diárias, enquanto nos países mais desenvolvidos a jornada não é

inferior a seis, evidencia o quanto a luta pela qualidade na Educação ainda está no início. A escola em tempo integral é uma utopia, entendida não como uma miragem, mas como uma meta a ser alcançada.

Em Fortaleza, o desafio é ainda maior, tendo em vista a insistência do Poder Público, diante da insuficiência de prédios patrimoniais que contemplem a demanda educacional, de alugar prédios, a maioria sem condição mínima de funcionamento. Essa pesquisa, realizada em 2004, contemplou quatro (04) escolas públicas em Fortaleza, sendo duas (02) unidades de cada rede, uma patrimonial e a outra não, e coletou, mediante questionários, informações dos diretores, professores e alunos sobre os locais que mais e menos gostam na escola, o que neles fazem, sentem e aprendem, o que poderia ser feito para melhorá-los,

Os relatos e as fotografias tomadas pelos noventa (90) sujeitos destacam a influência que o espaço físico tem na sua satisfação com a escola e o seu papel para ampliar/limitar as possibilidades de aprendizagem, permitindo que a sociedade conheça melhor a realidade educacional e se organize para exigir que o poder público adote políticas que transformem a dramaticidade encontrada.

Objetivando maior socialização do material que encontrei, durante a minha pesquisa de doutorado, e do que produzi na breve trajetória de pesquisador, anexei ao volume escrito um CD-ROM, composto de duas pastas: Doutorado e Mestrado. A primeira tem três diretórios: Fontes de consulta, Fotos e Textos.

O primeiro diretório (Fontes de consulta) tem quatro subdiretórios – Legislação, MEC, Relatórios Educação Fortaleza e UNESCO – com arquivos pertinentes ao assunto respectivo, cujas informações foram debatidas principalmente no capítulo 6.

O segundo (Fotos) tem dois subdiretórios: Pesquisadas e Visitadas. O primeiro (Pesquisadas) é dividido em Minhas e Sujeitos, indicando quem as bateu. Em Minhas, as fotos das escolas pesquisadas estão separadas em quatro pastas, uma para cada unidade acadêmica. Em Sujeitos, as fotos foram divididas em Gostam e Não Gostam, com os locais indicados pelos pesquisados quando da aplicação do questionário. No segundo (Visitadas), estão fotos que foram batidas, anteriormente à pesquisa empreendida, de quatro escolas e do Museu da Escola. Este acervo foi parcialmente discutido no capítulo 7.

O terceiro diretório (Textos) tem cinco arquivos: Livro 2 (versão digital deste livro para facilitar eventual pesquisa) e Artigos 2, 3, 4 e 5 (trabalhos escritos durante o Doutorado). Na segunda pasta (Mestrado), há dois arquivos: Livro 1 (versão digital do livro originado da dissertação) e Artigo 1 (publicado naquela época).

Espero que esta obra, a despeito das limitações, contribua para um amanhã mais colorido, dentro e fora das escolas, instigando você a assumir o quinhão respectivo. Ficarei feliz se receber as suas impressões deste livro: paulobarguil@ufc.br pbarguil@hotmail.com.

Setembro de 2006: início das minhas atividades profissionais na UFC, como professor do Departamento de Teoria e Prática do Ensino, da FACED, materializando um dos sonhos mais acalentados durante a minha vida, fruto de aprovação, em concurso público, em junho do corrente ano, para professor adjunto na área de o Ensino da Matemática.

Embora saiba que é salutar ao pesquisador, durante a sua formação, diversificar, estudando e/ou visitando outros centros, reputo também importante a ousadia que ele manifesta em diferentes momentos da sua formação (graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado), seja na temática escolhida, seja na metodologia empreendida.

Após dedicar-me, na graduação de Pedagogia, ao Ensino de Matemática, percorri, na pós-graduação, interessantes veredas nos domínios da avaliação educacional (mestrado) e do currículo (doutorado), as quais me auxiliarão nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolverei nessa nova etapa da minha carreira acadêmica.

Antes de concluir, abraço os valiosos amigos que conheci durante os quase dezessete anos em que laborei no Tribunal Regional do Trabalho da 7ª Região. De modo especial, por ordem cronológica, Lúcia Soares e Manuel Bulcão (Diretoria de Recursos), João Cardoso Filho (Secretaria Judiciária), Cornélio Holanda (Gabinete do Dr. Tarcísio Lima Verde), Felipe Studart e Ricardo Studart (Diretoria de Cálculos e Liquidação Judicial).

Registro, por fim, meu agradecimento aos funcionários da Gráfica e Editora LCR, em especial, Angela Barros, J. Domingues e Roberto Santos, que, com muito profissionalismo e competência, se dedicaram à produção editorial deste volume.

Àqueles não citados rogo a compreensão, tendo em vista a impossibilidade de nomear todos, ao mesmo tempo em que expresso a convicção de que cada um de vocês foi importante nessa conquista, a qual, ao mesmo tempo, revela o que percorri e prenuncia os próximos desafios.

Acolá, aqui e ali; passado, presente e futuro: todos brincando de roda comigo. Você quer vir também?

*Canção da Estrada Aberta*¹
Walt Whitman

5

A partir desse momento, liberdade!
A partir desse momento eu me imponho vários limites e linhas imaginárias
Indo aonde quero, meu próprio mestre, total e absoluto
Ouvindo os outros e considerando o que eles dizem
Parando, procurando, recebendo, contemplando,
Suavemente, mas determinado, libertando-me das amarras que poderiam me
deter

Eu inalo grandes quantidades de espaço
O leste e o oeste são meus, o norte e o sul me pertencem

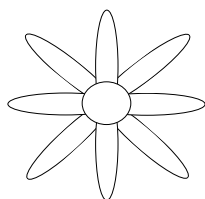
Eu sou maior e melhor do que eu pensei
Eu não sabia que era detentor de tanta bondade

Tudo parece bonito pra mim
Eu posso repetir pra homens e mulheres: vocês fizeram tanto por mim, eu
faria o mesmo por vocês

Eu me restabelecerei pra mim e pra você(s) quando eu partir
Eu me espalharei entre homens e mulheres quando eu partir
Eu lançarei felicidade e dureza entre eles
Quem quer que me desminta não deverá me atrapalhar
Quem quer que me aceite, ele ou ela deverá ser abençoado(a), e deverá me
abençoar

Paulo Meireles Barquiel

¹ Traduzido do original *Song of the Open Road* (<http://www.bartleby.com/142/82.html>) pelo amigo Édnis Amaral Sotero.



1. VISÃO DO TRABALHO

*A vida é uma escola
Onde viver é o livro
E o tempo o professor
Onde alguns são sábios
Mas até hoje ninguém se formou*
Lúcio Barbosa

Início este trabalho confessando-lhe minha crença de que a determinação do começo de algo é bem mais difícil do que se costuma, inadvertidamente, pensar. Apresento, posteriormente, sucinta idéia de cada capítulo, para permitir que você, estimado (a) leitor (a), formule uma noção do que vai encontrar em cada parte deste trabalho.

A seguir, discorro sobre o símbolo da presente Tese: a rosa-dos-ventos. Em virtude da necessidade de adaptá-la ao espírito do presente trabalho, ela foi estilizada. Essa atitude revela o quanto eu acredito (e tento viver) que o conhecimento não é para ser devorado, mas assimilado pelo sujeito, por ele reelaborado.

Ao final, confesso-lhe um segredo, na esperança de que ele se transforme num convite.

1.1 O começo

Como você deve saber, o começo não é, necessariamente, o começo; ou melhor, dependendo do ponto de vista, ele pode ser o meio, um pouco antes (ou depois) daí, de um episódio ... Da mesma forma, o fim de algo pode ser o começo de outra aventura! O principal motivo para que isso aconteça é a existência de inúmeros aspectos que concorrem para o desenvolvimento da vida nas suas diversas dimensões. A identificação dessas, bem como o entendimento da forma como estas se relacionam e se influenciam, não é uma tarefa simples que a natureza reservou ao Homem.

Esses empecilhos, todavia, não devem ser motivo de desânimo, de abatimento, mas, antes, de fortalecimento na determinação da pessoa de prosseguir com o esclarecimento das

intrincadas relações que permeiam a sua existência. Uma mirada generosa sobre as superações empreendidas no que concerne ao tema citado permite-me reconhecer que muito se tem conseguido avançar, embora seja patente a densidade da névoa que ainda paira no céu *mundi rationalis*. Assim, creio ser razoável postular o argumento de que não se deve afirmar que se conhece o começo, tampouco, o fim de algo, pois é sempre possível recuar um pouco mais no tempo e no espaço e encontrar aspectos não devidamente considerados.

A consciência de si mesmo, apartado do mundo, mas não isolado e independente dele, é uma característica marcante do Homem, a qual, até onde se sabe, o distingue de todos os outros animais. A possibilidade de indagar, conhecer, aprender, permite-lhe avançar no seu grau de humanização, expresso, dentre outras maneiras, na sua capacidade de abstrair a realidade, de poder imaginá-la diferentemente de como ele a percebe e, principalmente, de lutar para que as mudanças almejadas se efetivem.

Para cada pessoa, esse processo ocorre em duas dimensões – individual e social – as quais só podem ser satisfatoriamente compreendidas se analisadas de modo interdependente, pois, por um lado, ela precisa percorrer longa estrada para desabrochar suas aptidões tipicamente humanas; de outra parte, é somente na convivência com seus semelhantes e com a natureza que aquela jornada se realiza.

É interessante conhecer o papel que a espécie humana desempenha na história da Terra, identificando os componentes que se mantiveram, bem como os que tiveram efêmera presença no palco da vida. Nesse sentido, destaco dois aspectos: i) sua presença no Planeta azul, em sua forma humanóide mais primitiva, ocorreu há apenas três (3) milhões de anos, enquanto ele tem cerca de quatro e meio (4,5) bilhões de anos; e ii) os nossos ancestrais, conforme o que já se descobriu, eram bastante distintos do que somos atualmente, desde o aspecto físico (estatura, tamanho do cérebro, formato do rosto e das mãos ...) até a capacidade de se comunicar (modalidades gestual, pictórica, verbal e escrita).

Voltemos ao começo, porém, ou melhor, ao que estou denominando de início.

Compreender a sua história como espécie, dentre tantas outras, é um privilégio da raça humana. Sou fascinado por estudos reveladores de um pouco mais sobre a nossa presença na Terra. Acredito que conhecer algumas melhorias que alcançamos, os equívocos que cometemos e as promessas que persistem em nos acompanhar é uma forma de perquirir o ontem, não para condená-lo ou sacralizá-lo, mas com vistas a melhor compreender o hoje, permeado que é de tantas limitações e desigualdades (uma vez que ainda são poucos os que têm acesso às conquistas que a Humanidade atingiu), ao mesmo tempo em que vislumbro e

luto por um amanhã mais justo e fraterno, uma vez que não se pode negar o alto o custo social desses “avanços”.

O princípio de uma pesquisa costuma ser marcado por questionamentos, desafios e sonhos, além de uma dúvida e receio quanto a alcançar o sucesso pretendido. No meu caso, não é diferente! O que de mais intenso se revela agora, porém, é a alegria de desenvolver uma investigação sobre um tema que, de forma bastante peculiar, contempla antigas inquietações, tornando-se uma oportunidade para, quem sabe, aclará-las.

O objetivo de alcançar essas repostas, as quais sei, de início, que serão sempre parciais, não se resume a uma curiosidade meramente intelectual, mas a um desejo de ampliar a minha capacidade de amar, expressando-se em relacionamentos mais intensos e plenos com as pessoas, os animais, a cultura, enfim, a natureza nas suas inúmeras formas, que eu tive o privilégio de encontrar. Nesse sentido, encontro refúgio em Snyders (1988, p. 48): “É para amar melhor e compreender o presente que é preciso ligá-lo ao passado; trata-se de apreender a realidade em seu desenvolvimento; só posso esperar apreender a realidade em seu desenvolvimento”.

*Os caminhos que conduzem o homem ao saber
são tão maravilhosos quanto o próprio saber.*
Johannes Kepler

O conhecimento, para mim, é como um brinquedo. A criança quando o utiliza tem como finalidade a diversão, a alegria. Ela deve utilizá-lo, no entanto, com cuidado, uma vez que, provavelmente, terá outras oportunidades para continuar o folguedo. Aproveitar o máximo o presente, sem, contudo, inviabilizar o futuro, parece ser uma boa estratégia de diversão para a raça humana, e não somente para as crianças ...

Mais uma vez, é com Snyders (1988, p. 49) que externo como me sinto no papel de pesquisador:

Das obras do passado desfrutarei sem trair minha época, sem renunciar a nenhum das riquezas da minha época; pelo contrário, é a partir da demanda que emana do mundo de hoje que eu posso interrogá-las – e animá-las. Pois são as grandes obras do passado que, ainda hoje, abrem a porta a novos sentidos, a interpretações múltiplas, ainda não percebidas até então porque o presente do público não se tinha ainda alargado com experiências que nós agora atravessamos.

Socializados esses esclarecimentos prévios, descrevo brevemente, no próximo tópico, cada capítulo desta pesquisa.

1.2 Breve descrição dos capítulos

Constatado que o sonho em que me encontro é real, cumpre-me desbravá-lo, mapeando, de um modo bastante peculiar, as suas riquezas e contradições, utilizando, para tanto, os artefatos que trouxe comigo, bem como os que, certamente, encontrarei pelo caminho, além daqueles que forjarei no cotidiano com o auxílio das pessoas que tiver a ventura de encontrar.

Concordando com o ditado chinês, ao proclamar que uma caminhada de mil milhas começa sempre com o primeiro passo, aceitei o desafio e coloquei-me na estrada, sem me esquecer, todavia, como bom andarilho que (penso que) sou, de que ela não existe *a priori*, mas é desenhada pelo caminhante.

No meu caso, conforme terei a oportunidade de partilhar com vocês, isso é ainda mais verdadeiro, o que, se por um lado, é fonte de angústia, em razão da incerteza do que irei encontrar, por outro, é motivo de tranqüilidade, pois bem sei que uma novidade está logo ali à minha espera ...

No **capítulo 2**, relato que o Homem está sempre buscando interpretar, conhecer a sua realidade, entendida sempre no sentido amplo, na qual o sujeito é incluído. Essa jornada só é possível em virtude das interações que ele estabelece com os seus pares, motivo pelo qual elas são singulares. Essa compreensão da importância do meio ambiente não poderia, entretanto, na opinião de Bruner (2001, p. 82), ter se transformado numa teoria de privação cultural. Por isso, ele denuncia o fato de que não existe um modelo de saber a ser adquirido pelas crianças e que a necessidade das pessoas de preservarem a sua tradição não foi respeitada.

Apresento-lhe, em seguida, algumas questões que lhe permitirão compreender a escolha do tema – a dimensão simbólica e pedagógica que o espaço escolar tem para os alunos e os professores, a partir das percepções e das relações por eles estabelecidas com o ambiente – e a metodologia utilizada para empreender esse estudo. Acredito e defendo a idéia de que conteúdo e forma compõem a unidade, que deve ser buscada com perseverança, principalmente por todos aqueles que se pretendem educadores, sob pena de contribuirmos para a alienação do Homem.

A minha contumácia em redigir na 1ª pessoa do singular e em expor um pouco de mim é uma estratégia que utilizo para defender a posição de que a pesquisa nas Ciências Humanas é a produção de um sujeito que não somente pensa e analisa, mas que sente, deseja, anseia e sonha, que tem um compromisso com a sociedade em que vive, seja pela sua manutenção ou transformação.

Vivemos numa época de falácias, de grandes enganos (intencionais ou não), quando o que se diz verbalmente é negado pelas ações, o que é afirmado “cientificamente” é uma aberração humana. Nesse sentido, entendo que a impessoalidade, como expressão de uma pretensa objetividade científica, é um grande engodo que mascara (ou pelo menos tenta ...) o fato de que o conhecimento, qualquer que seja ele, é elaborado por um sujeito que vive num contexto social, sempre marcado por antagonismos, contrariedade de interesses e objetivos, e não por um anjo (ou um alienígena!) que, isento de emoções e valores, disserta sobre algo.

Assim, endosso a denúncia de Najmanovich (2001, p. 07), para quem

A maior parte das publicações científicas recorre a um estilo asséptico e impessoal onde proliferam os “sabe-se” ou afirmações genéricas do tipo “a neurologia hoje afirma...” ou “a ciência atual confirma...”. Apesar de aparentemente claros, se refletirmos um pouco observaremos que os sujeitos dessas enunciações são entes abstratos: “a neurologia” e “a ciência” não falam, apenas este neurologista ou aquele cientista podem fazê-lo. Em suma, no discurso da modernidade o discurso do enunciado é ocupado por um sujeito abstrato e universal e, então, se escamoteia a responsabilidade de quem fala por expressão própria.

Conforme ela explica, essa estruturação do discurso, seja ele científico ou cotidiano, não é algo recente, mas remonta ao Renascimento. O mais perigoso é que “Não se trata meramente de uma ‘forma de falar’, e sim de jeito de pensar, de conhecer, de sentir e de perceber o mundo”. (NAJMANOVICH, 2001, p. 07).

Dentro dessa perspectiva, para este trabalho acadêmico não se dequitar morto, exponho alguns fatos contribuintes da minha decisão de empreendê-lo. Agindo dessa forma, creio permitir que você me conheça um pouco, bem como os motivos conducentes a pesquisar esse tema.

Esse gesto não é um mero indicativo, nem uma regra protocolar. Ao contrário, trata-se de uma afirmação: ética, porque indica a decisão do falante de fazer-se responsável por seu discurso; estética, já que reconhece a importância do conteúdo, da forma e dos vínculos que esta cria; e política, porque pretende um lugar no emaranhado de relações contemporâneas. (NAJMANOVICH, 2001, p. 08).

Como profissional da Educação, preciso dessa perspectiva para desvendar as incoerências entre o discurso elaborado (concatenado logicamente, observador da gramática e da eloquência, que propõe práticas e modelos renovados, sob o manto de um Projeto Pedagógico revolucionário, segundo recentes descobertas da Ciência, amparada por fantásticos aparatos tecnológicos) e a prática tantas vezes encontrada nas escolas (permeada de desigualdade e injustiça, de alienação e tristeza, na qual o mínimo de dignidade humana é

um valor há muito esquecido, se é que já foi um dia conhecido ...), as quais, por serem tão gritantes, fazem com que, além de um breve instante, eu duvide de que aquela exposição se refira a essa realidade tão distinta.

Não me contento, todavia, em, meramente, perceber o sofrimento e a resignação. Sinto-me instigado a denunciar a falácia da bela oratória, que a tantos inebria, e a falta de condições mínimas que assolam grande contingente das escolas públicas, perpetuando de modo criminoso uma estrutura segregacionista, que serve tão bem a um modelo sociopolítico e econômico muito mau, que, no caso do Brasil, exclui enormes estratos da população do usufruto dos bens culturais indispensáveis para uma vida digna, os quais foram construídos pelo conjunto da sociedade.

Inúmeras vozes, de colorações ideológicas diferentes, proclamam que a Educação é oportunidade ímpar das pessoas para ascenderem socialmente. Em virtude da intensidade com que essa *promessa* é enunciada pelos meios de comunicação, particularmente a televisão, pertinente e necessário é averiguar-se, com desvelo, o pretense fato, haja vista que crianças de origens sociais distintas não têm acesso ao mesmo tipo de escola, pois as redes pública e particular de ensino oferecem condições diversas para a aprendizagem de seus alunos.

Há várias formas de se conhecer o mundo. Toda pessoa, de acordo com suas crenças, valores e objetivos, escolhe um referencial de saberes para auxiliá-lo no deslinde da tarefa eleita. Com o pesquisador, acredito, o procedimento é o mesmo, pois ele também privilegia algumas teorias em detrimento de outras. Existe, porém, algo a fustigá-lo continuamente: a necessidade de produzir um conhecimento dito científico.

“O que caracteriza um conhecimento científico?”. À primeira vista, parece que, se ele conseguir responder a essa indagação, estará mais apto a conseguir o intento de elaborar saberes que recebam o valoroso crivo: *científico*. Sem que o investigador saiba, no entanto, nem sequer desconfie, ele pode ser seduzido por essa demanda, a qual retira, de quem acredita ser possível respondê-la a contento, o senso crítico, única arma capaz de enfrentá-la e denunciar a artimanha tão sutilmente elaborada.

Há de se denunciar que a pergunta, como formulada, pressupõe uma concepção de Ciência e de conhecimento, onde aquela deixa de ser uma modalidade desse e assume o encargo de classificar e dar *status* às outras formas de explicação e interpretação da realidade. Essa influência da Ciência no mundo moderno precisa ser melhor compreendida, motivo pelo qual teço algumas considerações sobre esse autoritarismo silencioso imposto por tantos procedimentos científicos e sobre alguns ardis desenvolvidos para dificultar a verdade vir à tona.

Por ora, esclareço que essa supremacia da Ciência no cotidiano trouxe um conjunto de conseqüências: por um lado, permitiu o incremento da compreensão humana do mundo, mediante explicações cada vez mais complexas, além de encorajar o Homem na instigante tarefa de desbravar o Universo; por outro lado, promoveu verdadeira caça às bruxas, na qual valores e aspectos intrínsecos do existir social foram (paulatina e silenciosamente) extirpados, por não estarem de acordo com a rígida e, num certo sentido, estéril *lógica*.

Para que sua verdadeira face nunca se revele, é necessário atualizar o discurso, mostrar os diversos atrativos produzidos pelo progresso, prometer corrigir os “desvios” de rota (como se eles não fossem produtos indesejados e inevitáveis da opção escolhida), anunciar que melhores dias estão por vir, bastando cada um fazer sua parte (os ricos, degustando e usufruindo a vida, nas mais variadas opções; os pobres, tentando, a todo custo, sobreviver ...)!

A Ciência moderna, desde o seu surgimento no século XVII, com Galileu e Descartes, influencia de modo crescente a vida social, com a divulgação de valores e normas impregnadas nas mais diferentes atividades, desde a construção de cidades, a instituição de leis, até a edificação de escolas e a escolha do que ensinar e de como proceder.

Não é fácil identificar as arapucas espalhadas nas práticas e teorias educacionais, que pintam em tons tristes as nossas escolas. Os sons fúnebres entoados nas salas de aula (e fora delas também!) seguem um ritmo que precisa ser desmascarado e denunciado, embora eu deva esclarecer que não são privilégios do ambiente educacional as mazelas semeadas por esses ideais científicos.

Não me limitarei, porém, a dissecar o engodo escondido nessas práticas, porquanto minha vocação ontológica é lutar por uma nova disposição epistemológica, que se expressa na instauração de espaços educacionais onde a flexibilidade e a criatividade não sejam (quando muito!) somente ornamentos que se limitam a enfeitar o ambiente, mas constituem em ingredientes essenciais, pois expressam de forma cristalina a dinâmica mais intrínseca do Homem.

A seguir, analiso a mudança de paradigmas ocorrentes nas Ciências, a qual possibilita visão diferente sobre a realidade, que contempla a totalidade e não somente as partes isoladamente. Nesse sentido, é a declaração de Capra (2001, p. 24): “As novas concepções da física têm gerado uma profunda mudança em nossas visões de mundo; da visão de mundo mecanicista de Descartes e de Newton para uma visão holística, ecológica”.

A dica fornecida pela Ciência pós-moderna não linear, não determinista, a todos aqueles que, de uma forma de outra, trabalham em situações envolvendo aprendizagem e,

conseqüentemente, ensino, sejam (ou não) profissionais da Educação, é que é preciso estar aberto ao desconhecido, ao ignorado.

A partir dessas reflexões, o mito das pretensas “neutralidade” e “objetividade” científicas (tanto da pesquisa quanto do pesquisador ...) é explicado. Tal atitude revela-se urgente, pois, a despeito de ser cada vez mais denunciado, continua influenciando, silenciosamente, a nossa forma de produzir conhecimento e, principalmente, de nos relacionarmos com os outros, com a natureza.

A “disciplinaridade”, a qual, sob a alegação de compreender a realidade dizer ser necessário fracioná-la, dando-nos a impressão de que estamos enriquecendo o nosso entendimento daquela, quando, na verdade, criamos uma explicação que, em virtude do seu alcance estrito, a empobrece, contribuindo, portanto, para a manutenção do *status quo*, será analisada no capítulo 4.

Finalizo apresentando algumas concepções de aprendizagem, que influenciam, mesmo sem a se querer, a nossa forma de ensinar. Embora seja um tema complexo, em virtude do labirinto das relações do Homem com o ambiente, talvez seja prudente (e necessário) adotar posicionamento de maior simplicidade, admitindo a nossa incapacidade de formular uma resposta definitiva, porquanto ambos estão sempre mudando.

É a necessidade de decifrar melhor essa relação do Homem com o espaço que me faz abordar esse tema no **capítulo 3**. Começo o módulo, denunciando a grave situação em que se encontra o nosso planeta e declarando a necessidade de outra visão (e de uma nova ação) para a natureza. O espaço não é apenas um substrato material do devir humano, mas é um dos seus elementos constitutivos. Assim, é da maior importância compreender a relação estabelecida pela Humanidade, desde os nossos primatas, com a natureza, o meio ambiente, no esforço de compreendê-lo, decifrá-lo, porquanto o mundo se apresenta, continuamente, para ela como grande mistério.

Esse olhar para o passado permite o vislumbre dos caminhos, veredas, atalhos e labirintos que a espécie Humana percorreu, bem como as marcas nela impressas dessa trajetória. Afinal, “(...) o ambiente físico influencia o comportamento do homem, mas o homem modifica também seu ambiente físico” (HEIMSTRA & MCFARLING, 1978, p. 07).

Essa jornada de conquista se manifesta(va) em duas dimensões: por um lado, no maior domínio da natureza, na descoberta de suas leis, da sua lógica; por outro, no próprio desenvolvimento do Homem, que se expressava na complexidade das suas funções cognitivas, na estruturação da vida social (incluindo os aspectos afetivos, sexuais e culturais) e na crescente dominação do espaço circundante.

Daí o título deste trabalho: *O Homem e a conquista dos espaços*. Por conquista, porém, não quero expressar a idéia de subjugar, de dominar, no sentido de explorar, expropriar. Muito pelo contrário! Inicialmente, ressalto ser esse acontecimento processual, pois nunca se esgota. Outro aspecto está na relação que o Homem estabelece com o meio-ambiente, a qual, através do seu corpo, possibilita-lhe formular significados (de si e do mundo) e não adotá-los, num movimento de apropriação e não de alienação. A dimensão temporal, embora não tenha sido explicitada, é que permite a ele, continuamente, prosseguir na sua aventura ontológica, concebendo e refazendo o conhecimento.

A conquista do espaço
Humberto Gessinger

Costas quentes (sempre em frente)
Frente fria (sempre em frente)
Sangue quente (sempre em frente)
Demente sangria (sempre, sempre)

Passo a passo à eternidade
Um passo em falso: a cara no chão
Um grande passo pra humanidade
Um pequeno veneno pra cada um de nós

- Lá do alto deve ser bonito!
- Aqui de cima é muito legal...
- No asfalto meus tênis derretem!
- Aqui em cima nem frio nem calor...

Bola nas costas (sempre em frente)
Atrás vem gente (sempre em frente)
Sempre alerta (sangue frio)
Sempre em frente (sempre, sempre)

Passo à passo-pégasus
Pegadas pelo espaço a conquistar
Bola de neve morro abaixo
Sempre em frente, pra cima, por alto

- Lá do alto deve ser esquisito...
- Aqui de cima até que é normal
- Minha cabeça pesa quase dois séculos...
- Meu corpo flutua: peso nenhum!

Cara à cara (a conquista do espelho)
Passo à passo (a conquista do espaço)

- Lá do alto deve ser bonito!
- Aqui de cima até que é normal...
- Minha cabeça presa entre dois mundos...
- Meu corpo flutua: mundo nenhum!

A MÍDIA... A MEDIOCRACIA
MUITO ZORRO E NENHUM SARGENTO GARCIA
... FRANCAMENTE...
HÁ MUITO JÁ NÃO SOMOS COMO JÁ FOMOS
TODOS IGUAIS
IGUAIS AOS POUÇOS QUE AINDA ANDAM
IGUAIS A TANTOS QUE ANDAM LOUCOS
IGUAIS A LOUCOS QUE AINDA ANDAM
IGUAIS A SANTOS QUE ANDAM LOUCOS DE SATISFAÇÃO

OUVINDO PAMPA NO WALKMAN (descubro um passado que não me pertence)
OUVINDO PAMPA NO WALKMAN (3rd world music, mito e nonsense)
OUVINDO PAMPA NO WALKMAN (pertencço a um país que não me pertence)
OUVINDO PAMPA NO WALKMAN (não sou gaúcho: sou portoalegrense)

FRANCAMENTE

Os vínculos da Humanidade com o espaço são estudados por diversas ciências. Para a presente pesquisa, utilizarei algumas das contribuições da Antropologia, da Arqueologia, da Psicologia Ambiental, da Sociologia, da Geografia Humana e da Arquitetura, na tentativa de formular um referencial teórico amplo, que não tenciono qualificar de inter/multi/trans disciplinar, uma vez que a disciplinaridade, como cisão do conhecimento, deve ser combatida.

Embora todas tenham participado dessa festa cultural, dediquei atenção especial à Psicologia Ambiental e à Arquitetura. A primeira, por estudar as inter-relações humano-ambientais, dirigindo a perspectiva tanto para o indivíduo, com seus comportamento e atitudes, como para o ambiente, sob a forma de objetos, espaços e sociedade (CAVALCANTE, 2003, p. 281). Quanto à segunda, por acreditar que os prédios, quaisquer que sejam as suas finalidades, são projetados por arquitetos, que estão, de uma forma de outra, comprometidos com a estrutura social vigente, devendo, por isso, ser entendidos como resultado de uma correlação dinâmica de forças políticas, econômicas e sociais (MOUSSATCHÉ, 1998, p. 32-33).

A construção de escolas representa grande avanço na História da Humanidade, uma vez que ela é um lugar socialmente constituído, com atributos e qualidades próprios, destinada, inicialmente, a permitir que sua clientela aprendesse o que no espaço tradicional – o mundo – não era possível. Uma compreensão ampla desse fenômeno, no que se refere aos diversos fatores e aos produtos, será desenvolvida no **capítulo 4**.

Em virtude de estar inserida numa realidade social, a relação da instituição escolar com essa é percebida de forma bastante diversa pelos estudiosos: há quem defenda o argumento de que a sociedade não influencia a escola; outros, porém, afirmam que a estrutura social determina, completamente, a dinâmica escolar; há, por fim, quem entenda haver entre ambas vínculos de mútua influência, caracterizando-se, com efeito, uma relação dialética.

Alinho-me aos defensores da idéia de que a dinâmica entre a escola e a sociedade é permeada de contradições, de antagonismos. Se, por um lado, a missão da primeira é permitir e fomentar o processo de identificação e de representação dos seus alunos, por outro, há de se indagar que saberes e valores devem fomentar as práticas pedagógicas, tendo em vista a segunda. O que objetiva a escola: a manutenção ou a transformação da sociedade a que ela pertence?

Diante desse antagonismo, há pensadores advogados do seu fracasso – Ivan Illich postulou o fim da escola e Everett Reimer sentenciou a sua morte – e outros insistem em jogar sementes de esperança – Georges Snyders escreveu sobre a importância da alegria e Rubem Alves postula a necessidade de desenvolver práticas que fomentem a curiosidade e o interesse dos alunos.

Há de se inquirir o surgimento da instituição escolar, sob pena de não se reconhecerem as influências que abençoaram o nascimento desse estabelecimento, as quais, provavelmente, continuam a tutelar o desenvolvimento das ações nele desenvolvidas e a impedir que novos comportamentos adentrem o palco dessas edificações, visitem as salas de aula, os corredores e os pátios, transformando o cotidiano escolar.

Além da escola, ao mesmo tempo um fenômeno universal e singular, o currículo também o é. O fato de cada escola possuir uma série de atributos (físicos, simbólicos, organizacionais ...) a faz pertencer ao conjunto dessas unidades. A peculiaridade daqueles, porém, a faz ser única. Dessa forma, concordo com Berticelli (1999, p. 159-160), quando declara: “(...) tempo e espaço diferentes produzem discursividades diferentes e, portanto, modos diferentes de entender e produzir *curricula*”

Na compreensão de Costa (1999, p. 38), o currículo escolar é “como um campo em que estão em jogo múltiplos elementos, implicados em relações de poder, compondo um terreno privilegiado da política cultural”. Para essa autora, as escolas e os seus currículos devem ser analisados “como territórios de produção, circulação e consolidação de significados, como espaços privilegiados de concretização da política de identidades. Quem tem força nessa política impõe ao mundo suas representações, o universo simbólico de sua cultura particular”.

A disciplina, forjada numa concepção de Ciência que privilegiava a fragmentação da realidade para poder conhecê-la, não é superada, como muitas pensam, por um currículo inter, pluri ou *transdisciplinar*, uma vez que permanece tendo uma lógica *disciplinar*.

Gallo (2000, p. 174) expressa sua preocupação, partilhada por mim, de que essas ações, embora pareçam significar um avanço pedagógico importante, sejam perniciosas, pois nos iludem quanto à superação do currículo disciplinar, quando, na verdade, estão garantindo a sua perpetuação. Por isso, ele defende a ousadia de se pensar em currículos não disciplinares.

Considerando a construção da subjetividade, da individualidade como, na minha forma de ver, a grande contribuição da escola, a discussão curricular é bem mais urgente, ainda mais quando

Um sistema de educação deve ajudar aqueles que estão crescendo em uma cultura a encontrar uma identidade dentro dela mesma. Sem ela, eles tropeçam em seu esforço em busca de significado. É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura. As escolas devem cultivá-la, alimentá-la e parar de desconsiderá-la. (BRUNER, 2001, p. 46).

Infelizmente, um dos preços que se paga por esse desprezo pela cultura, valores, sentimentos, dos educandos (e até dos educadores!) é uma crescente apatia, desinteresse e violência na escola. Essa questão ocupa cada vez mais espaços no noticiário internacional, embora se deva esclarecer que há várias formas de violência ocorrendo no ambiente escolar, as quais, em virtude da gênese diferenciada, demandam explicações e abordagens que considerem as especificidades próprias.

Como afirmei há pouco, no dia-a-dia, vivenciamos situações e ouvimos discursos *embaçados*, pois que não revelam os detalhes escondidos, mas, tão-somente, aspectos outros os quais, muitas vezes, são opostos aos que permanecem ocultos. Para virem à tona é necessário confrontar as intenções com os resultados, os objetivos enunciados com os alcançados.

A estrutura capitalista que prioriza a produção, a padronização e o consumo, não ensina ao sujeito a valorização dos sentimentos, a descoberta e a exploração dos gostos individuais, mas os empurra uma forma de “engolir” a realidade. Acredito que, na maioria das vezes, a escola, infelizmente, não consegue contradizer essa lógica. Essa análise também é apresentada por Gonçalves (1994, p. 33):

A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. As práticas escolares, segundo Rumpf, tendem a perpetuar a forma de internalização das relações do homem com o mundo, que consiste na supervalorização das operações cognitivas e no progressivo distanciamento da experiência sensorial direta. Para este autor, a escola, nos últimos 150 anos de processo civilizatório, pretende não somente disciplinar o corpo e, com ele, os sentimentos, as idéias e as lembranças a ele associadas, mas também anulá-lo.

No **capítulo 5**, aprofundando os aspectos “ocultos” do currículo, analiso a arquitetura do espaço escolar. Entender como o prédio, com suas salas, paredes e espaços vazios, contribui ou impede o desenvolvimento de práticas pedagógicas é necessário para desvelar a sua face oculta. O espaço físico é um componente curricular, merecedor, assim, de uma crítica reveladora da sua influência (silenciosa e gritante) nas práticas pedagógicas.

Esse, também, é o entendimento de Rocha (2000a, p. 15):

(...) analisar o espaço escolar, a arquitetura que o constitui, a lógica que o constrói, a pedagogia que em parte dele deriva e que ao mesmo tempo o sustenta e movimenta, e, claro, a mutação que o mesmo vem sofrendo ao longo dos tempos e das pedagogias para – dizem – melhorar o resultado obtido dentro e fora da escola, é um exercício não somente instigante como útil e necessário.

A construção de um prédio escolar atende a uma lógica, a um currículo, a um objetivo educacional, pois esse espaço físico é erigido exatamente conforme os preceitos estabelecidos numa determinada época, não sendo, como se poderia supor, um espaço neutro, sem intenções.

En el marco de las modernas teorías de la percepción, el espacio-escuela es además un mediador cultural en relación con la génesis y formación de los primeros esquemas comportamentales, es decir, un elemento significativo del currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje. Más aún, la arquitectura escolar, tal como la definió Georges Mesmin, puede ser considerada incluso como «una forma silenciosa de enseñanza». (BENITO, 2000, p. 184).

Foucault (2002) desenvolveu marcante estudo sobre a influência do espaço na produção de corpos dóceis, submissos, domesticados, treinados para o trabalho. Essa reflexão é utilizada pela maioria dos trabalhos quando investigam a questão corporal no ambiente escolar, embora eu destaque não ser somente nele haver uma opressão/negação da subjetividade do Homem.

Compreender a distância e a permeabilidade (física e institucional) do prédio com a sociedade é necessário, pois

Em geral, a arquitetura escolar combinou a clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado. (FRAGO, 1998b, p. 91).

A seguir, apresento algumas tentativas de se conceber um espaço escolar distinto daquele tradicionalmente existente, no qual, supostamente, o projeto pedagógico dialogou com o projeto arquitetônico: ao redor do mundo – a contribuição de Pestalozzi (1746-1827); o Jardim de Infância, de Friedrich Fröbel (1782-1852); a Casa das Crianças, de Maria Montessori (1870-1952) – e no Brasil – a Escola Parque, de Anísio Teixeira (1900-1971); o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro (1922-1997), nos governos de Leonel Brizola (1922-2004), quando esse administrou o Estado do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1995); o Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC), no governo (1990-1992) de Fernando Collor de Mello, que passou a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança e Adolescente (CAIC), no governo (1992-1994) de Itamar Franco; e, mais recentemente, o Centro Educacional Unificado (CEU), na Prefeitura de São Paulo (2001-2004), na gestão de Marta Suplicy.

Concluo, apresentando duas experiências educacionais no Exterior – a *Villetta*, na Itália (desde 1972), e a escola da Ponte, em Portugal (desde 1975) – que têm recebido de estudiosos e pesquisadores inúmeros elogios, pois os agentes pedagógicos desempenham tarefas bem distintas das tradicionais: os alunos são encorajados a produzir saberes que lhes sejam significativos e os professores são convocados a trabalhar coletivamente.

Todas essas experiências precisam ser contextualizadas para a análise ser mais fidedigna e constituem riquíssimo campo de investigação, contemplando não somente as intenções (anunciadas e ocultas) e os resultados (anunciados e ocultos), como também as contradições e os fracassos. Para transformar a Educação nacional, é necessário forjar uma Política Educacional que considere as peculiaridades da nossa realidade, desde a língua única até os imensos contrastes sociais, e não somente copiar, importar modelos.

Os esforços dos gestores públicos precisam ser (re)conhecidos para se poder equilibrar se eles têm (ou não) a mesma energia dos entusiasmados discursos em prol da educação e das determinações emanadas da farta legislação nacional, motivo pelo qual abro o **capítulo 6** com breve apresentação da fundamentação legal (Constituição Federal, Constituição do Estado do Ceará, Lei Orgânica do Município de Fortaleza, Estatuto da Criança e do Adolescente e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a ressaltar o dever de um ente público de oferecer oportunidades educacionais a crianças e adolescentes que incluem, ainda, o direito a material didático, transporte, saúde e alimentação. Uma vez constatado não ter a população mais carente, muitas vezes, acesso a uma Educação de qualidade, impõe-se à sociedade civil organizar-se em luta para o incremento dessa prerrogativa social.

A seguir, apresento e discuto alguns resultados e conclusões das pesquisas do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e do Levantamento da Situação Escolar (LSE). A qualidade das políticas públicas desenvolvidas na seara educacional é passível de avaliação, sendo esclarecedores os estudos realizados, desde 1990, pelo SAEB, numa iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no esforço de “coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil” (http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#O que é o Saeb). Os resultados neles obtidos revelam, infelizmente, o fracasso da escola pública, ocorrente em virtude de inúmeros fatores, inclusive o prédio escolar.

O Ministério da Educação (MEC) desenvolve, desde 1998, o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, objetivando o incremento da qualidade das escolas do Ensino Fundamental, com a ampliação da permanência das crianças e adolescentes nas escolas públicas (<http://www.fundescola.mec.gov.br/>).

Uma das atividades desenvolvidas pelo Fundescola é o Levantamento da Situação Escolar (LSE), “um instrumento de coleta de informações sobre as escolas de ensino fundamental regular” (*Folder* de divulgação do LSE), num cadastro que contempla as características físicas do prédio, a quantidade de sala de aula e turmas, bem como dados sobre o material didático e escolar (mobiliário e equipamento).

Apresento, ainda, os resultados do PISA (“Programme for International Student Assessment”, pesquisa de âmbito internacional, de avaliação de jovens de quinze anos de trinta e dois (32) países, em 2000, e em quarenta e dois (42), em 2003), no Brasil, bem como algumas revelações e os inerentes desafios por eles trazidos aos gestores públicos de educação no Brasil.

Depois desse passeio por várias pesquisas sobre a qualidade da educação nacional, volto a perspectiva para a realidade da educação pública em Fortaleza, mais especificamente quanto à infra-estrutura, cujas expressões mais cristalina são as condições dos prédios públicos escolares. Para tanto, apresento, inicialmente, a flutuação de matrículas nas redes estadual e municipal nos diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na última década (1995-2004).

A escolha desse período reside em duas razões: i) perceber até que ponto a LDB promoveu (ou não) na Capital a chamada municipalização do Ensino Fundamental; ii) e conhecer as políticas que os poderes públicos desenvolvidas. Nesse sentido, interessante é analisar tanto a proposta do Estado do Ceará de prédio escolar para o ensino médio,

materializada no Liceu, bem como as estratégias que a Prefeitura do Município de Fortaleza implementa para enfrentar a crescente demanda por uma Educação pública de qualidade.

Sobre a realidade da Educação oferecida pelos poderes públicos no Estado do Ceará há de se destacar o incansável trabalho da Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social, composta de representantes de vinte e uma (21) organizações sociais (entidades de classe, movimento popular, organizações não governamentais, comissões parlamentares, universidades, Ministério Público, Conselho de Educação e conselhos de Direito e tutelar). Essa Comissão denuncia, desde 2001, mediante relatórios embasados em visitas às escolas, as precárias condições de funcionamento da rede pública em Fortaleza, os quais são fonte de consulta das mais valiosas para o presente trabalho, bem como dezenas de reportagens, publicadas no jornal O Povo, de Fortaleza, no período de 1997 a 2004.

O **capítulo 7** compreende a pesquisa de campo desenvolvida, a qual se destinou a aprofundar a compreensão do tema. Inicialmente, discorro sobre a elaboração da metodologia, que contemplou a visita a alguns estabelecimentos de ensino em Fortaleza e fora daqui: Guaramiranga (cidade no interior do Estado do Ceará), Minas Gerais, Rio de Janeiro e Milton Keynes (localizada perto de Londres). Posteriormente, exponho como foram selecionadas as unidades escolares, bem como os sujeitos componentes do universo da pesquisa.

A coleta de dados e a análise dos resultados dela advindos são apresentadas, esclarecendo haver sido priorizada a percepção que os sujeitos tinham do espaço, do que nele faziam, sentiam e aprendiam, bem como do que poderia ser feito para melhorá-lo.

No **capítulo 8**, delinheiro alguns achados que tive o privilégio de encontrar, no sentido de defender um espaço escolar arquitetonicamente de acordo com uma concepção pedagógica que privilegia a participação, a socialização e a integração entre os alunos e os professores, numa profícua relação com a comunidade circundante. Ao mesmo tempo, lanço ao ar novos enigmas, na esperança de que tanto uns como outros sejam fonte de inspiração para quem volver essas folhas.

1.3 A rosa-dos-ventos

Pesquisar para mim é, em certo sentido, viajar. São várias as semelhanças entre ambas as idéias: embora eu disponha, *a priori*, de algumas informações básicas, colhidas em livros, reportagens de jornais, depoimentos etc., há sempre considerável margem de incerteza, de

dúvida, tanto em virtude da curiosidade que me compele a empreender a aventura quanto do conteúdo das experiências de que desfrutarei.

Adoro visitar e explorar locais desconhecidos, descobrindo segredos e relíquias, os quais, muitas vezes, até que não têm, em si mesmo, tanto valor assim. O que importa, porém, é o quanto me divirto nessa aventura, não meramente cognitiva, porquanto movimenta todo o meu ser. Da mesma forma, é a mim excitante conhecer teorias e explicações, as quais me encantam não pela crença de seu caráter infalível, mas exatamente por saber que atrás (e dentro) dessa solidez residem incompletudes, limitações.

A presente pesquisa assemelha-se a uma viagem sem destino, escalas e duração das paradas definidos previamente, pois esses foram paulatinamente estabelecidos ao longo do percurso, a partir de um equilíbrio entre intensa busca de sentido, forte senso de explicação e uma intuição refinada, de modo que a cada instante eu *sabia* que rumo e velocidade deveria seguir (não significa que eu tenha obedecido) ...

Ocorreu exatamente isso quando eu comecei a buscar um símbolo que refletisse o espírito deste estudo acadêmico. Não bastasse o fato de me sentir viajando, proponho-me a investigar as relações que o Homem estabelece com o seu meio ambiente, particularmente com o espaço escolar. A bússola é, a despeito de sua simplicidade, o instrumento de navegação mais importante, porquanto permite uma orientação espacial a qualquer momento.

Acredita-se terem sido os chineses, no século IV a.C, a criar a bússola e que, através dos árabes, no século XII, ela chegou ao Continente europeu. Em 1302, ela foi usada tendo como fundo uma rosa-dos-ventos, a indicar inicialmente não os pontos cardeais, mas, como o próprio nome designa, os rumos ou as direções dos ventos, que remontam à Antigüidade, quando eram dois, quatro, oito e doze.

No início do século XVI, já eram dezesseis (16) e na época do Infante D. Henrique chegaram a trinta e dois (32) rumos. O costume de decorar o norte com uma flor-de-lis tem origem nas armas da família Anjou, reinante em Nápoles. Algumas rosas-dos-ventos indicavam o leste com uma cruz, que representava a Terra Santa (o Paraíso).

Sua importância para que a exploração dos mares ocorresse é notória, pois navegar em oceanos bravos e desconhecidos exigia dos comandantes das caravelas bem mais do que incomensuráveis coragem e determinação, requerendo um suporte técnico que tornasse para aqueles a aventura mais previsível e menos sujeita a surpresas indesejadas. Assim, deve-se creditar à bússola parte do sucesso da exploração marítima, por permitir que, mediante a combinação dos mapas de navegação com as informações daquela, as viagens não ocorressem a esmo, pois dotadas de razoável senso de orientação.

Se a escolha da rosa-dos-ventos como símbolo dessa pesquisa foi automática, por outro lado não posso dizer o mesmo quanto à concepção da sua apresentação, porquanto sua utilização demandou um processo de transformação, em virtude dos valores, crenças e idéias que permeiam este Trabalho. E foi viajando que me encontrei com ela ...



Inicialmente, há de se destacar a idéia de, ao contrário do modelo tradicional, a rosa-dos-ventos por mim elaborada não indica os pontos cardeais (N, S, E e O) e colaterais (NE, SE, SO e NO) pois, retomando o seu espírito original, ela representa a direção dos ventos. O motivo para a primeira alteração é que, popularmente, o norte significa a direção a ser buscada, que pode coincidir ou não com o norte geográfico.

Apesar de apresentar, na parte final, algumas considerações elaboradas no decorrer da pesquisa, não tenho a pretensão de sinalizar qual deva ser o caminho a ser trilhado por você (ou mesmo eu!), mas antes indicar que diferentes e singulares ventos me fizeram seguir numa direção e não noutra.

A segunda modificação é que as pétalas não são retas, como costumeiramente, mas espiraladas. A razão para esse arredondamento foi a vontade de obter um objeto que privilegiasse a circularidade, noção mais aproximada da concepção de uma Educação processual que intento desenvolver, em detrimento do determinismo emanado (silenciosamente) das retas.

Procedi, aqui, a mais uma alteração, pois, na maioria das rosas-dos-ventos, as pétalas são divididas ao meio. Para não enfatizar o caráter dicotômico da realidade, dispensei o fracionamento da pétala, privilegiando, dessa forma, a noção de totalidade.

A quarta peculiaridade da rosa-dos-ventos aqui utilizada é que o tamanho das oito (8) pétalas da rosa é igual, em virtude de todas partirem do seu centro. Originalmente, em quase todas as rosas dos ventos com essa quantidade de pontos, apenas as quatro (4) indicativas dos pontos cardeais partem do centro, sendo que as outras quatro (4), sinalizando os pontos

colaterais, são menores do que as anteriores e partem da interseção dos pontos cardeais respectivos. A mudança foi necessária para expressar a convicção de que todas as pétalas (os capítulos) possuem a mesma importância, não havendo uma hierarquia entre elas.

A quinta alteração está nas seções das rosas-dos-ventos tradicionais, pintadas de duas formas: ou todas têm a mesma cor ou cada grupo de pontos (cardeais e colaterais) apresenta igual tonalidade. Na rosa-dos-ventos ilustrativa desse trabalho, não pinte as pétalas por dois motivos: em virtude de cada cor ter uma gama de significados, preferi não firmar qualquer relação entre a cor e o conteúdo abordado e quis que você tivesse o prazer de fazê-lo.

Quando desenhei e pinte a rosa-dos-ventos pela primeira vez fiquei com uma sensação de que ela estava parecendo com outra coisa ... Fui pesquisando pela internet e ocorreu-me que, em certo sentido, a rosa-dos-ventos estilizada lembrava uma flor de lótus e, ainda, uma mandala. Como a riqueza desses símbolos, de alguma forma, enriquece a idéia que permeia o presente texto, apresento, sucintamente, o que descobri sobre tal simbologia.

O lótus simboliza a pureza, a geração espontânea e a condição divina do nascimento. Para o budismo esotérico, o coração dos seres é “como um botão de lótus fechado”, que somente desabrocha quando as virtudes de Buda se manifestam, sendo por isso a razão de Buda estar sentado sobre uma flor de lótus.

Mandala é uma palavra do sânscrito, que significa círculo, constituindo uma representação geométrica da relação dinâmica do homem com o cosmo. Assim, toda mandala é a “exposição plástica e visual do retorno à unidade pela delimitação de um espaço sagrado e atualização de um tempo divino”. Na perspectiva espiritual, a mandala exprime “para o homem o seu abrigo interior onde se permite um reencontro com Deus”.

No mundo artístico, em razão das cores utilizadas, ela “representa um objeto ou figura que ajuda na concentração para se atingir outros níveis de contemplação”. (<http://www.cyberartes.com.br/indexFramed.asp?pagina=indexAprenda.asp&edicao=29>).

O círculo tem o poder de proteger e encerrar. Daí por que a mandala simboliza a meditação, a proteção e a cura. A disposição circular tem uma vida na história da Humanidade mais longa do que as formas retas, embora essas tenham, desde a Modernidade, ganhando cada vez mais espaço, talvez por expressarem a noção de racionalidade. Atualmente, busca-se recobrar a suavidade e a harmonia da curva.

Na arquitetura templária, a mandala expressa a idéia primária da geografia sagrada. No budismo tântrico, ela ultrapassa a dimensão arquitetônica e se projeta no corpo humano, expressando-se nos chakras – centros energéticos.

1.4 Convite

Prezado(a) leitor(a), antes de finalizar o começo, preciso contar meu intento oculto, minha motivação: permitir-lhe, paralelamente à leitura, investigar a relação que você estabelece com o seu meio ambiente, nas mais variadas manifestações, retirando e colocando véus, percebendo o prazer, a dor, a satisfação, existentes nos espaços que lhe rodeiam, lembrando-lhe a dimensão social, grupal que caracteriza profundamente o Homem.

A complexidade da realidade humana impede que alguém propague haver descoberto a solução de todos os problemas, que desvendou as contradições nela residentes. No meu caso não é diferente: minha intenção é despertar a atenção de todos os que, de uma forma ou de outra, se dedicam à fascinante tarefa de educar, pois as reflexões aqui desenvolvidas não são exclusivas às escolas, mas revelam a importância dos ambientes para a aprendizagem dos indivíduos.

Não pretendo apresentar nova concepção arquitetônica para a escola, mas oferecer a minha resposta à provocação de Snyders (1988, p. 15):

Trata-se, então, na verdade, de desorganizar a escola, a partir de novos conteúdos. Por que existe um tal abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver – e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação?

Capra (2001, p. 49) ressalta que a abordagem sistêmica da ciência nos exhibe um grande dilema:

Se tudo está conectado com tudo o mais, como podemos esperar entender alguma coisa? Uma vez que todos os fenômenos naturais estão, em última análise, interconectados, para explicar qualquer um deles precisamos entender todos os outros, o que é obviamente impossível.

Ainda bem que ele não nos deixa na mão diante dessa “pegadinha” intelectual, ao formular a seguinte resposta:

O que torna possível converter a abordagem sistêmica numa ciência é a descoberta de que há conhecimento aproximado. Essa intuição é de importância decisiva para toda a ciência moderna. O velho paradigma baseia-se na crença cartesiana na certeza do conhecimento científico. No novo paradigma, é reconhecido que todas as concepções e todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas. A ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva. (CAPRA, 2001, p. 49).

Esse trabalho é uma tentativa de produzir ciência sob as bênçãos, luzes e trevas dessa nova perspectiva. Indignado com a *falta dos sentidos* na Educação (não somente nela) que costuma levar à *falta de sentido* na vida, ousei remexer as minhas entranhas para nelas encontrar o que tanto me fazia mal, ao mesmo tempo em que concebia estratégias para reverter a situação e começava a experimentá-las.

Rogo-lhe, pois, seja generoso (a) na sua crítica, porquanto fui parido e alimentado numa dieta existencial que não valorizava os sentimentos, pois são sinal de fraqueza, mas exaltava a inteligência, uma vez que manifestação do tipicamente humano (como se aquela também não fosse!).

Em Capra (2001, p. 50), mais uma vez, encontrei a força necessária para persistir na minha proposta:

Independentemente de quantas conexões levamos em conta na nossa descrição científica de um fenômeno, seremos sempre forçados a deixar outras de fora. Portanto, os cientistas nunca podem lidar com a verdade, no sentido de uma correspondência precisa entre a descrição e o fenômeno descrito. Na ciência, sempre lidamos com descrições limitadas e aproximadas da realidade. Isso pode parecer frustrante, mas, para pensadores sistêmicos, o fato de que podemos obter um conhecimento aproximado a respeito de uma teia infinita de padrões interconexos é uma fonte de confiança e de força.

Estou ciente de que é bastante provável você descobrir utilidades variadas, impensáveis para mim, com o que vai começar agora. Melhor dizendo, com o que ora continua.

Desejo-lhe, afetuosamente, uma ótima viagem! Não se esqueça de *soltar* os cintos ...

Esse mundo
Vange Leonel & Cilmara Bedaque

Bem-vindos, bem-vindos aqui
O trem já vai partir

Desarmem suas tendas
Temos muito a descobrir
Não há um lugar no mundo onde não podemos ir

Peguem suas máscaras
Nós vamos por aí
Mostrar como somos tolos
E como podemos nos divertir

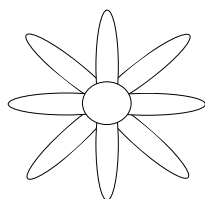
Não vamos ter medo
Só porque podemos pintar o rosto
Esse mundo vai nos ver brincar
Esse mundo vai nos ver sorrir
Esse mundo vai nos ver cantar
Esse mundo vai ouvir dizer

Bem-vindos, bem-vindos aqui
Esqueçam suas mágoas
E tudo que não vai servir
Não importa se somos poucos
Não precisamos mentir, não

Esse mundo vai nos ver brincar
Esse mundo vai nos ver sorrir
Esse mundo vai nos ver cantar

Esse mundo vai ouvir dizer
Esse mundo, esse mundo

O conhecido é finito, o desconhecido, infinito; intelectualmente permanecemos em uma ilhota dentro de um oceano ilimitado de inexplicabilidade. Nosso objetivo em todas as gerações é reivindicar por um pouco mais de terra. (T. H. HUXLEY apud SAGAN, 1982, p. 03).



2. A EDUCAÇÃO ESTÁ EM CRISE?

*Por sempre andar, andar
Sem nunca parar
Pequenas coisas vão ficando pra trás
O desejo de aprender
Ficou na segunda escola
Herbert Viana*

O Homem, continuamente, tenta desvendar o mistério que o cerca de todos os lados e de formas diversas. Ignora-se, por incrível que possa parecer, que cada pessoa percebe o mundo de forma peculiar, em virtude das experiências únicas que vivenciou! Uma das maneiras mais sofisticadas de se fazer isso é empreendendo uma pesquisa sistemática e elaborada sobre um determinado fenômeno, seja ele social ou natural. A investigação é sempre um acontecimento coletivo, embora se tenha dificuldade para reconhecer isso, em virtude de uma compreensão equivocada (e limitada) de autoria intelectual.

Exponho, a seguir, algumas das motivações, umas recentes outras nem tanto, as quais me fizeram elaborar a presente pesquisa, levando-o a passear em paisagens e situações que marca(ra)m a minha vida.

A Educação é permeada de conquistas, embora se precise aceitar o fato de que problemas antigos se juntam aos recentes, constituindo desafios que reclamam disposição para enfrentá-los. Para que se não faça apenas um remendo na roupa velha, é necessário desvelar as crenças que caracterizam o seu desenvolvimento no mundo (dito) civilizado.

Na sua caminhada milenar, a Humanidade confere muita importância à Ciência, talvez em virtude da sua promessa de permitir que aquela tivesse o controle da natureza, reduzindo ao máximo as incertezas, as dúvidas que tanto atormentam desde o início da sua existência. Compreender o seu surgimento e desenvolvimento é indispensável para entender as suas possibilidades e limites.

A mudança de paradigmas, enunciada por Kühn, ocorrente nas mais diversas áreas – Física, Matemática, Química, Biologia etc. – possibilitou perceberem-se as incongruências da

Ciência Moderna, impelindo o estabelecimento de novos pressupostos, dentre os quais se destacam, dentre outros, a transitoriedade e parcialidade do saber, a dimensão subjetiva do pesquisador.

As inúmeras teorias de aprendizagem concordam com a noção de que o conhecimento circula entre o homem e o meio, divergindo, tão-somente, quanto ao papel desempenhado da parte de cada um desses. Apresento, então, algumas idéias de Piaget e Vygotsky, as quais, no contexto nacional, povoam nosso imaginário, embora, talvez, sem a devida consideração das profundas exigências que o espaço escolar, tanto física quanto culturalmente, precisa mudar para que possa, efetivamente, contribuir para o incremento da qualidade da Educação.

2.1 A busca do Homem para conhecer o mundo

Para conhecer a realidade, o Homem utiliza diversas estratégias, constituídas de acordo com os seus conhecimentos e crenças. Desde o nascimento, sua energia vital o impulsiona rumo ao ignorado – que insiste em rodeá-lo, apesar dos seus contínuos esforços. Essa sua vocação ontológica reside no desejo, tipicamente humano, de se sentir melhor, mais seguro, confortável e feliz.

Desde o nascimento, o bebê interage constantemente com o meio ambiente, por meio dos sentidos, recebendo informações variadas sobre o mundo, desenvolvendo significados, interpretações, comportamentos e valores, ao mesmo tempo em que, por intermédio das suas reações, ele também marca o seu lar. A partir de inúmeras pesquisas, é sabido, atualmente, que, até mesmo quando está no útero, ele já está vinculado ao mundo exterior.

Apesar de toda pessoa empreender essa caminhada, não significa que ela a percorra solitariamente, pois todos estamos empenhados em alcançar algo individualmente almejado. Convém ressaltar, de início, a importância da dimensão coletiva, grupal, na jornada de cada Homem, a qual foi enfatizada por vários estudiosos (VYGOTSKY, 1991), e que pode (e deve) ser percebida inclusive quando da elaboração (e execução) de uma pesquisa, mesmo assinada por apenas um autor.

A escolha de um objeto de estudo não é, como se costuma dizer, um acontecimento objetivo. Tampouco, é fruto da *vontade* do pesquisador, manifestação da sua indelével e inquestionável *autonomia*. Inseto num âmbito social, marcado por inúmeras vivências, as quais são fontes de lembranças, sentimentos, sonhos, emoções, o sujeito é o resultado de opções feitas, de trilhas não percorridas, de sementes que germinaram ...

A visão *solitária* da mente é um equívoco, decorrência “natural” de uma ideologia individualista, porquanto não aprendemos a viver isolados de um contexto, sem apoio de outras pessoas. Embora isso seja fácil de perceber na aquisição da linguagem, a busca do diálogo, como forma de conhecer o outro, sua história e seus pontos de vista, bem como a nós mesmos através do outro, revela o quanto a nossa mente é social (BRUNER, 2001, p. 94).

Durante sua vida, o Homem formula sua subjetividade, individualidade, num grande mosaico multidimensional, que contém ritmos que brincam de *pega-pega*, cores que se divertem num *faz-de-conta* interminável, sabores que se alternam num instigante *carimba*, sons que pululam num *esconde-esconde* auditivo, texturas que se modificam numa saltitante *amarelinha*, cheiros que clamam por atenção num surpreendente *siga-o-mestre*.

Esquadros

Adriana Calcanhoto

Eu ando pelo mundo prestando atenção
Em cores que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Khalo, cores

Passeio pelo escuro
Eu presto muita atenção no que meu irmão ouve
E como uma segunda pele, um calo, uma casca
Uma cápsula protetora

Eu quero chegar antes
Pra sinalizar o estar de cada coisa
Filtrar seus graus

Eu ando pelo mundo divertindo gente
Chorando ao telefone
E vendo doer a fome dos meninos que têm fome

*Pela janela do quarto, pela janela do carro, pela tela, pela janela
Quem é ela? Quem é ela?
Eu vejo tudo enquadrado, remoto controle*

Eu ando pelo mundo
E os automóveis correm para quê?
As crianças correm para onde?

Transito entre dois lados de um lado
Eu gosto de opostos
Exponho o meu modo, me mostro
Eu canto para quem?

*Eu ando pelo mundo e os meus amigos, cadê?
Minha alegria, meu cansaço, meu amor: cadê você?
Eu acordei, não tem ninguém ao lado*

O ato de perguntar, indagar, questionar – constituído numa característica indispensável de um pesquisador – não é vivenciado de forma idêntica, semelhante, pelas pessoas, mas antes é uma expressão cristalina da qualidade do olhar de cada indivíduo. Uma explicação, uma teoria, é, portanto, o resultado da peculiaridade do que o cientista viveu.

Afinal,

(...) cada homem nasce em um mundo que já está presente com suas instituições, valores, crenças, com as maneiras de os homens relacionarem-se entre si, com as formas de sentir, pensar, expressar sentimentos e agir neste mundo, acumulados no desenrolar do processo histórico. (GONÇALVES, 1994, p. 76-77).

O pesquisador, independentemente da área de atuação, está situado numa época, num local, que suscita várias questões, sendo que somente algumas dessas são por ele escolhidas, merecendo a sua inquirição. Quanto às demais, permanecerão adormecidas à espera de que alguém por elas se interesse. Insisto: a diversidade de visões acontece porque as pessoas têm motivações diferentes, habilidades variadas, os quais se expressam em tudo o que fazem, sentem e aprendem.

A realidade, pois, não é única, não é um ente objetivo, como preconizava a Ciência Moderna, mas é diversa, múltipla, em virtude dos olhares e das mãos que a ela se voltam e se debruçam. Nesse sentido é o alerta de Capra (2001, p. 15):

Fora da realidade? A que realidade estamos nos referindo? À realidade percebida pelos nossos cinco sentidos? Não é verdade que um mesmo fato testemunhado por um grupo de pessoas pode ser percebido de forma diferente por diferentes pessoas?

A predileção por um tema é, pois, resultado de inúmeras experiências saboreadas pelo pesquisador durante toda a sua existência, as quais lhe permitiram elaborar uma forma de entender, explicar e valorar o mundo. É a singularidade do conjunto composto das vivências e da carga genética a fazer com que sejamos todos singulares. Assim, não é difícil entender a razão de existirem tantas explicações para os problemas, bem como as respectivas soluções enunciadas.

*Cada um tem o seu ponto de vista
Encare a ilusão de sua ótica
Os olhos dizem sim
O olhar diz não
Humberto Gessinger*

É necessário perceber-se, portanto, que a multiplicidade, a diversidade, não é algo natural, mas é uma elaboração social, após milênios de esforço da coletividade. O caráter contínuo do conhecimento, hoje propagado com certa eloquência, não foi sempre entendido assim, porque no início a compreensão do mundo formava um bloco só, não havendo a clássica *separação* entre Filosofia, Ciência, Arte e Religião.

O que teria provocado essa divisão? Diviso, inicialmente, um fator básico: o aumento substancial de saberes tornou necessária a formação de grupos menores que congregassem os elementos mais parecidos entre si. Uma das conseqüências foi o início de uma visão particular, restrita, que, aos poucos, foi se esquecendo do geral, do amplo. É inegável a dificuldade de se estabelecer a relação entre parte e todo, específico e geral. Isso, entretanto, não justifica o eventual descaso, no passado (e ainda no presente, infelizmente) por parte grande dos investigadores, na tentativa de constituir uma vinculação entre aquelas dimensões.

O problema se acentuou quando, por questões diversas, conforme apresento adiante, a Humanidade valorizou alguma forma de conhecimento (o científico, na maioria das vezes) em detrimento das outras, desenvolvendo, por conseguinte, uma verdadeira caça às demais, que deixaram de ser tratadas como irmãs gêmeas, pois filhas do mesmo parto, e passaram a caçadas como inimigas, e precisavam ser eliminadas por ameaçarem a sua existência.

Essa cisão atinge, ainda, a própria forma do Homem entender (e viver) a sua existência, levando a uma valorização excessiva de alguma dimensão em detrimento das outras. Ora,

Os múltiplos universos do homem – o universo do lazer, da política, da arte, do direito etc. – são totalidades parciais e possuem sua própria dialética, não se constituindo, entretanto, em estruturas autônomas, mas, sim, interdependentes, que estão em mútua conexão. (GONÇALVES, 1994, p. 80).

Não basta, porém, denunciar essa fragmentação, uma vez que a solução não reside apenas na constatação. É preciso

(...) refletir sobre os caminhos que conduziram até aqui e pensar em gerar novos rumos direcionados a lugares hoje desconhecidos. É claro que semelhante alternativa produz uma sensação de insegurança, pois o medo da civilização pelo desconhecido é ancestral. Sem dúvida, os rumos habituais nos levaram à beira do abismo, todas as alternativas trazem riscos, mesmo a imobilidade. (NAJMANOVICH, 2001, p. 65).

2.2 O DNA dessa pesquisa

É interessante perceber a importância que algumas questões, sejam elas educacionais ou não, têm num determinado momento em detrimento de outras. Conforme os ditames

acadêmicos, um dos critérios encorajadores do nascimento e desenvolvimento de uma pesquisa, em qualquer seara do conhecimento, é a relevância do seu tema, que se expressa na possibilidade de esclarecer aspectos obscuros da realidade.

Concordo com Soares (2000, p. 69), quando anota: “A originalidade e intencionalidade da pergunta revela a identidade do perguntador. Nenhuma pergunta nasce do acaso, mas de um trajeto interior já percorrido. Ela é ponto de chegada e de partida”. Socializo, então, as seis veredas que me levaram a conceber esta pesquisa. A ordem de apresentação seguiu uma razão cronológica, não havendo supremacia de uma em relação a qualquer outra.

O mais assinalado nessa conjunção de fatores foi a química do entrelaçamento delas, o qual, uma vez instituído, cada vez se fortalece. Descrevo-as na intenção de que você conheça as inquietações, as motivações e os sonhos que alimentaram e apoiaram o meu avanço rumo ao incógnito, o qual tanto me fascina. Afinal, como declarou Alexander Graham Bell, o caminho traçado conduz somente até onde outros já foram, não sendo essa, definitivamente, a minha aspiração.

A primeira: um dos meus “presentes” de 10 anos, em 1978, foi a mudança de colégio, no final do 1º semestre da 4ª série, a qual não estava nos meus planos, mas, diante da iminência, cada vez mais translúcida, de ser convidado a receber na secretaria a transferência no final do período letivo, meus pais acharam por bem antecipar o inevitável. Sempre acreditei que a saída de um estabelecimento para outro, tanto pelos motivos como pela forma como ocorreu, foi um marco na minha vida.

Por ora, almejo salientar nesse acontecimento é a ruptura que vivenciei, em virtude não só dos díspares modelos pedagógicos implantados naquelas escolas, bem como da transição do 1º grau menor para o maior (denominação da época, que equivale atualmente a Fundamental I e II, respectivamente).

A principal consequência, que vim perceber há poucos anos, foi o aprisionamento do meu corpo, tamanhas as restrições de movimento impostas em quase todas as atividades desenvolvidas, inclusive nas aulas de Educação Física, onde o corpo era normalmente tratado como algo merecedor de disciplina, constituindo-se a dimensão física numa fonte de punição para aqueles que insistiam em transgredir as normas de comportamento social estabelecidas pelos adultos.

Esse drama pessoal, conforme pude elaborar recentemente, não é um privilégio meu, mas faz parte de uma cruel lógica, em que

O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. Cada corpo expressa a história acumulada de uma sociedade que nele marca seus valores, suas leis, suas crenças e seus sentimentos, que estão na base da vida social. (GONÇALVES, 1994, p. 13-14).

Mais tarde, quando fui aluno do curso de Pedagogia, constatei que a questão corporal era totalmente ignorada, tanto no conteúdo das disciplinas, como na forma como eram elas ministradas. A despeito de existir um discurso progressista ecoando nas paredes e corredores, ele não contemplava, a meu ver, a dimensão holística do homem, porquanto as emoções, a sensibilidade, o universo onírico não eram consideradas amiúde.

A forma como o homem lida com sua corporalidade – e o controle do seu comportamento – não são universais, mas são elaborações sociais, fruto de um processo histórico. Interagindo dinamicamente com o seu meio social, o homem atua na realidade, ao mesmo tempo em que dela recebe influências, atualizando, constantemente, a sua forma de pensar, sentir e agir (GONÇALVES, 1994, p. 13).

A segunda: a minha (antiga) indignação e preocupação com o tratamento que o Homem, de forma irresponsável, gananciosa e imprudente, dispensa ao meio-ambiente, pois, continuamente, revela o crescente desequilíbrio que o aflige, através de fenômenos naturais devastadores: secas e chuvas cada vez mais intensas, que tanta tristeza e sofrimento leva às populações atingidas.

Parecia-me que a forma como a Humanidade vinha (e continua) tratando a questão da preservação da natureza revelava o completo desconhecimento de como aquela dependia dessa, não havendo uma superioridade da primeira em relação à segunda, mas exatamente o contrário! Impressionava-me, ainda mais, a pouca atenção dada às denúncias de pesquisadores e cientistas, que propagavam a gravidade do que estávamos fazendo com o Planeta azul.

Incomodava, por outro lado, o fato de a Educação Ambiental, na minha opinião, ser tratada na escola mais como uma disciplina adicional, desperdiçando a oportunidade de discutir a Ecologia numa perspectiva sistêmica, global, o que, acredito, permitiria a formação de cidadãos mais conscientes da complexidade da relação do Homem com o meio ambiente.

A terceira: tenho, em virtude de minha opção social transformadora, um compromisso com a Educação. Troquei uma (talvez) promissora carreira de analista de sistemas (quando ingressei, em 1986, na Universidade Federal do Ceará, dos onze primeiros colocados gerais no Vestibular, seis prestaram para tal curso) pela de professor. O principal motivo para essa decisão foi não visualizar, na época, opções de ser um profissional não submetido à lógica do capital financeiro, uma vez que a tecnologia é quase sempre utilizada para incrementar o lucro

em detrimento do capital humano. Inspirado na obra *Educação e Mudança*, escrita por Paulo Freire quando no exílio, optei pela mudança de rumo. O resultado do vestibular para o curso de Pedagogia saiu no mesmo dia (06 de fevereiro de 1990) em que me tornei bacharel em Computação ...

O meu compromisso, no entanto, não é somente com a Educação de um modo geral, mas também com a Educação pública, com a melhoria da sua qualidade, requerendo compreendê-la nas causas das suas mazelas, bem como nas opções disponíveis (e também as que não estão ...). Embora tenha cursado toda a minha vida escolar (primária e secundária, na época) em escola particular, nunca fui totalmente alheio às condições de funcionamento da escola pública, pois costumava ler o jornal e assistir aos telejornais.

Na Faculdade de Educação, em diversas ocasiões, seja em leituras de textos, que fomentavam discussões em sala de aula, seja nos Estágios I e II (o primeiro junto a uma classe de alfabetização e o segundo junto ao curso Normal, onde tive a oportunidade de freqüentar e conhecer um pouco mais as estruturas físicas), conheci, paulatinamente, as condições de funcionamento dos colégios públicos.

Em meados dos anos 1990, com a divulgação dos resultados dos primeiros SAEBS, revelando o fracasso da escola pública no seu papel de oferecer a sua clientela uma Educação de qualidade, comecei a pensar que o aspecto físico da escola pública, tão diferente, na maioria das vezes, do da escola particular, talvez fosse um dos fatores que pudessem explicar resultados tão dispares entre os seus alunos naquelas avaliações.

Ademais, conforme informações do Censo Escolar realizado pelo MEC, de 2000 a 2003 (Quadros 01, 02, 03 e 04), mais de 87% dos estudantes brasileiros da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio freqüentam estabelecimentos da rede pública (municipal, estadual e federal). Assim, julgo pertinente a realização de pesquisas que não somente constatem as condições de funcionamento dessas escolas (elas precisam ser entendidas num contexto de política educacional), mas que, possibilitando entender as raízes dessa dinâmica, sugiram medidas, nos planos micro e macro, que permitam o incremento da mencionada rede.

Relativamente à realidade do Ceará, os Quadros 05 a 17 fornecem algumas informações interessantes. Conforme exponho no capítulo 6, no entanto, os dados anteriores a 1997 são pouco confiáveis, motivo pelo qual abordarei aqui apenas os de 1998 em diante.

Entre 1998 e 2002, o contingente de estudantes da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio subiu tanto no Ceará, de 2.441.381 para 2.646.589, representando um incremento de 8,41% (Quadro 11), como em Fortaleza, de 628.953 para 692.290, equivalente a 10,07% (Quadro 13). Observa-se que, nos citados níveis de ensino, proporcionalmente, a

participação da escola pública aumentou um pouco, tanto no Ceará, de 83,78% a 84,32% (Quadro 12), como em Fortaleza, de 62,85% a 66,98% (Quadro 14).

No âmbito do Ceará, conforme o Quadro 15, houve diminuição de matrículas na rede estadual: de 673.170 para 604.016 (- 69.514, ou 10,27%). Essa redução foi substancial no Ensino Fundamental: de 521.659 para 324.916 (- 196.743, ou 37,71%), embora no Ensino Médio tenha ocorrido o contrário: passou de 146.444 para 276.823 (+ 130.379, ou 89,03%).

Em Fortaleza, consoante o Quadro 16, houve apenas leve oscilação no universo de matrículas na rede estadual: de 234.584 para 234.541 (- 0,02%). Na Capital, verifica-se o que ocorrera no Estado: diminuição no Ensino Fundamental: de 176.032 para 138.776 (- 37.256, ou 21,16%), e incremento no Ensino Médio: de 57.431 para 95.078 (+ 37.647, ou 65,55%).

Em virtude de municipalização da Educação, determinada pela LDB, aconteceu em Fortaleza, na rede municipal (Quadro 17), tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, verdadeira explosão nas matrículas: de 23.495 para 44.041 (+ 20.546, ou 87,45%) e de 131.889 para 182.080 (+ 50.191, ou 38,06%), respectivamente. A participação no Ensino Médio é simbólica, pois existe apenas o Colégio Municipal Filgueiras Lima.

Ora, o parque escolar municipal, já precário, não teve condição de atender essa forte demanda, pois não se preparou a contento, com a necessária construção de escolas. A “solução” encontrada, o que já não era uma novidade em terras alencarinhas, foi o aluguel de imóveis particulares (os famigerados anexos), muitos em condições precárias, para atenderem esse contingente. Esse fenômeno, denunciado por diversos anos, pelos meios de comunicação, cada vez mais me chamava a atenção e me incomodava.

A quarta: é crescente o problema das crianças que vivem na (e da) rua, muitas das quais sequer freqüentam a escola (ou pouco tempo a cursam, abandonando em virtude da distância do currículo e das práticas implantadas com as condições de vida). Esse é um drama urbano da maior gravidade, uma vez que, por um lado, elas são submetidas a uma série de situações de risco e, por outro, são privadas de oportunidades educacionais que poderiam propiciar a elas a esperança (e os meios culturais) de uma vida melhor.

Sobre esse problema social, há mais de meio século, Anísio Teixeira já falava:

(...) entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E este abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral. (TEIXEIRA, 1959).

Quanto a essa última idéia, Darcy Ribeiro costumava acentuar que “A escola de turnos é uma perversão brasileira, que não existe no mundo civilizado”. Confesso a minha fascinação pela proposta de que as crianças possam, se assim quiserem (com a anuência dos pais, é claro), ficar na escola mais tempo do que a legislação determina, desenvolvendo atividades que não podem fazer fora dela em virtude da sua condição socioeconômica.

O alegado alto custo dessa política precisa ser avaliado num contexto mais amplo, em que as despesas com segurança e saúde (dentre outras) são, a médio e longo prazos, reduzidas, haja vista o incremento cultural propiciado. Ora, deve-se considerar, também, que um aluno com acesso à biblioteca e laboratório de informática e usuário desses recursos dentro de uma política educacional mais ampla está menos sujeito a repetir de ano, o que, conseqüentemente, implica a diminuição do custo que o Estado tem para o seu desenvolvimento intelectual e profissional.

A quinta: minha dissertação de mestrado (BARGUIL, 2000), que versava sobre avaliação educacional, permitiu-me avançar no entendimento do papel da Educação (querendo ou não) desempenhado numa sociedade industrial, que tem como um das suas principais características a padronização dos seus produtos, pois a massificação permite atingir maior quantidade de pessoas. O preço a ser cobrado do Homem é a negação da sua individualidade, subjetividade.

Acredito, todavia, que a escola pode (e deve) contribuir no desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, não mediante de uma pedagogia espontaneísta, que tudo permite, deixando o aluno livre para desabrochar os seus talentos, mas que adota um projeto educacional privilegiando a socialização, a troca de saberes, a valorização das diferenças (e o respeito a elas), a consulta de várias fontes de conhecimento.

Para alcançar esse objetivo, a escola precisa de um espaço físico diverso daquele tradicionalmente utilizado. A rotina escolar pautada em transmissão de conteúdo promovido pelo professor (ou de quem as suas vezes fizer, o computador, por exemplo), e verificação de aprendizagem, com procedimentos avaliativos padronizados, precisa de uma arquitetura que possibilite uma dinâmica caracterizada pelo diálogo, fundado a partir do respeito mútuo, o qual visa ao crescimento global de todos os envolvidos.

A sexta: ao ingressar no Curso de Doutorado, meu projeto original versava sobre interdisciplinaridade, impulsionado pela crescente utilização do vocábulo numa variada quantidade de produções acadêmicas – o que era facilmente constatado não somente na área

da Educação, mas também em outros campos do conhecimento – e pela esperança de que ela pudesse, efetivamente, promover as mudanças há tanto tempo esperadas.

A apreciação minuciosa de algumas obras específicas sobre esse tema despertou uma intuição (pesquisador também tem e deve usá-la!) que me apontava a necessidade de esquadrihar o surgimento da Ciência Moderna, para compreender os acontecimentos escolares, pretéritos e presentes. Ao mesmo tempo, comecei a achar que a tarefa a mim mesmo proposta estava me levando a uma investigação muito *cognitiva*, o que não me agradava nem um pouco!

Nos seminários de que participei no Núcleo de Educação, Currículo e Ensino (NECE), tive a oportunidade de empreender uma reflexão sobre o currículo, bem como de conhecer o amplo universo dos Estudos Culturais, permitindo que eu ampliasse a compreensão quanto à diversidade de saberes e valores circulantes na sociedade, os quais, na maioria das vezes, não são devidamente contemplados nas propostas curriculares.

Com a exposição sucinta dos ingredientes compreendidos na presente guloseima, apresento-lhe o meu tema de pesquisa: a importância da relação que o Homem estabelece com o espaço, porquanto ele costura o tapete da sua vida no tempo e no espaço (os quais são como agulha e linha): “O espaço-tempo está aqui exatamente para se ter alguma coisa a fazer” (TOBEN & WOLF, 1998, p. 116).

*Se você rouba idéias de um autor, é plágio
Se você rouba de muitos autores, é pesquisa.*
Wilson Mizner

Creio que a importância do espaço na aprendizagem humana não é devidamente considerada pelas pesquisas educacionais empreendidas. Afinal, é necessário pensar o espaço não apenas como o contexto em que o Homem vive, mas como uma interação pessoa – ambiente e as elaborações simbólicas que ele possibilita. Por isso, concordo com Frago (1998b, p. 61), quando ele anota:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

O útero, o berço, o quarto, a casa, a rua e a escola são espaços particulares, detentores de lições próprias, pois além de ensinarem ao Homem conteúdos, saberes, valores, permitem-lhe elaborar, silenciosa e poderosamente, significados sobre a relação espaço-aprendizagem.

Em decorrência da minha formação de pedagogo, interessa-me, sobremaneira, a influência exercida pelo espaço escolar na aprendizagem do indivíduo; entendo-a para além dos meros conteúdos acadêmicos e contemplando saberes pertinentes ao seu modo de se relacionar consigo, com a natureza e os seus semelhantes.

A investigação das relações fundadas por professores e alunos com o ambiente escolar, notadamente o que nele fazem, sentem e aprendem, é a razão de ser do presente estudo. Acredito ser esse espaço, como realidade física e simbólica, um fator relevante no planejamento e na consecução de qualquer projeto pedagógico, principalmente daquele que se propõe a propiciar experiências onde o “descobrir”, o “socializar” e o respeito ao próximo sejam não somente valores a serem transmitidos, mas também atitudes a serem vivenciadas por todas as pessoas que freqüentam a escola.

No Brasil, em virtude dos imensos contrastes sociais, é necessário indagar qual o projeto de mundo implícito nos projetos pedagógicos efetivadas nas respectivas práticas, notadamente a oferecida pelo Estado, nas instituições públicas. Pertinente, pois, é a seguinte reflexão de Reimer (1983, p. 61):

As escolas possuem um currículo secreto muito mais importante do que aquele que apregoam. O propósito desse currículo secreto é propagar os mitos sociais, as crenças que distinguem uma sociedade de outra e ajudam uma sociedade a manter-se firme. Cada sociedade tem seus próprios mitos, e uma das principais funções do sistema educacional é transmiti-los a seus jovens. Os mitos sociais não são necessariamente falsos. De fato, durante o apogeu de cada sociedade, correspondem bastante bem à realidade. Mitos sociais, entretanto, são gradualmente superados, e nos últimos estágios de uma era social servem amplamente para sustentar crenças que se afastam cada vez mais da realidade social.

Assim, julgo apropriado e premente a elucidação dos intricados segredos característicos do ambiente escolar, que é comum a toda e qualquer atividade formal de ensino-aprendizagem (embora eu já tenha explicitado acreditar e defender a idéia do aprender como não exclusividade da academia), pois o estabelecimento de ambientes propiciadores de maior diversidade de oportunidades de convivência é uma bandeira a ser defendida por todos os que sonham com uma sociedade diferente da atual.

A influência de aspectos físicos e ambientais (paredes, janelas, piso, cores, iluminação, ventilação, sons, cadeiras, mesas, ...) no tirocínio do indivíduo, bem como a forma como esse se relaciona com o ambiente escolar, não é adequadamente examinada, pois pouco se pesquisa sobre esse tema na Educação. Essa, também, é a opinião de Moussatché (1998, p. 22):

No campo da Educação, por sua vez, a arquitetura, de fato, pouco aparece. As pesquisas educacionais brasileiras, quase nunca se referem à arquitetura das escolas e, quando o fazem, a apresenta de forma descritiva, apenas situando espacialmente as experiências educativas.

Postulo a idéia de que a investigação de questões pedagógicas específicas (didática, currículo, planejamento, avaliação, ...), para ser satisfatoriamente alcançada, deve contemplar a dimensão material e simbólica da escola, a qual exerce considerável influência na aprendizagem e no ensino de alunos e professores, não somente dos conteúdos acadêmicos, mas, principalmente, naqueles pertinentes à convivência social.

Moussatché (1998, p. 20-21) defende o argumento de que a arquitetura escolar, “compreendida como *ambiente físico e institucional psico-socialmente representado*, ou seja, relacionada à Representação Social de escola” (Itálico no original), pode contribuir na formulação do conhecimento no campo da Educação, além de permitir ser estudada, continuamente, pela sensibilidade e pela racionalidade.

Avançando nas suas investigações, a mesma pesquisadora acentua:

(...) o *espaço físico arquitetural* das teorias modernas da Arquitetura possui características não só físicas, mas também simbólicas, na medida em que haja um reconhecimento das significações nele contidas. A combinação de suas características físicas e simbólicas é que os torna, segundo a articulação que estamos propondo, *ambientes psico-socialmente representados*. É assim que, numa edificação escolar, por exemplo, a sala-de-aula é percebida e utilizada como um ambiente diferente da biblioteca, do pátio, ou do refeitório. (MOUSSATCHÉ, 1998, p. 35). (Itálico no original).

Essa distinção do valor simbólico, cultural, bem como do afeto, de cada local da escola, por parte do sujeito, é algo merecedor de investigação, porquanto ele tende a querer passar mais tempo onde ele gosta, enquanto, sempre que possível, evitará permanecer onde não se sente bem.

2.3 A Educação: conquistas, problemas e desafios

É consenso a crise que permeia as escolas, não somente no Brasil, mas também em todo o mundo. Como, porém, deve ser ela entendida? Estaria, também, o mundo em crise? Afinal, que crise é essa, a perpassar a vida em quase todos os lugares do mundo, independentemente de nação, cor, sexo, idade e religião? E o que as escolas podem (se é que podem ...) fazer diante dela?

Para Hall (1973, p. 289), a crise tem três facetas – racial, urbana e educativa – as quais por estarem intimamente relacionadas, devem ser consideradas conjuntamente. Esse quadro, segundo ele, é causado pelo excessivo desenvolvimento do Homem, que produziu a dimensão cultural, sendo que a maior parte dela lhe permanece oculta. Preocupado, o autor indaga por quanto tempo pode o Homem se permitir ignorar deliberadamente esse aspecto da sua vida.

Na mesma perspectiva, é a opinião de Najmanovich (2001, p. 66):

A crise atual não se caracteriza só pela emergência de novos paradigmas na ciência ou pela revolução tecnológica permanente. As mudanças em nossa forma de conceber a relação humano-mundo são o “sistema nervoso central” das transformações deste final de modernidade.

Alinhando-me a esses pensadores, proponho-me a investigar os intrincados vínculos que o Homem estabelece com o meio-ambiente; produzir, dessa forma, cultura. Creio ser essa perspectiva mais ampla necessária para que se compreenda a dinâmica ocorrente no espaço escolar. E, quanto à crise na Educação? Uma interessante linha de investigação é se indagar sobre o funcionamento das escolas. Para tanto, exponho duas descrições:

Como são e tem sido as escolas? Que nos diz a memória? A imagem: uma casa, várias salas, crianças separadas em grupos chamadas “turmas”. Nas salas, os professores ensinam saberes. Toca uma campainha. Terminou o tempo da aula. Os professores saem. Outros entram. Começa uma nova aula. Novos saberes são ensinados. O que os professores estão fazendo? Estão cumprindo um “programa”. “Programas” é um cardápio de saberes organizados em seqüência lógica, estabelecido por uma autoridade superior invisível, que nunca está com as crianças. Os saberes do cardápio “programa” não são “respostas” às perguntas que as crianças fazem. Por isso as crianças não entendem por que têm de aprender o que lhes está sendo ensinado. (ALVES, 2003, p. 51-52).

No silêncio da sala de aula ecoa a voz do mestre. Alunos calados escutam e copiam suas palavras. Pausadamente, o professor dita a sua versão da matéria com o estatuto de verdade absoluta. Alguns dos alunos permanecem com os olhos fixos no ambiente da sala, mas o pensamento viaja. Estão espacialmente presentes, mas mentalmente ausentes, distantes, embalados pelo som constante e monotônico da preleção. A hora e vez desses alunos nos espaços pedagógicos são restritas e definidas. Reproduzir nos exercícios, trabalhos e provas o pensamento do professor que “ensina”. Para esquecer-los depois. (KENSKI, 2000, p. 136).

Inspirado nestes alertas-denúncias, que sintetizam bem o que (não) acontece na escola, defendo o argumento de que, como educadores, não podemos nos limitar a perpetuar rituais castradores e limitantes das potencialidades humanas, lamentando as dificuldades que permeiam a nossa atividade laboral. Precisamos avançar no desvelamento das estruturas sobre as quais edificamos o nosso exercício profissional, com o fito de identificar aquelas que, ao

contrário do pensamento anterior, atrapalham a instauração de uma nova ordem social, bem como o desenvolvimento da subjetividade dos atores pedagógicos envolvidos.

*Desde quando errar é humano?
Desde quando humano é normal?
Desde quando errando é que se aprende?*
Humberto Gessinger

A Educação, independentemente da forma e do conteúdo, tem conseqüências para todos os que estão nela envolvidos, uma vez que habilidades diversas são socializadas, seja numa perspectiva de alienação/negação do sujeito ou numa perspectiva de possibilite a constituição como indivíduo (ou, ainda, em ambas!), motivo pelo qual ela jamais é neutra, mas tem sempre uma conotação política, num sentido mais amplo (BRUNER, 2001, p. 32-33).

Assim, é necessário se alargar a compreensão dos laços entre escola e sociedade, pois esses são por demais estreitos, havendo entre elas intenso e rico vínculo de influências e contribuições de toda ordem. A escola, portanto, não está a salvo das pressões e demandas sociais, de nada valendo, nesse sentido, os seus muros. Da mesma forma, não é ela uma vítima indefesa, que nada pode fazer diante dos acontecimentos, embora seu poder de transformação não seja tão grande quanto muito vezes alguns enunciam ... Ela deve descobrir o poder que tem no complexo jogo social e aproveitá-lo ao máximo.

Diante dessa *falta de sentido*, que atinge tanto o corpo discente quanto o docente, o desafio atual é, conforme apresento ao longo deste livro, vislumbrar (e propor) opções propiciadoras de um diálogo entre as diferentes manifestações culturais, principalmente as dos alunos, que costumam ser ignoradas pela escola. Para tanto, é necessário que o Homem investigue a sua relação com a natureza, a qual é mais do que o seu lar; é o seu útero. Quanto mais o Homem se separa dela, mais ele pode se tornar consciente de si, sabendo-se um ser histórico, temporal (FONTANELLA, 1995, p. 15).

Porém, ele precisa voltar, ininterruptamente, seu olhar para sua criadora, sob pena de desperdiçar a chance de aprofundar a sua capacidade de compreensão, pois somente quando ele se percebe separado da natureza, ele pode buscar a ligação, a relação, a integração com ela, a qual acontece, coetaneamente, em dois níveis: dentro e fora de si.

Até quando o Homem continuará a fracionar a sua existência em categorias estanques? “O homem se divide e divide tudo o mais. A formação da subjetividade é empurrada para o interior. E esta é a questão que nos preocupa: a visão dualista do homem; mais: a vivência da dualidade” (FONTANELLA, 1995, p. 08).

Urge, pois, a busca de novos fundamentos propiciadoras de uma Educação que valorize o aluno, os seus conhecimentos, a sua história, os seus sonhos, a sua avaliação sobre o seu desempenho no cotidiano, não mais como realidades desunidas e quase sem relação, mas como elementos de um todo. Para tanto, é indispensável considerar que a questão curricular, porquanto o cotidiano escolar (onde o prédio é um aspecto material da maior importância) é consideravelmente influenciado por ela.

*Não tenha medo: nem tudo tem explicação
Há mistério em quase tudo*
Humberto Gessinger & Augusto Licks

A recuperação da subjetividade e a valorização de uma visão integral do Homem são necessárias para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa:

(...) o único aprendizado que influencia significativamente o comportamento é o aprendizado autodescoberto, auto-apropriado. (...) Um conhecimento autodescoberto, essa verdade que foi pessoalmente apropriada e assimilada à experiência de um modo pessoal, não pode se comunicar diretamente a outra pessoa. (ROGERS, 1991, p. 254).

Da mesma opinião é Illich (1977, p. 76):

Na realidade, a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado de instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas. A maioria das pessoas aprende melhor estando «por dentro»; mas a escola faz com que identifiquemos nosso crescimento pessoal e cognoscitivo com o refinado planejamento e manipulação.

A partir da certeza de que “O acontecer é global e simultâneo. Ao passo que o verbal é sucessivo e linear...” (GAIARSA, s/d, p.13), pugno pela necessidade de se buscar, com fé e amor, uma Educação que valorize não mais somente a inteligência lingüística e/ou lógico-matemática. Compreendendo que o Homem é organismo extremamente complexo e misterioso, essa disciplina precisa possibilitar àquele desenvolver também (e principalmente, digo, diante do excessivo racionalismo) as demais inteligências – intrapessoal, interpessoal, musical, espacial, corporal-cinestésica e naturalística – afinal a aprendizagem acontece de modo mais consistente quando contempla as diversas maneiras como a pessoa apreende a realidade.

A grande contribuição da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, de Howard Gardner, não é a descoberta de inteligências, com a ampliação das classificações das pessoas, mas

exatamente a certeza de que o Homem não pode ser reduzido a um rótulo, a uma habilidade, a uma competência. Infelizmente, a substituição de paradigmas, de procedimentos, requer mais do que a mera leitura de novos postulados, uma vez que tais construtos passam por um crivo valorativo, cujas raízes estão incrustadas no íntimo do ser, alimentando-se de emoções e crenças.

Como é possível assistir, simultaneamente, a dois grandes movimentos antagônicos no que se refere à elaboração e à vivência do conhecimento? Acredito que a compreensão distinta do papel do erro pela Ciência – etapa natural do processo do conhecimento – e pela escola – uma erva daninha, que precisa sempre ser erradicada, por atrapalhar o sucesso das atividades – oferece boa pista para a forma diferenciada como o cientista, o educador e o estudante valoram o conhecer, o aprender.

Para o primeiro, a tarefa de conhecer é permeada de mistérios, ilusões, esperanças, explicações parciais (BACHELARD, 1985, p. 147); para o segundo, é uma responsabilidade que deve ser executada da forma mais perfeita possível, numa rotina massacrante, sem espaços para equívocos e/ou dúvidas, sob pena de ser massacrado pelos alunos ou pelo seu mito interno de infalibilidade; para o terceiro, enfim, é uma etapa obrigatória que precisa ser ultrapassada, mesmo que desprovida de significado para si, evitando ser ridiculizado pelo professor e/ou seus colegas.

Considerando as recentes descobertas científicas reveladoras do caráter complexo e dinâmico da formação do conhecimento (MACHADO, 1995, p. 296), torna-se imperativa a busca de práticas educacionais – entendidas sempre para além das que acontecem na escola – baseadas no diálogo e na valorização da curiosidade, que recobrem a subjetividade dos autores do processo de ensino-aprendizagem, propiciando o crescimento e respeito mútuos, além de favorecer o desenvolvimento da noção de totalidade.

A compreensão do caráter histórico do conhecimento permite que o sujeito estabeleça com o primeiro uma relação menos tensa e angustiante, pois ele está cômico de que a sua missão é interminável: sempre haverá algo a ser descoberto, feito e ampliado (BARGUIL, 2000), fazendo com que o foco da sua atenção saia do produto (ele sabe nunca ser final) e se volte ao processo, permitindo-se desfrutar do privilégio que é aprender. Nesse sentido, a Educação deixa de ter um caráter meramente decorativo (no duplo sentido) e passa a contribuir no processo investigativo e exploratório do universo, bem como na constituição da subjetividade da pessoa.

A Pedagogia é a reunião de vários campos de conhecimento – Filosofia, Sociologia, História, Psicologia – dentre outros. Cada um deles, de acordo com suas especificidades,

contribui para a melhoria constante daquela. A força de cada uma dessas disciplinas é potencializada quando se busca criar elos entre estas, descobrindo vínculos efetivados ininterruptamente.

O distanciamento entre o mundo do aluno e as práticas escolares explica, em grande parte, a apatia, o desânimo e a tristeza de aprender característicos das salas de aula, problemas que não são privilégio do Brasil. O que pode ser feito para que alunos e professores proclamem, não somente com palavras, a beleza e o prazer de aprender (ALVES, 1994)? Nesse contexto de dramaticidade, a discussão sobre o currículo se revela importante e urgente.

As propostas pedagógicas precisam valorizar a participação do aluno (de acordo com as suas possibilidades) em todas as etapas do processo educativo, desde a escolha dos conteúdos a serem estudados (que devem, sempre que possível, ter relação com a sua vida), passando pela multiplicidade de recursos, até a forma como a avaliação se efetivará, objetivando responder àquela antiga (mas sempre atual) indagação dos alunos sobre a importância de determinados conteúdos para a sua vida.

Segundo Kamii (1992), a meta educacional da Teoria de Piaget é o desenvolvimento da autonomia (moral e intelectual), em oposição à heteronomia. Defendo a idéia de que a autonomia dos autores pedagógicos seja um princípio da práxis educacional, o que só é possível com a mudança do ensino centrado no educador, o que demanda a transformação das relações pedagógicas, nas quais o ensino desenvolva, cada vez mais, a competência dos educandos, permitindo-lhes assumir a responsabilidade pela sua vida.

Nesse sentido, a utilização de computador pela escola costuma ocasionar, tão-somente, uma simples mudança da fonte do conhecer, daquele para esse, motivo pelo qual deve ser refutada como solução para esse problema, pois perpetua a velha concepção do ensino como transmissão de conhecimento.

"Que critérios devo observar na escolha dos conteúdos relevantes para os meus alunos?" – é uma pergunta básica que o professor deve constantemente se fazer quando da elaboração de um currículo. Diante, porém, do incremento da quantidade de saberes e da pressão exercida pela sociedade na qualificação de seus profissionais, será possível alguém afirmar que, dentro de poucos anos, tal conhecimento e não outro será imprescindível para o futuro profissional de seus alunos?

Solução amiudamente buscada é a valorização dos saberes dos alunos, constituídos a partir do seu cotidiano, buscando enriquecê-los com reflexões que lhes permitam elaborá-los em níveis mais refinados. Um dos frutos dessa atitude pedagógica é possibilitar que o

educando se perceba como responsável pela sua vida, pelo seu aprendizado, contribuindo substancialmente para a elaboração de um autoconceito e uma auto-estima positivos.

A despeito desses esforços (e de tantos outros) empreendidos, os quais, sem dúvida, contribuem para a melhoria da Educação, tenho a impressão de que tais tentativas não serão capazes de atingir o âmago do problema, o qual, por estar tão impregnado nas práticas pedagógicas, dificilmente pode ser reconhecido.

Quando, todavia, somos capazes de desvendar as sutis e poderosas determinações históricas, rejeitamos a chancela de natural que costuma caracterizar esses acontecimentos, denunciando, dessa forma, o seu caráter transitório, sendo, assim, passíveis de transformações, não somente superficiais, estéticas, mas também de outra ordem, que altere a composição dos elementos constituintes, bem como as vinculações entre esses.

Vou contar uma historieta, de minha autoria, para ilustrar como visualizo as amarras que (de)limitam o nosso cotidiano escolar.

Era uma vez um retirante que chegou a uma localidade distante onde sempre vivera. Seu primeiro objetivo era levantar uma casa, mesmo que simples, para poder se defender do sol e da chuva. Escolheu um pedaço de terra e começou a trabalhar. A versão inicial do seu lar era uma casa típica de taipa, cujas paredes eram feitas de barro e estacas de madeira; o chão era de areia, sendo o telhado composto de folhas de carnaúba.

O tempo foi passando e ele, aos poucos, começou a implementar algumas melhorias na sua residência. As antigas paredes foram derrubadas e trocadas por outras mais resistentes, erigidas com tijolo, areia e cimento, rebocadas e pintadas; o chão ganhou, inicialmente, uma base, sendo, logo depois, revestido com uma cerâmica bonita; a cobertura da casa ganhou forte e resistente armação de madeira, sobre a qual as telhas foram colocadas.

Enfim, a casa passou por uma grande transformação, embora, de certa forma, não se possa dizer que ele edificou uma nova habitação, uma vez que se limitou a trocar os materiais nela utilizados, mantendo, porém, a mesma disposição interna do espaço.

O tempo de chuva chegou e aconteceu o que ele não esperava: a água começou a empoçar ao redor da casa. De início, ele achou que ela ia escoar, mas não foi isso o que aconteceu. Lentamente, as paredes começaram a ser cobertas, o que foi aumentando a preocupação do morador quanto à resistência da sua moradia, haja vista que ele não se preocupara em cavar fundo o suficiente para fazer um alicerce que garantisse à vivenda a estabilidade almejada, pois ele desconhecia os riscos latentes que estavam sob os seus pés ...

O presente é filho do passado, sobre o qual, costumeiramente, pouco se conhece. Pior do que isso é o fato de que nós, educadores, costumamos desdenhar da importância que a História tem na clarificação da gênese de determinada realidade. Não basta, porém, apenas constatar essa negligência, sendo imperioso diligenciar-se, com perseverança, no sentido de mapear, embora que de forma insatisfatória e incompleta no início, a disposição das variáveis que compõem um contexto social.

Mais grave, ainda, é o fato de que, conforme alerta Gonçalves (1994, p. 14-15), na escola o futuro costuma ser privilegiado em detrimento do presente: “Todo o ensino caracteriza-se por constituir-se numa preparação para o futuro, esquecendo o momento existencial presente que a criança vive”. Agindo assim, ela contribui para que a alienação se aprofunde cada vez mais, tanto pela negação do presente como pelo fato de que o futuro é uma abstração, que nunca se realiza!

Assim, as dimensões temporais – passado, presente e futuro – são merecedoras de uma teoria e de uma prática pedagógica que as contemplem de modo saudável, percebendo e valorizando as ligações entre elas, o que só acontece quando os agentes pedagógicos problematizam a sua vida. Só assim, creio, terá sentido se falar e pensar em amanhã ...

Destarte, o objetivo da interpretação deve ser a compreensão e não a explicação, uma vez que aquela, ao contrário dessa, admite a multiplicidade de visões. A narração de histórias é uma forma de permitir que cada pessoa elabore o significado do que ouve, de acordo com as suas experiências, valores e sonhos. Assim, a polissemia é o tempero permitido (e necessário) nessa prática (BRUNER, 2001, p. 92).

Da mesma opinião é Doll Jr. (1997, p. 185):

O modo narrativo requer interpretação. Uma boa estória, uma grande estória, encoraja, desafia o leitor a interpretar, a iniciar um diálogo com o texto. Numa boa estória existe exatamente a quantidade suficiente de indeterminância para incitar o leitor ao diálogo.

Para tanto, o aluno deverá ser capaz de: analisar e comparar informação; produzir conhecimento e expressá-lo de modo variado; integrar conhecimento de fontes e disciplinas variadas em narrações; elaborar perguntas para fomentar uma pesquisa produtiva; expor as suas idéias de maneira rigorosa, criativa e convincente. Ao professor cabe a tarefa de fomentar essas tarefas do corpo discente, bem como de, no momento avaliativo, estar apto a aceitar uma diversidade de respostas adequadas, entendendo-o sempre como um processo e não como um veredicto final (BRUNER, 2001, p. 92).

Essa mudança das práticas avaliativas, todavia, não pode ser isolada das demais. O desafio do educador, portanto, é considerar durante a sua prática – elaboração dos objetivos, seleção do conteúdo, formulação da metodologia, seleção de recursos e definição dos critérios avaliativos – a especificidade de sua clientela, bem como de cada aluno. O diálogo, fundado na certeza de que só me faço gente na relação com o mundo, entre professor e educando é o caminho único possível (BARGUIL, 2000, p. 101).

Essa diversidade cultural, porém, não é aceita pela estrutura social que privilegia a padronização, a uniformidade de valores, crenças e sonhos de consumo. Para mascarar os graves conflitos sociais, que nos alertariam para a urgência da necessidade de se lutar pela transformação das relações de produção de bens, aqui entendidas no sentido amplo, somos seduzidos por várias promessas fantasiosas ...

Para Reimer (1983, p. 61-69), as sociedades modernas possuem quatro mitos – igualdade de *oportunidades*, *liberdade*, *progresso* e *eficiência* – os quais tentam impedir que se veja, respectivamente, a *desigualdade imposta*, uma vez que as “chances maiores são as de permanecer na base da escada do que chegar ao topo”; a *crescente repressão e dominação*, que, na maioria das vezes, silenciosamente permeia as relações entre o Estado e o cidadão; a *falácia da melhora da qualidade de vida*, uma vez que

(...) estamos nos aproximando dos limites de absorção do calor pela atmosfera e de absorção de poluição pelos oceanos, os limites da capacidade do planeta de sustentar a população, os limites da paciência dos pobres em sobreviver às custas das dádivas dos ricos, os limites dos próprios ricos em suportar as peias impostas por si mesmos ou de agüentar os próprios luxos que inventaram;

e a *problemática humana pode ser resolvida*, desde que utilize a solução adotada nos problemas de produção, por meio de eficiente organização. A escola, com seus ritos, é utilizada para esconder tais abismos, uma vez que, enquanto as crianças estiverem ocupadas com diversas atividades, elas não pensarão neles.

O sistema escolar, para Illich (1977, p. 37-38), repousa, também, sobre a grande ilusão

(...) de que a maioria do que aprende é resultado de ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida.

Convém, então, perguntar: “Qual é o preço que as novas gerações pagam por esse confinamento?”. “Será que as vantagens superam as desvantagens?”. “É possível a escola desempenhar um papel diverso dessa concepção de escola-prisão? Se sim, o que ela precisa modificar, nos mais variados aspectos (físico, simbólico ...)?”. “Será razoável supor que a escola pode ser transformada tendo em vista as determinantes estruturais?”.

Embora concorde com o pensador austríaco, no que concerne ao papel desempenhado pela escola na maioria das vezes, acredito, ao contrário dele, ser possível que ela possa contribuir na elucidação dos engodos culturais, motivo pelo qual não aceito a sua postulação

de que, em virtude das inúmeras práticas desprovidas de significado para os seus agentes, ela é mais maléfica do que benéfica, devendo, por isso, ser fechada.

Snyders (1988, p. 23) também admitia que

Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade e dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira.

Conforme o mesmo autor, a cultura elaborada, que circula (ou que deveria circular) na escola, permite que os valores da cultura primeira sejam vividos com plenitude, fomentando, ainda, a reflexão sobre a relação entre elas, permeada de continuidade e ruptura (SNYDERS, 1988, p. 24).

*Outro tijolo no muro*¹

Rogers Waters

*Nós não precisamos de nenhuma educação
Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento
De sarcasmo sombrio na sala de aula
Professores deixem as crianças em paz
Ei, professores, deixem as crianças em paz!
De qualquer maneira, é apenas mais um tijolo no muro
De qualquer maneira, você é apenas mais um tijolo no muro*

“Errado, faça de novo!”

“Se você não comer carne, não terá pudim.

Como você espera ter pudim se você ainda não comeu a carne?”

“Você. Sim, você atrás do bicicletário, fique parado garoto!”

Afinal, qual é o papel que a escola desempenha e, ainda, pode desempenhar em virtude das circunstâncias? Se é verdade que a escola costuma ser utilizada para reproduzir uma cultura, de formatar corpos para a produção, também é verossímil que ela pode desempenhar um papel revolucionário, preparando os alunos para lidar com um mundo em transformação, embora seja necessário se indagar como decidiremos esses conteúdos e práticas, em virtude da transitoriedade das demandas (BRUNER, 2001, p. vii).

Essa abertura da escola para a vida não deve ocorrer de modo que ela perca a sua especificidade, o quinhão que lhe pertence, mas exatamente o contrário, permitir que ela seja enriquecida. A escola, na opinião de Snyders (1988, p. 274), corre dois riscos: continuar fechada ou assimilar acriticamente o mundo. O desafio é conseguir se transformar,

¹ Traduzido do original *Another Brick in the Wall – Part 2* (<http://www.pink-floyd-lyrics.com/html/another-brick-2-wall.html>) por mim.

remontando às origens da vida e da especificidade, elaborando uma síntese particular, fonte de uma alegria original.

Não bastassem todas essas questões filosóficas, a escola é invadida pelos computadores e outros aparatos tecnológicos, os quais, por proporcionarem diversas maravilhas, nos fazem, na maioria das vezes, esquecer de indagar sobre esse acontecimento, o qual, acredito, na maioria das vezes, favorece apenas uma mudança (superficial) das práticas e do ambiente escolares, perpetuando sua antiga crença de que a aprendizagem é um ato mecânico, prescindido, assim, de motivação, interesse e curiosidade!

*Tenho necessidade da cultura para que
o mundo se torne mais compreensível e mais próximo.*
George Snyders

Para Benito (2000, p. 43), a tecnologia modifica o universo da Educação, contemplando não apenas o cenário material onde esta se realiza, mas, também, a ecologia da aula, as interações dos atores envolvidos no processo pedagógico, o papel desempenhado pelos professores, os modelos de comunicação e os mecanismos de avaliação e controle. Essas transformações, ocorrentes em espaços e tempos convencionais, proporcionam mudanças das teorias e das práticas didáticas, levando, provavelmente, a escola a se conectar a um espaço e um tempo em movimento.

A Educação, atualmente, é marcada por três grandes temas: i) a compreensão de que ela não se encerra com um diploma, devendo, portanto, ser permanente. Assim, ela precisa ser entendida juntamente com formação e capacitação, numa rede de elaboração e socialização cognitiva; ii) uma nova concepção epistemológica do conhecimento propicia e fomenta uma revolução na produção, divulgação e avaliação do saber; e iii) as novas tecnologias de informação e comunicação contribuem para que as formas utilizadas pela Humanidade para interagir sejam profundamente modificadas (NAJMANOVICH, 2001, p. 97-98).

Segundo Bruner (2001, p. 25), a mudança no mundo contemporâneo é a norma, motivo pelo qual, para que a educação desenvolvida na escola seja eficaz, ela deve possibilitar que os alunos corram riscos, exercitem sua flexibilidade cultural. Para tanto, ela deve abandonar os ritos impedientes de os sujeitos ampliarem sua capacidade interpretativa, condição necessária para se adaptar aos novos tempos.

O que significam, porém, esses “novos tempos”? Quais são as esperanças e os temores que são trazidos por esses ventos? Para responder a essas indagações, é necessário voltar um pouco (ou muito ...) no espaço-tempo e compreender como surgiu e se desenvolveu o “velho

tempo” ... Afinal, a visão crítica sobre o passado possibilita um prisma (e uma atitude) menos arrogante no presente e mais esperançoso e cuidadoso para o futuro. Esse é o desafio sempre renovado e atual.

2.4 A Ciência moderna de Galileu e Descartes

Desde a pré-História, a Humanidade elabora explicações de matizes diferentes sobre o mundo, as quais permitiram a “complexificação” das suas funções emocionais, cognitivas e sociais, redundando numa estruturação crescente da vida coletiva e do domínio do espaço circundante. Assim, a Arte, a Ciência, a Filosofia e a Religião são frutos de esforços milenares do Homem para desbravar o desconhecido.

A arte grega se expressou, principalmente, na Arquitetura (com a construção de palácios, fortalezas, templos e teatros), na Escultura (privilegiando as formas humanas) e na cerâmica (com vasos de formas diversas e imagens, retratando tanto cenas do cotidiano como temas da mitologia). Também devem ser destacadas as seguintes manifestações artísticas: estatuetas em argila, trabalhos em metal, jóias e moedas, e a pintura em painéis.

Os primeiros *cientistas* foram os filósofos gregos, uma vez que procuravam explicar a realidade com os poucos conhecimentos disponíveis à época, sem recorrer aos mitos e à religião. Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.) e Platão (427 a.C. - 347 a.C.) privilegiaram o entendimento do comportamento humano e suas causas em detrimento dos fenômenos naturais, fomentando, dessa forma, o desenvolvimento da Medicina, que teve em Hipócrates de Crós (460 a.C. - 380 a.C) seu maior representante nesse período.

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C), fundador do *Liceu*, um observador atento e minucioso da realidade, e Teofrasto (371 a.C. - 287 a.C) podem ser considerados os mais remotos precursores da Ciência moderna. Relevantes, também, foram as experiências de Arquimedes (287 a.C. - 212 a.C), impondo grande impulso na Ciência grega, principalmente na Matemática, Astronomia e Engenharia, as quais receberam importantes contribuições de Aristarco de Samos (310 a.C. - 230 a.C), Euclides (c. 310 a.C) e Cláudio Ptolomeu (120 d.C. - 180 d.C.), dentre outros.

A Filosofia (dos vocábulos gregos “philos”, amigo, e “sophia”, sabedoria) grega, que se desenvolveu principalmente em Atenas, teve como seu primeiro expoente Sócrates (469 a.C. - 399 a.C.). Até então, ela se dedicava a compreender a natureza e a desenvolver técnicas de argumentação. Sócrates afirmava que o conhecimento do que era correto estava dentro de cada pessoa, motivo pelo qual tanto valorizava o autoconhecimento: *Conhece-te a ti mesmo*.

Enquanto Platão privilegiava na *Academia* o debate entre mestres e discípulos sobre todos os temas, Aristóteles valorizava no *Liceu*, além da querela, o estudo, o ensino e a pesquisa de todo conhecimento disponível. A contribuição de ambos impulsionou definitivamente a Filosofia, colocando-a numa posição de destaque no mundo ocidental.

Para que a Religião grega seja compreendida, é necessário considerar a importância da Mitologia no cotidiano dessa civilização. Os deuses e deusas tinham todos os sentimentos e comportamentos humanos, sendo, porém, imortais e extremamente sensíveis, pois se irritavam com muita facilidade ... Os heróis, por sua vez, eram filhos de uma entidade divina com um humano, e, embora fossem mortais, eram capazes de grandes feitos.

Em virtude de a explicação dos fenômenos e acontecimentos mais simples se vincularem à ação dos seres divinos, a Religião grega caracterizava-se pelo culto aos deuses (às deusas) e aos heróis (às heroínas), objetivando aplacar a sua (frequente) ira. O povo grego era, ainda, muito ligado ao passado e ao futuro, que se expressava, de forma privada, no culto aos mortos, bem como na arte de adivinhar, fosse através dos sonhos e das entranhas dos animais, fosse por meio dos oráculos.

A Idade Média foi marcada por uma filosofia aristotélica e uma teologia cristã. A noção do universo orgânico, vivo e espiritual, foi substituída nos séculos XVI e XVII, graças à Revolução Científica, que simboliza o período de grandes descobertas na Física, Astronomia e Matemática, substituída pela noção de um mundo como uma máquina, que se tornou a metáfora da Era moderna instaurada por Copérnico, Galileu, Descartes, Bacon e Newton (CAPRA, 2001, p. 34).

Na civilização ocidental, durante séculos, a Teoria Geocêntrica (a Terra é o centro do universo) era a única explicação aceita para o movimento dos planetas e do Sol, em trajetórias circulares, de acordo com as fórmulas apresentadas no início da era Cristã por Cláudio Ptolomeu. Tal verdade era defendida ardorosamente pela Igreja Católica e, posteriormente, por Martinho Lutero (1483-1546).

Intrigado com o fato de que Mercúrio e Vênus não eram vistos por volta de meio-dia, mas somente pela manhã ou à tarde, bem como com a movimentação de Marte, Júpiter e Saturno, que pareciam andar para trás, numa perspectiva retrógrada, Nicolau Copérnico (1473-1543) postulou, por volta de 1530, a idéia de que o Sol e não a Terra é o centro do Universo, defendendo, portanto, a Teoria Heliocêntrica.

Suas idéias foram confirmadas, em 1610, por Galileu Galilei (1564-1642), que, com seu telescópio, fez várias descobertas astronômicas. Embora tenha ido a Roma apresentar sua posição, a Igreja Católica declarou, em 1616, que o sistema copernicano era herético. Galileu

permaneceu anos em silêncio, conforme lhe fora determinado, mas não sem continuar suas pesquisas. Em 1632, publicou uma obra na qual defendia, de forma mais categórica ainda, sua posição inicial. No ano seguinte, foi obrigado, sob a ameaça de morte, a jurar que a Terra era imóvel (BARGUIL, 2000, p. 130-132).

Os cientistas forçados nesse momento histórico tiveram a “(...) coragem de questionar verdades tidas como imutáveis, numa época em que as coisas eram simplesmente porque sempre haviam sido”, bem como enfrentaram “(...) a resistência e a oposição que a sociedade, nas suas diversas instituições, ofereceu ao modo ‘insensato’ e ousado de confrontar a realidade com questionamentos e dúvidas”. (BARGUIL, 2000, p. 134-135).

Grande lição desse breve relato é a “(...) fé que eles tiveram suas convicções”, pois, embora muitas vezes não dispusessem das condições materiais e técnicas para provar as suas teorias, como no caso de Copérnico, ou das condições emocionais para manter suas crenças, como no caso de Galileu, eles se mantiveram dispostos a defendê-las. Finalmente, ele revela o “(...) caráter transitório do conhecimento”, pois ambos estavam errados ao postular o Sol como o centro do universo, porque esse é apenas uma das 200 bilhões de estrelas da Via-Láctea (a nossa galáxia no meio de outras 100 bilhões), conforme nos ensinaram as imagens transmitidas pelo telescópio Hubble, que foi ao espaço em 1990. (BARGUIL, 2000, p. 135).

A contribuição de René Descartes (1596-1650) foi criar o método do pensamento analítico, que consiste em “quebrar fenômenos complexos em pedaços a fim de compreender o comportamento do todo a partir das propriedades das suas partes”. Na opinião do Filósofo francês, a natureza divide-se em dois domínios independentes: a mente e a matéria. Assim, o universo material era uma máquina, que poderia ser completamente entendida, desde que fosse analisada em suas menores partes (CAPRA, 2001, p. 34-35).

Para encontrar as certezas absolutas, ele propõe as meditações cartesianas. É a dúvida a lançar o cientista na busca metódica de um fundamento sólido para o conhecimento, que objetiva expurgar qualquer sombra de dúvida e de incerteza. Aqui, a fé não é o ponto de partida, como para os religiosos, mas o ponto de chegada, a meta a ser alcançada, o que ocorre somente após uma longa jornada. Em certo sentido, portanto, a fé fundamentalista iguala religiosos e “racionalistas” (NAJMANOVICH, 2001, p. 21).

A concepção do mundo como uma máquina governada por leis matemáticas exatas recebeu a contribuição do físico inglês Isaac Newton (1643-1727), que formulou três leis (inércia, força e ação e reação), explicando o movimento dos corpos e, ainda, a forma como as forças atuam neles. Na Biologia, o médico inglês William Harvey (1578-1657), aplicando o modelo mecanicista de Descartes, propôs nova explicação para a circulação sanguínea, o que

serviu de inspiração para que os fisiologistas aplicassem esse modelo na descrição de outras funções somáticas: digestão e metabolismo. No século seguinte, as descobertas de Antonie Lavoisier (1743-1794) revelaram que a respiração é permeada de processos químicos, não sendo possível descrevê-la em termos mecânicos (CAPRA, 2001, p. 35).

Desde o seu surgimento no século XVII, com Galileu e Descartes, a Ciência moderna influencia de modo crescente a vida social, com a divulgação de valores e normas que impregnam as mais diferentes atividades, desde a construção de cidades e a instituição de leis, até a edificação de escolas e a escolha do quê (conteúdo), para quê (objetivos), quando (currículo) e como (metodologia) se ensina.

A Ciência moderna delimitou as coordenadas do estudo, fixando a noção de que, somente por intermédio da quantificação, era possível se conhecer algo, devendo o pesquisador, para tanto, seguir os instrumentos de medida, especialmente construídos para isso, os quais deveriam ser utilizados segundo os procedimentos determinados. Essa concepção de conhecimento, obtido no isolamento da realidade e na fiel obediência da estabilidade das condições, criou a crença de que esse mundo domesticado e artificial era mais importante e válido do que aquele que tem cheiro e barulho, e que o conhecimento naquele produzido era universal, porquanto objetivo (NAJMANOVICH, 2001, p. 41-42).

Rosa de Hiroshima

Gerson Conrad & Vinícius de Moraes

Pensem nas crianças mudas, telepáticas
Pensem nas meninas cegas, inexatas
Pensem nas mulheres, rotas alteradas
Pensem nas feridas como rosas cálidas

Mas, oh, não se esqueçam da rosa, da rosa
Da rosa de Hiroshima, a rosa hereditária
A rosa radioativa, estúpida e inválida
A rosa com cirrose, a anti-rosa atômica

Sem cor, sem perfume
Sem rosa, sem nada

Desde então, assiste-se a uma valorização crescente da Ciência (e de seus produtos) no cotidiano, sendo-lhe, muitas vezes, outorgado o encargo de classificar e dar *status* às outras formas de explicação e interpretação da realidade. A supremacia da Ciência permitiu o incremento da compreensão humana do mundo, mediante explicações cada vez mais complexas, além de encorajar o Homem na instigante tarefa de desbravar o Universo.

Promoveu, entretanto, verdadeira caça às bruxas, quando valores e aspectos intrínsecos do existir social foram, muitas vezes, extirpados, por não estarem de acordo com a sua rígida *lógica*: baseada na neutralidade do conhecimento e no fracionamento da realidade, fundamentos que foram apresentados por Galileu e Descartes, respectivamente.

Infelizmente, durante muito tempo, particularmente no mundo ocidental, assistimos a um excesso de valorização do conhecimento dito científico, caracterizada pelo domínio da razão, em detrimento das outras dimensões da pessoa. É um paradoxo terrível que a Ciência nas diversas áreas, como expressão do esforço da Humanidade de melhorar a sua vida, seja para a maioria dos alunos apartada do cotidiano deles, ensejando a lamentável e nefasta cisão entre teoria e prática, escola e vida.

*Fragmentado em inúmeras ciências,
o corpo passou a ser um objeto submetido ao controle e manipulação científica.
Com a visão positivista,
o mundo físico, observável, mensurável tornou-se a única realidade.*
Maria Augusta Salin Gonçalves

Há de se clarificar os motivos dessa ocorrência, porquanto tal paradoxo atingir níveis cada vez mais absurdos, expressos, no universo pedagógico, em atividades escolares desprovidas de qualquer significado existencial para os seus atores (professor e alunos), fazendo com que a convivência entre eles seja, na maior parte das vezes, meramente burocrática, desprovida de motivação, entusiasmo e dedicação.

Gonçalves (1994, p. 20) entende que o Homem, ao privilegiar a explicação do universo explicado por leis matemáticas e mecânicas, encontrou na razão a solução para todas as suas dúvidas, bem como permitiu que ele transformasse o mundo conforme os seus interesses, merecendo, por isso, o *status* de único instrumento válido de conhecimento, levando, assim, a um distanciamento de seu corpo, que passou a ser visto apenas como um objeto que deve ser disciplinado e controlado (assim como todo o restante da natureza).

É necessário lembrar que, para Descartes, somente com o fracionamento da realidade em partes menores, objeto de estudo, é possível entendê-la. A especialização, pois, é uma consequência “natural”, sendo, nessa perspectiva, necessária e merecedora de créditos. O equívoco dessa formulação é que o todo, ao qual a parte pertencia, é esquecido, desprezado, fazendo com que esse objeto seja, de certa forma, mutilado (GALLO, 2000, p. 166).

O modo de se fazer Ciência e de se divulgar os seus achados – que nunca são definitivos, embora poucas vezes se ouça isso – avança sobre o conjunto da sociedade, não se limitando a ocupar os espaços escolares, acadêmicos. Essa invasão ocorre silenciosamente,

daí residindo o seu perigo e a sua eficácia, pois o Homem dificilmente percebe o quanto a sua rotina, o seu cotidiano, é influenciado por um ideário científico, seja ele qual for.

Conforme explica Doll Jr. (1997, p. 37-38),

A metodologia de Descartes da “razão correta” era tão certa e dogmática quanto a metodologia escolástica que ela substituiu, e a Ciência mecanicista de Newton baseava-se numa ordem cosmológica, estável, uniforme. A parte mais importante desta visão, o determinismo causa-efeito matematicamente mensurado, dependia de um universo fechado, não-transformativo, linearmente desenvolvido.

Isso é bastante significativo e emblemático, pois esse referencial, que era para ser um instrumento de consecução de um mundo menos didatorial e mais justo, contribuiu para perpetuar o que desejava abolir. Que isso sirva de alerta, principalmente quando formos seduzidos pela promessa de instauração de relações mais justas e menos opressoras, graças ao complexo suporte tecnológico, o que parece estar ocorrendo atualmente, com o questionamento das antigas crenças e a valorização de valores esquecidos.

Essa seção pode ser resumida pela seguinte passagem de Najmanovich (2001, p. 83):

A modernidade concebeu o humano dividido em compartimentos estanques. A partir do olhar newtoniano, conhecimento/emoção/ação são esferas que não se comunicam, porque absolutamente autônomas. Impôs-se socialmente uma confiança ilimitada nos poderes da razão na qual a ciência impulsionaria o progresso permanente se os seres humanos se mostrassem capazes de dominar seus sentimentos e disciplinar seu agir atrás dos ditados da razão. Por sua vez, o homem se considerava radicalmente separada da natureza, observador e observado eram termos rigorosamente separados. (Itálico no original).

2.5 A mudança de paradigmas

Vários estudiosos propagam a idéia de que vivemos nova fase na explicação da realidade. Essa mudança, provocada pela formulação de novas concepções nas diversas searas da Ciência, em especial na Física, pauta-se em conceitos diversos aos apresentados na Modernidade, superando-os, e, até, os contradizendo, criando um clima de incerteza e probabilidade, bastante diverso do anterior, pautado na determinação e na ausência de dúvida.

Para a Educação, essa mudança de paradigma, que não se limita aos fenômenos da natureza, bem como nas demais Ciências Sociais, entrevejo como oportunidade ímpar de manumitir-se do jugo de uma concepção matemática, linear e hierarquizada, que dominou por tantos séculos a compreensão dos fenômenos humanos, e de propor uma explicação que valorize a não-linearidade e o conhecimento em rede, sem um fundamento indispensável,

onde todas as partes têm sua importância, motivo pelo qual não podem ser comparadas nem entendidas isoladamente.

Para compreender a revolução que a Física não newtoniana provocou (e o potencial ainda adormecido), apresentei, sucintamente, a revolução originada pelo pensamento newtoniano, defensor do argumento de que a Humanidade poderia (e deveria) estabelecer com o meio ambiente uma relação pautada em novos fundamentos: não mais baseada na súplica mediante rituais ou preces, tampouco em práticas harmoniosas, mas na extração de todas as riquezas disponíveis, controlando-o, dominando-o, subjugando-o (DOLL JR, 1997, p. 37).

Portanto, a partir das reflexões teóricas de Galileu, Descartes e Newton, a natureza deixou de ser vista como ente espiritual e passou a ser compreendida como máquina perfeita que funciona de acordo com leis matemáticas exatas. Infelizmente, o Homem desconhecia (e ainda desconhece!) o fato de que essa concepção o atingira em cheio, uma vez que ele pertence à natureza ...

A clássica Mecânica só foi abalada no início do século passado, quando Albert Einstein (1879-1955) brindou-nos com a Teoria da Relatividade Especial e reformulou as definições de massa (que varia de acordo com a velocidade do objeto) e de espaço e tempo (precisa considerar a posição e o movimento do observador e do observado). Se na clássica Mecânica o ser é somente matéria, na quântica ela se manifesta como matéria *e* movimento, como corpúsculo *e* irradiação, motivo pelo qual a equação de Einstein é “mais do que uma equação de transformação, é uma equação ontológica”. (BACHELARD, 1985, p. 66).

Quanto às implicações filosóficas da Física não newtoniana, há dois aspectos que ora saliento. Enquanto a Mecânica (de teor clássico) percebe a realidade como algo permanente, rígido, determinístico, a quântica enxerga com a marca da transitoriedade, da fluidez, da probabilidade. O outro aspecto diz respeito à importância da ideia de relação restaurada pela nova Física, uma vez que os fenômenos, para serem devidamente compreendidos, precisam considerar a dinâmica entre energia e matéria, contrapondo-se à posição anterior, que isolava o objeto para compreendê-lo, ou, quando muito, o enquadrava numa lógica de causa-efeito.

Com a exploração do mundo do átomo, os físicos se viram diante de uma realidade desconhecida, pois

(...) suas concepções básicas, sua linguagem e todo o seu modo de pensar eram inadequados para descrever os fenômenos atômicos. Seus problemas não eram meramente intelectuais, mas alcançavam as proporções de uma intensa crise emocional e, poder-se-ia dizer, até mesmo existencial. Eles precisaram de um longo tempo para superar essa crise, mas, no fim, foram recompensados por profundas intuições sobre a natureza da matéria e de sua relação com a mente humana. (CAPRA, 2001, p. 24).

Essas radicais transformações são analisadas pelos filósofos da Ciência, dentre os quais Thomas Kühn (1922-1996), que as percebeu em contexto de mudanças de paradigmas, entendidos como um conjunto de realizações (concepções, valores e técnicas) aceitas por uma comunidade científica, as quais ocorrem “(...) sob a forma de rupturas descontínuas e revolucionárias”, propiciando, também, ampla modificação cultural (CAPRA, 2001, p. 24).

Reputo como a mais importante de todas as mudanças o entendimento de que a lógica mecânica da vida, que permite o controle dos acontecimentos em diversas áreas do cotidiano, não está de acordo com o funcionamento da natureza, a qual, por certo, tem uma lógica bastante diversa daquela imaginada pelos famosos pensadores da Ciência moderna.

A compreensão da realidade, portanto, não é alcançada com o seu fracionamento em partes menores (para facilitar o entendimento) e com o seu isolamento (para garantir que variáveis externas não influenciarão o estudo), como defendia Descartes, mas com a consideração dos vínculos, das relações que as partes estabelecem entre si e entre o todo. Tal ênfase inaugura uma perspectiva holística, global, e se expressa num pensamento orgânico, sistêmico.

Sobre isso, bastante elucidativa é a seguinte explicação de Capra (2001, p. 46-47):

Na mudança do pensamento mecanicista para o pensamento sistêmico, a relação entre as partes e o todo foi invertida. A ciência cartesiana acreditava que em qualquer sistema complexo o comportamento do todo podia ser analisado em termos das propriedades de suas partes. A ciência sistêmica mostra que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser entendidas dentro do contexto do todo maior. Desse modo, o pensamento sistêmico é pensamento “contextual”; e, uma vez que explicar coisas considerando o seu contexto significa explicá-las considerando o seu meio ambiente, também podemos dizer que todo pensamento sistêmico é pensamento ambientalista.

Outra consequência, segundo França (1994, p. 76), é que

Em toda a ciência hoje há uma movimentação em direção a uma nova forma de abordagem dos problemas. Essa tentativa de inovação reside principalmente na necessidade de superação do binômio newtoniano causa-efeito, que vinha conferindo um caráter dualista inaceitável em se tratando de nossa realidade, nosso mundo não pode ser visto estaticamente.

A urgência da divulgação desse novo entendimento sobre o funcionamento da vida reside no fato de que o paradigma antigo continua impregnado em diversos valores e idéias amplamente aceitos socialmente:

(...) a visão do universo como um sistema mecânico composto de blocos de construção elementares, a visão do corpo humano como uma máquina, a visão da vida em sociedade como uma luta competitiva pela existência, a crença no progresso material ilimitado, a ser obtido por intermédio de crescimento econômico e tecnológico, e – por fim, mas não menos importante – a crença em que uma sociedade na qual a mulher é, por toda a parte, classificada em posição inferior à do homem é uma sociedade que segue uma lei básica da natureza. (CAPRA, 2001, p. 25).

O novo paradigma, com uma visão holística do mundo, que o percebe como um todo integrado e não como a junção de partes diversas, tem uma perspectiva ecológica profunda, pois “(...) reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos)”. (CAPRA, 2001, p. 25).

*Você não pode nem mesmo observar qualquer coisa
sem modificar o objeto observado e até mesmo a si próprio.*
Toben & Wolf

Peço, mais uma vez, licença para apresentar uma síntese do que entendo ser a mudança de paradigmas:

A civilização que acreditou nas certezas definitivas, no conhecimento absoluto e no progresso permanente começou a ser derrubada e está se abrindo passagem para novos modos de pensar e viver no mundo. Da concepção do universo como um cosmo mecânico, estamos passando à concepção de ilhas de estabilidade em um mar de caos. Da afirmação da possibilidade de um conhecimento absoluto, verdadeiro, objetivo e universal, passamos a afirmar o perspectivismo, a inseparabilidade absoluta do observador e do observado, a íntima ligação entre a teoria, a ação, a emoção e os valores. De um mundo em que as ciências e as humanidades estavam separadas em duas culturas radicalmente distintas, estamos começando a percorrer um caminho em direção a uma ciência que se considere a si mesma como um “olhar poético da natureza” (PRIGOGINE e STENGERS) e artes que não hesitam de se propor como formas de conhecimento. (NAJMANOVICH, 2001, p. 65-66).

Quais as implicações disso para a Educação? Inicialmente, percebe-se que ela é marcada por um “(...) sistema de ordenamento linear, seqüencial, facilmente quantificável (...)”, centrado em “(...) indícios claros e fins definidos” (DOLL JR, 1997, p. 19). A partir da aceitação do fato de que a aprendizagem é uma parte da vida, a qual nunca se encerra, mas está em constante processo, em transição, o sistema educacional pode (e deve) ser substituído por uma rede complexa, pluralista, contemplando, dessa forma, a dimensão criativa dos seus membros. A noção de ordem, portanto, se transmuta: não busca mais a simetria, a seqüência, mas privilegia o caótico, o fractal.

É necessário, acredito, diligenciar-se na compreensão do que se esconde atrás do véu da *neutralidade científica*. Para Najmanovich (2001, p. 18), ela é utilizada para justificar a

validade de um conhecimento do mundo, elaborado objetivamente por um “observador neutro”, que seguiu, cuidadosamente, os passos do método experimental. O problema, segundo ela, é que esse mundo é muito afastado da experiência humana.

Tal crença, a despeito de ser cada vez mais denunciada, continua influenciando a nossa forma de produzir e difundir conhecimento, pois afirma que a realidade está posta, à espera de ser observada de forma imparcial, por meio de métodos que privilegiam a quantificação e a medição, condições indispensáveis para que os resultados possam ser universalizados.

Segundo essa compreensão, o pesquisador deve se despir de toda a sua carga emocional, de seus valores, de seus sonhos, esquecer-se, enfim, de que é um ser social. Essa exigência, porém, não se sustenta dada a força da dimensão subjetiva do pesquisador, da sua ligação com a sociedade, principalmente nos tempos atuais de inúmeros conflitos sociais, políticos, econômicos, culturais, sexuais, religiosos ...

Não concordo com esse ideário! Postulo a idéia de que o cientista, ao desenvolver uma pesquisa, deve se indagar sobre a função social desta, seja para a transformação ou a manutenção do *status quo*, seja para maior equilíbrio ou azedamento das relações entre as nações, pessoas. Sua contribuição intelectual tem um aspecto moral, ético. Isso não significa que ele deve renunciar ao seu ímpeto desbravador, ou deturpá-lo, mas que precisa estar ciente de que o conhecimento, desde os primórdios, é fonte de poder, dominação, controle.

(...) os discursos, as narrativas, são práticas que modelam o que chamamos de “realidade”. Elas instituem sentido, hierarquizam e articulam relações específicas. São tecnologias sociais que respondem a uma “vontade de saber” inseparável da “vontade de poder”. (COSTA, 1999, p. 50-51).

Quando produz saberes, diz Rocha (2000a, p. 138), a Humanidade o faz por intermédio de várias práticas que nos condicionam, disciplinam, de modo que institui, sem que percebamos, um padrão de comportamento, baseado naqueles, utilizado conosco e com os outros. Dessa forma, eles são fonte de poder, de sujeição e de imposição (de vontade e de verdade), sufocando, assim, as possibilidades de se instaurar ritos pautados na criatividade e espontaneidade.

O olhar não é, portanto, um fenômeno natural, mas, antes, social, embora que dotado de um aspecto biológico. É na convivência com seus pares, que o Homem aprende a perceber e valorar o mundo. Assumir a influência de tais condicionamentos na sua prática não é uma

tarefa simples para o professor, embora indispensável, se ele deseja instaurar uma dinâmica no seu ambiente de trabalho em que os alunos são convidados a reelaborar crenças e valores.

*O que observamos não é a natureza em si,
mas a natureza exposta ao nosso método de conhecimento.*
Werner Heisenberg

O fato de se olhar numa direção, conforme ensina Fazenda (2000, p. 143), revela que ele é condicionado, seja para buscar interação, seja para dela fugir. O professor pode olhar para o aluno demonstrando atenção e interesse de aprender ou revelando a sua vontade de inquirir ou criticar. Daí, ele poderá se sentir acolhido ou rejeitado. Da mesma forma, o olhar do meu aluno pode provocar em mim curiosidade ou desinteresse.

Diante dos infinitos aspectos a serem considerados na análise da vida humana, não é um exagero a afirmação de Vygotsky (1991, p. 74) de que

A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. (Itálico no original).

O desafio expresso, portanto, está em formular procedimentos de pesquisa compatíveis com os acontecimentos que serão estudados, considerando suas especificidades e peculiaridades. Deve-se evitar, assim, as posições extremadas, seja a que adota, acriticamente, instrumentos de outras ciências, seja a que, diante da necessidade de descobrir o novo, sucumbe e desiste de entender o desconhecido.

Alinho-me à reflexão de Severino (1994, p. 32), quando defende a idéia de que o referencial teórico deve constituir apoio para a desafiante tarefa de aproximação e afastamento do que se almeja compreender, rechaçando uma utilização escolástica deste recurso de pesquisa, equívoco tantas vezes cometido por inúmeros investigadores e correntes ao longo da História, e pugnando por um entendimento da dimensão pedagógica do referencial adotado.

Assim como a Ciência, a Filosofia da Ciência demanda uma atitude que, em vez de se distanciar da realidade para melhor compreendê-la, dela se aproxima, por compreender o caráter vivencial, aplicativo. Nesse sentido, é a reflexão de Bachelard (1985, p. 12-13):

(...) pelo próprio fato de que a filosofia da Ciência é uma filosofia que se *aplica*, ela não pode guardar a pureza e a unidade de uma filosofia especulativa. Qualquer que seja o ponto de partida da atividade científica, esta atividade não pode convencer

plenamente senão deixando o domínio de base: *se ela experimenta, é preciso raciocinar; se ela raciocina, é preciso experimentar*. Toda aplicação é transcendência. (Itálico no original).

Para Weil (1993, p. 13), assistimos a um movimento que possibilita uma nova visão do mundo, que abandonando os paradigmas da Ciência moderna, que está levando ao suicídio da espécie humana, propõe soluções para sair da fragmentação. Mais adiante, o autor assevera que

A crise de fragmentação começa por uma ilusão, por uma miragem, que é a separação entre sujeito e objeto. Antes dessa ilusão, há uma não-separatividade ou mesmo uma identidade entre o conhecedor, o conhecimento e o conhecido, ou seja, entre sujeito, conhecimento e objeto. (WEIL, 1993, p. 15).

Doll Jr. (1997, p. 114), por sua vez, entende que a Teoria do Caos indica que a forma de se relacionar com o mundo, com a natureza e conosco, chegou a um estágio crítico, forjando a elaboração de um paradigma baseado num novo senso de ordem.

O Olho do Furacão
Humberto Gessinger

Tudo muda ao teu redor
O que era certo, sólido
Dissolve, desaba, dilui
Desmancha no ar
No moinho, giram as pás
E o tempo vira pó
De grão em grão
Por entre os dedos
Tudo parece escapar

Estamos no centro, por dentro de tudo
No olho do furacão
Estamos no centro de tudo que gira
Na mira do canhão
Se for parar para pensar
Não vai sair do lugar
¡Não tem parada errada, não!
No olho do furacão

Tudo gira ao teu redor
O que era certo, sólido
Evapora, vai-se embora!
O que era líquido e certo

Na visão clássica, proporcionada pela Física, a ordem é associada a equilíbrio, como se encontra nas estruturas estáticas, e a desordem a não-equilíbrio, como a turbulência. Na perspectiva da ciência da complexidade, inspirada na “teia da vida”, o não-equilíbrio é uma fonte de ordem, uma vez que os fluxos turbulentos de água e ar, aparentemente caóticos,

seguem padrões de vórtices, que se dividem, sucessivamente, em escalas menores. Nos sistemas vivos, é ainda mais fácil perceber a ordem oriunda do não-equilíbrio, a qual se manifesta na riqueza, na diversidade e na beleza da vida que nos rodeia. “Ao longo de todo mundo vivo, o caos é transformado em ordem”. (CAPRA, 2001, p. 155-156).

A objetividade postulada e praticada pela Ciência moderna influenciou a forma como o corpo do sujeito foi percebido, porque as emoções, a forma de perceber, sentir e agir, e os vínculos do pesquisador com o mundo, devem ser extirpados para que ele produza um conhecimento válido. Assim, o corpo é reduzido àquilo que pode ser medido, representado (NAJMANOVICH, 2001, p. 19).

Para Gonçalves (1994, p. 102), o corpo não é um objeto como outro qualquer, isento de subjetividade, que reage mecanicamente a estímulos, motivo pelo qual ela assinala estar o homem impregnado pela subjetividade que o anima. A fisiologia mecanicista, ao separar o afeto da motricidade, pariu um corpo desprovido de interioridade.

As reflexões aqui apresentadas apontam para a necessidade de se elaborar uma Educação que esteja de acordo com essa nova compreensão de mundo. A interação dos agentes é privilegiada para fomentar o crescimento mútuo, em detrimento de rituais meramente burocráticos, que se prestam, na maioria das vezes, apenas a cumprir uma obrigação. Para tanto, é indispensável que o professor modifique o seu papel, não para diminuir a sua importância e dos saberes que já domina, mas para dar uma nova dinâmica à sua bagagem cultural e emocional, mediante um processo reflexivo (DOLL JR., 1997, p. 119).

Para entender melhor o que postulo, apresento, a seguir, algumas teorias da aprendizagem, as quais compõem a base de qualquer projeto educacional.

2.6 Concepções de aprendizagem

Esclareço, de início, que não pretendo discorrer exaustivamente sobre as inúmeras concepções de aprendizagem. O meu objetivo é trazer à evocação do leitor a elaboração do conhecimento pelo Homem. De modo geral, elas divergem quanto ao papel desempenhado pelo sujeito que conhece e pela realidade/objeto que se quer conhecer. Considerando que o meu sonho é a produção de significado pelos sujeitos e não o mero processamento de informações, que é esquecido em poucos minutos, acho necessário discutir algumas das perspectivas formuladas ao longo da nossa história.

Para a Ciência moderna, conforme já relatei, o conhecimento só é possível numa perspectiva instrumental, que observe fielmente os parâmetros estabelecidos. Para o positivismo,

O dado da experiência é a dimensão fundante do real, este real é fático, e se deixa conhecer sem mediações. O sujeito que conhece e o processo de conhecer se pensa, neste pólo, livre do contexto sócio-histórico. O neo-empirismo, apesar de trazer à discussão metodológica a importância da mediação lingüística, continua a ter uma visão fática da realidade, sempre fugindo da prática histórica. Essa visão se explicita na famosa idéia de que os fatos falam por si, como se os objetos de estudo não fossem construídos por um sujeito que os investiga. E como se não tivessem componentes sócio-históricos. (LINHARES, 2003, p. 29).

Para Bruner (2001, p. 15-19), há duas concepções extremadas sobre o funcionamento da mente: o “computacionalismo” e o culturalismo. A primeira postula a idéia de que o Homem se limita, tal como um computador, a processar as informações, uma vez que elas estão dispostas num código lingüístico compreensível para aquele. O professor, nessa perspectiva, teria o papel de fornecer aos alunos material para que esses, ao executarem os comandos cerebrais pertinentes, possam aprender.

A segunda perspectiva, por sua vez, enfatiza a capacidade de simbolizar e interpretar do Homem, por ser ele um membro de uma comunidade que produz cultura e, continuamente, elabora significados. Assim, a aprendizagem e o pensamento não são processos mecânicos, idênticos para todas as pessoas, mas constituem atividades peculiares, diretamente vinculadas com o desenvolvimento de cada uma delas num contexto particular.

Sintetizando, o autor ressalta que, enquanto o “computacionalismo” tem como princípio o processamento de informações, privilegiando a explicação, o culturalismo se baseia na produção de significado, destacando a interpretação.

Essa inspiração do funcionamento do computador para explicar a mente humana também foi analisada por Capra (2001, p. 66-68). Para ele, a ciência cognitiva, durante muito tempo, acreditou que a inteligência humana poderia ser definida como um processador de informações. O entusiasmo, de cientistas e do público em geral, por essa metáfora pode ser comparado com o fervor com que Descartes e seus contemporâneos defenderam a analogia entre o relógio e o corpo humano. Assim como ocorrera na Idade Média, a utilização dessa analogia permitiu o avanço da pesquisa, a qual foi convertida num dogma, com a utilização de termos próprios do Homem para a máquina (memória, linguagem ...), contribuindo para “perpetuar e até mesmo a reforçar, a imagem cartesiana dos seres humanos como máquinas”. As recentes descobertas dessa ciência, todavia, revelaram que a inteligência da máquina (a “artificial”) é totalmente diversa da humana, uma vez que o

(...) sistema nervoso humano não processa nenhuma informação (no sentido de elementos separados que existem já prontos no mundo exterior, a serem apreendidos pelo sistema cognitivo), mas interage com o meio ambiente modulando continuamente sua estrutura. Além disso, os neurocientistas descobriram fortes evidências de que a inteligência humana, a memória humana e as decisões humanas nunca são completamente racionais, mas sempre se manifestam coloridas por emoções, como todos sabemos a partir da experiência. Nosso pensamento é sempre acompanhando por sensações e por processos somáticos. Mesmo que, com frequência, tendamos a suprimir estes últimos, sempre pensamos *também* como o nosso corpo; e uma vez que os computadores não têm um tal corpo, problemas verdadeiramente humanos sempre serão estrangeiros à inteligência deles.

Quando, de olhos fechados, me recordo das salas de aula que freqüentei, seja como aluno, seja como professor, e revejo os filmes de certas práticas pedagógicas nelas vivenciadas, percebo o quanto essa distinção nas crenças dos agentes envolvidos quanto ao funcionamento da mente (processamento de informações x produção de significado) implica momentos e sentimentos antagônicos ...

Piaget (1991) garante que o desenvolvimento cognitivo do sujeito acontece por meio dos esquemas, operações que se realizam na mente dele, com o objetivo de se adaptar e organizar o meio. Por compreender que o equilíbrio alcançado pelo sujeito nunca é permanente, pois sempre haverá algo que o perturbará, ele denomina esse processo de *equilíbrio sucessiva*, que acontece mediante assimilação e acomodação.

É, ainda, extremamente importante para o presente estudo a noção de egocentrismo, entendida como a dificuldade do sujeito de se colocar no lugar do outro, perceber o mundo com olhos outros que não os seus, de até mesmo admitir que existem outras leituras possíveis ... Essa dificuldade de descentrar não se limita ao universo infantil, como inadvertidamente se poderia pensar.

O que adianta o sujeito possuir as estruturas mentais flexíveis, reversíveis, se ele percebe o diferente, o não-eu, como algo que ameaça a sua existência? Nesse sentido, Rogers (1991, p. 255) confessa:

Julgo que uma das melhores maneiras, mas das mais difíceis, para mim de aprender é abandonar minhas defesas, pelo menos temporariamente, e tentar compreender como é que a outra pessoa encara e sente a sua própria experiência. (...) uma outra forma de aprender é confessar as minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer os meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência.

Os estudos de Jean Piaget (1896-1980) são a alternativa de explicação para o desenvolvimento humano em substituição à Física newtoniana, uma vez que o modelo aberto, por ele apresentado, privilegia as relações que os seres humanos estabelecem com o seu meio,

enaltecendo o fato de que o valor das partes só pode ser entendido no sistema como um todo, e não pelo isolamento daquelas (DOLL JR., 1997, p. 80).

Seus estudos, na Biologia, objetivavam entender como ocorre a interação das pressões que o meio ambiente arranja sobre o organismo e a reação que este apresenta a essas pressões. Ele rejeitava tanto a explicação lamarckiana – ao postular a noção de que as respostas formuladas pelos indivíduos às pressões do meio ambiente são herdadas – como a darwiniana – ao advogar a noção de que as pressões ambientais provocam respostas aleatórias, com a sobrevivência do mais adaptado – por entender que a primeira era excessivamente mecanicista, enquanto a segunda não tinha objetivo.

Segundo Doll Jr. (1997, p. 96-97), a epistemologia proposta por Piaget é o “terceiro caminho”, que privilegia a “*interação* entre o organismo e seu meio ambiente”, ressaltando “a maneira pela qual o organismo busca ativamente responder ao meio ambiente e ao mesmo tempo resiste a qualquer pressão para mudar seus próprios padrões”. O equilíbrio nunca é plenamente alcançado, haja vista que os estímulos do meio levam o organismo a reformular as suas estruturas; porém, “o meio ambiente não molda o organismo; os organismos moldam a si mesmos”, não sendo, dessa forma, passivos como se costumava pensar, mas dotados de uma capacidade de reagir positivamente às pressões ambientais.

Assim, para o Epistemólogo suíço, a hereditariedade e o meio ambiente são indispensáveis para que haja aprendizagem. O desenvolvimento individual ocorre mediante um processo permeado de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração, onde o desequilíbrio (perturbações, erros, enganos, confusões) tem a missão de desencadear no sujeito um processo que a ele permita constituir um equilíbrio qualitativamente superior ao anterior. Para tanto, o desequilíbrio “precisa ser estruturalmente perturbador para que ocorra a reorganização” (DOLL JR., 1997, p. 98-99).

Uma outra importante contribuição de Piaget refere-se à idéia segundo a qual as primeiras experiências espaciais (em casa e na escola) são fatores determinantes para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. A montagem dessas estruturas é explicada por mecanismos de equilibração e auto-regulação. Para ele, a representação infantil do espaço é uma construção topológica internalizada a partir das ações estabelecidas com o meio, sendo a escola um desses locais (BENITO, 2000, p. 200-201).

Ser Homem exige de cada indivíduo o equilíbrio (nunca plenamente alcançável) das dimensões pessoal e social. Por um lado, esta é uma constante ameaça ao desenvolvimento daquela, por outro, não é possível que a primeira se constitua como tal sem a vida em sociedade (FREIRE, 1997, p. 64) (FONTANELLA, 1995, p. 10). Toda aprendizagem, pois, têm

esse duplo aspecto. Ao reconhecer e vivenciar o caráter dialógico da vida, ele amplia a sua capacidade de exploração do universo. A célebre afirmação de Rousseau – “O homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe” – além de revelar apenas o caráter negativo da vida social, está fundamentada numa visão inatista do Homem, por acreditar que ele nasceria completo.

Exponho, a seguir, alguns aspectos da síntese elaborada por Capra (2001) da Teoria de Santiago, formulada por Humberto Maturana e Francisco Varela. Um organismo vivo, ao interagir com o meio, responde a influências dele advindas com mudanças estruturais, as quais alteram o seu comportamento vindouro. Para ele, esse organismo, em virtude desse acoplamento ao meio ambiente, está sempre se adaptando, aprendendo e se desenvolvendo, constituindo-se, em certo sentido, num exemplar único da sua espécie, uma vez que as transformações que ocorreram são respostas individuais (CAPRA, 2001, p. 177).

Assim, o determinismo cultural proposto reacende o debate filosófico a respeito de liberdade e determinismo. Para Maturana, a determinação do comportamento do organismo não é imposta por forças externas, mas pela sua própria estrutura, a qual foi formada por uma sucessão de mudanças estruturais autônomas. Assim, “o comportamento do organismo vivo é, ao mesmo tempo, determinado e livre”. (CAPRA, 2001, p. 178).

Para Capra (2001, p. 211),

(...) a cognição não é a representação de um mundo que existe de maneira independente, mas, em vez disso, é uma contínua atividade de *criar um mundo* por meio do processo de viver. As interações de um sistema vivo com seu meio ambiente são interações cognitivas, e o próprio processo da vida é um processo de cognição. Nas palavras de Maturana e de Varela: “Viver é conhecer”.

Ele reconhece, também, que essa idéia de cognição, a envolver todo o processo da vida – percepção, emoção e comportamento – expande de forma radical os limites impostos, inclusive quanto à concepção da mente.

O organismo vivo não reage ao meio de acordo com uma cadeia linear de causa e efeito, mas responde, originalmente, por meio de estrutura, modificada num movimento autopoietico, sendo a rede uma representação dessa organização. Na perspectiva da Teoria de Santiago, “a inteligência se manifesta na riqueza e na flexibilidade do acoplamento estrutural de um organismo” (CAPRA, 2001, p. 212). Dessa forma, ela se opõe à tese de que a cognição é uma representação do mundo, que existe independentemente do sujeito.

*Todas as nossas percepções e os nossos pensamentos
são coloridos por emoções.*
Fritjof Capra

A Teoria Sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), conhecida como histórico-cultural ou sócio-histórica, realça, de forma explícita, a importância do meio social no desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores: “(...) *o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam*” (VYGOTSKY, 1991, p. 99) (Itálico no original).

Para o Pensador bielo-russo, cada pessoa possui dois níveis de desenvolvimento mental: o real e o proximal, enquanto o primeiro revela as funções cognitivas que já amadureceram, caracterizando-o retrospectivamente, o outro manifesta as funções ainda não maduras, caracterizando-o prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 95-97).

Numa linguagem metafórica, enquanto o primeiro é o fruto, a segunda é a flor do desenvolvimento mental.

Do exposto, o diálogo se constitui como o método que permite ao sujeito interagir socialmente, expandindo continuamente os seus limites: “(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que reconhecendo a outra presença como um não-eu se reconhece como ‘si própria’” (FREIRE, 1997, p.20).

Analisando a contribuição de Vygotsky, Bomfim (2003, p. 53) enfatiza que

A internalização baseada nos signos marca uma diferença entre evolução animal (filogenética) e a do homem (ontogenética), em que o significado é o grande diferenciador. O homem cria uma cultura, transforma o ambiente e deixa sua marca como parte de um processo de hominização, onde interfere em sua própria evolução. Ele não se adapta à natureza, mas a transforma e é transformado pelo fruto de sua própria produção cultural.

Kenski (2000, p. 137), por sua vez, ressalta o fato de que numa prática apoiada nos ideais de Vygotsky “o poder da fala do professor é substituído pela interação, pela troca de conhecimentos e pela colaboração grupal a fim de se garantir a aprendizagem”, fortalecendo, dessa forma, o diálogo e as trocas de informações. Na perspectiva do sócio-interacionismo, “As aprendizagens, o desenvolvimento do pensamento lógico e científico, realizam-se através da interação comunicativa, o que possibilita a construção social do conhecimento”.

Sobre a interação, Bruner (2001, p. 29) acentua que

É principalmente por meio da interação com os outros que as crianças se descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo. Ao contrário de qualquer outra espécie, os seres humanos deliberadamente ensinam uns aos outros em ambientes fora daqueles em que o conhecimento que está sendo ensinado será utilizado. Em nenhum outro lugar do reino animal pode-se encontrar este ‘ensino’ deliberado – a não ser de forma rudimentar entre os primatas superiores. Certamente, muitas culturas nativas não praticam uma forma tão deliberada ou descontextualizada de ensino como nós. Mas “contar” e “mostrar” são tão humanamente universais quanto falar.

A Teoria das Inteligências Múltiplas constitui nova noção de inteligência, que possibilita entender o ensino/aprendizagem de maneira renovada, contemplando aspectos anteriormente desprezados (as inteligências intrapessoal, interpessoal, musical, espacial, corporal-cinestésica e naturalística) e relativizando outros, até então, bastante valorizados (inteligências lógico-matemática e lingüística).

Mais do que identificar e reconhecer a existência de competências diversas, a importância dessa teoria está no fato de ela despertar os educadores para a idéia de os alunos desenvolverem de forma particular as suas habilidades, as quais se constituem como linguagens que permitem (ou não) a comunicação com o mundo, ponte de todo conhecimento elaborado pelo Homem sobre si e o universo.

Tal demanda requer não somente a organização de novas experiências pedagógicas dentro da escola, mas que se investigue se o espaço disponibilizado para tanto possibilita ou impede que tais práticas educativas efetivamente aconteçam, propondo-se, também, a melhoria da arquitetura, da disposição dos ambientes.

Pertinente é a seguinte observação de Najmanovich (2001, p. 52):

Nessa ótica é necessário distinguir a *teoria de inteligências múltiplas* do delineamento epistemológico da *multidimensionalidade da inteligência*. Teorias como a de Gardner apontam um desafio aos moldes clássicos de *inteligência geral*, entretanto, não põem necessariamente em crise o enfoque essencialista e o engano da reificação (alguns autores chegam a reificar as sete diferentes classes de inteligência propostas por Gardner: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal).

Linhares (2003, p. 136), por sua vez, afirmando que sujeito epistêmico “não pode apartar-se do sujeito que deseja”, defende a abertura do espaço escolar, que privilegia o pensamento lógico-matemático, também para a dimensão desejante, embora reconheça ser esta “colonizada por todo um processo que se vai chamar de produção da subjetividade capitalística”.

A inteligência não é algo exterior que devemos descrever, e sim uma forma de interação com o mundo que se dá ao luxo de poder interrogar-se a si mesmo.
Denise Najmanovich

A partir das reflexões apresentadas, creio ser possível defender uma nova compreensão de corporalidade. Refutando a possibilidade de se conseguir o afastamento das emoções, dos afetos, dos valores, o pesquisador é, sem dúvida, um *sujeito encarnado*, expressão cunhada por Najmanovich (2001, p. 23). Para essa pesquisadora, o sujeito

encarnado não está, portanto, fora do quadro que pretende conhecer, mas dele faz parte, porque estabelece com ele (e consigo mesmo) uma criativa dinâmica.

Assim, os objetos só são conhecidos porque mantêm relação com o Homem. Dessa forma, o conhecimento é elaborado (e enunciado) a partir de um local, sendo impossível apresentar todas as perspectivas. Assim, sempre haverá (pelo menos) uma zona cega que não é contemplada pelo seu olhar. O mais interessante é que o sujeito encarnado costuma ser cego dessa cegueira. Cômico da limitação do seu corpo, o pesquisador não deve desanimar, mas aceitar o fato de que o conhecimento é sempre incompleto (NAJMANOVICH, 2001, p. 23).

Essa incompletude pode ser motivo de frustração, não somente se ele for um adorador da idéia de perfeição, mas, principalmente, se ele desconhece (e/ou não aceita) a realidade como em permanente transformação. A outra possibilidade de leitura e de atitude é aquela na qual o sujeito se alegra, diante da constatação de que são inúmeras as possibilidades de exploração do mundo.

Perante a atual crise educacional, aceito o desafio de melhor compreender alguns dos elementos componentes do seu contexto e dos vínculos estabelecidos, por acreditar que o entendimento desses, que compõem uma complexa e delicada rede, poderá permitir a sua transformação. Acompanho Tuan (1983, p. 10), na seguinte reflexão:

(...) a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento.

Interessa-me, pois, reaver as dimensões perdidas, esquecidas e reprimidas nas relações sociais, principalmente quando acontecem nas escolas, porquanto, quando ela faz os homens abdicarem “da responsabilidade por seu crescimento próprio, leva muitos a uma espécie de suicídio espiritual”. (ILLICH, 1977, p. 107).

Para Najmanovich (2001, p. 121), é necessário estudar as relações que ligam a configuração espaciotemporal, o estilo relacional e a concepção de conhecimento. Acredito terem sido as duas últimas razoavelmente contempladas neste capítulo. Quanto à influência da dimensão espacial, iniciarei no próximo capítulo, num enfoque mais abrangente, as considerações sobre esse aspecto, para dedicar-me à realidade educacional nos dois segmentos posteriores.

A investigação do espaço físico se faz necessária, pois os ambientes escolares construídos, além de carecerem de funcionalidade pedagógica, são dotados, por vezes, de formas sem sentido. Essa arquitetura, porém, não é privilégio da escola, mas segue uma

padronização na cidade moderna, fruto de uma concepção que insiste em desprezar critérios de humanização (ESCOLANO, 1998, p. 29).

Por tudo o que acabei de expor sobre a necessidade de evitar procedimentos que fracionem a realidade, e de propor uma metodologia contemplativa do relacional, ousei buscar em outras disciplinas – Arqueologia, Antropologia, Psicologia Ambiental, Geografia Humana e Arquitetura – contribuições propiciadoras de alargamento da análise e compreensão do espaço no desenvolvimento humano, as quais são muitas vezes ignoradas pelos profissionais da Educação. É o que abordarei no próximo capítulo.

Serra do luar
Walter Franco

Amor, vim te buscar em pensamento
Cheguei agora no vento
Amor, não chora de sofrimento
Cheguei agora no vento

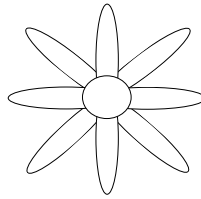
Eu só voltei pra te contar
Viajei, fui pra Serra do Luar
Mergulhei, ah! Eu quis voar
Agora vem, vem pra terra descansar

Viver é afinar o instrumento
De dentro pra fora
De fora pra dentro

A toda hora
A todo momento
De dentro pra fora
De fora pra dentro

Tudo é uma questão de manter
A mente quieta
A espinha ereta
E o coração tranqüilo

O COSMOS FOI DESCOBERTO SOMENTE ONTEM. Por um milhão de anos era claro para todos que não havia outros locais senão a Terra. Então no último décimo por cento da duração da vida da nossa espécie, no instante entre Aristarco e nós, relutantemente notamos que não somos o centro e o propósito do universo, mas vivemos em um mundo diminuto e frágil perdido na imensidão e eternidade, impelido em um grande oceano cósmico salpicado aqui e ali com cem bilhões de galáxias e um bilhão de trilhão de estrelas. Bravamente testamos as águas e descobrimos que o oceano era como queríamos, consoante com a nossa natureza. Algo em nós reconhece o Cosmos como o lar. Somos feitos de cinza estelar. Nossa origem e evolução estão ligadas a eventos cósmicos distantes. A exploração do Cosmos é uma viagem de autodescoberta. (SAGAN, 1982, p. 318).



3. O LUGAR DO ESPAÇO NA HISTÓRIA DO HOMEM

*Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não
Ela pensa em casamento
E eu nunca mais fui à escola
Sem lenço, sem documento
Eu vou
Caetano Veloso*

A forma como a Humanidade se relaciona com a Natureza, tratando-a de maneira descartável, está expressa numa crescente instabilidade de fenômenos naturais extremos, tais como secas e enchentes, em patamares e locais jamais pensados. Tal atitude revela a urgência de se buscar novos padrões de comportamento, os quais requerem um questionamento na compreensão da dinâmica da vida e da sustentabilidade da Terra.

Para tanto, é necessário se investigar como o Homem foi, a pouco e pouco, exercendo maior controle da natureza, o qual, se por um lado permitiu a complexidade das suas funções cognitivas, emocionais, sociais, por outro, implicou certo descaso em relação ao planeta.

O que distingue espaço de lugar? Como a Psicologia Ambiental esclarece cada um desses termos? Essa distinção é de grande relevância para entender a importância da dimensão afetiva no comportamento das pessoas, embora essa resposta seja sempre parcial, pois “A inter-relação entre o ambiente físico e o comportamento é extremamente complexa e as origens de seus impactos no comportamento são realmente difíceis de identificar, ao menos por enquanto”. (RIVLIN, 2003, p. 218).

Assim como, mediante o trabalho, o Homem modifica o seu meio, o espaço exerce sobre ele um poder silencioso, seja exigindo a sua adaptação, seja o impelindo a instaurar novas formas de relacionamento com seus semelhantes. O espaço social, expressão de uma

lógica mais ampla, tem leis reguladoras das atividades nele desenvolvidas, embora tais determinações devam ser entendidas de forma dinâmica, em virtude da natureza humana.

Na Arquitetura, o espaço não é uma realidade dada, mas seus símbolos são percebidos, através dos sentidos, pelos sujeitos de forma peculiar, haja vista a diversidade cultural. Todo prédio, portanto, é dotado de uma simbologia própria, a permitir ou impedir àqueles que, de alguma forma com ele se relacionam, aprendam algo.

3.1 A Terra está em perigo!

O final do século XX e o início do atual são marcados por inúmeras notícias relacionadas ao meio ambiente (poluição do ar, de rios e dos mares; desmatamento de florestas e conseqüente desertificação; diminuição da camada de ozônio, que protege a Terra do raio ultra-violeta do sol ...), todas diretamente relacionadas ao crescente processo de industrialização, numa demonstração inequívoca da ignorância do Homem quanto às profundas ligações que tem com a natureza.

A exaustão e a poluição dos recursos da Terra é, acima de tudo, o resultado de uma corrupção na auto-imagem do homem e de uma regressão em sua consciência.
Ivan Illich

Esses problemas, no entender de Capra (2001, p. 23), “(...) não podem ser entendidos isoladamente”, pois eles são “(...) sistêmicos, o que significa dizer que estão interligados e são interdependentes”, devendo ser vistos “(...) como diferentes facetas de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção”, a qual “(...) deriva do fato de que a maioria de nós, e em especial nossas grandes instituições sociais, concordam com os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção da realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado”.

Atualmente, a forma como o Homem se relaciona com a natureza, conforme já relatado, desrespeita o equilíbrio do nosso Planeta. Uma das maiores irresponsabilidades é a queima de combustíveis fósseis (madeira, óleo, carvão e gás natural) para produzir energia para a civilização industrial, a qual libera gases, notadamente o CO₂, cuja proporção no ar aumenta vertiginosamente, exacerbando o risco de o efeito estufa tornar a temperatura da Terra mais quente (CAPRA, 2001, p. 102).

Há um conflito entre a reprodução da Humanidade e da Terra. A Terra suporta cada vez menos o nosso crescimento, enquanto nossas sociedades têm cada vez mais

necessidades dele. (...) o consumo mundial se desenvolveu a um ritmo sem precedentes no decorrer do século XX. A dinâmica consumo-pobreza-desigualdade-degradação ambiental se acelera. Se não houver uma redistribuição entre os consumidores de alta e baixa renda, se não se abandonarem os produtos e procedimentos de produção poluidores, se não se favorecerem as mercadorias que são necessárias para os pobres e se o consumo ostentatório não deixar espaço à satisfação das necessidades essenciais – os problemas colocados, hoje, pela relação entre consumo e desenvolvimento humano se agravarão. (NEUTZLING, 2003, p. 11).

Por outro lado, a destruição crescente e feroz de florestas e matas, seja para extrair madeira para a indústria, seja para, com as queimadas, termos terras livres para plantar e/ou para oferecer pasto para os animais, faz diminuir a quantidade a luz solar absorvida pelo solo, baixando a temperatura da superfície terrestre. Poderá esse resfriamento, ainda, aumentar o tamanho da calota polar que, devido ao seu brilho, refletiria ainda mais luz solar, reduzindo, de outra forma, a temperatura do nosso Planeta? (SAGAN, 1982, p. 102).

Apesar de todo esse quadro extremamente preocupante, assistimos, perplexos e indignados, à recusa dos Estados Unidos (responsáveis por quase 25% da poluição) de assinar o Protocolo de Kyoto, um acordo internacional, aprovado em dezembro de 1997, no qual as nações de maior atividade industrial se comprometem a diminuir pelo menos 5,2% do nível de poluição emitida pelas suas fábricas de 1990 até 2012.

Para ele começar a vigorar, era necessário que os países responsáveis por pelo menos 55% das emissões o assinassem. Depois de grande expectativa mundial, a Rússia assinou o protocolo, fazendo com que se reacendesse a chama da esperança de que os países mais responsáveis pelo cenário atual estão, de alguma forma, atentos ao tema ambiental, que não é um charme levá-lo a sério, mas uma questão de sobrevivência.

A globalização, expressão máxima da individualização e comercialização, numa desenfreada busca de novos mercados, para crescer o ritmo industrial, demanda a degradação de paisagens naturais e do próprio ambiente onde o Homem vive, desconsiderando os efeitos maléficos de tais atitudes sobre a saúde e o bem-estar da Humanidade, além, é claro, de uma profunda depressão a longo prazo. Assim, cego pelo egoísmo de explorar incessantemente os recursos da Terra, o Homem (seria ele, mesmo, inteligente?) expõe o risco não somente a sua vida, mas também a de outras espécies (VLEK, 2003, p. 222).

A mudança dos impactos individuais e coletivos, de destrutivos para preservativos, só pode correr se os padrões do comportamento humano foram modificados, o que requer a transformação das necessidades, valores e crenças naquelas dimensões. Muitos dos tipos de poluição ambiental existem para atender os mais variados desejos das pessoas: de evitar esforço, de querer impressionar, de confirmar seu valor pessoal etc. Por tudo isso, para ser

levada a sério, a questão ambiental requer esforços integrados dos diferentes setores sociais (VLEK, 2003, p. 222).

A descoberta das soluções para os problemas que nos afligem requer

(...) uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores. E, de fato, estamos agora no princípio dessa mudança fundamental de visão do mundo na ciência e na sociedade, uma mudança de paradigma tão radical como foi a revolução copernicana. (CAPRA, 2001, p. 23).

Uma dessas visões radicais é expressa pela idéia de Ecologia Rasa e Profunda, a partir da reflexão do filósofo norueguês Arne Naess, no início dos anos 1970. Para Naess, a ecologia rasa é antropocêntrica, pois acredita que os seres humanos estão acima (ou fora) da natureza, sendo, por isso, fonte de todos os valores, atribuindo à natureza um valor meramente instrumental. A ecologia profunda, por outro lado, não separa o Homem do meio ambiente natural, pois vê o mundo não “como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes”. Assim, ela reconhece o valor de todas as formas vivas, sendo o Homem apenas um fio particular nessa teia da vida (CAPRA, 2001, p. 25-26).

A profundidade da ecologia formulada por Naess manifesta-se na capacidade de apresentar questões que ponham em xeque (ou na berlinda) os paradigmas (expressão da nossa visão de mundo) que guiaram a Humanidade até aqui, expressa no nosso modo de vida moderno, científico, industrial, orientado para o crescimento e materialista. Essa indagação é apresentada a partir de uma perspectiva ecológica, a qual considera os “nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida da qual somos parte”. (CAPRA, 2001, p. 26).

Os esforços para encontrar um novo equilíbrio no meio-ambiente global dependem da desinstitucionalização dos valores.
Ivan Illich

Assim, o centro da ecologia profunda são os valores. Enquanto a ecologia rasa valoriza comportamentos antropocêntricos, a ecologia profunda enaltece atitudes ecocêntricas, compreendendo a Terra, com todas as suas formas de vida. A crença de toda vida não humana faz parte de uma comunidade ecológica ligada a outras numa complexa rede, caracterizada pela interdependência, favorecendo o surgimento de uma ética radicalmente nova (CAPRA, 2001, p. 28).

A urgência dessa ética contempla, de modo especial, a Ciência, porquanto

(...) a maior parte daquilo que os cientistas fazem não atua no sentido de promover a vida nem de preservar a vida, mas sim no sentido de destruir a vida. Com os físicos projetando sistemas de armamentos que ameaçam eliminar a vida do planeta, os químicos contaminando o meio ambiente global, com os biólogos pondo à solta tipos novos e desconhecidos de microorganismos sem saber as conseqüências, com os psicólogos e outros cientistas torturando animais em nome do progresso científico – com todas essas atividades em andamento, parece da máxima urgência introduzir padrões “coéticos” na ciência. (CAPRA, 2001, p. 28).

Para Foley (2003, p. 262), na sua História, “os humanos mostraram possuir capacidade de criatividade, comportamento altruísta e heroísmo, que fazem a pobreza, a carnificina e a destruição ambiental parecerem um sonho mau”. Infelizmente, esse pesadelo realmente ocorreu, como atestam os milhões que foram mortos nos conflitos mundiais no século passado, graças às armas de terrível poder destrutivo (e à ganância de poder). Para minorar a dor, ele relata o “crescimento da ciência e da tecnologia, que fez com que doenças fossem erradicadas, e o mundo viu-se reduzido à escala de uma aldeia global”.

A razão para esse comportamento irracional é que a Ciência moderna, como já discuti no capítulo anterior, desenvolveu-se acreditando que para o pesquisador conhecer seria necessário expurgar seus valores, suas crenças, como se os fatos independessem daquilo que ele fazia. Sobre isso, Capra (2001, p. 28-29) assinala:

Na realidade, os fatos científicos emergem de toda uma constelação de percepções, valores e ações humanos – em uma palavra, emergem de um paradigma – dos quais não podem ser separados. Embora grande parte das pesquisas detalhadas possa não depender explicitamente do sistema de valores do cientista, o paradigma mais amplo, em cujo âmbito essa pesquisa é desenvolvida, nunca será livre de valores. Portanto, os cientistas são responsáveis por suas pesquisas não apenas intelectual mas também moralmente. Dentro do contexto da ecologia profunda, a visão segundo a qual esses valores são inerentes a toda a natureza viva está alicerçada na experiência profunda, ecológica ou espiritual, de que a natureza e o eu são um só. Essa expansão do eu até a identificação com a natureza é a instrução básica da ecologia profunda (...).

Na época pré-moderna, a Terra era centro do universo porque a natureza e suas atividades eram vistas como indispensáveis ao ciclo natural: vida e morte, crescimento e reprodução. Com a Modernidade, ela passou a ocupar apenas um papel secundário dentro de uma engrenagem maior, repleto de partículas mortas. A independência de Deus, pugnada por Laplace, “foi apenas o passo final na marcha do organicismo para o mecanismo, das essências inerentes para as fórmulas matemáticas”. (DOLL JR., 1997, p. 43).

Assim, a concepção da Terra como uma máquina, numa perspectiva cartesiana, substituiu uma que a percebia como um ser vivo, espiritual. O recente resgate dessa

concepção foi possível graças à contribuição do geólogo escocês James Hutton. Ele “sustentava que os processos biológicos e geológicos estão todos interligados, e comparava as águas da Terra ao sistema circulatório de um animal” – e do naturalista e explorador alemão Alexander von Humboldt – para quem o clima é uma força global unificadora, reconhecendo, dessa forma, a co-evolução dos sistemas vivos, do clima e da crosta da Terra, fundamentos da contemporânea hipótese de Gaia (CAPRA, 2001, p. 36).

A Teoria de Gaia olha para a vida de maneira sistêmica.
Frijtof Capra

A autonomia da Ciência, tão bem expressa no positivismo, implicou, portanto, um desrespeito à vida humana, onde a lógica válida é o saber pelo saber. Essa posição foi denunciada por Nietzsche, que, defendendo a multiplicidade da vida e do mundo, acreditava que o conhecimento “só faz sentido quanto trata da vida”, motivo pelo qual defende “*uma gaia ciência*, de um saber alegre, não perdido na sisudez irrefletida do saber pelo saber”. (GALLO, 2000, p. 167) (Itálico no original).

A fragmentação do conhecimento, e, conseqüentemente, da vida, conduz “à destruição de inúmeras formas de vida no planeta. Essa crise atinge as escolas, universidades, empresas e instituições, e, sobretudo, o ser de cada um, dissociado em vida instintiva, emocional, mental e espiritual, em constante conflito” (WEIL, D’AMBROSIO E CREMA, 1993, p. 07).

Somente um olhar sistêmico, global, sensível à totalidade, permite perceber que,

Assim como a casca de uma árvore protege contra danos a fina camada de tecido vivo da árvore, a vida na Terra é circundada pela camada protetora da atmosfera, que forma uma blindagem contra a luz ultravioleta e outras influências nocivas e mantém a temperatura do planeta no nível correto para a vida florescer. Nem a atmosfera acima de nós nem as rochas abaixo de nós são vivas, mas têm sido, ambas, modeladas e transformadas consideravelmente pelos organismos vivos, assim como a casa e a madeira da árvore. Tanto o espaço exterior como o interior da Terra fazem parte do meio ambiente da Terra. (CAPRA, 2001, p. 173).

Na expressão de Capra (2001, p. 193) a simbiose, como uma força evolutiva importante, tem profundas implicações filosóficas, pois os agentes de práticas destrutivas na natureza costumam provocar a própria morte, dando espaço para aqueles que sabem cooperar. Por isso, ele acentua:

A vida é muito menos uma luta competitiva pela sobrevivência do que um triunfo de cooperação e da criatividade. Na verdade, desde a criação das primeiras células nucleadas, a evolução procedeu por meio de arranjos de cooperação e de co-evolução cada vez mais intrincados.

A sustentabilidade do Planeta tem alguns princípios básicos: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade. No novo milênio, a sobrevivência da Humanidade dependerá de sua alfabetização ecológica, expressa na sua capacidade para entender e viver esses princípios ecológicos (CAPRA, 2001, p. 235).

*Todos os animais, com exceção do homem,
sabem que o principal objetivo da vida é usufruí-la.*
Samuel Butler

Para avançar na compreensão dessa crise mundial, abordo no próximo tópico a trajetória do Homem na sua relação com o meio ambiente.

3.2 A “evolução” da relação do Homem com a natureza

Uma vista d’olhos cuidadosa e depurada sobre o desenrolar dos primórdios da presença humana na Terra revela a pujança e a maciez dos primatas: por um lado, enfrentando situações que desafiavam continuamente a sua integridade; por outro, descobrindo minudências que permitiam compreender o seu hábitat, o seu espaço, condição indispensável para incrementar a qualidade de sua vida e de seus pares.

Para alcançar esse intento, creio ser pertinente (e necessário) melhor se investigar como se apresenta a trajetória humana na Terra, notadamente no que se refere aos obstáculos e vitórias que caracterizam a sua peculiar capacidade de aprender, algo bastante raro na natureza, se levarmos em conta a quantidade das espécies animais. O passado tem a capacidade de nos revelar detalhes desapercibidos do presente, os quais, em razão do correr dos anos, por nos parecerem tão comuns e normais, são, por vezes, desconsiderados.

A explicação de nossa evolução congrega conceitos e teorias de áreas diversas do conhecimento: Paleontologia, Filogenia, Anatomia, Genética e Arqueologia. O entrelaçamento delas permite compreenderem-se, com maior riqueza, as alterações ocorrentes no desenvolvimento da espécie humana.

O surgimento do Homem na Terra transformou-a numa grande sala de aula, pois ele logo se revelou ser um aluno curioso: fazendo indagações, vislumbrando possibilidades, avaliando resultados, buscando opções, alargando, continuamente, seus horizontes; dançando, enfim, ao som de uma música cuja melodia expressa a convicção de que há sempre algo novo (BARGUIL, 2000).

Há de se dizer, todavia, que no início o pupilo era um tanto tímido, desajeitado até, seja em virtude do pouco costume de aprender sobre a vida, seja por causa da didática empreendida pela mestra natureza. Apesar de tantos avanços científicos, certamente, até hoje, aquele não aprendeu ser ela requintada e sutil nas suas lições, requerendo que ele aprenda a contemplá-la, despindo-se do olhar devorador.

*A ação é o próprio do homem.
Só o homem tem ação, porque só ele tem objetivo, finalidade.
A natureza não tem ação porque ela é cega, não tem futuro.*
Milton Santos

O Homem, na sua breve e fecunda história na Terra (enquanto essa tem aproximadamente 4,5 bilhões de anos, aquele nela habita, na sua forma humanóide mais primitiva, há apenas cerca de dois milhões de anos), caracteriza-se, dentre outras coisas, pelo esforço de compreender o mundo: partindo do que lhe é mais próximo até onde a sua infinita imaginação lhe permite ir.

Isso, porém, só foi possível graças ao desenvolvimento do cérebro, que simboliza a diferença entre o Homem e o restante do reino animal; não é um acontecimento meramente biológico, predestinado geneticamente a acontecer (BRUNER, 2001, p. 170).

Da mesma opinião é Foley (2003, p. 34):

Os humanos surgiram, e tomaram a forma que tomaram, não por algum plano preconcebido ou algum grande desígnio, mas em consequência da interação de linhagens e linhas específicas de evolução com novas pressões seletivas. O legado de Darwin foi uma maneira totalmente nova de fazer perguntas sobre os humanos e sobre seu lugar na Terra e no universo.

Quem eram, então, os nossos ancestrais?

Os humanos antes da humanidade não eram verdadeiramente humanos, mas sim espécies com identidade própria, que sobreviveram, em muitos casos, por centenas de milhares de anos. Eles não existiram por estarem 'evoluindo em direção aos humanos', mas porque possuíam adaptações que facilitavam sua sobrevivência. (FOLEY, 2003, p. 48).

Como resultado dessa caminhada, dentre outras coisas, o Homem descobriu recursos naturais, inventou estratégias variadas para a obtenção de seus objetivos (desde o fogo até as mais recentes conquistas tecnológicas), criou formas diversas de se relacionar com os seus semelhantes e com os demais seres, desde o surgimento dos grupos de caça, passando pela formação de tribos, até chegar nas modernas sociedades.

Em cada momento, existe um conjunto dessas produções, dessas conquistas, diferentes e peculiares, em razão da particularidade e especificidade de cada sujeito-tempo-espaço, denominado cultura. A riqueza cultural de cada um desses agrupamentos humanos se expressa exatamente na sua singularidade, inclusive na sua relação com o meio ambiente.

Nesse sentido, Gonçalves (1994, p. 15-16) alerta:

Na expressividade de seus movimentos, o homem primitivo revela sua íntima união com a natureza. Seu corpo, como parte da natureza, também produz ritmos, que se revelam na harmonia de seus movimentos corporais. Todos os acontecimentos importantes da sociedade são celebrados por meio de intensa participação corporal, em que o corpo é pintado ou tatuado e, pelas danças e pelos rituais, expressa emoções de alegria, tristeza e sentimentos místicos e guerreiros.

O andar bípede, a postura ereta, a utilização das mãos e a capacidade de construir e utilizar instrumentos (para a caça e pesca) são características que sinalizam as transformações iniciais ocorridas com o Homem. Em virtude delas, sucedeu a expansão do tamanho do cérebro. Assim, posso garantir que a metamorfose física provocou mudanças de comportamento, as quais redundaram em alterações anatômicas, constituídas como ponto de partida para novas evoluções físicas...

No início, a preocupação do Homem resumia-se praticamente à sobrevivência, requerendo a “acuidade dos seus sentidos, da agilidade de seus movimentos e da rapidez de suas reações corporais” (GONÇALVES, 1994, p. 15). A sua alimentação era obtida por meio da coleta de frutos e raízes, da caça e da pesca, com a utilização de instrumentos rudimentares, feitos de ossos, madeira ou lascas de pedras. Observa-se que, lentamente, o desenvolvimento do Homem é marcado pela *conquista do espaço*, seja pela escassez de alimentos, seja pela hostilidade do meio, que se expressa na contínua e persistente busca dos nossos ancestrais, desde os mais remotos, na construção de seu *locus*, da sua casa.

A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um aprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio.
Milton Santos

Quanto à caça, é interessante observar que os primeiros antropóides eram essencialmente vegetarianos. Os homens, embora não possam ser considerados carnívoros, consomem carne em quantidade considerável, o que, sem dúvida é um aspecto nutricional que não pode ser ignorado. O aspecto mais interessante da caça, porém, é o fato de que

(...) os animais são mais difíceis de conseguir que as plantas. Uma planta simplesmente fica parada, esperando ser comida. Um animal, ao contrário, foge, ou até mesmo defende-se lutando. Comer carne costuma ser visto como um privilégio dos bípedes humanos, a inteligência foi necessária. E ainda mais, a caça parece exigir a cooperação entre indivíduos (e, portanto, organização social), bem como a linguagem para coordenar as atividades. Os primeiros humanos não eram apenas caçadores, mas caçadores socializados, de modo que a caça significava mais que o simples comer carne (FOLEY, 2003, p. 64-65).

A descoberta do fogo permitiu ao Homem defender-se dos animais ferozes, preparar o seu alimento, aquecer-se, pois nem sempre os abrigos naturais (cavernas, copas de árvores etc.) eram acolhedores o suficiente. A invenção do arco e da flecha foi mais um importante passo na conquista do Homem do seu espaço na Terra.

A agricultura, ao possibilitar à Humanidade tornar-se apta a produzir os alimentos necessários ao seu sustento, transformou a relação dessa com a natureza, pois deixou de ser nômade e construiu vilas, cidades (onde as moradias apresentavam, via de regra, mais segurança e conforto se comparadas com as cabanas e cavernas). Tal acontecimento permitiu que grupos maiores fossem formados, o que levou à criação de regras de convivência, seja com o semelhante, seja com o meio ambiente.

Sobre esse momento, França (1994, p. 29) destaca o fato de que ele passou da condição de adaptado para adaptador, usuário. Em vez de usufruir da arquitetura natural, transformou-se em arquiteto, passando a produzir seu próprio espaço.

Para que serve a inteligência?
Robert Foley

As grandes navegações são marcadas por profundos antagonismos! A descoberta de terras no além mar permitiu o enriquecimento dos países europeus (Portugal, Espanha, Inglaterra, França ...) a um custo elevadíssimo: diversas culturas americanas (maias, astecas, incas e índios), que tinham um jeito mais equilibrado de se relacionar com a natureza, foram dizimadas ou perderam grande parte de suas terras, valores e crenças ante a ação dos conquistadores/exploradores.

A Revolução Industrial, que teve como berço a Inglaterra, ao mecanizar a produção no campo, forçou os antigos camponeses a migrarem às cidades, sendo submetidos a um regime de exploração sem igual nas recém-inauguradas fábricas, com jornadas de até quatorze (14) horas. Da mesma forma, os antigos artesãos se viram tragados pela produção em série instituída pela indústria, restando como opção de sobrevivência aceitarem as insalubres condições do modo fabril.

As fábricas, desde o início, com seus rejeitos químicos, poluem o ar, a água e o solo, afetando profundamente a qualidade de vida das pessoas que residem nas proximidades delas. Os industriais, normalmente, quando não se recusam a tomar medidas para diminuir os malefícios de sua atividade produtiva, o fazem num ritmo e numa intensidade bem menor do que a necessária.

A produção industrial, seja no capitalismo (no Ocidente) ou no socialismo (no Oriente), por desconhecer que os recursos naturais podem ser renováveis e não renováveis, sempre esteve alicerçada numa crença equivocada da natureza, explorando-a num ritmo frenético por acreditar que as fontes naturais são inesgotáveis (renováveis) (CROALL & RANKIN, 1984, p. 34).

Conforme analisei no capítulo anterior, o preço da nossa capacidade de abstração (“capacidade de criar um mundo interior de conceitos, de objetos e de imagens de nós mesmos”), da nossa humanização – desenvolvimento da linguagem, arte, pensamento e cultura – que permitiu o incremento da nossa diversidade e das relações estabelecidas, foi a perda do contato com a natureza, levando-nos à fragmentação (CAPRA, 2001, p. 229).

Para Santos (2002a, p. 131), a presença do Homem diversificou a natureza, uma vez que esse tem a capacidade de atribuir valor às coisas, embora no princípio ele seja a ela subordinado. Posteriormente, “As invenções técnicas vão aumentando o poder de intervenção e a autonomia relativa do homem, ao mesmo tempo em que se vai ampliando a parte da ‘diversificação da natureza’ socialmente construída”.

Robert Foley, num interessante estudo sobre o desenvolvimento humano – *Os Humanos antes da Humanidade: uma perspectiva evolucionista* – assevera que a resposta da questão “Quando nos tornamos humanos” não depende apenas de registros fósseis, mas também que critério que elejamos como fundamental para representar o Homem: “a linguagem, a cultura, o bipedalismo, a inteligência, a fabricação de ferramentas, ou outras características?” (FOLEY, 2003, p. 38).

Nessa obra, ele analisa detalhadamente cada um desses critérios, apresentando conclusões bastante interessantes. Socializo, a seguir, apenas algumas que julgo pertinentes para o objeto da presente pesquisa.

A tecnologia, para muitos, foi o fator decisivo. Realmente, é fácil perceber o Homem dependente dela, não somente na atual sociedade industrializada. “Casas, alimentos, armas, jogos, tudo isso, em certa medida, implica tecnologia, mesmo que seja de construção relativamente simples”. É interessante salientar que a fabricação de ferramentas demanda, além de habilidade manual (possibilitada pelo bipedalismo), a capacidade cerebral de criar e

ordenar as ações necessárias para aquele intento. O maior significado da tecnologia é que ela permitir que

(...) os humanos modifiquem e criem o mundo no qual vivem. A tecnologia pode transformar uma espécie num componente ativo da construção do meio ambiente, ao contrário da sina da maioria das espécies, que são, em geral, vistas como recipientes passivos do mundo no qual nasceram. O que mais eles podem fazer é reagir a seu ambiente de maneira a maximizar suas chances de sobrevivência. (FOLEY, 2003, p. 64).

Assim, “a tecnologia é a maneira pela qual o mundo humano é criado” (FOLEY, 2003, p. 63-64).

Sem querer desmerecer a importância da tecnologia no desenvolvimento humano, não se pode atribuir a ela a marca distintiva da Humanidade, pois uma visão mais acurada revela não ser somente ela que é capaz de fabricar e usar ferramentas.

Do rudimentar cupim até o chimpanzé capaz de usar um martelo, os animais claramente também fazem uso de ferramentas. E o que talvez seja mais importante, as outras espécies não podem ser vistas como simplesmente aceitando o ambiente que lhes coube. Elas não são receptoras passivas, mas, como os humanos, interferem ativamente em seus habitats, seus recursos alimentares e seus abrigos. Se assim é, a tecnologia, por si só, não pode ser o gatilho que colocou a humanidade em seu rumo. Que outras características poderiam ser importantes? (FOLEY, 2003, p. 64).

O bipedalismo humano, postura ereta habitual, sem dúvida, é uma diferença fundamental em relação à estrutura e ao comportamento dos primatas, os quais viviam predominantemente em florestas. Com a diminuição dessas, em virtude de fatores climáticos, a vegetação se transformou, paulatinamente, em savanas, obrigando o Homem a descer das árvores e percorrer grandes distâncias em busca de alimento (FOLEY, 2003, p. 149).

O novo ambiente fomentou o desenvolvimento não somente do Homem, mas também de uma gama de animais, uma verdadeira

(...) “comunidade da savana”, formada de grandes animais, entre os quais estavam os homínídeos. A questão a ser respondida é como os homínídeos conseguiram lidar com esse novo ambiente, e que problemas eles enfrentaram. Ou melhor, como eles aproveitaram essas novas oportunidades ecológicas, visto que não se trata apenas do processo negativo de ser expulso de uma terra natal paradisíaca, mas de populações inteiras tornando-se capazes de se expandir para novos ambientes, por terem encontrado meios de tolerar novos ambientes e novas condições. Não se trata de algo peculiar aos humanos, mas, simplesmente, do funcionamento normal da evolução. (FOLEY, 2003, p. 176).

Na floresta, o primata encontrava alimento e moradia mais facilmente. Não é difícil perceber o desafio que a diminuição das árvores representou para a sua sobrevivência. Mais

tempo no solo para encontrar alimento significava não somente maior desgaste de energia como também maior exposição aos predadores naturais (FOLEY, 2003, p. 176-177).

A necessidade de procurar alimentos em locais cada vez mais longe demandou do hominídeo mais tempo de locomoção e menos para as outras atividades, “como descanso, interação social, para tratar do real propósito da evolução (a reprodução) e para cuidar dos filhos pequenos. Na verdade, haverá menos tempo para parar e pensar em como a vida é difícil”. (FOLEY, 2003, p. 183-184).

A socialização, embora não seja um traço unicamente humano, teve (e tem) grande impacto no nosso desenvolvimento, notadamente no que se refere ao tamanho do cérebro, o qual é o seu organismo mais dispendioso energeticamente, requerendo, por isso, fonte constante de alimentos de alta qualidade. Por isso, Foley (2003, p. 225-226) propõe que

(...) as condições ecológicas exigem respostas na forma de estratégias sociais, que por sua vez dependem da capacidade dos indivíduos de processar informações, capacidade essa que, por sua vez, depende de várias limitações energéticas e que, portanto, leva de volta às condições ecológicas iniciais. Esse triângulo mostra por que razão, em condições normais, não pode haver um impulso continuamente ascendente em direção a relações sociais mais complexas a uma maior inteligência. Ele também faz com que nos sintamos tentados a deslindar a seqüência de acontecimentos na história da única linhagem na qual isso de fato ocorreu.

Esse triângulo proposto pelo autor – ecologia, sociabilidade e inteligência – fornece referencial interessante para este estudo, porquanto destaca o fato de que a base biológica humana só progrediu em virtude da sua capacidade de interagir (diferente de reagir) com o meio, a qual demanda respostas complexas e elaboradas, expressas nas diversas manifestações culturais, as quais, de uma forma ou de outra, modificam o meio, levando o Homem a novas intervenções e, assim, continuamente.

Por outro lado, não posso me esquecer de que a crescente racionalização só foi possível com o afastamento progressivo dos seus sentidos básicos. Numa perspectiva mais pessimista, sou obrigado a reconhecer que essa diminuição da capacidade sensorial por parte da Humanidade, em certo sentido, está relacionada com uma perda da sua capacidade de se comunicar, através do seu corpo, com o meio ambiente, expresso num controle dos afetos, transformando-os em expressões e gestos formalizados, num fenômeno conhecido como *descorporalização* (GONÇALVES, 1994, p. 17).

Homem Primata

Sérgio Britto, Marcelo Fromer, Nando Reis & Ciro Pessoa

Desde os primórdios até hoje em dia
O homem ainda faz o que o macaco fazia
Eu não trabalhava
Eu não sabia
O homem criava e também destruía

*Homem primata
Capitalismo selvagem*

Eu aprendi
A vida é um jogo
Cada um por si e Deus contra todos
Você vai morrer
E não vai pro céu
É bom aprender
A vida é cruel

*Eu me perdi na selva de pedra
Eu me perdi (2x)*

I'm a cave man, a young man
I fight with my hands, with my hands
I'm a jungle man, a monkey man

Muitas vezes, os humanos costumamos olhar para as outras espécies de forma complacente, admirando-nos das nossas enormes vantagens que temos em relação a elas. Não compartilho dessa tendência, pois não sei até que ponto, realmente, nós evoluímos ... É necessário admitir que “o cérebro humano tornou-se demasiadamente poderoso e, por essa razão, os humanos são, hoje, uma espécie fora de controle”. (FOLEY, 2003, p. 195).

*Dentre todas as espécies, somos a única que mata
seus semelhantes em nome da religião, do mercado livre,
do patriotismo e de outras idéias abstratas.*
Fritjof Capra

É para que o Homem reencontre a si mesmo e ao seu papel na natureza que empreendi esse breve relato da sua presença na Terra. No próximo tópico, analisarei como ele, mediante sua capacidade simbólica e afetiva, transforma um espaço num lugar.

3.3 Lugar ou espaço?

A Psicologia Ambiental pode ser definida como a “(...) disciplina que trata das relações entre o comportamento humano e o ambiente físico do homem”. Assim, seu campo

de estudo contempla tanto a ação do Homem sobre a natureza quanto o papel que o ambiente exerce sobre o comportamento humano. Nas duas perspectivas, há influências positivas e negativas. Os psicólogos ambientais estão, portanto, interessados no relacionamento entre o *comportamento do homem* e as *características do ambiente físico*, o qual pode ser dividido em dois tipos: natural e construído ou modificado pelo homem (HEIMSTRA & MCFARLING, 1978, p. 02-03) (Itálico no original).

Ao presente trabalho, interessa aclarar as impressões, os sentimentos que o espaço escolar, como ambiente físico preparado pelo homem, num dado contexto social, exerce (ou pode exercer) sobre os membros da comunidade que o freqüentam, bem como os comportamentos, as atitudes desenvolvidas por eles na escola. Nesse sentido, é pertinente e necessário utilizar-se da contribuição teórica da Psicologia Ambiental, campo que se dedica a compreender o complexo fenômeno das relações do ser humano com o seu meio ambiente.

O homem conhece e apreende a sua realidade experimentando-a através dos sentidos (visão, audição, tato, olfato e paladar) e da capacidade de simbolizar. As emoções, os sentimentos e os pensamentos colorem, de modo peculiar, toda a experiência humana (TUAN, 1983, p. 09). Portanto, a vida do Homem se caracteriza pela sua capacidade de vivenciar o incerto, de enfrentar o desconhecido, ampliando, assim, a estruturação do seu universo.

Tuan (1983, p. 13) assevera que a cinestesia, a visão e o tato são os “(...) órgãos sensoriais e experiências que permitem aos seres humanos ter sentimentos intensos pelo espaço e pelas qualidades espaciais”. Assim, para que o Homem experimente o espaço, é necessário que haja lugar (e oportunidade) para ele se mover, possibilitando-lhe o aprendizado de direção (para frente, para trás, para os lados). O Homem depende da visão para organizar o espaço, embora os demais sentidos enriqueçam e ampliem o espaço visual (TUAN, 1983, p. 16-18).

Para a Psicologia Ambiental, “espaço” e “lugar” são sinônimos? Eles expressam a mesma coisa? Caso não, o que distingue “espaço” de “lugar”?

Espaço é definido em Ferreira (1993, p. 698) como:

1. Distância entre dois pontos, ou a área ou o volume entre limites determinados (...)
2. Lugar mais ou menos delimitado, cuja área pode conter alguma coisa; lugar (...)
3. Extensão identificada (...)
4. A extensão onde existe o sistema solar, as estrelas, as galáxias; o Universo (...)
5. Período ou intervalo de tempo (...).

A definição de Ferreira (1993, p. 1051-1052) para *lugar* é:

1. Espaço ocupado; sítio (...) 2. Espaço (2) 3. Sítio ou ponto referido a um fato (...) 4. Espaço próprio para determinado fim (...) 5. Ponto de observação; posição, posto (...) 6. Esfera, roda, ambiente (...) 7. Povoação, localidade (...) 8. Região, país (...) 9. Posição, situação (...) 10. Classe, categoria, ordem (...) 11. Ocupação, emprego, função, cargo (...) 12. Assento marcado e determinado (...) 13. Posição determinada num conjunto, numa escala, numa série; colocação (...).

Embora seja sutil a diferença, o espaço é apresentado de maneira mais ampla, num contexto de maior abrangência, enquanto o lugar tem um foco mais preciso. O que acontece, porém, para que um espaço possa ser considerado um lugar? “O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado” (TUAN, 1983, p. 151); ou seja, é a partir da experiência, da vivência, que um espaço adquire para o Homem o *status* de lugar.

Para Frago (1998b, p. 61),

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Essa construção, todavia, não é material, no sentido físico, mas simbólica, afetiva, social. E mais: as pessoas no mesmo espaço elaboram concepções variadas de lugar, porque essas dependem dos valores, das experiências, das interações estabelecidas. Isso se torna particularmente importante quando se discute o espaço escolar, pois isso significa que numa sala de aula as várias pessoas presentes a vivenciam de modo peculiar, único.

Edward Hall empreendeu fascinante estudo sobre os variados usos que, em diferentes culturas, o Homem faz do espaço, estruturando um novo campo teórico: a proxêmica. Ele esclarece que a velha crença de que todos os homens compartilham a mesma experiência é falsa, pois ignora o fato indiscutível de que, embora cada pessoa tenha um sistema nervoso central, o mundo sensorial de cada ser é distinto do outro, fazendo com que, mediante uma filtração seletiva dos dados, algumas sensações sejam recebidas e outras ignoradas, resultando única e pessoal a percepção do mundo (HALL, 1973, p. 15-17).

Nesse sentido, Frago (1998b, p. 64) declara que

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações

interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações.

Para Bomfim (2003, p. 70),

A Psicologia Ambiental como área interdisciplinar estuda a interação das pessoas com seu entorno sócio-físico, considerando o meio urbano, os recursos naturais e o comportamento (POL, 1999). Diferente das investigações da Psicologia Ambiental arquitetural, que marca a delimitação, controle e defesa do espaço no seu aspecto físico e etológico, os estudos mais recentes da Psicologia Ambiental transacionalista debruçam-se sobre os aspectos psicossociais, de maneira a incluir os vínculos cognitivos e afetivos relacionados ao espaço construído.

Embora as pessoas não reajam da mesma forma em determinados ambientes, Hall (1973, p. 170-171) defende a existência de uma relação entre o comportamento e o espaço de características semifixas. O espaço que tende a manter as pessoas separadas é denominado de “sociofugo”, enquanto o que proporciona a interação delas é chamado de “sociopeta”.

A sensação humana do espaço, o sentido que o Homem elabora do espaço, é uma síntese de muitas impressões sensoriais: visuais, auditivas, cinestésicas, olfativas e térmicas. Cada uma delas, além de constituir um sistema complexo, é moldada por uma cultura, a cujos padrões responde. Assim, pessoas criadas em culturas diferentes vivem também em mundos sensoriais diversos (HALL, 1973, p. 279).

O valor do espaço não é independente das ações que ele é susceptível de acolher.
Milton Santos

Além da multiplicidade dos sentidos, Günther (2003, p. 274) destaca o fato de que o espaço físico é multifacetado, uma vez que registra múltiplos estímulos ao mesmo tempo. A resposta formulada pelo Homem, no entanto, não contempla apenas um desses aspectos, mas a sua *gestalt*, a sua totalidade.

No espaço físico, entendido como a conjunção de quatro conceitos – espaço pessoal, territorialidade, privacidade e densidade/apinhamento – acontecem as relações recíprocas pessoa-espaço físico, mediante a mobilidade, entendida como o deslocamento da pessoa de um lugar para outro (GÜNTHER, 2003, p. 277-278).

A importância da mobilidade para o ser humano é que ela contribui para o seu desenvolvimento, o seu bem-estar e o reflexo de orientação. Na marcha do seu desenvolvimento, ele percorre, progressivamente, áreas cada vez maiores para ter acesso a recursos antes desconhecidos. Esse fato ontogenético, uma extensão da filogenia humana,

conforme relatei há pouco, permite à criança, explorando o seu meio ambiente, expandir o seu controle sobre esse *locus*. Por outro lado, uma restrição de mobilidade, causada por qualquer motivo (idade, social, legal ...) propicia um atrofiamento daquela capacidade (GÜNTHER, 2003, p. 278).

Conforme Günther (2003, p. 279), os múltiplos estímulos do espaço físico são *affordances*, termo cunhado por Gibson (1979/1986), que designa aquilo que o ambiente oferece ao animal, o que *providencia* ou *fornece*, para o bem ou para o mal, tais como: “o meio (e.g., o ar); as substâncias (e.g., água e matéria sólida); as superfícies e seus traçados; os objetos e outras pessoas e animais”.

O Homem está constantemente absorvendo sinais, uma vez que ele não é refratário das ondas “antropológico-culturais” emitidas pelo espaço. Esse ambiente que o envolve influencia diretamente na “criação de uma concepção de mundo, assim como essa concepção interfere na formação do ambiente”. (FRANÇA, 1994, p. 98).

Assim, é conveniente afirmar que numa relação entre a pessoa e o ambiente há sempre mais a perceber do que aquela é capaz de processar. Essa aparente incompletude, todavia, sempre proporciona uma experiência holística, em que a pessoa interage com o espaço com a inteireza do seu ser, formando significados, valores e atitudes, os quais, de alguma forma, são naquele manifestados.

Nesse sentido, Rivlin (2003, p. 217) destaca o fato de que cada pessoa, por meio de seu visual ou de sua reação, contribui para a dinâmica de um espaço. Isso se torna particularmente significativo no ambiente escolar, quando a ausência de um aluno influencia a dinâmica de uma sala de aula. Esse autor destaca, ainda, o fato de que “O ambiente físico está envolvido pelos sistemas social, econômico, político e cultural nos quais se encontra e é inseparavelmente relacionada a eles”.

Essa afirmação é particularmente importante para a presente pesquisa, a qual pretende entender a realidade da escola pública brasileira, notadamente em Fortaleza, no que se refere ao seu aspecto físico. Isso se torna mais dramático considerando-se que “Escolas sujas e deterioradas podem fazer com que as crianças que as freqüentem apresentem maior índice de faltas e aprendizagem em níveis inferiores aos obtidos por alunos de escolas em melhores condições físicas (Duran, 2002; Rivlin & Wolfe, 1985)” (RIVLIN, 2003, p. 218).

Baseada em Bronfenbrenner (1993), que “aponta que a maioria dos estudos sobre as propriedades do contexto desconsidera as características pessoais de seus usuários, como se todas as pessoas fossem igualmente afetadas pelo ambiente”, Campos-de-Carvalho (2003, p. 294-295) investigou a relação entre arranjo espacial e interações de crianças em creches.

Baseada numa perspectiva sistêmica e ecológica, a autora defende uma visão de desenvolvimento humano que enfatiza a relação bidirecional e interdependente de pessoa-ambiente. Assim,

Desenvolvimento implica em processos através dos quais características da pessoa e do ambiente interagem, produzindo tanto continuidade quanto mudanças nas características da pessoa durante o curso de vida, no modo como a pessoa percebe e negocia com seu ambiente; isto é, mudança e constância nas capacidades da pessoa em descobrir, manter ou alterar as propriedades do ambiente, as quais, por sua vez, também exercem influência nas características da pessoa (Bronfenbrenner, 1993; Bronfenbrenner & Morris, 1998). (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003, p. 295).

A autora concluiu que existe uma

(...) relevância do arranjo espacial no planejamento de ambientes coletivos para pré-escolares, favorecendo não só as interações entre crianças, mas também delas com a educadora, contribuindo para a melhoria da qualidade do atendimento coletivo de crianças pequenas. Através de manipulações pouco custosas, mesmo em termos financeiros, a educadora, ao estruturar o espaço com zonas circunscritas, promove interações entre crianças sem a sua intermediação direta; isto a torna muito mais disponível para estabelecer contato com uma criança individualmente ou com um subgrupo. (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003, p. 296).

A disposição das cadeiras na sala de aula indica qual a metodologia de ensino seguida: em círculos, favorece uma discussão, com a participação de todos; enfileiradas, pressupõe uma aula expositiva; próximas umas das outras, a realização de trabalho em grupo. Igualmente importante para a sociabilidade dos agentes pedagógicos, do desempenho acadêmico dos alunos e da sua saúde, é a forma como a mobília é distribuída na sala e as suas condições ambientais (acústica, insolação, ventilação, luminosidade) (ELALI, 2003, p. 310).

Essa autora relata, ainda, que

Em pesquisas realizadas com crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos pertencentes a diversos contextos culturais, Korpela (2002) mostra que, quanto menor a criança, maior sua necessidade declarada por contato direto com áreas externas e ambientes naturais, sendo esse gradativo “afastamento” justificado pela necessidade de aceitação social, com o aumento do interesse por atividades em grupo que ocorrem em áreas relativamente fechadas e pelo uso de recursos tecnológicos como alvo ou fonte da atividade lúdica. (ELALI, 2003, p. 310).

Por isso, ela advoga dispensar-se

(...) maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e a criança, garantindo a ela oportunidades de contato com espaços variados, tanto construídos pelo homem quanto naturais, é uma maneira de proporcionar à infância condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experiencial. (ELALI, 2003, p. 311).

A necessidade das crianças de disporem de áreas para brincadeiras na escola é agravada pela excessiva diminuição desses espaços na cidade, tanto ali, quanto nas casas/apartamentos. Esses locais devem ser divididos em partes ensolaradas e ensombradas, permitindo que aquelas desenvolvam uma psicomotricidade ampla (correr, pular etc), participem de jogos e se relacionem com a natureza (ELALI, 2003, p. 312).

A economia do mundo, no século atual, é marcada pela discussão em torno de dois conceitos: desenvolvimento sustentável e globalização, os quais simbolizam valores diversos (e antagônicos) quanto à Humanidade, ao meio ambiente e à relação entre ambos. Nesse particular, a Psicologia Ambiental pode colaborar na compreensão e na divulgação da importância do ambiente no bem-estar individual e coletivo (MOSER, 2003, p. 331).

A percepção ambiental, portanto, é um fenômeno psicossocial, que explica como o sujeito incorpora, simboliza as experiências que tem no ambiente, com as pessoas, com a natureza, com a cultura (nas suas diversas formas, inclusive física). A consecução da subjetividade não é, ao contrário do que se poderia pensar, um acontecimento isolado, mas sucede na relação estabelecida pela pessoa no tempo com o seu espaço (TASSARA & RABINOVICH, 2003, p. 340).

A relevância da Psicologia Ambiental para este livro é que ela trabalha com certos conceitos que, de alguma forma, estão relacionados com o cotidiano escolar: “apropriação, identidade social, territorialidade, pertinência, privacidade, aglomeração, condições ambientais e stress, cognição ambiental, valores ambientais e educação ambiental, dentre outros” (BOMFIM, 2003, p. 70).

O espaço é ocupado por pessoas, as quais, em virtude da diversidade cultural e da posição que ocupam em determinada instituição, é palco de conflitos, os quais são, muitas vezes, causados pelo poder. É isso que analiso no próximo tópico.

3.4 Visão da Geografia: o poder no espaço

Adoto aqui, como ponto de partida, aquele proposto por Santos (2002a, p. 21): “o espaço é um conjunto indissociável de objetos e de sistemas de ações”. Segundo ele, a Geografia, assim como definira Élisée Reclus, é história no espaço. Na sua investigação para compreender o espaço numa perspectiva dessa ciência, ele exprime:

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições. (SANTOS, 2002a, p. 54).

A conquista da natureza pelo Homem é uma manifestação de poder, a qual contempla não somente o espaço físico, mas também todas as formas vivas, inclusive os outros homens. Por intermédio do trabalho, ele transforma o meio ambiente e cria valores, num processo social que objetiva, dentre outras coisas, a manutenção das relações instituídas que lhe são favoráveis. Socialmente considerado, o espaço sem o Homem não é nada. Esse, por sua vez, sem aquele estaria privado de uma base material que lhe permite projetar sua força de trabalho, impedindo-o, assim, de criar valor e se reproduzir. Há, pois, íntima ligação entre ambos (SÁNCHEZ, 1990, p. 83).

Assim, a luta pelo espaço não se resume à dimensão física, mas contempla também o aspecto simbólico. E mais: aquela estabelece íntima relação com esse.

Inicialmente, disputa-se a posse do espaço-chão, dos seus marcados e fechados limites (os dos feudos) e parte-se para a conquista dos espaços para além dos oceanos. Discute-se e disputa-se o espaço acima de nós – o céu divino e o céu astronômico. Neste, passa-se do céu fechado e em torno do ponto fixo Terra, para o céu aberto em torno de um ponto fixo diferente (o Sol): a Terra toda se mexe. Naquele, através das *reformas*, chega-se diretamente a Deus, encurtando-se distâncias e tornando desnecessários os intermediários, toda a hierarquia da Igreja até então dominante. (ALVES, 1998, p. 29-30).

Surge, então, a necessidade de garantir e expandir as conquistas, materiais ou não. Espaço e tempo passam a ser controlados: aquele, mediante a geometrização, do zoneamento da cidade, esse, por intermédio do relógio, que disciplina o trabalhador (ALVES, 1998, p. 30).

A luta pela sobrevivência não se resume à questão alimentar, mas contempla o direito ao espaço: para morar, se distrair, estudar etc. Nas cidades, o poder público afasta do centro e das áreas nobres as pessoas mais carentes, jogando-as onde ninguém quer ir. O espaço coletivo (não somente ele ...), por sua vez, é encolhido, deteriorado, desprezado pela inércia, econômica e politicamente justificada, desrespeitando o trabalhador, as crianças, os idosos.

Para muitos estudiosos, dentre os quais destaco Pedro Fraile, o espaço é utilizado para alcançar das pessoas uma obediência maquinal:

O espaço, que os indivíduos ocupam e transformam, é um meio de controle social, especialmente eficaz devido ao seu anonimato. Seu poder provém, em grande parte, do fato de que nunca é contemplado e estudado por esse ângulo. (FRAILE, 1990, p. 13). (Tradução minha).

Para ele, o Homem está inserido num espaço que ocupa e, às vezes, modifica. Esse espaço, por sua vez, havia sido projetado para atuar sobre ele, com a intenção de determinar (ensinar) comportamentos, os quais respondem à necessidade de um projeto social amplo (FRAILE, 1990, p. 16).

O espaço arquitetônico ou urbanístico não deve ser considerado apenas uma morfologia, como se fosse apenas uma entidade dotada de certas qualidades: claro ou escuro, opaco ou transparente, úmido ou seco etc. Assim, ele desempenha determinadas funções: protege os sujeitos, isola, une, vigia, dentre outras. Deve-se considerar que esse espaço é vivido e, portanto, percebido subjetivamente (FRAILE, 1990, p. 17).

Assim, a diversidade cultural, já citada nesse trabalho, deve ser considerada quando do trabalho de uma edificação – habitação, escritório, indústria, escola, lugar público – principalmente quando o projeto é importado de outro contexto social. O desconhecimento dessa necessidade parece explicar, em parte, alguns dos conflitos que nela ocorrem (FRANÇA, 1994, p. 52).

Inspirado na idéia de prático-inerte de Sartre (“as cristalizações da experiência passada, do indivíduo e da sociedade, corporificadas em formas sociais e, também, em configurações espaciais e paisagens”), Santos (2002a, p. 317) declara que “o espaço, em virtude de formas geográficas materiais, é a expressão mais acabada do prático-inerte”.

A influência do passado se torna ainda mais clara quando se percebe que

(...) o espaço, como as outras instâncias sociais, tende a reproduzir-se, uma reprodução ampliada, que acentua os seus traços já dominantes. A estrutura espacial, isto é, o espaço organizado pelo homem é, como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada-subordinante. E como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia que se manifesta por meio de leis próprias, específicas de sua própria evolução. (SANTOS, 2002b, p. 181)

No âmbito da presente pesquisa, interessa a constatação de que

A configuração do espaço sempre foi importante para caracterizar a instituição escolar e a própria sociedade num determinado período, porque materializa as aspirações, conquistas e incertezas vividas. Entretanto, sua evolução parece ter estagnado, já que, praticamente, o mesmo tipo de escola vem sendo construído e mobiliado, de modo bastante desatualizado, fazendo-nos inferir qual a razão desse hiato criado e quais as intenções existentes atrás da descontextualização do espaço escolar. Salvo um ou outro elemento que parece destoar do conjunto, a visão de uma sala de aula nos remete a um espaço-tempo passado, fazendo-nos crer que o processo de ensino se “congelou” e a reações ocorridas nessa situação são mecânicas e impensadas. (FRANÇA, 1994, p. 57).

Haja vista que o espaço, por meio das construções, é utilizado, silenciosamente, para perpetuar certos padrões sociais, é necessário que se investigue como ele é percebido na Arquitetura.

3.5 O sentido do espaço na Arquitetura

Nessa reflexão *eclética* que estou fazendo sobre o espaço, a contribuição da Arquitetura é de importância especial, porque o prédio escolar é, na maioria das vezes, a materialização de um projeto arquitetônico. Conhecer, portanto, o *olhar* dessa Ciência sobre a dimensão espacial revela-se fundamental.

Essa missão, porém, não é das mais fáceis, pois, na opinião de Zevi (2002, p. 17), “falta uma história da arquitetura que possa ser considerada satisfatória”. Segundo ele, isso ocorre em virtude da “falta de hábito da maior parte dos homens de entender o espaço, e do insucesso dos historiadores e dos críticos da arquitetura na aplicação e difusão de um método coerente para o estudo espacial dos edifícios”.

O conceito de espaço e, em consequência, das relações do homem com o universo, está sendo reescrito, segundo França (1994, p. 13), a partir da compreensão de que o componente arquitetônico tem estreita ligação com os valores de sua época: “Suas formas são o espelho de inquietações sociais e espirituais, concretizadas em fachadas e disposições interiores”, as quais possuem forte capacidade comunicativa, não facilmente percebida, materializada em elementos estéticos e funcionais que influenciam as relações nelas estabelecidas.

O espaço, na opinião de Loureiro (1999, p. 48),

(...) carrega em si conteúdos sociais que lhe são inerentes. Tais conteúdos sociais relacionam-se segundo uma certa sintaxe, traduzida em genótipos, diferentemente de fenótipos – em estrutura e não em ordem. Desta forma, como ressaltado por Pearson & Richards (1994), a arquitetura incorpora e expressa certos princípios de ordem e classificação.

Para Coelho Netto (2002, p. 20-21), o objeto da Arquitetura é a produção do espaço, porém, na sua opinião, o espaço não é uma noção absoluta e auto-suficiente, como se acreditava até o início do século passado, motivo pelo qual ressalta que “a noção de Espaço não é e nunca foi uma noção evidente por si mesma”. Assim, é necessário “saber de que Espaço se trata, quais suas espécies, suas delimitações, para, a seguir, ser possível indagar de

seus respectivos sentidos”. Essa sua posição epistemológica é expressa na seguinte indagação: “O que é afinal o Espaço?”.

Essa crítica do *sentido* do espaço contribui intensamente para o resgate da subjetividade do Homem, pois reconhece que a percepção espacial é fruto tanto da sua base biológica como da sua cultura, a qual é única, haja vista a especificidade do que um viveu, de como elaborou as experiências, de quais valores, que crenças e sonhos alimenta ...

O ambiente construído contempla, ao mesmo tempo, os aspectos estético e sensorial, porque ambos estão diretamente relacionados. A percepção espacial ocorre em virtude das bagagens biológicas e culturais do Homem. Embora não seja ainda conhecida a forma como a mente reage a essas duas faces, ele “organiza seu mundo perceptivo e determina hierarquias e padrões de referência”. (FRANÇA, 1994, p. 37-38).

Coelho Netto (2002, p. 29) refuta a tentativa de definir a Arquitetura como a manipulação das (e nas) três dimensões, tanto por que a Escultura também opera nas mesmas condições, como também (e principalmente) pelo fato de que, por trás dessa lógica, está o pensamento geométrico, o qual só deve aparecer no segundo momento.

A sua estratégia será analisar vários eixos (sete, no total) organizadores do sentido do espaço: Espaço Interior x Espaço Exterior, Espaço Privado x Espaço Comum, Espaço Construído x Espaço Não-Construído, Espaço Artificial x Espaço Natural, Espaço Amplo x Espaço Restrito, Espaço Vertical x Espaço Horizontal, Espaço Geométrico x Espaço Não-Geométrico (COELHO NETTO, 2002, p. 29). Portanto, é com eles que o arquiteto organiza o espaço, criando uma configuração recebida e sentida pela Humanidade. Analiso, a seguir, alguns desses eixos (achei mais prudente grafar as iniciais com letras minúsculas), com a intenção de clarear o papel desempenhado pela Arquitetura na construção de espaços escolares.

Segundo Coelho Netto (2002, p. 31-33), há uma tendência de se perceber o espaço interior em oposição ao espaço exterior, expresso, por vezes, na necessidade de proteger aquele dos perigos e ameaças vindo desse. Ele refuta, ainda, a tendência de se atribuir à Arquitetura o espaço interior e ao Urbanismo o espaço exterior, uma vez que essas dimensões não são opostas, mas são noções duplamente relativas, tanto por que um só se define com a presença do outro, como pelo fato de que a fachada pode ser percebida como externa ou interna, a depender da localização do observador, se fora ou dentro do prédio.

*Um edifício concentra forças onde operam todos os sentidos, do tátil ao olfativo;
seu interior condensa a própria concepção de mundo de uma época.*
Lilian França

Ressaltando a importância da pesquisa empreendida por Edward Hall, que relatei há pouco, Coelho Netto (2002, p. 35-36) assinala que a dimensão espacial pode ser percebida de modo bastante diverso por dois observadores, considerando a bagagem cultural, a qual tanto varia no espaço como no tempo. Essa observação é das mais pertinentes, porquanto, muitas vezes, soluções do passado ou de outro contexto social são adotadas, sem que o arquiteto e/ou do urbanista não empreenda uma pesquisa dos sentidos do espaço, desconsiderando, assim, as diferenças dos locais (o original e o atual).

Da mesma opinião é França (1994, p. 29-30):

Essa estreita ligação entre o modo de pensar a vida e as características apresentadas pela arquitetura, evidencia, em um determinado momento histórico, uma série de relações que não pode deixar de ser investigada. As formas que o padrão arquitetônico assume não ocorrem desvinculadas das situações culturais, que por sua vez não estão desvinculadas da base material da sociedade.

A da percepção do sujeito de um objeto também foi tratada por Zevi (2002, p. 21-22). Ele conta a história de um pintor parisiense de 1912 o qual, admitindo que a representação de um objeto sobre a mesa sempre é formada a partir de um ponto de vista, relatou que, para conhecer a realidade do objeto, seria necessário manipulá-lo ou caminhar ao redor dessa, para contemplar as outras perspectivas, motivo pelo qual designou o tempo como a *quarta dimensão*.

Continuando com sua análise, Zevi (2002, p. 22) relata que os cubistas foram mais além, pois, na busca de compreender o objeto, retrataram não somente a realidade externa, mas também o organismo no seu interior: um corpo tem, além da pele, músculos e esqueleto.

O eixo espaço privado x espaço comum só pode ser satisfatoriamente compreendido numa perspectiva que considera a cultura como não estática, mas se transmuta no tempo e no espaço. Ora,

Até o século XVIII, quando houve uma especialização dos espaços, salas, quartos e cozinhas se confundiam, não havia uma função pré-determinada para cada lugar. Pessoas entravam e saíam, a família nuclear ainda se estruturava e o domínio privado era uma separação bastante relativa (FRANÇA, 1994, p. 36).

Nesse sentido, Hall (1977, p. 209-211) analisa o caso da porta (aberta ou fechada) que é diferentemente valorada por alemães e americanos. Enquanto aqueles apreciam a porta fechada, pois permite que eles se concentrem e produzam, esses preferem a porta aberta. Daí resulta que os alemães quando circulam em um ambiente “americano” têm a sensação de uma

atmosfera pouco séria. Por outro lado, o americano que trabalha num ambiente “alemão” tem a impressão de um alheamento à sua pessoa, de esnobação e até de conspiração contra ele.

Sobre a importância da porta na interação social, Cavalcante (2003, p. 282) relata que a sua presença no cotidiano faz com que seja banalizado o contato que o Homem estabelece com ela, embora ele não possa dela prescindir. A sua presença na história da Humanidade é bastante significativa, porque representou a possibilidade de proteção e de defesa dos perigos do exterior (frio, animal perigoso, um inimigo), bem como de abertura e fechamento. Além das funções de “barreira mecânica, térmica, visual e acústica”, no entanto, ela “assume, também, funções topológicas de junção ou disjunção entre os espaços que se quer diferenciar ou fundir”, motivo pelo qual devemos “ultrapassar as abordagens específicas do engenheiro e do arquiteto” para que se possa “desvendar suas dimensões subjetivas, reconhecer o papel que tem nos relacionamentos sociais e expressar os estados psicológicos advindos deste contato”.

A porta permite que o Homem controle o ambiente, não sendo passivo, desenvolvendo o seu senso de domínio e, em consequência, a noção pessoal de sujeito. Quanto aberta, ele pode “estabelecer conexões entre os espaços, criar perspectivas de interesses diversos, descortinar espaços vizinhos. Através da abertura, o olhar pode buscar outros mundos”. Quando fechada, ao contrário, “o homem pode voltar-se para si mesmo e desenvolver atividades privilegiadas”. Resumindo, a porta permite que o crie uma variedade ambiental, constituindo-se, dessa forma, numa “fonte de complexidade e dinamismo do ambiente a disposição do homem.” (CAVALCANTE, 2003, p. 282).

Para ela, “O fenômeno da porta fechada traduz o medo latente que reina em nossas cidades. O individualismo e a solidão impostos pela sociedade industrializada são, em última análise, responsáveis por esta apreensão”. Reconhecendo que a mudança da sociedade é uma tarefa muito complexa, Cavalcante (2003, p. 286) defende a noção de que se modifique a porta, pois essa tarefa é mais exequível, de fechada para aberta. Este ato, todavia, não se resume à cinestesia, mas a busca da convivialidade, do contato com o exterior.

Definindo a porta como uma estrutura compacta, que ocupa pouco espaço, Cavalcante (2003, p. 287) anota que ela “satisfaz comodamente três grandes necessidades da vida humana no espaço social: proteção, comunicação e passagem. Existe um outro meio que faça tanto com tão pouco?”.

Abri a porta
Gilberto Gil & Dominginhos

*Abri a porta
Apareci
A mais bonita
Sorriu pra mim
Naquele instante
Me convenci
O bom da vida
Vai prosseguir*

*Vai prosseguir
Vai dar para lá do céu azul
Onde eu não sei
Lá onde a lei
Seja o amor
E usufruir do bem, do bom e do melhor
Seja comum
Pra qualquer um
Seja quem for*

*Abri a porta
Apareci
Isso é a vida
É a vida, sim*

No ambiente escolar, esse eixo (espaço privado x espaço comum) assume um contorno especial, pois parece que, na sala de aula, há uma tendência de privilegiar o espaço privado em detrimento do espaço comum, o que, de certa forma, contrasta com a tendência pedagógica que privilegia a interação entre os agentes com o objetivo de fomentar a discussão, a participação, ingredientes indispensáveis à elaboração do conhecimento.

Coelho Netto (2002, p. 48-50) inicia a análise do eixo espaço construído x espaço não-construído, esclarecendo que preferiu esta nomenclatura à tradicional espaço ocupado x espaço livre. Os motivos foram os seguintes: i) o termo ocupação leva à noção de uns contra outros, de privação, o que não necessariamente ocorre, porquanto o espaço pode contemplar todas as pessoas envolvidas. Outra razão reside no fato de que a “arquitetura é ordenação, disposição do espaço, que pode ou não implicar uma ocupação”; ii) a designação livre reforça a idéia de que a Arquitetura sempre contribui para o encarceramento, para o aprisionamento do Homem, com a construção de espaços presos, quando, na verdade, presos não são esses locais, mas quem os frequenta. Infelizmente, nas cidades modernas, há uma tendência de se construir espaços privilegiando o cerceamento, o confinamento, em prejuízo da área que contempla o encontro, a conversa.

Sobre a importância do espaço não construído, Zevi (2002, p. 28) opina:

Se pensarmos um pouco a respeito, o fato de o espaço, o vazio, ser protagonista da arquitetura é, no fundo, natural, porque a arquitetura não é apenas arte nem só imagem de vida histórica ou de vida vivida por nós e pelos outros; é também, e, sobretudo, o ambiente, a cena onde vivemos a nossa vida.

Qual a importância disso para o espaço escolar? É por demais recorrente a idéia (e o sentimento) dos atores pedagógicos de que a escola é uma prisão, sendo a sala de aula o local onde isso mais se manifesta. Considerando-se ser na sala que ocorre (ou deveria ocorrer ...) a aprendizagem, é interessante se indagar qual a influência que essa sensação de aprisionamento pode ter no desenvolvimento dos alunos. E mais: seria possível construir um espaço onde isso fosse contradito?

Tomando a Arquitetura como um produto cultural, fará sentido se pensar no eixo espaço artificial x espaço natural? Coelho Netto (2002, p. 56-58) acha que sim e apresenta dois exemplos: o jardim japonês e o jardim do Palácio de Versalhes. No primeiro, a disposição de algumas pedras e plantas numa área da sua casa não é, para o japonês, uma amostra da natureza, mas a própria. Essa leitura é diversa do homem ocidental, para quem aqueles elementos são apenas umas lembranças justapostas artificialmente. Quanto ao jardim do Palácio de Versalhes, ele lembra que a natureza é desordenada (causando, em consequência certo desconforto ao Homem), motivo pelo qual a disposição de árvores em formas geométricas é, sem dúvida, uma manifestação artificial.

Assim, para ele, a Arquitetura pode construir um espaço que possibilite ao Homem se integrar com a natureza ou dela se afastar. Não é a quantidade de plantas que determina o aspecto natural ou artificial de uma construção, mas o quanto essa permite ao usuário se aproximar, efetivamente, de si e do meio-ambiente. Ora, considerando o distanciamento, cada vez mais crescente, do Homem com relação à natureza, acredito que a escola pode, por meio de um espaço adequado, propiciar Educação Ambiental, a partir de ampla compreensão do significado que o espaço, o meio ambiente tem para a pessoa.

Coelho Netto (2002, p. 63) inicia a análise do eixo espaço amplo x espaço restrito com a seguinte indagação:

(...) até que ponto se pode identificar a experiência do Espaço Restrito (especialmente em relação ao Espaço Interior, mas também em relação ao Exterior) como o espaço da intimidade, da proteção (do bem-estar) e, inversamente, a do Espaço Amplo com a do espaço comum não protetor e, mesmo, hostil, e: até que ponto o Espaço Restrito é necessário?

Assim, a resolução, individual e coletivamente, dessa oposição é urgente, haja vista ser a tendência universal é a oferta de espaço às pessoas continuar diminuindo.

No seu entendimento, o Homem, em particular, o ocidental, “receia a imensidão e se refugia no pequeno: a grandeza parece destinada a ser apenas contemplada e não vivida.” (COELHO NETTO, 2002, p. 64). E continua mais adiante:

A amplidão exhibe o poder de seu possuidor. E atemoriza. É o mesmo terror que o homem sente diante do Vazio – do Universo, do Infinito. Algo que escapa à sua média: que ele não domina porque não pode preencher. Ou que ele encara como algo preenchido por um conteúdo que não entende, não conhece, não manipula – por conseguinte, que ele receia (é um espaço de exclusão: o indivíduo está realmente *por fora*). Na verdade, assim, a imensidão é tão misteriosa quanto o restrito (o íntimo, o fechado); tão habitada por fantasmas quanto espaço reduzido (“O mundo bate do outro lado de minha porta”). E sob esse aspecto, não é somente o espaço restrito que se propõe como domínio de “valores do onirismo” como sugere Bachelard, mas também o espaço amplo. A imensidão levada às últimas conseqüências é o espaço do Universo, o Cosmo – e não é exatamente assim que Bachelard conceitua a casa, o íntimo? (COELHO NETTO, 2002, p. 65-66).

Ele esclarece, todavia, que existem

(...) distinções entre o fascínio/temor exercido pela imensidão e aquele provocado pelo restrito – a primeira das quais consiste justamente em que o restrito é de qualquer forma, e eventualmente, tangível, enquanto a vertigem provocada pela imensidão é absoluta, definitiva e em nada apreensível. (COELHO NETTO, 2002, p. 66).

Na sua opinião, o Universo, com seus mistérios insolúveis – criação, fim, finalidade e situação do Homem – constitui a maior manifestação de fascínio da imensidão. Considerando que o espaço é sentido pela pessoa de forma diversa, Coelho Netto (2002, p. 68) indaga:

Como determinar e medir na prática as dimensões reais, físicas, desse espaço humano que se identifica antes com o espaço reduzido do que com o amplo – mas que não pode descer abaixo de certos limites sob pena de igualmente tornar-se inumano? Qual é o *optimum* arquitetural em relação ao eixo área/volume?

Essa questão é corroborada por Tuan (1983, p. 114):

Quando um operário cria um mundo, ele não apenas modifica seu próprio corpo como a natureza exterior. Uma vez terminado o edifício ou o complexo arquitetônico, torna-se, então, um meio ambiente capaz de afetar as pessoas que nele vivem. O espaço construído pelo homem pode aperfeiçoar a sensação e a percepção humana.

Diante do eixo espaço vertical x espaço horizontal, Coelho Netto (2002, p. 78) afirma que o arquiteto, ciente de que “a vida não é um teatro”, precisa substituir o *ver* pelo viver,

(...) que em arquitetura se define pelo experimentar, tocar, percorrer, modificar: numa palavra, *ação*. E o espaço estático deve ser dinamizado. O espaço sem tempo, sempre igual a si mesmo, exige ser temporalizado, isto é, modificado. Se é possível dizer com justeza que o tempo só se define pelo espaço (*agora é aqui, lá foi ontem* ou será *amanhã*), não é muito aceitável que o espaço seja encarado sem o tempo, mutilado do tempo. E se esse espaço não pode ser constantemente modificado pela própria natureza do projeto arquitetural, pelo menos se modifique a percepção desse espaço: o trajeto pelo espaço. (Itálico no original).

Peço que você releia os dois parágrafos imediatamente anteriores substituindo a palavra arquiteto por professor e arquitetura por Educação, uma vez que o conhecimento, para ser apreendido, pelo educando precisa ser por ele temporalizado, o que significa dizer que devem ser considerados as suas experiências, sonhos e temores.

Coelho Netto (2002, p. 80) dá, ainda, mais uma dica para a Educação, embora se referindo à Arquitetura: “Temporalizar o espaço: propor um espaço que se modifica pela possibilidade de vivê-lo realmente, de percorrê-lo”. Será que a escola permite que os seus agentes pedagógicos o percorram, vivam-no intensamente, modifiquem-no com suas produções, ou será que ela se configura como uma realidade estática, inerte, sobre a qual eles nada podem fazer (sem considerar, é claro, as depredações e as pichações ...)?

A partir dessas reflexões, posso garantir que todo prédio, materializado numa forma, comunica algo. Infelizmente, a escola pouco (ou em nada) contribui para que os atores pedagógicos possam aprender sobre essa linguagem, não somente para constatar o que lhes é comunicado, mas, principalmente, para poderem se expressar nesse contexto. Essa nova atitude permitiria, ainda, que eles pudessem se conscientizar da “automatização de comportamentos” e da “instituição de uma visão parcial de realidade”. (FRANÇA, 1994, p. 98-99), que se manifesta na produção de sujeitos desencarnados, cuja subjetividade lhe foi negada.

Assim, o edifício escolar é, como outros prédios institucionais, uma construção dotada de forte carga semântica, a qual se expressa por meio de várias metáforas, utilizando diversos símbolos. A forma como faz isso não é facilmente reconhecida, não significando que seja de pouca importância, mas, exatamente o contrário, pois os valores culturais, morais e ideológicos têm grande impacto na vida daqueles que a frequentam, bem como da comunidade circundante (BENITO, 2000, p. 237).

A percepção do prédio escolar, de seu valor simbólico, foi investigada por Sales (2000). Com uma coleção com vinte (20) fotografias de escolas diferentes de Teresina e Natal, o autor entrevistou duzentas e quarenta (240) pessoas nas duas cidades, que tivessem

filhos e/ou netos estudando nessas duas capitais, indagando a opinião deles sobre qual dos estabelecimentos retratados ofereceria a melhor Educação.

“O processo de classificação foi orientado tanto pelas mensagens semióticas que as fotos dos prédios escolares emitiam, quanto pelas representações sociais da instituição escolar construídas pelos sujeitos”. As categorias mais utilizadas pelos sujeitos foram as referentes a aparência (62,1%) e estrutura física (61,3%), revelando o quanto a dimensão física importa na qualificação da Educação desenvolvida no espaço escolar (SALES, 2000, p. 83-84).

*O que é preciso ninguém precisa explicar
O que não tem explicação ninguém precisa explicar*
Humberto Gessinger & Augusto Licks

A título de provocação aos profissionais da Arquitetura, deixo a seguinte constatação:

Todas as disciplinas humanas mudam porque muda o homem – menos a arquitetura: os conceitos de proposição, utilização e fruição do espaço continuam essencialmente os mesmos. O arquiteto ainda é uma espécie de ditador ao qual o usuário se submete em termos absolutos e definitivos: ele nada pode contra ‘o projeto’. No entanto, o espaço vive, respira – e isso quer dizer que exige mudanças (i.e., o homem as exige para ele e através dele)! A modificação do espaço deve ser uma necessidade; ela é uma possibilidade e seguramente não é um luxo. (COELHO NETTO, 2002, p. 70).

Admito que o arquiteto não tem a autonomia que gostaria para definir a tendência de um projeto, a qual é escolhida pelo cliente, que, muitas vezes, rejeita qualquer tentativa de inovação apresentada por aquele. No caso da escola, concordo com o fato de que o espaço não determina o comportamento dos atores pedagógicos, mas influi substancialmente. Ademais, acredito que é muito difícil para eles transformarem a estrutura física num local mais agradável e propenso à aprendizagem, pois derrubar paredes e abrir janelas não é a sua especialidade ...

Escolhi a seguinte reflexão de França (1994, p. 43), para sintetizar essa discussão:

A arquitetura não tem sentido se não for pensada enquanto criação de um ambiente, demarcação de um espaço. O homem, “animal simbolicum”, depende de um meio físico e de um meio perceptivo – ótico/táctil/acústico/cinestésico – que irão compor um universo simbólico, no qual nenhum elemento pode ser considerado “inocente”, sem importância.

A Educação, porém, não pode ficar à mercê das respostas das diversas searas do conhecimento, nem há de aceitar acriticamente o que delas provém. O desafio é procurar integrar esses construtos, tendo em vista a sua especificidade. Isto posto, analiso, no capítulo seguinte, a escola e alguns de seus fenômenos mais significativos.

Obrigado, mundo

Flávio Paiva

Se o dia é tão lindo, maravilha
Se a sede pede luta pelo chão
É a vida solta na imensidão
Feito a ferro e imaginação

A flor tem espinho
O mar tem tubarão
A beleza do caminho
É só ninar o coração

É um bebezinho tão querido da mamãe
É um bebezinho lindo, lindo do papai

Obrigado, mundo

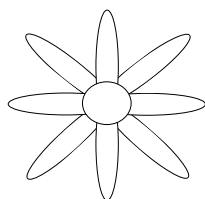
Pelos bens da terra
Pelo ar, por respirar
Pelo verde da serra
Pelo fogo, pela água
Por poder nadar

Pelos passarinhos
Pelos alimentos
Por todos os bichinhos
Seres encantados
Nossa fauna, nossa flora

Por todas as pessoas
Pelas que vieram
Muito antes do que somos
Pelas que virão
Seguir tudo o que seremos

Pelo universo
Pelo céu, pelas estrelas
Pelo sol e pela lua
Por todos os mistérios
Que sustentam a nossa vida

A Via-láctea contém cerca de 400 bilhões de estrelas de todos os tipos movendo-se com uma graciosidade complexa e ordenada. De todas elas, os habitantes da terra conhecem de perto ou de longe somente uma. Cada sistema estelar é uma ilha no espaço, resguardada de seus vizinhos por anos-luz. Posso imaginar criaturas penetrando nos primeiros clarões do conhecimento em mundos incontáveis, cada um assumindo em primeiro lugar seu insignificante planeta e um punhado de sóis desprezíveis como sendo tudo o que existe. Crescemos no isolamento; somente aos poucos nos ensinamos sobre o Cosmos. (SAGAN, 1982, p. 310).



4. A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO

*Vamos celebrar nosso governo
E o nosso Estado que não é nação
Celebrar a juventude sem escola
As crianças mortas
Celebrar nossa desunião*
Renato Russo

A história da escola está diretamente vinculada à da Humanidade e ao desenvolvimento dos saberes, sob a égide de um currículo, o qual, numa visão tradicional, se compõe de conhecimentos a serem ensinados aos alunos num determinado momento, obedecendo a uma seqüência lógica, utilizando-se uma metodologia que permita o conteúdo ser compreendido pelo público-alvo.

As nossas práticas pedagógicas, no entanto, costumam não considerar, respeitosamente, o estudante, com seus saberes e valores, motivo pelo qual é necessário se indagar onde está o sujeito na escola.

Essa negação da possibilidade de constituição dos agentes pedagógicos é um dos motivos da crescente violência escolar, a qual deve ser compreendida como a manifestação de vários fenômenos sociais, inclusive o educacional.

4.1 Os primórdios do processo de escolarização

Quando e onde se ensina e se aprende? A única resposta que posso dar a essa pergunta é: em todos os tempos e todos os espaços. Isto porque entendo o ser humano como sendo: *social* – se formando de modo gregário; *histórico* – suas relações com os iguais e diferentes estão sempre em mudança; e *cultural* – se organiza em torno de certas características que lhe dão identidade e realidade. Apesar dessa maneira de ser humano, os homens e as mulheres criaram, na modernidade, uma instituição própria para educar suas crianças e seus jovens, a que demos o nome escola, assumida como bandeira de luta por todos, como um direito. (ALVES, 2000, p. 21) (Itálico no original).

Conforme relatei no capítulo anterior, o Homem desde o início se relaciona com a natureza, num processo que se tornou cada vez mais intencional e elaborado, formulando conhecimentos necessários para uma sobrevivência, aqui entendida para além da dimensão material, sempre mais satisfatória. A experiência e as descobertas advindas do cotidiano, quando compartilhadas com seus pares, representavam uma situação com potencial educacional, resultando daí que os atos de ensinar e aprender têm, originalmente, relação estreita com a vida.

A mim, interessa, inicialmente, compreender a etimologia do vocábulo escola, bastante significativa, o seu nascimento e, principalmente, o seu desenvolvimento, pois ela é um fenômeno social, histórico, e, portanto, prenhe de valores e crenças, os quais, ao longo do tempo, se transformaram.

Alinho-me, pois a Frago (1998b, p. 62), quando declara que a instituição escolar

(...) ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, sua análise e compreensão, a partir dessa perspectiva, requerem algumas considerações prévias sobre as relações entre o espaço e a atividade humana, a escola como lugar e a dimensão dos estabelecimentos docentes.

Para tanto, desenvolvi no capítulo anterior uma discussão, pretensamente ampla, sobre o espaço, na intenção de aclarar essa dimensão numa perspectiva mais geral, que permitiria o aprofundamento no contexto escolar. A escola, desde o seu início, passou por várias transformações, contemplando os mais diversos aspectos: a dimensão física, os objetivos, as metodologias, os currículos, a clientela, o tempo, a avaliação, o professor, o financiamento ...

Assim, na escola, os objetivos determinados (quase sempre) por pessoas que não os professores e os alunos (seja pelo Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação do Estado ou do Município, pelo Conselho Pedagógico ...) se realizam ou não, sendo a infraestrutura uma variável, com peso considerável, que contribui (ou atrapalha) para a consecução daqueles. Diante de tantas inovações tecnológicas, as quais disponibilizam informações (e não saberes) de forma tão atraente, não se pode ignorar esse aspecto, sob pena de aumentar ainda mais a distância escola/realidade.

A crescente onda de investigação da finalidade educacional lançou luzes sobre a escola, nos seus vários componentes, inclusive o espaço físico, conforme discuto ao longo deste livro.

Presume-se que o papel da escola é educar. Esta a sua ideologia, e seu propósito público. As escolas atravessaram os tempos sem serem contestadas, pelo menos até recentemente, em parte porque a educação tem significados diferentes para diferentes pessoas. (REIMER, 1983, p. 33).

A discrepância na infra-estrutura das melhores escolas particulares e públicas no Brasil revela um fosso abissal entre os diversos segmentos da nossa sociedade. Se levarmos em conta a quantidade de crianças que estudam em estabelecimentos públicos sem o mínimo de condições, conforme análise no segmento logo à frente, o quadro se torna ainda mais preocupante, reduzindo sobremaneira a possibilidade de transformação das injustas estruturas e aumentando o índice de aprofundá-las ainda mais!

Não acho que a Educação seja capaz de promover, sozinha, uma revolução, mas acredito que o conhecimento, aprendido significativamente, quando vinculado ao contexto onde o aluno vive, com suas problemáticas e desafios, pode inaugurar uma era na qual as pessoas que mais necessitam busquem por meio de uma intensa mobilização social o atendimento dos seus direitos básicos, cientes da responsabilidade do Estado de oferecê-los de modo condigno.

Uma excelente análise do desenvolvimento da Educação, em suas diversas configurações espaciotemporais assumidas pela atividade educativa em diversos lugares e momentos foi elaborada, em espanhol, por Najmanovich (2000). Em uma tradução livre, apresento, ao longo deste capítulo, algumas das passagens mais significativas desse fascinante estudo, que teve como *leitmotiv* as tecnologias da palavra e a comunicação. Para ela, a instituição escolar tem uma origem, uma história, um devir e provavelmente tenha um final num horizonte nem tão longe, sem que abandonemos as imprescindíveis tarefas de ensinar e aprender (NAJMANOVICH, 2000, p. 35).

Para essa pesquisadora argentina, a Educação se desenvolve sob dois estalões: na cultura oral, o modelo poético, na Modernidade, o padrão mecânico-disciplinador. Ela propõe que, atualmente, é possível se pensar no modelo da rede interativa, que enfrente os desafios da contemporaneidade em relação à necessidade de uma transformação educativa que exige seja considerada a complexa rede de relações de configuração espaciotemporal, o estilo relacional e a concepção de conhecimento (NAJMANOVICH, 2000, p. 37).

A palavra escola vem de *schola*, *scholasticus*, influência da filosofia patrística, da pedagogia da Igreja medieval. Seus estabelecimentos de ensino carregavam o peso doutrinário dos dogmas cristãos, bem típico daquele ideal vigente, onde a educação deveria conduzir o homem até Deus e a “vontade de formar era mais uma vontade de conformar”. (FRANÇA, 1994, p. 60) (Itálico no original).

Como surgiu a escola? Conforme Reimer (1983, p. 73),

A escola é um estágio na sucessão das instituições especializadas. Ritos, mitos e curandeirismos pré-históricos; templos e castas religiosas; escolas sumérias, gregas, alexandrinas e romanas; ordens monásticas; as primitivas universidades, escolas públicas e elementares – todas desempenham seu papel na história dos sistemas escolares nacionais e internacionais de hoje.

Embora não seja objetivo do presente trabalho efetuar um mapeamento do desenvolvimento dessa instituição, quero ressaltar a minha concordância com França (1994, p. 13) quando assinala:

A escola é um espaço atravessado por tempos diferentes, justapostos, que aparecem na forma de seus edifícios, no estilo de seu mobiliário e em toda sua configuração. Há uma preocupação com a caracterização e a evolução desses elementos numa linha histórica, para que se possa entender como chegamos até o modelo atual.

Na Grécia Antiga, que ainda não conhecia a escrita, a poesia era amplamente utilizada para transmitir a tradição, num processo de educação comunitária bastante eficaz. Nesse contexto, portanto, a poesia não é um “luxo cultural”, mas a forma básica de experiência social, um meio para a memória comunitária, além de propiciar um sistema de registro dos conhecimentos e a possibilidade de invocá-los (NAJMANOVICH, 2000, p. 39).

A memória é, pois, nesse contexto, a única forma de registro. O que não se recorda se perde! A poesia, com sua cadência rítmica, é uma técnica bastante eficaz na ampliação da nossa capacidade mnemônica, a qual se converte num “instrumento funcional para o armazenamento de informação para uso posterior”. É por isso que a poesia está no centro de todo processo educativo nas culturas orais (NAJMANOVICH, 2000, p. 39).

Essa atividade poética, baseada na recitação dos poemas homéricos, era semelhante a uma representação teatral, podendo se falar em verdadeiras performances poéticas. Mediante o ritmo na poesia, na música e na dança, desenvolveu-se uma memória corporal e intelectual, emotiva e cognitiva, e propiciou a formação de uma tradição cultural e um quefazer comunitário. O espaço do conhecimento era, portanto, comunitário, afetivo, sensual, rítmico, carregado de empatia e emoção. Nessas “festas” do conhecimento, que eram o núcleo da Educação, a comunidade estava em contato com a enciclopédia tribal, a qual permitia manter a tradição e aprender (NAJMANOVICH, 2000, p. 39-40).

Atribui-se a Isócrates (436 a.C. – 338 a.C.) a criação, em 393 a.C., na cidade de Atenas da primeira instituição para ensinar. A sua Escola funcionava na sua própria residência

e recebia alunos já com alguns conhecimentos em Gramática e Matemática. Fechou após sua morte.

Platão, por sua vez, instituiu, em 387 a.C., a famosa Academia, composta de quartos de dormir e salas de aula. Localizava-se num local afastado do centro de Atenas, tendo no seu entorno belas árvores e um ginásio, onde os alunos praticavam atividades físicas ou se reuniam para conversar ou tocar flauta. Ela possuía um regulamento interno e os seus membros tinham forte vínculo fraternal.

Platão opôs-se firmemente a essa herança poética, motivo pelo qual empreendeu a primeira “revolução cultural”, valorizando a escrita. Suas idéias, expostas no livro *A República*, propõem um novo modelo cognitivo em oposição ao homérico. E mais: ele ataca essa maneira de viver, propondo o distanciamento, a reflexão e a abstração metódica, as quais só seriam possíveis mediante a leitura (NAJMANOVICH, 2000, p. 40).

Por isso, Platão foi um dos mais importantes artífices de um novo modo de discurso, de uma nova prática cognitiva, baseada em uma prosa que proporciona a abstração e a universalidade, que converte em entidades os agentes vivos e petrifica o mundo em essências que o verbo “ser” dotará de um senso de eternidade. É a partir da escrita que se faz possível o “estudo” como atividade individual e separada. A técnica da palavra possibilita uma distância que permite criar uma instituição separada para educar e um espaço sem afetos, no qual reina a atitude analítica (NAJMANOVICH, 2000, p. 40-41).

O espaço-tempo da Academia é radicalmente diferente do ritual poético. A partir da escrita, conhecer não é mais sinônimo de tradição, pois foram abertos horizontes de exploração, embora a custo da perda do total compromisso pessoal, da completa identificação emotiva e da ressonância comunitária. A escrita permitiu um contexto no qual a Filosofia e o pensamento teórico puderam emergir, desenvolver-se e cristalizar-se. Nascem, assim, uma prática (o estudo) e um espaço (a Academia) (NAJMANOVICH, 2000, p. 41).

Ao se afastar do ritual, a Educação e o espaço na qual ela se desenvolve perderam bastante a sua carga afetiva e sensual; fragmentou-se e especializou-se. Com a escrita, deixamos o reino do ritual poético comunitário para entrar na “Academia”, onde impera a teoria (NAJMANOVICH, 2000, p. 41).

Aristóteles, que havia sido aluno de Platão na Academia, deixou a Grécia após a morte deste. Depois de dez (10) anos, retornou e fundou, em 335 a.C., o Liceu, que funcionava em várias casas. Ao contrário do seu mestre, que valorizava muito o diálogo e o debate entre os membros, Aristóteles enaltecia a importância da exposição verbal dos conteúdos, bem como a produção escrita.

Desde então, cada vez mais, as escolas assumiram paulatinamente um importante papel na vida das diversas sociedades, sendo coerente dizer-se:

O tipo arquitetônico 'escola' corresponde à materialização de um programa fechado para a realização de uma função social. Por fechado entenda-se programas em uma certa agenda de eventos é de princípio pré-programada, numa seqüência clara de atores, agentes, atos e cenários, distribuídos no tempo e no espaço – quem faz o que, com quem, como, onde e quando. Ou seja, eventos que se realizam segundo regras claras oriundas da vida social e da vida espacial, referidas a um padrão espacial. Assim, 'escola' reúne, por um lado, os atributos sociais necessários a constituir aquilo que a sociedade define como sua função, e, por outro, os atributos espaciais e físicos que dão forma a tais expectativas. (LOUREIRO, 1999, p. 68). (Negrito no original)

Embora, no século XIII, os colégios funcionassem como asilos para estudantes pobres, somente no século XV eles assumiram, com os jesuítas, a feição que conhecemos atualmente (FRANÇA, 1994, p. 62); porém, “é só a partir do século XVII e durante o XVIII, com a consolidação do capitalismo, que a escola passa a ser a instituição que chama a si a tarefa da educação das crianças e dos jovens”. (LINHARES, 2003, p. 131).

Segundo França (1994, p. 61),

A partir da Idade Média, a escola passou a sofrer algumas modificações, assim como toda a estrutura social, enfrentando um dos momentos onde os choques de força – religiosas, científicas, espirituais, econômicas, sociais, culturais – foram mais intensos. Como não dispunham de instalações amplas, os mestres acabavam por estabelecer junto às igrejas, forçando algumas reestruturações no modo de educar.

Essa mudança se manifesta com a adoção de um modelo de convento, com a criação de um local específico para o ensino, superando a tendência anterior, quando os alunos transitavam de um local para o outro. O mobiliário também é transformado, uma vez que os alunos deixam o chão coberto de palha para se sentar em bancos.

É interessante perceber que essa proximidade da escola com a Igreja não acontece apenas em virtude da utilização de um espaço da construção religiosa, mas o próprio formato da sala de aula se parece com a hierarquia dos templos, onde o mestre (assim como o padre, pastor, rabino ...) assume a posição central, como divulgador da verdade única (conhecimento ou fé) (FRANÇA, 1994, p. 62).

A questão disciplinar, desde o início, esteve no centro do imaginário escolar. Essa vinculação com o clero, dotado de regras rígidas e hierarquia que devem ser seguidas, e o fato de que a clientela deveria aprender a melhor governar o seu mundo, requerendo o desenvolvimento do controle de si e dos outros, requeria uma “(...) *vigilância repressora*:

coativa, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regradar, regular, normalizar”. (ROCHA, 2000a, p. 145) (Itálico no original).

A Modernidade, além da escola, instituiu a sua obrigatoriedade, sem a qual teria sido

(...) muito difícil impor o mito da objetividade. Nas salas de aulas escolares é precisamente onde se aprende a objetivar, onde contam como é o mundo, dizem o que é importante e como expressá-lo. A partir dessa perspectiva se pode dizer que é a educação que “normatiza” as percepções. (NAJMANOVICH, 2001, p. 79).

Esse objetivo educacional se baseia na

(...) crença de que ao conhecer se cria uma “imagem interna” de um mundo objetivo e independente do sujeito cognoscente situa-se no centro da estruturação moderna do espaço da aula e do tempo educativo. Crer no conhecimento como representação objetiva do mundo implica em toda uma atitude a respeito da estruturação no espaço-tempo de representação da aprendizagem. (NAJMANOVICH, 2001, p. 125).

A dimensão temporal, decerto, também ocupa um papel de destaque nessa concepção educacional. É como anota Faria Filho (2000, p. 70):

Sem dúvida, o tempo escolar, ou melhor dizendo, os tempos escolares, são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, fazem parte da ordem social e escolar. Assim, são sempre “tempos” pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campainhas, deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

Arrisco-me a dizer que o espaço e o tempo escolares, desde então, pouco mudaram. Pelo menos, não de forma efetiva, porquanto a crença de que o sujeito deve aprender a copiar, a captar o mundo objetivo, ainda transita livremente em todos os ambientes do prédio, sem ser importunada. A objetividade é um absurdo não só na Ciência, mas na Educação. A sua transformação, porém, demanda não somente a instauração de outras práticas, expressão de novos valores epistemológicos, mas um novo espaço.

A convicção de que o espaço escolar ensina é expressa em Bruner (2001, p. 35):

Certamente, um dos principais preceitos educacionais de uma psicologia cultural é que a escola jamais pode ser considerada como culturalmente “independente”. *O que ela ensina, que modos de pensamento e que “registros de fala” ela realmente cultiva em seus alunos são fatos que não podem ser isolados da forma como a escola encontra-se situada na vida e na cultura de seus alunos, pois o currículo de uma escola não trata apenas de “matérias”. **A principal matéria da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola.** É esta a experiência de escola que a maioria dos alunos tem e que determina, por sua vez, o significado que eles atribuem à escola.* (Negrito no original).

A dimensão cultural ora referenciada é estudada por Escolano (1998, p. 25). Ela se revela nos discursos e saberes “sobre o espaço, a função curricular (empírica, oculta, subliminar) que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola nos manuais de ensino da escola tradicional”.

Objetivando a uma síntese do que expus até aqui, apresento o seguinte excerto de Frago (1998b, p. 66):

Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar. Mas tal lugar pode variar no tempo para os alunos e para o professor. O primeiro não é usual, salvo para períodos temporais dilatados, para o turismo educativo ou em circunstâncias excepcionais. Ou porque se considerem deslocamentos os que se produzem, dentro de um complexo educativo mais amplo, entre vários edifícios escolares mais ou menos próximos – como já é habitual no ensino universitário. O segundo – o professor ou mestre itinerante – não foi algo tão excepcional. A escola peripatética não precisa de um lugar específico. Em outras palavras, nela os lugares variam em função dos objetivos, usuários e matérias. Não que qualquer lugar seja válido, mas que há espaços – o lar, a ágora, as ruas, o jardim, a natureza, o museu, a fábrica – que num determinado momento são mais adequados do que outros ou que são aconselhados como lugares de ensino a fim de, quase sempre, abrir ao exterior a instituição escolar.

Concordando com Berticelli (1999, p. 165), “*Latíssimo sensu*, currículo diz respeito a saberes, conteúdos, competências, símbolos, valores” (Itálico no original), creio que o currículo tem um papel preponderante, porquanto os assuntos, os conteúdos que compõem a grade de ensino precisam estar vinculados ao cotidiano, caso contrário, apenas contribuirá para perpetuar a alienação dos atores pedagógicos envolvidos. É o que analiso no próximo tópico.

4.2 O que é um currículo?

O estudo sobre o currículo é algo novo na História da Educação, pois “(...) por muito tempo, os saberes escolares foram tidos como ‘naturais’ e não ‘problemáticos’” (BERTICELLI, 1999, p. 163). No presente trabalho, proponho-me a apresentar as reflexões de vários estudiosos sobre o assunto, no sentido de socializar os vários elementos que acredito devem ser considerados, caso se intente forjar práticas educacionais significativas para os sujeitos nelas envolvidas.

O currículo escolar é um dos mecanismos que compõem o caminho que nos torna o que somos.
Marisa Vorraber Costa

O currículo é um artefato escolar, inventado na passagem do século XVI para o século XVII, “(...) indissociável das próprias condições históricas em que ele se estabeleceu as quais ele contribuiu para criar” (VEIGA-NETO, 1999, p. 96). Para esse autor, defensor da perspectiva do historicismo radical,

(...) examinar um currículo – ou teorizar sobre Currículo – implica resgatar práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados, num minucioso processo de remontagem genealógica que nos leva a compreender tanto outros sistemas de pensamento quanto as continuidades e descontinuidades históricas que se sucederam até aquilo que hoje temos e até aquilo que hoje somos. (VEIGA-NETO, 1999, p. 101).

Assim, para uma abalizada análise da questão curricular, é necessário que se considerem os aspectos ideológicos, culturais e de poder que nela existem, buscando alcançar maior equilíbrio na elaboração teórica, fundamento e ponto de chegada das práticas educacionais. A complexidade do desafio revela o quão urgente se deve enfrentá-lo, sob pena de se perpetuar ritos cada vez mais estéreis e alienantes para os agentes sociais envolvidos (MOREIRA, 1999).

A crescente presença da informática na sociedade influencia a escola e, por extensão, o currículo. Deve-se indagar em que direção e com que motivação/interesse ocorre tal prestígio. Nesse sentido, pertinente (e urgente) é o alerta de Reimer (1983, p. 54):

A transmissão de conhecimentos através do sistema escolar, e seu beneficiamento para se adaptar à escola e alunos, parece perfeitamente natural em uma era tecnológica que engendra produtos para satisfazer qualquer necessidade humana. Uma vez que o conhecimento se torne um produto, o currículo lhe segue os passos – em volumes organizados de erudição, cada qual com seus horários, em seqüência adequada e justaposição com outros volumes afins.

Capra (2001, p. 69) é ainda mais cético e crítico quanto à presença dessa tecnologia na escola:

O uso de computadores nas escolas baseia-se na visão, hoje obsoleta, dos seres humanos como processadores de informações, o que reforça continuamente concepções mecanicistas errôneas sobre o pensamento, o conhecimento e a comunicação. A informação é apresentada como a base do pensamento, enquanto que, na realidade, a mente humana pensa com idéias e não com informações.

Embora eu também tenha sérias restrições quanto ao uso do computador como apoio pedagógico, pois costuma ser visto apenas como uma “maravilha tecnológica”, penso que a escola não pode se negar a utilizá-lo, sob pena de denegar aos atores pedagógicos a aprendizagem de novas possibilidades de acesso e transmissão de dados e informações, as quais, acredito, podem, efetivamente, contribuir para a melhoria da aprendizagem, embora não cometa à tecnologia, qualquer que seja ela, a capacidade de substituir o Homem naquilo que ele melhor faz (ou pode fazer ...): acolher o seu semelhante.

Ademais, a crescente presença dos computadores em diversos setores do mundo não pode ser ignorada pela escola, sob pena de aumentar, ainda mais, o fosso que a separa da realidade, concorrendo para a sensação de alheamento que muitos agentes pedagógicos sentem em relação ao ambiente acadêmico.

Nos anos 80, do século passado, assistiu-se a uma intensa discussão sobre a disciplinaridade do currículo, acreditando-se que isso não propiciava a formação de uma visão global da realidade, mas exatamente o contrário. Ora, conforme discuti no **capítulo 2**, a explicação de um acontecimento gestada somente numa área da Ciência padece do mal crônico do seu antigo modelo: o *fracionamento da realidade*. Descartes defendia a posição de que o todo fosse dividido em pedaços, permitindo, assim, a compreensão do todo a partir das propriedades de suas partes.

Sobre a adoção das disciplinas no âmbito da Ciência, compartilho a seguinte explicação de Lopes (2000, p. 156):

(...) as disciplinas científicas são constituídas por discursos especializados e delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames, títulos para o exercício profissional, bem como de distribuição de prêmios e sanções (BERNSTEIN, 1998). É por intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento.

Um profundo estudo sobre o currículo foi elaborado por Doll Jr. (1997), do qual sintetizo algumas idéias nesse tópico. Para ele, a Ciência moderna viabilizou um currículo mecanicista e “mensurado”, com os objetivos sendo determinados antes do processo. O papel do professor é conduzir o aluno, que se torna um objeto, a alcançar a aprendizagem desejada.

Essa dinâmica (ou falta dela ...) impede o aluno de interagir significativamente com o professor e de contribuir na seleção dos objetivos ou no seu planejamento. Por isso, é tão

difícil entender quando Dewey defende a idéia de que os fins estão dentro do processo e não antes dele (DOLL JR., 1997, p. 44).

Conforme denuncia Descartes, o conhecimento do mundo, tão bem expresso nas leis da Natureza, está fora do sujeito, motivo pelo qual este precisa renegar os sentidos, os sentimentos, as intuições e as experiências pessoais. Com efeito,

O conhecimento podia ser descoberto, mas não criado – o sistema era fechado. Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com um mundo emergente, evolucionário. Analogamente, o mesmo comentário pode ser feito acerca do “método de descoberta” curricular da década de 60 – ele ajudou os alunos a descobrir o que já era conhecido; não os ajudou a desenvolver seus poderes de lidar com o indeterminado. Como o método de Descartes, seu uso era limitado. (DOLL JR., 1997, p. 48).

A idéia de uma ordem abstraída, a qual pode ser medida teve um papel preponderante no paradigma curricular moderno, tendo se expressado mediante tarefas e materiais a serem dominados, nos conceitos de linearidade, relação causa-efeito e negação da mudança qualitativa ao longo do tempo. É fácil perceber o quanto a noção de seqüenciamento linear, explicativa da mudança e do desenvolvimento em passos uniformes, permeia o currículo, em quase todos os níveis de ensino, excetuando-se “(...) o jardim de infância e os seminários de doutorado parecem capazes de desenvolver formas de ordem mais interativas, dinâmicas e complexas”. (DOLL JR., 1997, p. 52).

As lacunas no currículo devem ser evitadas, pois indicam falta de planejamento e de ordenação, elementos indispensáveis nessa concepção. O tempo, nessa perspectiva, é visto

(...) exclusivamente em termos cumulativos, como uma co-relação com o que é aprendido: quanto mais longo o tempo, mais aprendizagem se acumula. O tempo não é visto como um ingrediente ativo, necessário para o desenvolvimento das possibilidades criativas inerentes a qualquer situação. (DOLL JR., 1997, p. 53).

A maior expressão dessa época são os princípios lógicos do currículo formulados por Tyler: i) Que *propósitos educacionais* as escolas devem tentar atingir?; ii) Que *experiências educacionais* podem ser proporcionadas para tornar mais provável que esses propósitos sejam atingidos?; iii) Como essas experiências educacionais podem ser *efetivamente organizadas*?; e iv) Como podemos determinar se esses propósitos estão sendo *atingidos*? (DOLL JR., 1997, p. 68) (Itálico no original).

O primeiro princípio enuncia a necessidade de predeterminar os objetivos, selecionar e organizar as experiências que possam refletir esses objetivos, bem como formular avaliações

que permitam saber se aqueles foram atingidos. Assim, a escolha dos objetivos não somente é o primeiro ato, como também é a chave de todo o processo (DOLL JR., 1997, p. 69).

Para Macedo (2000, p. 182-183), a pergunta “O que significa currículo disciplinar?” aceita dois tipos de respostas. A primeira sinaliza para “(...) um currículo organizado por áreas de conhecimento, num sentido amplo, não tendo a referência imediata das disciplinas científicas”, cuja forma mais tradicional é expressa no *trivium* (Gramática, Dialética e Retórica) e *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Astronomia e Música) da Idade Média. As disciplinas contempladas por ele são escolhidas de acordo com os objetivos selecionados e estruturados numa hierarquia que simboliza a importância de cada uma. A segunda aponta para a necessidade na lógica de organização do saber escolar seguir as razões do saber nas ciências de referência, abandonando o costume de propor na escola procedimentos diferenciados daqueles empregados pelos cientistas.

Para Gallo (2000, p. 169),

No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a “produtividade” do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporados no número de casas decimais.

A disciplinaridade, tão bem expressa no método analítico, começou a ser questionada. Inicialmente, no âmbito epistemológico, a partir das mudanças nas verdades científicas, como é caso da Física, na qual a noção de perfeição do universo, de precisão das medidas e certezas das previsões, foi abalada pelos “(...) princípios da *indeterminação*, da *incerteza*, da *relatividade*.” (GALLO, 2000, p. 171). (Itálico no original).

Esse questionamento, porém, remonta ao tempo ao Iluminismo, ao questionar a forma como a Ciência estabelecia conhecimento, a qual não considerava a dinâmica da vida, o seu caráter relacional, tendo, assim, um alcance (r)estrito; em virtude disso, objetivando integrar as diversas áreas do conhecimento, num movimento inicialmente conhecido como interdisciplinaridade.

Sobre a disciplinaridade, Crema (1993, p. 132) declara:

(...) o reducionismo e a insuficiência desse enfoque suscitaram inteligentes alternativas reparadoras, como as abordagens múltipla, pluri e interdisciplinar. Como os termos indicam, entretanto, sempre ainda na órbita disciplinar: uma produtiva e ampliada dialogicidade entre os muitos discursos e enfoques do mesmo racionalismo científico.

A educação e o currículo modernistas adotaram a visão de um sistema fechado, em que o conhecimento é transferido, motivo pelo qual o ensino-aprendizagem valoriza tanto a dimensão verbal. “Até os dias de hoje, o conceito termodinâmico de um sistema aberto – que transforma através da dissipação – não foi explorado com relação às considerações de currículo”. (DOLL JR., 1997, p. 74).

A chegada da interdisciplinaridade na Pedagogia ocorreu não somente pela questão epistemológica, mas também pelo esgotamento do modelo disciplinar de currículo, pois a promessa de cientificidade e produtividade no processo educativo revelou-se estanque, linear e pouco interessante para o corpo discente, o qual não conseguia estabelecer as relações entre as diversas disciplinas (GALLO, 2000, p. 172). Ouso indagar se o corpo docente tinha mais sucesso nessa tarefa ...

Assim,

A interdisciplinaridade vai justamente ser pensada no âmbito da Pedagogia como a possibilidade de uma nova organização do trabalho pedagógico, que permita uma nova apreensão dos saberes, não mais marcada pela absoluta compartimentalização estanque das disciplinas, mas permitindo uma comunicação entre os compartimentos disciplinares. Assim como epistemologicamente a interdisciplinaridade aponta para a possibilidade de produção de saberes em grupos formados por especialistas de diferentes áreas, pedagogicamente ela indica um trabalho de equipe, no qual os docentes de diferentes áreas planejam ações conjuntas sobre um determinado assunto. (GALLO, 2000, p. 173).

A transdisciplinaridade, para Crema (1993, p. 132), por convocar para a mesa a reflexão e a sinergia, por situar cientistas e técnicos ao lado de artistas, poetas, filósofos e místicos, é um avanço qualitativo. Ela permite que sejam requalificados os navegantes da subjetividade, os quais tinham sido condenados, durante séculos, ao ostracismo e à marginalidade, em detrimento daqueles “iluminados”.

Acredito que o fracasso dessa perspectiva inter/multi/transdisciplinar tem várias causas. A primeira reside no fato de ela requerer dos profissionais envolvidos uma formação bem diversa da que se lhes oferece, pois, mais do que uma extensa fundamentação teórica, é indispensável eles terem uma vivência multidisciplinar, com a adoção de metodologias que contemplem, além da mera exposição do conteúdo, um conjunto de experiências capazes de lhes permitir compreender o fenômeno da vida com um novo corpo.

A segunda causa, creio, é que, via de regra, as propostas interdisciplinares foram circunscritas ao conhecimento (dito) científico, buscando maior integração entre as suas disciplinas (Matemática, Português, Física, História ...); ou seja, elas foram elaboradas dentro

dos domínios da Ciência, da razão e da lógica, permanecendo a indesejada cisão entre Ciência, Arte, Filosofia e Religião.

Defendo a posição de que somente outra atitude epistemologia pode apontar dicas para a Humanidade sair desse beco, aparentemente, sem saída. Para tanto, é preciso se indagar: “O que significa conhecer algo?”. O conhecimento e a realidade não são, como por tanto tempo se acreditou, realidades separadas, mas intimamente vinculadas.

É por isso que Doll Jr. (1997, p. 53) demarca:

Em uma visão pós-moderna, o desenvolvimento passa a ser não meramente cumulativo como também qualitativamente transformacional; ocorrem transformações na medida em que as interações se expandem, aumentam, amadurecem – com o passar do tempo. Piaget nunca conseguiu entender por que os americanos queriam tanto “apressar” o tempo; ao fazer isso eles estavam destruindo a exata estrutura dentro da qual ocorre o processo de transformações de estágio.

Assim, quatro aspectos precisam ser devidamente considerados. Inicialmente, a Biologia, com os conceitos de complexidade, hierarquia e relações em rede, fornece rica metáfora para o currículo. Para tanto, é necessário abandonar a estrutura fechada e adotar a aberta. O terceiro ponto importante é que o desenvolvimento não é uma simples acumulação de saberes, visando a uma transformação posterior, mas se expressa numa incessante reequilibração das estruturas. O professor precisa adotar uma atitude atenta referente aos progressos dos alunos (DOLL JR., 1997, p. 83-84).

A adoção dessas mudanças autoriza, efetivamente, que o currículo seja nomeado de transformador, pois “(...) permite, encoraja e desenvolve esta capacidade natural de organização complexa; e através do processo de transformação, o currículo continuamente regenera a si mesmo e as pessoas nele envolvidas” (DOLL JR., 1997, p. 104). Assim, o currículo é um processo, não a mera transmissão linear do conhecido (pelo professor aos alunos), mas uma tarefa mútua de exploração do desconhecido, que contempla, inclusive, os agentes pedagógicos.

Para Doll Jr. (1997, p. 174), o diferencial do paradigma pós-moderno em relação ao anterior, e com maior implicação para o currículo, a educação, é a auto-organização, entendida, conforme Piaget, como

(...) a essência da própria vida, aquilo que fundamenta os processos de assimilação e acomodação, especialmente conforme eles interagem para dar à vida suas qualidades harmoniosas e desenvolvimentais. Qualquer um dos processos, sem o outro, leva ao extremismo autoboicotador e finalizador-da-vida. Através das interações ou transações da assimilação e acomodação, ocorrem o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento.

Um currículo pós-moderno, para Doll Jr. (1997, p. 193-199), deve contemplar a riqueza (cada saber tem seu contexto, conceitos e vocabulários próprios, significando dizer que cada um interpreta a sua riqueza de modo peculiar. A linguagem, nas diversas formas, desenvolve essa riqueza, ao se dedicar à interpretação de metáforas, mitos e narrativas); a recursão (um final não é absoluto, porque pode ser, sempre, um ponto de partida para novas descobertas. Assim, cada atividade – trabalho, teste, diário de campo – não deve ser vista como desvinculada, desligada de um processo maior de conhecimento, devendo fomentar, dessa forma, a reflexão); as relações (entendidas numa perspectiva pedagógica e cultural. Na primeira, por instituírem práticas que possibilitam a troca, a parceria entre os atores envolvidos. Na segunda, por se referirem àquelas manifestações cosmológicas, não contempladas pelo currículo. Elas devem ser vistas de modo complementar); e o rigor (evita que o currículo “caia ou num ‘relativismo extravagante’ ou num solipsismo sentimental”. Indica a busca intencional de diferentes alternativas, relações e conexões).

Para Doll Jr. (1997, p. 199),

(...) o rigor também pode ser definido em termos de mistura – da indeterminância com a interpretação. A qualidade da interpretação, sua riqueza, depende de quão inteiramente e quão bem nós desenvolvemos as várias alternativas apresentadas pela indeterminância. Nesta nova estrutura para o rigor – combinar a complexidade da indeterminância com a Hermenêutica da interpretação – parece necessário estabelecer uma comunidade, uma comunidade crítica mas apoiadora. Tal comunidade é, acredito, o que Dewey achava que uma escola deveria ser.

Para a escola se transformar nessa comunidade vislumbrada por John Dewey, é necessário os objetivos educacionais serem cada vez mais vistos numa perspectiva perto da sua idéia (estabelecidos dentro do processo educacional, experiencial e que tem como subproduto a aprendizagem) e se afaste da concepção de Tyler (determinados antes da experiência e que, mediante a avaliação, pode medir o quanto a aprendizagem ocorreu) (DOLL JR., 1997, p. 69).

Desde a última década, começamos a desenvolver uma consciência cósmica e inter-relacional. O desafio deste reconhecimento é duplo: por um lado, respeitar o caráter local das nossas percepções e, por outro, perceber que as nossas perspectivas locais estão integradas numa matriz cultural, ecológica e cósmica muito mais ampla. O nosso progresso e a nossa existência – como indivíduos, como comunidades, como uma raça, como uma espécie, como uma forma de vida – dependem da nossa capacidade de criar uma harmonia complementar entre essas duas perspectivas. (DOLL JR., 1997, p. 199).

Felizmente, toma proporções no ambiente educacional, mormente com as teorias críticas do currículo, a compreensão da necessidade de se valorizar as experiências, os valores e os conhecimentos trazidos pelos alunos, não os aceitando como verdades acabadas, mas como material básico (e indispensável) para novas elaborações, as quais não têm fim, haja vista o caráter transitório e parcial do conhecimento, em face das ininterruptas transformações sociais, bem como dos inúmeros aspectos da realidade.

Uma das características mais marcantes do Brasil é a diversidade cultural. Afinal, somos repletos de negros; índios; brancos; pobres, ricos; evangélicos, católicos, espíritas e ateus; liberais, conservadores; ... Diante dessa multiplicidade, é possível se pensar numa proposta curricular que contemple todo o País, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)?

Cientes desses desafios, os próprios autores dos PCNs assinalam que esses não devem ser vistos como um receituário, mas como um guia, que fornece variadas informações, cabendo ao viajante escolher as que mais combinam com ele. Uma análise mais detalhada daqueles documentos, porém, revela, segundo Lopes (1999), o desejo de homogeneizar a cultura nacional, mascarando as profundas diferenças, frutos de uma estrutura social injusta.

Outra linha de pesquisa da estrutura curricular, emergente desde os anos 1950, sinalizou o fato de que vivemos numa sociedade miscigenada, e que o currículo, que produz efeitos a todas as pessoas que com ele interagem, não pode ignorar as diferenças culturais, de gênero, cor, sexo etc., motivo pelo qual surge uma nova vertente: os estudos culturais (BERTICELLI, 1999, p. 173).

As identidades não têm uma essência, e o acesso a qualquer identidade é sempre mediado pelos discursos, pela linguagem.
Marisa Vorraber Costa

Acredito que os estudos culturais aportaram grande contribuição (e continuarão a nos oferecer interessantes questões) ao entendimento das dificuldades de se formular um projeto pedagógico que, respeitando as diferenças, contribua para o crescimento dos agentes envolvidos e não seja o instrumento de humilhação e de escravidão (intelectual, social e cultural).

Assim, é necessário que se esteja atento, pois, conforme alerta Costa (1999, p. 45),

Foi com essa face de “o outro”, o inferior na escala social, o marginal, que não só os “caboclos”, mas tantas outras identidades passaram a integrar as disciplinas, os saberes escolares e o currículo. Quantos/as de nós não estaremos, neste exato momento, nos dando conta de que também já “ensinamos” para nossos/as

estudantes, algum dia, estas identidades étnicas resultantes da miscigenação racial do Brasil, valendo-nos das informações “científicas” destas narrativas?

A partir dessa discussão empreendida, julgo pertinente a classificação adotada por inúmeros autores e referenciada em Rocha (2000a, p. 21), quanto à existência de um currículo explícito e um implícito, oculto. Enquanto aquele contempla as disciplinas e os programas enunciados, esse favorece aquilo que, embora nele não enunciado, está presente no ambiente escolar – espaços, tempos ... – influenciando e participando do ensino-aprendizagem.

A nossa constituição como sujeito ocorre num processo de organização, classificação, descrição e disciplinamento, dentro e fora dos tempos e espaços escolares.

O controle físico e corporal exercido através do currículo e seus dispositivos espaço-temporais nos ensinam gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos aos/com os outros, lugares de pertencimento, regras de sociabilidade. (ROCHA, 2000a, p. 23).

Como consequência dessa pedagogia há instantes denunciada, que constitui um currículo “oculto”, os alunos não são vistos como sujeitos, mas como objetos de (e para o) consumo, desprovidos de subjetividade, de paixão, dotados apenas do desejo de ter mercadorias. Essa falta de identidade (isolamento intelectual, cultural e existencial do Homem) é analisada no próximo tópico.

4.3 Onde está o sujeito?

A concepção representacionista do conhecimento supõe que este é uma cópia do mundo. *Uma cópia mecânica, cópia fiel, reflexo no espaço interno do sujeito, daquele dado em si e por si mesmo no mundo exterior independente.* Esta idéia não saiu do nada. A imprensa e outros dispositivos mecânicos de produção criaram uma metáfora que tornou possível a chance de re-produzir e re-presentar. Para produzir “cópias” ou “imagens internas” não deformadas, a subjetividade devia ser eliminada, a mente devia refletir sem participar para poder obter uma imagem “objetiva”. A educação, então, teria que eliminar todo vestígio de “subjetividade” e treinar os indivíduos para obter essas “cópias” perfeitas – não do mundo, e sim daquilo que seus mestres ensinavam depois de ter depurado a experiência até eliminar a mínima gota de subjetividade. (NAJMANOVICH, 2001, p. 126) (Itálico no original).

Embora as reflexões que vou delinear sejam referentes à vivência do Homem no ambiente escolar, penso que elas podem ser ampliadas para a sociedade em geral. Não somente porque há íntima relação entre eles, mas porque acredito que, em ambos, é sistemática a negação do direito de individuação. O ideal do homem-modelo atende a uma lógica que evita (ou tenta evitar) os “desvios”, as “imprevisibilidades”, o “inesperado”.

Embora seja crível ter sido a padronização amplamente encampada pelo sistema capitalista, o qual produz os seus objetos em série e rejeita aqueles que não passam pelo controle de qualidade, postulo a noção de que o Homem é marcado por um profundo antagonismo (do qual poucos têm consciência), pois, se por um lado, ele intenta se aventurar, descobrir, quebrar a rotina, inovar, por outro, ele necessita ter certezas, sentir-se seguro, acolhido.

Esse pêndulo ontológico está sempre se movimentando, quer se perceba ou não. A religião, em quase todo o mundo, desempenhou um papel fundamental nessas oscilações. No mundo ocidental, isso é ainda mais verdadeiro, haja vista o poder que a Igreja Católica usufruiu durante séculos sobre as pessoas, contemplando as diversas dimensões temporais: passado, presente e futuro.

Sim, pois além da chaga incurável do pecado original, cometido por Adão e Eva, ainda existia o temor (será que ele foi superado?) de não ser salvo, de não ganhar o passaporte do Reino dos Céus, fazendo com que o presente perdesse a beleza e a graça, tamanhos eram os receios da Humanidade de cometer algo que a fizesse arder para sempre no fogo do inferno ou permanecer provisoriamente no limbo ou no purgatório ...

Admito, todavia, que essa perspectiva religiosa, de retirar do presente a magia nele condensada, não é mais privilégio do Catolicismo, mas é partilhado, de modo singular, por quase todos os outros credos, especialmente os que têm uma orientação cristã. Isso não é, entretanto, o pior! Há algo ainda mais triste e sombrio. Infelizmente, embora, São Tomás de Aquino tenha listado os pecados capitais (acídia, avareza, gula, inveja, ira, luxúria e vaidade) – atualmente, a Igreja substituiu a acídia por preguiça e a vaidade por soberba – a preocupação se concentrou quase que exclusivamente no que concerne ao comportamento sexual, num empobrecimento inaceitável da mensagem de Jesus.

A concepção clássica tomava a separação radical sujeito-objeto como uma verdade inquestionável e não como uma perspectiva particular, entre muitas outras possíveis. *O conhecimento humano poderia chegar a abarcar tudo, podiam chegar a ser estabelecidas teorias completas sobre o mundo.* Contudo, hoje nos damos conta de que ao expulsar o qualitativo e privilegiar exclusivamente o quantificável; ao mecanizar o cosmo e separar o corpo e a alma do homem; ficaram de fora do mundo da ciência a emoção e a beleza, a ética e a estética, a cor e a dor, o espírito e a fé, a arte e a filosofia, o corpo emocional e o mundo subjetivo. *O sujeito da objetividade não podia dar conta de si mesmo, porque não se via, era um homem desencarnado.* Essa dicotomia radical entre arte e ciência, razão e emoção, corpo e alma, atingiu fortemente o desenvolvimento das ciências humanas: como fazer ciência dos sujeitos sem considerar a subjetividade? Como descrever o qualitativo a partir do quantitativo? *O homem que acreditava ter domesticado o universo, se havia perdido a si mesmo.* (NAJMANOVICH, 2001, p. 83-84). (Itálico no original).

Conforme descrevi no **capítulo 2**, as descobertas de Galileu atingiram a sensação de certeza que vigorou durante tanto tempo, porém não silenciaram a busca milenar da Humanidade por segurança. Creio que não seria um absurdo afirmar que o poder eclesial é, progressivamente, substituído pelo poder do conhecimento científico, perpetuando, infelizmente, o alienamento do Homem quanto às suas verdades supremas.

Intercedo pela ideação de que é direito inalienável de cada pessoa o desenvolvimento da sua subjetividade, que não é algo dado, estático, mas um universo repleto de possibilidades. Para tanto, o meio social desempenha papel fundamental, notadamente na defesa da garantia de que ela possa vivenciar situações que lhe permitam identificar aquilo que abraça, de que gosta, bem como o que rejeita.

Para tanto, o indivíduo precisa estar atento às suas emoções, aos seus afetos, caso contrário não conseguirá identificar as situações a si prazerosas e as que não são, impedindo-o (ou, pelo menos, dificultando-o) de, no futuro, selecionar o que tenciona viver. No sistema capitalista, essa falta de sensibilidade pessoal é agravada pelo excessivo prestígio do conhecimento científico.

Urge, pois, a denúncia de que

O programa de Galileu oferece-nos um mundo morto: extinguem-se a visão, o som, o sabor, o tato e o olfato, e junto com eles vão-se também as sensibilidades estética e ética, os valores, a qualidade, a alma, a consciência, o espírito. A experiência como tal é expulsa do domínio do discurso científico. É improvável que algo tenha mudado mais o mundo nos últimos quatrocentos anos do que o audacioso programa de Galileu. Tivemos de destruir o mundo em teoria antes que pudéssemos destruí-lo na prática. (R. D. LAING apud CAPRA, 2001, p. 34).

Qual, no entanto, a relação da escola com tudo isso? Será que ela pode fazer algo diante deste quadro tão sombrio? Pode ela oferecer um programa que contradiga a lógica imperante na sociedade? O que os ritos nela desenvolvidos têm a ver com isso?

Em defesa da subjetividade, do processo de individualização, penso que a Educação deve criar condições, oferecer situações, para que o sujeito desenvolva a idéia da relação entre parte e todo, singular e plural, figura e fundo, a qual está presente no seu cotidiano. Para tanto, devem ser valorizados as emoções e o corpo (GOLEMAN, s/d), superando a oposição destes em relação à mente, à razão (FONTANELLA, 1995, p. 10), formando, com efeito, uma unidade complexa, holística, que não pode ser cindida, sob pena de se perder a noção de totalidade, condição para uma aprendizagem mais profícua e significativa.

E mais: precisa ser recobrada a dimensão corporal, tantas vezes esquecida e negligenciada, a qual deve ser compreendida num espectro mais amplo de subjetividade, entendida como tudo aquilo respeitante ao indivíduo, conforme propõe Gonçalves (1994).

É necessário entender, ainda, ser a negação da individualidade do educando precedida pela negação da individualidade do próprio educador, que, costumeiramente, em virtude da sua (de)formação intelectual, não compreende a riqueza do seu trabalho, contribuindo para perpetuar um círculo vicioso.

Para compreender a realidade atual, é necessário investigar as suas origens, constituir um referencial teórico que forneça elementos satisfatórios para cumprir tal missão a contento.

Nos séculos XVII e XVIII, o corpo começou a ser visto como objeto e alvo do poder e

(...) entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (FOUCAULT, 2002, p. 119).

Essa nova anatomia política, conforme o filósofo francês, fez-se presente em escolas, hospitais e manicômios, com o objetivo de interditar os corpos. Para ele, é a disciplina que organiza a distribuição dos indivíduos no espaço.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2002, p. 123).

Segundo Foucault (2002, p. 125), as classes nos colégios jesuítas tinham duzentos e até trezentos alunos. Cada grupo de dez alunos formava uma decúria e era representada por um decurião que iria combater, verbalmente, com o decano de um outro grupo, fazendo com que as classes fossem verdadeiros campos da batalha e fomentando o espírito da rivalidade.

Ainda no século XVIII, essa lógica foi substituída pela ordenação por fileiras, que

(...) começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana,

de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT, 2002, p. 125-126).

Essa modificação do espaço propiciou “nova economia do tempo da aprendizagem” e levou a uma transformação do ensino, pois permitiu ao professor ter o controle de todos os alunos, das atividades desenvolvidas por eles, ampliando, ainda, as funções do espaço escolar: além de ensinar, tornou-se, também, uma máquina de “(...) vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2002, p. 126).

Já enfatizei a necessidade do Homem de movimentar-se, de explorar o ambiente, porquanto

No ato de locomover-se, o espaço e seus atributos são experienciados diretamente. Uma pessoa imóvel terá dificuldade em dominar até as idéias elementares de espaço abstrato, porque tais idéias se desenvolvem com o movimento – com a experiência direta do espaço através do movimento. (TUAN, 1983, p. 59).

Assim, não é inesperado o fato de que, por meio de vários ritos, do controle temporal das ações, da determinação da circulação nos espaços, que objetivam a sujeição do aluno, constate-se que

(...) um novo objeto vai-se compondo e lentamente substituindo o corpo mecânico – o corpo composto de sólidos e comandado por movimentos, cuja imagem tanto povoara os sonhos dos que buscavam a perfeição disciplinar. Esse novo objeto é o corpo natural, portador de forças e sede de algo durável; é o corpo suscetível de operações especificadas, que têm sua ordem, seu tempo, suas condições internas, seus elementos constituintes. O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. (FOUCAULT, 2002, p. 131-132).

Segundo Illich (1977, p. 77), quando a escola fragmenta a aprendizagem em matérias ela formula “(...) dentro do aluno um currículo feito desses blocos pré-fabricados”. O preço que uma pessoa paga quando é submetida ao padrão dos outros para *medir* o seu crescimento individual é a substituição da sua medida pessoal pela de outrem, bem como o processo de

domesticação, de adestramento, que facilmente se instaura, tamanha a docilidade como aceita os comandos que lhe são ordenados.

Faria Filho (2000, p. 85) constata que a escola opera em duas frentes: por um lado, instrui, por outro, molda o corpo e possibilita o surgimento de uma nova carga emocional diante da realidade, na qual a escola está inserida. Por isso, ele afirma que a instituição educativa atua tanto na formação individual como coletiva, reservando, assim, para si uma posição de destaque na cidade.

Não se deve, porém, acreditar que esse cerceamento secular é imutável, pois os rituais podem ser modificados, embora seja preciso empreender profunda compreensão deles, tanto das suas origens como dos seus objetivos.

Bastante elucidativas são as pesquisas desenvolvidas por Peter McLaren sobre os rituais na escola, pois ele se propõe a responder às seguintes indagações:

Como os rituais estão implicados nas interações e regularidades do dia-a-dia da instrução escolar? Os rituais estão relacionados de alguma forma com a organização e distribuição, tanto dos corpos formais, quanto informais do conhecimento escolar (isto é, os currículos explícitos e ocultos) que se encontram nos vários materiais, ideologias e textos que são ativamente filtrados através dos professores? Os rituais estão ligados às perspectivas fundamentais que os educadores moldam tacitamente (por meio de seus símbolos dominantes e paradigmas subjacentes) o processo de aprendizagem? Como esses mesmos rituais influenciam ou têm impacto sobre a intencionalidade e as experiências vivenciadas pelos alunos? (1992, p. 36).

Para ele, o ritual é uma atividade social natural, não sendo confinada apenas ao ambiente religioso, motivo pelo qual ele surge a “partir das coisas ordinárias da vida”, influenciando todos os aspectos da existência humana (MCLAREN, 1992, p. 70). Numa pesquisa desenvolvida numa escola católica situada em Toronto, na qual observou o cotidiano durante alguns meses, ele percebeu que a pedagogia desenvolvida pelos alunos e professores poderia ser entendida como “(...) uma representação ritual consistindo de gestos ideologicamente codificados”. (MCLAREN, 1992, p. 350).

Ele observou, no entanto, que “Os estudantes atuando como agentes não apenas resistiam às definições históricas de seus corpos em termos de como eles podiam representar e expressar seu prazer sentido, mas tentavam ativamente remoldar suas tecnologias próprias de desejo”. (MCLAREN, 1992, p. 354), revelando, assim, que os rituais, embora estabelecidos, são intensamente questionados pelos alunos, os quais usam seus corpos e falas para expressar a sua insatisfação com os ritos.

Assim, a submissão do corpo pela força do poder do conhecimento, que o disciplina, não é mais aceita passivamente pelas pessoas, as quais começam a discutir sobre a validade

das verdades absolutas. A globalização, ao tentar massificar hábitos, culturas, povos e línguas, permitiu que se percebesse o quanto a Humanidade é diferente, produzindo mais conflito do que esperava (ROCHA, 2000a, p. 142).

O recobro da simbologia que caracteriza o processo educativo, diz Linhares (2003, p. 26), só pode ocorrer se forem revelados os sentidos imersos no cotidiano. Essa autora acredita que o poder dos símbolos na constituição da ação reside no fato de que ele tanto estrutura a imaginação como proclama ou emoldura tanto a desordem como a ordem.

Na opinião de Bruner (2001, p. 44), há duas formas predominantes que permitem a Humanidade organizar e administrar seu conhecimento do mundo. Enquanto uma permite que ele trate de coisas (pensamento lógico-científico), a outra o habilita a lidar com pessoas e condições (pensamento narrativo). Considerando essas manifestações como universais, embora difiram na forma de se expressar em culturas diversas, ele sugere que elas têm raízes genéticas ou são elementos da linguagem.

O fato de a maioria das escolas tratar as artes da narrativa – canto, drama, ficção, teatro etc. – como decoração, dando-lhe menos valor do que a outra forma, implica a perda de oportunidade do aluno elaborar afetiva e cognitivamente o vivido, o que é injustificável, porquanto o Homem, constantemente, está contando histórias, e utiliza o discurso narrativo para representar sua vida. O descaso relativo a essa dimensão é preocupante, pois os psicanalistas declaram ser a neurose “(...) um reflexo de uma história insuficiente, incompleta ou imprópria que um indivíduo tem de si mesmo” (BRUNER, 2001, p. 44).

*Um currículo criativo e transformativo precisa
combinar o científico com o estético.
William Doll Jr.*

Assim, pugna pela necessidade de reaver a sensibilidade na escola, não somente como um adorno, um momento de relaxamento, mas como fruto da compreensão de que o Homem precisa desenvolver todo o seu ser, não somente uma parte, uma banda. Para tanto, a arte, entendida em amplo sentido, precisa fazer parte das atividades diárias, não somente a fim de desenvolver um senso estético, mas para este contribuir no enriquecimento das atividades pedagógicas.

Kenski (2000, p. 123) declara:

A escola é polifônica. Os sons se espalham pelos ambientes e dão sentido ao espaço educativo. Vozes se mesclam nos corredores e calçadas próximas. Ecos que provocam lembranças de imagens, cores e cheiros: uniformes, sorrisos, suor. Movimentos de corpos em um vaivém permanente: concentração e dispersão.

Músicas. As vozes ora cantam *raps* ora hinos cívicos. Misturam-se aos barulhos dos pés em marcha. Aos gritos das torcidas nos jogos e competições. Às brigas. Mobilidades entre palavras e palavrões. Linguagens diferenciadas entre as gerações. Recuperações. Festas. Formaturas e Férias. A escola fechada ainda emana vozes e sons especiais. Linguagens que permanecem impregnadas em todo o seu perímetro. Espaço educativo: um barraco, uma casa, um prédio inteiro, uma quadra, um campus.

Outro detalhe importante: o desenvolvimento da sensibilidade, dos afetos, da estética, da ética, não pode ser propriedade de um professor, e limitar-se a um espaço. É necessária uma transformação radical, não somente caricatural da escola. De mentiras, de falsetas, a Humanidade está cheia ...

Isso não descarta, todavia, a possibilidade (e a necessidade) de haver um profissional devidamente habilitado para o desenvolvimento do complexo mundo estético dos atores pedagógicos para adjutorar a escola nesta tarefa. Matos (2002) relata a sua experiência de arte-educador na Escola Waldorf Micael, a qual permitiu traçar um paralelo entre a formação pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e aquela instituição de Ensino Fundamental particular de Fortaleza.

Para Matos (2002, p. 18), ensinar é pensar com o outro, é ter esperanças coletivas. Para alcançar tal intento, ele acredita e defende o argumento de que a arte, como “uma via de expressão do inenarrável”, pode contribuir na aprendizagem de se colocar no lugar do outro, desafio cada vez maior numa sociedade que privilegia o isolamento, o distanciamento (físico, afetivo e cognitivo) entre as pessoas.

Snyders (1988, p. 253) compartilha dessa crença:

Também no domínio estético, o aluno tem progressos a realizar: que as obras das quais ele é o autor tornem-se cada vez mais suas, respondam às preocupações de ordem e que a visão do belo esteja cada vez mais aí presente; que sua própria iniciativa se separe, que saia do banal, de seu banal e a seu modo, para se estabelecer em um nível mais alto da emoção estética. E paralelamente para as obras admiradas por ele.

O diálogo também é necessário para que o aluno compreenda o seu tempo, lugar e cultura. Para tanto, ele precisa aprender e ser encorajado a dialogar, com o texto, com o outro e consigo. Essa necessidade reside no fato de que o significado não é extraído do texto, mas é criado na interlocução com o escrito, pois os contextos do autor e do leitor são diversos (DOLL JR., 1997, p. 151).

O que tem acontecido na escola parece mostrar que a lógica da vida é atropelada pelos rituais que reproduzem as relações de produção vazias de sentido, coisificantes, negadoras do papel de sujeito aos trabalhadores. Toda uma mimetização do mundo e

das relações humanas reificadas é reproduzida quando se nega a professores e alunos a capacidade de dialogarem como textos diversos, de produzirem seu próprio texto e se sentirem e exercerem a potência de narradores de suas experiências, criadores de sentidos finais para seus fazeres. (LINHARES, 2003, p. 241-242).

Permitir o aluno exercer o direito de escolher também é uma estratégia válida para assentir que ele se ache sujeito e não objeto do seu processo educacional. O desenho, por exemplo, é uma boa oportunidade da escola de possibilitar-lhe a descoberta da versatilidade dos materiais, a seleção de cores, enfim, de proceder à expansão do seu horizonte estético.

Ao chamar de artista o educador, estamos projetando nele desafios que fogem às rotinas didáticas convencionais do trato com o currículo, seja no interior das instituições escolares, seja na sociedade como um todo, tendo em vista as manifestações culturais dispersas nos veículos de comunicação, cujo currículo implícito desenvolve conhecimento, forma conceito, reproduz valores, direciona e incorpora ideologias, instala padrões, manipula a identidade, educa. (SOARES, 2000, p. 21).

Para Gonçalves (1994, p. 128), a Educação, que visa à liberdade, desenvolve a criatividade. Nada na vida do Homem é repetido, cada situação difere no tempo, motivo pelo qual cada momento é novo (e único), embora, de certa forma, alguns aspectos se repitam. “A criatividade está ligada à capacidade de perceber, em cada situação, o elemento novo”.

Quando o Homem repete uma ação numa circunstância já conhecida, ele objetiva alcançar o objetivo proposto. Por mais semelhante que seja a situação, no entanto, ela nunca é a mesma, motivo pelo qual requer que ele reorganize suas formas de comportamento.

Criatividade é, assim, a capacidade de interpretar de novas formas as novas situações, agindo de forma construtiva, de modo a adequar nossas ações ao desenrolar da situação, que se modifica a cada instante, e ao objetivo proposto. Ser criativo é ser flexível e saber agir levando em conta o fluxo da história. (GONÇALVES, 1994, p. 128).

O direito à corporalidade, à subjetividade, no ambiente escolar ou não, precisa ser entendido como um fenômeno vinculado ao modo de produção e socialização dos bens na sociedade capitalista. A descorporalização indica que, ao longo da sua história, o Homem usou de forma diferente as suas habilidades físicas, cognitivas e emocionais. Assim, há de se compreender o papel que o corpo desempenhava antes do surgimento daquela.

Nas sociedades pré-industriais, era grande a significação do corpo para a identidade pessoal e social e para o funcionamento da sociedade. Nessas sociedades eram valorizadas qualidades corporais como força, destreza e agilidade, não somente em torneios e competições, também eram importantes para a vida militar e política. (GONÇALVES, 1994, p. 18).

A produção capitalista obrigou o Homem a estabelecer novas relações com a natureza, forjando um novo corpo e uma dissociação dele em relação ao seu produto (interno e externo):

A abstração inerente ao modo de produção capitalista trouxe (...) a ruptura das relações imediatas do homem com seu corpo e com a natureza. A redução do trabalho humano à força de trabalho, no sentido fisiológico, trouxe consigo uma dissociação entre a força criativa espiritual do homem e a força fisiológica corporal, gerando um corpo autônomo, desprovido de subjetividade. A força muscular do trabalhador, sua energia e sua resistência passaram a ser objetos da exploração capitalista: seu corpo passou a ser um corpo oprimido, manipulável, um instrumento para a expansão do capital. (GONÇALVES, 1994, p. 22).

Na sociedade capitalista, o processo de trabalho, alienando-se de suas raízes humanas, alienou também o homem em sua corporalidade. Sua atividade produtiva, criativa, em que ele expressa seu ser total, é transformada em tempo de trabalho e absorvida pelo capital. Os seus próprios poderes físicos tornaram-se independentes e aparecem-lhe como estranhos, desvinculados de seu ser total. O corpo vivo, participante do ato criador de transformar a natureza, tornou-se um corpo mecanizado, que tem tarefas a cumprir de forma automatizada, com um mínimo de participação do espírito. O corpo do trabalhador não é somente um corpo alienado, mas é um corpo deformado pela mecanização e pelas condições precárias de realização de movimentos. (GONÇALVES, 1994, p. 63).

Ora, numa estrutura que valoriza cada vez mais o consumo, só há um jeito de atender à demanda: produzir muito, o que só é possível mediante a padronização, que viabiliza a quantidade em larga escala. Assim, a produção artesanal é substituída pela produção industrial. Nessa mudança, o corpo é diretamente atingido:

A subjetividade capitalista, portanto, tem esse aspecto de ser produzida de modo coletivo e serializado – aspecto diverso do modo como esses processos de subjetivação são encarnados por cada corpo (indivíduo) nos seus processos de individuação. Para o sistema capitalista, o indivíduo é uma espécie de terminal onde chega o consumo e se realiza o ato de consumir. (LINHARES, 2003, p. 127).

Não basta, porém, produzir muito! É necessário que novos produtos, que incorporem avanços tecnológicos ou de *design*, sejam constantemente oferecidos aos consumidores. Afinal, o que poderia justificar a troca de um objeto ainda em condições de uso, por meio da compra, por outro novo? É dessa forma que a idéia do descartável é assimilada na sociedade hodierna, impregnando, silenciosamente, a forma como o Homem se relaciona com a natureza, com o seu semelhante. Essa atitude se manifesta no ambiente escolar, tanto na produção, no desenvolvimento (da noção) do currículo, como na sua efetivação.

O resultado do processo de produção curricular assemelha-se ao de qualquer processo mercadológico moderno. É uma embalagem de significados planejados, um pacote de valores, um bem de consumo cuja «propaganda dirigida» faz com que se torne vendável a um número suficientemente grande de pessoas para justificar o custo de produção. Ensina-se aos alunos-consumidores que adaptem seus desejos aos valores à venda. (ILLICH, 1977, p. 78-79).

Ao se pôr sobre alguém sentidos já prontos, não houve processos de experimentação e criação de sentidos que, no próprio ato de ir se fazendo obra, vão se configurando. Na doação ou no estabelecimento de sentidos (ou nem isso) há uma mecânica que simula o utilitarismo fabril dominantes. A arte na educação vai sucumbindo ao medo de produzir e experienciar sentidos, ensaiaram-se obras. (LINHARES, 2003, p. 240).

Se, por um lado, a globalização aprofunda a alienação do Homem, expressa na descorporalização, ela possibilita a redescoberta da corporeidade:

O mundo da fluidez, a vertigem da velocidade, a frequência dos deslocamentos e a banalidades do movimento e das alusões a lugares e a coisas distantes, revelam, por contraste, no ser humano, o corpo como uma certeza materialmente sensível, diante de um universo difícil de apreender. (SANTOS, 2002a, p. 313-314).

Assim, o reaver da dimensão corporal do Homem implica a valorização dos seus sentimentos, valores, crenças, experiências, as quais devem ser contempladas por uma proposta pedagógica, que, como materialização de um currículo, propicie e fomente a conquista da subjetividade, da noção do valor próprio (auto-estima), relacionada à capacidade de reconhecer e valorizar o diferente, o diverso, percebido como fonte de crescimento e não feito ameaça. Creio, assim como Soares (2000, p. 46), que “O homem faz a história quando se reconhece como ser histórico e autor; da mesma forma, o artista compõe-se na obra quando se identifica nas manifestações e simbolismos, reconhecendo-se na habilidade criadora nela contida”.

Empreendi essa discussão sobre a corporalidade porque, com exceção da Psicomotricidade e disciplinas correlatas voltadas à Educação Infantil, há no ambiente educacional verdadeiro descaso em relação a este tema.

Conceber a corporalidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana. A práxis humana se efetiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que o pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo – que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo etc. –, enfim, de um ser que sente, solo sobre o qual o pensamento se edifica. Da práxis humana e dos modos dela decorrentes de coexistência entre os homens criam-se formações ideológicas, que impregnam sua maneira de ser. Assim, podemos compreender as formas alienadas de o homem sentir e pensar, no mundo contemporâneo, são como que penetradas pelo tecido econômico que se tornou, no sistema capitalista, o prisma do qual as coisas mundanas fundam seu sentido. Essas formas estão in“corpo”radas em seu ser e encerram todas as distorções e os tipos de alienação do homem contemporâneo, que se manifestam tanto nas relações inter-humanas, nas relações com a natureza e com a cultura, como nas formas de o homem lidar com sua corporalidade. (GONÇALVES, 1994, p. 176-177).

Apesar da denúncia (transcrita na seqüência) de Linhares (2003, p. 18-19), creio que a escola, notadamente a pública, pode contribuir no recobrimento do que diariamente perdemos, dentro ou fora dela. Esta pesquisa é uma modesta, porém, pretenciosa contribuição. Estou ciente, todavia, dos grandes desafios que ela terá de enfrentar, como é o caso da crescente violência no seu ambiente, tema que abordo no próximo tópico.

Sim, a escola parece funcionar, para as classes populares, como se fora um vestibulo onde se mutila dimensões e preparam-se os corpos para um trabalho que é sacrificio. Com efeito, aí o sujeito que conhece se despe de ser também um sujeito que deseja. E, assim, se põe diante do conhecimento usando a inteligência apartada dos fins a que ela serve, alijando-a da moral, da afetividade, da estética, em sua fome de atos e obras. Como se se pudesse extirpar do ser que aprende, em seus nervos vivos, essas dimensões.

4.4 A violência na (e da) escola

No Brasil, é crescente a quantidade de matérias nos diversos meios de comunicação quanto a fatos de violência que acontecem na escola: “Ameaças e agressões dos alunos contra professores, violência sexual entre alunos e alunas, uso de armas, consumo de drogas, roubos, furtos e assaltos, violência contra o patrimônio” (ABRAMOVAY e RUA, 2004, p. 22). Ressalto que esses acontecimentos não são privilégio do contexto nacional, mas estão globalizados.

A escola pública tem se surpreendido como o fato de ser subitamente assaltada por uma população crescente de gangue de subúrbio. Os educadores não parecem distinguir simples agrupamentos da rapaziada de grupos já com funcionamento mais ostensivo, que utilizam violência. (LINHARES, 2003, p. 147).

A UNESCO, no Brasil, promove, desde 1997, inúmeras pesquisas sobre temas diversos – juventude, violência e cidadania – com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que possam, efetivamente, resolver os diversos problemas que atingem essa parcela da nossa população: exclusão social, mercado de trabalho, família, educação, participação social (ABRAMOVAY e RUA, 2004, p. 32).

Na opinião de Debarbieux (apud ABRAMOVAY, 2003, p. 18-19), a violência no cotidiano das escolas está associada a três dimensões: i) degradação do ambiente escolar; ii) violência que entra na escola, pela ação das gangues, das drogas; iii) componente interno da escola. A partir de uma pesquisa realizada, em 2001, em quatorze capitais brasileiras, Abramovay (2003, p. 73-74) propõe que a violência seja entendida de duas formas: 1) “intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) ou de grupo(s) e também contra si mesmo”; e “2) violência simbólica (abuso do poder, baseado no

Embora a escola seja, presumidamente, o local privilegiado do conhecimento na sociedade, parece que ele não é usufruído pelas pessoas que a frequentam. Esta constatação revela um profundo desconhecimento do outro, da sua realidade, da sua necessidade, dos seus sentimentos, expresso na falta de cuidado, de atenção.

Diversos estudos constatarem o fato de que a cultura dos educandos não é devidamente considerada pela escola, que a rejeita sistematicamente, seja ignorando-a, seja desqualificando-a. A consequência dessa atitude pedagógica é, como relatei há pouco, a impossibilidade dos alunos constituírem a sua subjetividade, com a reinterpretação da sua cultura. Até quando ela permanecerá surda, estática e insensível a tais denúncias?

Existe nas escolas uma multiplicidade de vozes, de corpos e movimentos. Movimentos e corpos que se apresentam de forma diferenciada nas posturas de professores e alunos. Sem precisar dizer, é possível saber que pela “fala” do corpo a identidade de seu dono e a sua posição no contexto educativo: os que “ensinam” e os que “aprendem”. Estes últimos, crianças e jovens em geral, possuem hábitos, atitudes e comportamentos que revelam um nova cultura, em muitos casos ignorada (em alguns casos, rejeitada) pela escola. (KENSKI, 2000, p. 126).

Observei, então, em um movimento de construção teórica que foi se urdindo aos poucos, que a expulsão da cultura do educando, em suas formas expressivas, poéticas e o trabalho com esta forma de conhecer que é a arte, se fazia às expensas da mutilação de dimensões vitais. O modo como as classes populares se situavam socialmente no mundo do trabalho e a forma de a escola pública funcionar como agenciadora de mão-de-obra, fazia com que a cultura escolar fosse uma cultura do sacrifício. Já que para as classes populares trabalho é sacrifício, a escola funcionaria como um treinamento para a sujeição. (LINHARES, 2003, p. 27).

A questão a ser, respondida, então é: “De que forma desenvolver uma experiência educativa que estabeleça a relação direta com o mundo real, com o trabalho, seus fins e consequências para o homem, a sociedade humana e a natureza?” (SOARES, 2000, p. 53).

Para confrontar essa alienação, dentre outras coisas, é necessária uma nova compreensão da relação entre as partes e o todo, que, superando a visão mecanicista, reducionista, atomística, que enfatiza as partes, privilegie o todo, o organismo, a ecologia, instaurando, dessa forma, uma perspectiva holística, sistêmica, expressa no “pensamento sistêmico” (CAPRA, 2001, p. 33).

Outro aspecto que pode contribuir para essa transformação é que a idéia de ordem estabelecida pela Física não newtoniana chegue à escola, permitindo que as relações entre professores e alunos mudem drasticamente, as quais “(...) exemplificarão menos o professor instruído que informa os alunos não-instruídos, e mais um grupo de indivíduos interagindo juntos na mútua exploração de questões relevantes” (DOLL JR, 1997, p. 37).

Profícuas também são as investigações sobre a satisfação que os alunos têm com o (ou no) prédio escolar. Loureiro (1999, p. 69-70) relata que as crianças das escolas pública e particular “têm diferentes formas de estruturar sua satisfação com o prédio escolar – o foco central para os dois grupos é a experiência direta com a sala de aula”. Para as primeiras, porém, a disponibilidade de biblioteca e quadra de esporte é valorizada, enquanto que, para as outras, a satisfação depende da qualidade do ensino ministrado.

As imagens falam por si mesmas. A “escola-jaula” está aí a nos lembrar a necessidade de superar a escola que priva da liberdade, que adentra por meios de castigo e, mais ainda, que produz o “tédio e a revolta” própria aos animais enjaulados: por um lado, a “escola-açougue”, este lugar que destrincha, que divide, que espartela, que tortura física e mentalmente, precisa ser superado por uma escola que tenha como função social a produção da unidade e da homogeneidade. Nesse ambiente, a diferenciação, base da hierarquia educativa, é fruto da ação dos próprios sujeitos – as crianças –, observados e conduzidos pelo professor, que, é bom observar, também incorporou outras funções e qualificações na nova ordem escolar: a de psicólogo e a de analista. (FARIA FILHO, 2000, p. 79).

A violência simbólica na (e da) escola, portanto, se manifesta no seu distanciamento em relação à realidade, permeada de contradições. Para romper esse isolamento, essa atitude de dar as costas aos conflitos e às demandas crescentes (atingíveis?), é preciso desenvolver uma Educação transformadora, crítica, que não tem medo de enfrentar os desafios de quem luta por uma sociedade mais justa, verdadeira e livre (GONÇALVES, 1994, p. 124).

Essa também é a opinião de França (1994, p. 67), pois, diante do divórcio entre a vida e a universidade, denunciada pelos alunos, advoga a noção de que os valores educacionais devem ser repensados. Por isso, ela postula a noção de que a escola seja utilizada como “um território da contradição, onde pode surgir uma contra-corrente, uma contra-ideologia, ou qualquer outra variação semântica”, permitindo-nos formular, assim, uma perspectiva de mudança (FRANÇA, 1994, p. 99).

Ao longo da sua existência, a escola desenvolve, em virtudes de motivações diversas (políticas, religiosas, epistemológicas), as quais devem ser entendidas de forma contextualizada e numa perspectiva relacional, práticas que objetiva(va)m o disciplinamento, o controle, do corpo.

Rocha (2000a) elaborou cuidadosa e detalhada pesquisa sobre as formas de *como* o exercício do controle, da vigilância na escola se transformou. Embora as estratégias, os meios, tenham se atualizado, a intenção permaneceu a mesma: “disciplinar, manter, aprisionar, anestésiar, acalantar, educar” (ROCHA, 2000a, p. 144).

Essa mudança dos meios, que se tornaram, pelo menos no discurso, mais doces, justos, científicos, humanos e fraternos, vislumbavam, na verdade, ser “mais econômicos, mais produtivos, mais abrangentes, menos violentos (entendendo-se sempre violência como força, coação física)”. Para tanto, o aparato tecnológico é indispensável (ROCHA, 2000a, p. 144-145).

A pesquisadora gaúcha propõe que a escola exerce três tipos de vigilância: “*repressora, disciplinadora e tecnológica*” (Itálico no original). Embora, para formular tais conceitos, ela tenha se inspirado nas escolas que pesquisou, a autora declara que essa reflexão precisa ser ampliada para o cenário social mais amplo, considerando que “outros locais públicos e privados de convivência social” têm sido contemplados com medidas que visam ao controle (ROCHA, 2000a, p. 145-146).

No início da escolarização de massa, dadas as peculiaridades das primeiras escolas – ligadas ao clero, com rígidas regras e hierarquias a serem seguidas –, mas também o perfil do aluno a que se destinavam – poucos e nobres homens que deveriam aprender como melhor governar outros homens e que, portanto, deveriam saber exercer o controle de si e dos outros para obter de todos o máximo proveito possível (sem discórdias nem insatisfações) – tínhamos um tipo de *vigilância repressora*: coativa, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regrar, regular, normalizar. (ROCHA, 2000a, p. 145) (Itálico no original).

O crescimento e a diversidade da clientela, a ampliação das instâncias responsáveis pela Educação e as novas organizações socioeconômicas e culturais contribuiriam para a mudança no padrão de vigilância exercido, que passou a ser menos direta: “*disciplinadora* (que disciplina por ‘convencimento’, explicando, argumentando, assujeitando o outro através do saber socialmente aceito, pois ir à escola dizem ser um bem universal a que todos têm direito)”. (ROCHA, 2000a, p. 145) (Itálico no original).

Recentemente, temos “a *vigilância tecnológica* (que disciplina por ‘impedimento’, que impede sem violentar, através de meios invisíveis, de alta tecnologia, ampla cobertura, grande velocidade e acumulação de informações)”. (ROCHA, 2000a, p. 145) (Itálico no original).

A vigilância, seja ela qual for, transforma a perspectiva que o Homem tem do espaço, pois seu acesso e uso são limitados, controlados, com a formatação de quadrículos físicos ou imaginários. A escola, também, tem seu espaço transformado, porque

(...) quanto mais organizado, distribuído, delimitado, previsto, quanto melhor determinadas suas ocupações e funções, menor será o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral. (ROCHA, 2000a, p. 146).

Por isso, ela assevera que a tipologia do espaço escolar reflete uma forma de exercício de vigilância:

As escolas que necessitam de controles mais ostensivos constroem determinados espaços físicos (fechados, fortemente hierárquicos, complexos, delimitados). As escolas que ensinam seus alunos a ocuparem os espaços que lhes são permitidos, que lhes ensinam a tomar as melhores decisões, a viver com sabedoria, justiça, paz, fraternidade, igualdade, democracia (e todos os demais valores universais tão constantemente inculcados nesta e por esta sociedade) geralmente constroem espaços físicos onde os próprios alunos sabem o quê e quando fazer. As escolas que exercem o controle de forma anônima (identificável ou não), constroem seus espaços prevendo este tipo de vigilância, dispondo instrumentos tecnológicos em locais estratégicos, dispondo móveis, utensílios, paredes, muros e cercas de outras maneiras. (ROCHA, 2000a, p. 146).

O aprofundamento da concepção da violência simbólica da escola será desenvolvido no próximo capítulo, que trata do currículo “oculto” do prédio escolar.

Sol de primavera

Beto Guedes & Ronaldo Bastos

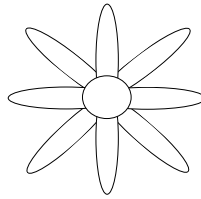
Quando entrar setembro
E a boa nova andar nos campos
Quero ver brotar o perdão onde a gente plantou
Juntos outra vez

Já sonhamos juntos
Semeando as canções no vento
Quero ver crescer nossa voz no que falta sonhar

*Já choramos muito
Muitos se perderam no caminho
Mesmo assim não custa inventar uma nova canção
Que venha nos trazer*

*Sol de primavera
Abre as janelas do meu peito
A lição sabemos de cor
Só nos resta aprender...*

Somos a personificação local de um Cosmos que cresceu pelo autoconhecimento. Começamos a contemplar nossas origens: material estelar meditando sobre estrelas; assembléias organizadas de dezenas de bilhões de bilhões de bilhões de átomos considerando a evolução dos átomos, traçando a longa jornada através da qual, pelo menos aqui, a consciência surgiu. Nossas lealdades são para com a espécie e com o planeta. Nós respondemos pela Terra. Nossa obrigação quanto à sobrevivência é devida não somente a nós mesmos, mas também a esse Cosmos, antigo e vasto, do qual surgimos. (SAGAN, 1982, p. 345).



5. EDUCAÇÃO E ARQUITETURA: É POSSÍVEL UNI-LAS?

*Ainda me lembro aos três anos de idade
O meu primeiro contato com as grades
O meu primeiro dia na escola
Como eu senti vontade de ir embora
Marcelo Bonfá & Renato Russo*

O prédio escolar é um dos elementos imprescindíveis para uma Educação de qualidade, embora seja recente a preocupação dos historiadores acerca da sua importância para o sucesso de uma proposta pedagógica, a qual, durante muito tempo, se concentrava nos pressupostos filosóficos, sociológicos e históricos, além da formação do profissional, dentre outros. Esse descaso faz com que a compreensão do papel desempenhado pela arquitetura escolar no desenvolvimento de um projeto pedagógico seja buscada por mim com determinação, ciente, todavia, de que aquilo que abraçarei será muito menos do que não pude segurar com meus braços ...

A partir da afirmação de McLuhan de que “a mensagem é o meio”, considero que o que se ensina aos nossos alunos não são os conteúdos acadêmicos que constam na grade curricular, mas aqueles pertinentes ao relacionamento com o outro, consigo mesmo e com a natureza. Assim, a investigação do currículo “oculto” do prédio escolar é pertinente e necessária.

A maioria dos espaços escolares construídos seguiu uma padronização, uma concepção homogênea de Educação. Nesse percurso, porém, ocorreram várias tentativas de se propor um espaço escolar diferenciado. Analiso, brevemente, algumas delas, no Exterior e no Brasil, com o cuidado de não cometer anacronismo, procurando, dessa forma, situá-las no seu momento histórico.

5.1 O currículo “oculto” do prédio escolar

Qual é a influência do edifício escolar na Educação nele ministrada? Em que contexto está situado estudo do prédio escolar? Desde quando a sua importância é (re)conhecida pelos estudiosos da Educação? São algumas das indagações que me proponho a responder a seguir.

Antes de mais nada, cumpre-me destacar a preocupação com a dimensão espacial escolar como algo bastante recente nos estudos da História da Educação. É no mínimo estranho que tal aspecto tenha passado várias décadas do século passado despercebido dos historiadores e investigadores, os quais privilegiaram, por diversos motivos, aspectos outros nos seus estudos.

Apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão, foi para centrar-se mais nos seus aspectos teórico-discursivos, ou seja, nas propostas efetuadas em relação com a distribuição e usos do espaço escolar, e legais, ou seja, nas regulações dos aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material. (FRAGO, 1998a, p. 11)

Uma das obras basilares na literatura mundial sobre a questão do espaço escolar é a publicação *Historia de la Educación*, n. 12-13, 1993-94, editada pela Universidade de Salamanca. Esta obra é dividida em três seções: monografia (que contém a Introdução e nove artigos), estudos (com dez trabalhos) e documentação e informação (com nove itens). A riqueza do material é inestimável.

Da 1ª parte da obra citada, a Introdução (escrita por Antonio Viñao Frago) e dois artigos (*Arquitectura como programa. Espaço-escola e currículo*, de Agustín Escolano, e *Do Espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*, de Antonio Viñao Frago) foram traduzidos para o português sob o título *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*, livro que, de certa forma, me inspirou a conceber a presente pesquisa.

Utilizarei, neste momento, as reflexões insertas na Introdução, onde Frago apresenta as razões para que a questão do espaço escolar não tenha recebido a atenção dos estudiosos da História da Educação. Uma das razões é que esses sempre se interessaram pelas grandes idéias e pensamentos pedagógicos. O espaço, quando muito referenciado, limitava-se à descrição do edifício, detalhando os ambientes e os respectivos usos, com a eventual companhia de fotos e plantas (FRAGO, 1998a, p. 12).

Outra razão para a diminuta dedicação ao tema é o desafio de estabelecer um diálogo entre profissionais de áreas diversas com perspectivas tão distintas: a médico-higienista, a arquitetônica, a pedagógica e a político-administrativa. Diante dessa dificuldade, a solução

encontrada foi privilegiar algum desses aspectos em detrimento dos outros, quando muito considerando somente o indispensável dos demais (FRAGO, 1998a, p. 14).

O espaço-escola, na segunda metade do século XIX, incorporou assim como as demais construções da sua época, a preocupação com a higiene e, posteriormente, com o conforto e a tecnologia. Essa mudança foi impulsionada pelas inovações pedagógicas, como também pelas exigências advindas da sociedade, por meio do industrialismo e do positivismo científico, o que reforça o aspecto cultural (e pedagógico) do prédio escolar (ESCOLANO, 1998, p. 46-47).

A preocupação higienista, embora pareça um tanto deslocada do nosso contexto atual, não o é, haja vista a precariedade de muitas das escolas públicas no Brasil, conforme abordo nos capítulos seguintes. O prédio deveria ser construído em um local elevado, seco e bem ventilado, devendo se evitar os lugares úmidos, sombrios e quentes. Há, ainda, a preocupação quanto à localização da escola no cenário da cidade, uma vez que deveria, por questão moral ou de saúde, evitar a proximidade de “tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casas de espetáculos, cloacas, prisões, praças de touros, casas de jogo, bordéis etc” (FRAGO, 1998b, p. 83).

A localização do prédio é, via de regra, determinada por critérios de higiene e moralidade. “Somente em algumas ocasiões, mais tarde e nem sempre, acrescentam-se outros, como o deslocamento dos alunos, a própria tarefa educativa e as dimensões do estabelecimento de ensino”. (FRAGO, 1998b, p. 82).

A localização da escola não é um problema de fácil solução, porquanto a construção de prédios em locais mais afastados contempla, por um lado, as variáveis referentes aos fatores educativo (distanciamento de barulho e possibilidade de contato com a natureza), higiênico e econômico (menor preço do terreno), mas, por outro lado, não equaciona o problema do transporte e deslocamentos, bem como não favorece a integração ao meio urbano. Esse dilema, embora antigo, é cada vez mais atual no contexto nacional e local, diante da necessidade de erigir prédios que contemplem a demanda da população por ensino público de qualidade (FRAGO, 1998b, p. 85).

Com o estudo da história do currículo e da escola como instituição, porém, a dimensão espacial da educação, em virtude, também, da crescente valorização da Psicologia ambiental, que se estruturou a partir do conceito de proxêmica [observações, inter-relações e teorias referentes ao uso que o Homem faz do espaço, conforme Hall (1973, p. 15)], o espaço e o tempo escolares ganharam a merecida consideração (FRAGO, 1998a, p. 13).

No **capítulo 3**, discorri sobre a importância do espaço para o Homem, na sua necessidade de viver num ambiente que lhe seja agradável, confortável, de algum modo

instigante, não ao ponto de ameaçar a sua integridade e de fazê-lo viver sobressaltado. A complexidade do espaço faz com que seja indispensável uma multiplicidade de visões de áreas diversas do conhecimento na sua compreensão, pois, durante muito tempo, o prédio escolar foi visto como neutro, sem qualquer influência no projeto pedagógico nele desenvolvido.

Para Tuan (1983, p. 39), os fundamentos da organização espacial são *a postura do corpo e as relações (próximas ou não) entre as pessoas*. Segundo ele, o Homem organiza o espaço de modo a adaptá-lo às suas necessidades biológicas e relações sociais, a partir da vivência íntima com seu corpo e com outras pessoas.

Até que ponto, essas considerações podem ser aplicadas no ambiente escolar? Será que os sujeitos pedagógicos têm a liberdade para organizar o espaço com o fito de atender as suas necessidades biológicas e sociais, ou eles se submetem ao estabelecido, mesmo que a contragosto? É possível propor alternativa para o estabelecido, que contemple, minimamente, as diferenças individuais?

Acredito que o currículo ensina (silenciosamente) não somente saberes, mas também, e principalmente, valores e atitudes diante do mundo. É como anota Gallo (2000, p. 171):

Mas a disciplina do currículo escolar estende-se para além dos próprios saberes e de seu exercício; nas instituições modernas, na escola em particular, a disciplina encarna-se nos corpos. Se a escola é o lugar do aprendizado, pelo indivíduo, dos saberes, é também o espaço onde o indivíduo aprende *seu lugar*. Nas instituições, nada é por acaso; na escola, a geopolítica dos prédios e do interior das salas de aula é muito bem planejado, visando essa incorporação do poder disciplinar.

A Educação escolar desenvolve-se num espaço físico, o qual, a depender da sua infraestrutura e dos recursos disponibilizados, contribui (ou não) para que os objetivos enunciados (e os ocultos) sejam alcançados. Da mesma opinião é Rocha (2000a, p. 7):

A disposição espacial – seja aquela da localização da escola no tecido urbano, da distribuição do(s) edifício(s) no terreno, da organização interna (salas de aula, espaços cheios e vazios, abertos e fechados, corredores, fluxos de entrada e saída, salas de professores, espaço reservado à administração e direção, entre outros), e mesmo aquela da distribuição interna entre os vários elementos (móveis, portas, janelas, etc.) que compõem os diversos ambientes/espacos escolares – é sempre um elemento de demarcação não somente arquitetural mas, consideravelmente, pedagógico. São as práticas escolares – aí incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos – que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que somos. Pois, dentro destes espaços escolares – e a partir deles e suas diversas relações e inter-relações – é que se dá o exercício pedagógico.

A urgência do desvendamento dessa trama decorre do fato de que

O currículo secreto das escolas é perigoso porque ativa a crença em uma sociedade doente – uma sociedade devotada ao consumo competitivo, que presume ser desejo do homem principalmente consumir, e que, a fim de consumir indefinidamente, deve acorrentar-se à roda da produção incessante. Toda a teoria da educação baseia-se na pressuposição de que os métodos de produção aplicados ao ensino resultarão em ensino. Resultam, isto sim, no ensino de como produzir e consumir – desde que não ocorram mudanças fundamentais. Como um meio de ensinar a adaptação a circunstâncias mutáveis os métodos de produção são ridículos. A necessidade de ser fazer uma distinção entre estas duas espécies de saber se mantém longe de nossa atenção, principalmente pela nossa própria participação no ritual escolar. (REIMER, 1983, p. 68).

No Brasil, inúmeros trabalhos acadêmicos foram produzidos sobre o tema em apreço, tendo inclusive alguns já sido publicados (Batista, 1996, dissertação de mestrado; Faria Filho, 1996, tese de doutorado; França, 1994, dissertação de mestrado; Loureiro, 1999, tese de doutorado; Maurício, 2001, tese de doutorado; Moussatché, 1998, tese de doutorado; Oliveira, 1991, dissertação de mestrado; Rocha, 2000, dissertação de mestrado; Sales, 2000, tese de doutorado; Wolff, 1992, dissertação de mestrado).

As escolas têm uma estrutura física. Essa estrutura tem uma história e sua razão de ser. O componente arquitetônico vem sendo visto mais como uma contingência, como uma necessidade de delimitar um espaço reservado para a educação do que como um fator de peso nas relações que vão se estabelecer nesse espaço. Sua desatualização, em relação a outros segmentos da sociedade, e rigidez, compactuam na interiorização de relações hierárquicas que se ligam a uma necessidade de veicular os valores ultrapassados que persistem. (FRANÇA, 1994, p. 98).

Estudar a relação entre organização social e padrão espacial significa admitir, como hipótese inicial de trabalho, que arquitetura e organizações sociais interagem tanto no plano simbólico, sendo arquitetura uma expressão de idéias sociais consensuais sobre a função social, quanto no plano mais pragmático, do programa e da organização espacial. Significaria, portanto, admitir, em relação às edificações institucionais, que o prédio ele mesmo não só exerceria o papel simbólico de representar aquela instituição, mas também agiria como um coadjuvante nos procedimentos para a realização da função social que é objetivo do mesmo. (LOUREIRO, 1999, p. 09) (Negrito no original).

O que se mostra preocupante é a aparente desconsideração, no cotidiano da escola, com as significações atribuídas a seus ambientes físicos. Temos a impressão de que, nas sociedades complexas contemporâneas, planeja-se os ambientes físicos sem dar a devida atenção a suas características educativas (positivas e negativas) como se estes não tivessem nenhuma relação com as representações neles e sobre eles elaboradas. Por mais que muitos autores, como Foucault, Bourdieu e Certeau (para citar apenas alguns), nos mostrem a existência de um “currículo oculto” nos prédios escolares, estes ainda possuem a condição de “objeto pouco estudado” (Meighan, 1986). (MOUSSATCHÉ, 1998, p. 13-14).

(...) é o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como – senão o único, um dos – local privilegiado e legitimado de concentração do saber visto como cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades. (ROCHA, 2000a, p. 24).

Ora ressaltando o aspecto arquitetural, ora o pedagógico, ora a relação entre eles, esses estudos contribuiram para a elucidação de vários aspectos dessa temática. Creio, porém, ainda ser premente a necessidade de mais reflexões, notadamente para entender a antiga prática adotada pelo Poder Público no Brasil de construir modelos de escola oficial.

Conforme Alves (1998, p. 50-51), o espaço escolar costuma ser “Colocado no lugar mais baixo de uma hierarquia extremamente complicada e perversa”. Além disso, ele recebe as mais duras críticas da sociedade, sem que se reconheça o fato de que os seus diversos aspectos – sua construção, organização, direção, os conteúdos e as relações que nele ocorrem – costumam ser decididos não pela própria comunidade escolar, mas por alguém que desconhece a alegria e o sofrimento de cada dia.

A apropriação de um espaço começa antes da sua materialização, uma vez que essa resulta de várias fases anteriores. No caso da escola: quando se decide quantas unidades e onde elas serão construídas; qual será a arquitetura adotada; que nome terá; como será a sua organização e funcionamento; quais serão as normas quanto ao uso do tempo e do espaço dentro e fora dela; quem e quantos vão trabalhar nela; quem vai frequentá-las (ALVES, 1998, p. 118).

Com o prédio pronto, a apropriação do espaço ganha novas possibilidades. É quando onde os membros da comunidade escolar (professores, alunos, servidores e pessoas do entorno social) têm a oportunidade de usufruir e de negar alguns locais, valorizando-os (ou não) com ações, discursos e sentimentos, em todas as situações do cotidiano, nos seus vários locais: na sala de aula, no pátio, no refeitório, na quadra, na sala de professores ...

É por isso que Alves (1998, p. 11) nos convida a “ouvir/ler/sentir/cheirar o espaço”. Para ela, a discussão do espaço (e do tempo) como dimensão do currículo pressupõe assumir-se a idéia de a escola é tanto *lugar* – porque é cheia de objetos e seres – quanto *espaço* (ALVES, 1998, p. 129) (Itálico no original). A dimensão espacial revela-se quando as pessoas, criando significados e valores, elaboram a própria intersubjetividade, num diálogo consigo e com o outro (ALVES, 1998, p. 132-133).

A relação entre a arquitetura e escola é admitida pelos profissionais dessas áreas, bem como pela comunidade leiga. Não é fácil se reconhecer, no entanto, quais

(...) são os atributos de um lado e de outro que são partícipes desta relação. Do lado pedagógico, estes parecem mais claros – referem-se ao desempenho acadêmico em grande medida, e incluem ainda outros não mensuráveis tão facilmente ou objetivamente, como comportamento ou desenvolvimento sócio-pessoal. Do ponto de vista arquitetônico, a questão parece ser mais complexa – são mencionados ora atributos estéticos, ora dimensionais, ou ainda, ambientais e funcionais. Em que pese ambigüidades e paradoxos em torno da questão, ela tem servido para reforçar a visão de grande aceitação entre arquitetos que é a do determinismo que envolve o desenho do espaço e a ação dos indivíduos e tem servido para reforçar enunciados do tipo ‘o ambiente educa’, ou, em resumo, para conferir ao prédio escolar o status de meio pedagógico. (LOUREIRO, 1999, p. 06-07).

A arquitetura escolar, de um modo geral, combina a clausura com a exagerada ostentação de um edifício sólido, no qual as paredes “constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado”. (FRAGO, 1998b, p. 91).

Escolano (1998, p. 26) acentua que as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, suporte para uma estrutura neutra sobre a qual se desenrola a ação escolar. O espaço-escola não se resume a um cenário planejado conforme certos pressupostos formais para viabilizar o processo de ensino-aprendizagem mediante uma gama de ações. Assim,

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. É evidente que as escolas de bosque ou os jardins de infância, para dar alguns exemplos, expressaram em sua institucionalização material as teorias que os legitimaram, como igualmente é notório que as escolas seriadas ou as classes de ensino mútuo refletiram as práticas didáticas que se abrigaram entre seus muros.

Da mesma opinião é Frago (1998b, p. 73-74), quando declara que a escolha de um espaço e a construção de uma escola resultam da confluência de muitas forças ou tendências, as quais podem ser amplas, de cunho social, quando relacionadas à divisão das tarefas e forma delas se vincularem, ou específicas, de alcance educativo, como as pertinentes à profissionalização do trabalho docente. Se não é qualquer pessoa que pode ser professor, também não é qualquer edifício que tem condição para abrigar uma escola, o qual deve ter localização e configuração que permitam a consecução do objetivo proposto. Dessa forma, o

edifício escolar assume um local de destaque perante os demais edifícios públicos, civis ou religiosos, bem como à casa, embora com essa tenha sempre mantido uma relação de ambivalência, aproximação e resistência.

Esse estudioso espanhol entende que a escola possui tanto uma dimensão espacial quanto uma educativa. Diante do fato de que ela não é um espaço neutro, que sempre educa, ele declara que todo educador, em certo sentido, é um arquiteto, pois diante de uma construção ele decide modificá-la ou deixá-la como está. “Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação –, a fim de se considerar suas implicações recíprocas”. (FRAGO, 1998b, p. 74-75).

De um modo simplificado, as relações entre o interno e o externo, o fechado e o aberto, admitem dois modelos:

Um, em forma de U, no qual predomina a fachada, o sentido do espetáculo e a ostentação. Busca impressionar aquele que o contempla e oculta o seu interior. Um interior no qual se penetra sem transição, diretamente a partir do exterior. Outro, em forma de U invertido, antítese do anterior, no qual se chega através de um pátio ou jardim e que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas como se fossem braços. (FRAGO, 1998b, p. 97).

Há uma tendência de preferir o retilíneo em detrimento do redondo ou curvilíneo, manifesta na escolha do retângulo e do quadrado e na rejeição do círculo, do espiral e da elipse. A razão para essa escolha é que as construções que seguem tal padrão são mais lineares e ordenadas, favorecendo, conseqüentemente, a visibilidade, o controle e a vigilância (FRAGO, 1998b, p. 107).

Essa perpetuação de valores por parte da escola, notadamente da liberdade e igualdade, ideários da burguesia, é denunciada também na dissertação de Rocha (2000a, p. 28). Essa pesquisadora expressa que, desde a sua origem, o ambiente escolar é usado para domesticar e adestrar, motivo pelo qual privilegia espaços fechados permitirem que mais facilmente se mantenha o controle sobre os indivíduos, os quais devem permanecer, na maior parte do tempo possível, sentados, isolados, condicionados e vigiados, facilitando, sobremaneira a sua manipulação e hierarquização.

Destaque também deve ser dado aos objetos que compõem o espaço escolar. Para compreender melhor as mudanças que ocorreram nesse ambiente, julgo pertinente apresentar a seguinte reflexão de Santos (2002a, p. 96), que se dedicou a entender essas transformações numa perspectiva mais ampla:

Todo e qualquer período histórico se afirma com um elenco correspondente de técnicas que o caracterizam e com uma família correspondente de objetos. Ao longo do tempo, um novo sistema de objetos responde ao surgimento de cada novo sistema de técnicas. Em cada período, há, também, um novo arranjo de objetos. Em realidade, não há apenas novos objetos, novos padrões, mas, igualmente, novas formas de ação. Como um lugar se define como um ponto onde se reúnem feixes de relações, o novo padrão espacial pode dar-se sem que as coisas sejam outras ou mudem de lugar. É que cada padrão espacial não é apenas morfológico, mas, também, funcional. Em outras palavras, quando há mudança morfológica, junto aos novos objetos, criados para atender a novas funções, velhos objetos permanecem e mudam de função.

O que posso dizer, então, do ambiente escolar? No **capítulo 7**, apresentarei algumas reflexões que desenvolvi a partir de uma visita feita ao Museu da Escola, em Minas Gerais. Por ora, quero salientar a minha convicção de que os objetos escolares, assim como tudo o mais nesse espaço, têm uma dimensão pedagógica, seja ela reconhecida ou não.

Investigando o conforto no ambiente escolar, França (1994, p. 53), ao analisar o respectivo mobiliário, anota que ele

(...) não fornece um mínimo de conforto, pois, projetado para um indivíduo padrão-médio e desprovido de mecanismos de regulação que permitam seu ajuste para cada tamanho e idade, não atende às necessidades de ninguém. Para completar o quadro, a disposição desses equipamentos se dá num esquema de hierarquias rígidas que bloqueiam a manifestação das atividades audiohapticovisuais adquiridas pelo ser humano.

A construção de prédios em substituição ao fenômeno da escola isolada criou mais um desafio para a arquitetura: “a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares”. A ampliação da área construída acompanhou a necessidade de atender a novas funções/atividades, as quais precisam, muitas vezes, de um local próprio, específico, especialmente estruturado para tal fim: “espaços para o encontro, a moradia do mestre ou professor, o gabinete da direção, o ginásio, a sala dos alunos ou os banheiros”. O valor ou papel atribuído a cada um deles é determinando tanto pela sua existência (ou não) como pela sua localização (próximo ou distante) tendo em vista os outros espaços (FRAGO, 1998b, p. 106-107).

A reflexão elaborada por Michel Foucault sobre a violência nas prisões, *Vigiar e Punir*, dedica-se a entender como, ao longo da História, o corpo foi, em vários rituais, docilizado. Numa parte dessa obra, o Pensador francês analisa o ambiente escolar, tanto as suas práticas pedagógicas como a sua arquitetura panóptica.

A intenção de Bentham, ao propor o panóptico, era, como a etimologia do termo designa, ter uma visão geral, ampla do que acontecia no espaço presidiário. Assim, sua

arquitetura privilegia a torre central de observação, que permite acompanhar, controlar todos os acontecimentos que se desenrolam no ambiente. Das três funções da antiga masmorra, trancar, privar de luz e esconder, só restou a primeira (FOUCAULT, 2002, p. 165-166).

*O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto:
no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver;
na torre central, vê-se tudo, sem nunca sem visto.*
Michel Foucault

Bem trancados em celas individualizadas, os indivíduos, além de serem facilmente vistos pelo vigia, não podem entrar em contato com seus companheiros. Cada preso “é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca um sujeito numa comunidade”. Assim, uma multidão de detentos é transformada em unidades mais facilmente controladas, afastando o perigo de uma ação conjunta. Cada preso vive uma “solidão seqüestrada e olhada” (FOUCAULT, 2002, p. 166).

O Panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo agrupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. Fora essa diferença, o Panóptico, também, faz um trabalho de naturalista. Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução normal, distinguir o que é “preguiça e teimosia” do que é “imbecilidade incurável”; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário em vista disso. (FOUCAULT, 2002, p. 168).

Essa arquitetura é polivalente, podendo usar usada para “emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos”. (FOUCAULT, 2002, p. 170). Sua intenção é sempre a mesma: implantar os corpos no espaço, distribuindo-os de modo que seja mais fácil realizar a tarefa pretendida, mediante um excessivo exercício do poder. Essa tarefa é alcançada sem o uso da força física, apenas da simbólica.

*O Panóptico é um local privilegiado para tornar possível a experiência com homens,
e para analisar com toda certeza as transformações que pode obter neles.*
Michel Foucault

A ampla adoção dessa proposta arquitetônica ocorrida em diversos espaços sociais, ou pelo menos da maioria dos objetivos nela insertos, é que nos leva, assim como fizera Foucault (2002, p. 187), a interrogar: “Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as

fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?”.

A disposição dos espaços na escola, que contempla os objetos e os sujeitos que nele permanecem e movimentam (quando podem ...), não é aleatória, mas atende a um programa, a uma lógica, que objetiva, via de regra, a conformação, a padronização, o controle, a alienação, enfim, da realidade, cujo produto final é um *sujeito desencarnado*.

Rocha (2000a, p. 24) pensa que, no espaço escolar, relações de uso e permanência dentro (ou fora) dele são estabelecidas. Ora,

Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes/locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitirmos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que comumente identificamos como escola e como sujeito.

Mais adiante, a pesquisadora gaúcha continua:

Esta lógica está inicialmente arquitetada e justificada nas próprias construções escolares: o lugar da cátedra em posição de destaque; o lugar do aluno (fechado, trancafiado na carteira escolar); salas ordenadas, enfileiradas; corredores centrais e de fácil acesso; a posição central ocupada pela direção e coordenação, pelos vigilantes superiores; enfim, toda uma arquitetura que integre, componha, regule e discipline os currículos, as pedagogias, as práticas escolares. (ROCHA, 2000a, p. 28).

A sala de aula, por ser o centro da atividade da escola, permite compreender, amiúde, como acontece “essa relação entre a disposição no espaço, das pessoas e objetos que nela estão, e o sistema ou método de ensino seguido” (FRAGO, 1998b, p. 121).

No capítulo anterior, apresentei as pertinentes considerações de Rocha (2000a) sobre a vigilância repressora, disciplinadora e tecnológica. A seguir, sumario algumas das suas observações quanto à manifestação dela no espaço educacional.

A vigilância repressora, no ambiente escolar, manifesta-se, em respeito à hierarquia, pela observação estrita de regras de condutas (horários, uniforme ...) que devem ser seguidas, sem questionamento, por todos os membros da comunidade, sob pena se receberem violências simbólicas (não físicas) (ROCHA, 2000a, p. 146-148).

A vigilância disciplinadora, por sua vez, acredita que o sujeito deve ser o seu próprio vigia, devendo, para tanto, conhecer os limites do que pode (ou não) fazer, ocupar, bem como os efeitos da sua ação inadequada. Assim, ele deve agir de acordo como esperam que ele aja para continuar merecedor da confiança recebida (ROCHA, 2000a, p. 148-149).

Por fim, a vigilância tecnológica baseia-se na utilização massiva de instrumentos tecnológicos, que emitem sinais sonoros ou registram as ações, permitindo ao sujeito saber que aquela atitude não deve ser repetida. Ela é a mais produtiva, pois propicia uma vigilância impessoal e atemporal. A sua utilização em escolas ainda não tem a mesma intensidade da verificada em outros ambientes públicos, mas, quando utilizada, é justificada pela necessidade de proteger os alunos e professores das ameaças dos outros membros da própria comunidade, que ameaçam a paz e a tranqüilidade nelas reinantes (ROCHA, 2000a, p. 149-151).

Sintetizando,

(...) a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 1998, p. 45).

Nos últimos três séculos, alguns estudiosos apresentaram propostas educacionais que de alguma forma contemplaram além da questão pedagógica o aspecto físico do espaço escolar. Embora seja altamente positivo o fato de eles terem chamado atenção para essa variável, intrigou-me o fato de que tal preocupação está limitada somente aos primeiros anos de vida dos alunos, como se o ambiente não exercesse mais qualquer influência sobre aqueles quando ficam mais velhos.

Igual constatação é apresentada, de modo mais elaborado, por Frago (1998b, p. 133):

Até aqui, tudo se referiu aos ensinamentos pré-escolar e elementar. No ensino secundário e no universitário, continuou vigendo, em geral, o modelo de aula/sala, com seu estrado, como um púlpito, de onde o professor ministrava a doutrina, e seus bancos ou carteiras alinhadas e enfileiradas numa disposição fixa, muitas vezes até mesmo fixos no chão. Numa disposição desse tipo, pode-se analisar as maneiras de perguntar e de se dirigir aos alunos e de distribuí-los e situá-los na sala de aula. Mas se deve estar atento, também, à persistência ou emergência de outras disposições espaciais em disciplinas específicas, laboratórios, salas práticas ou seminários em pequenos grupos, ou mesmo ao recurso, sobretudo com a massificação universitária, à sala em forma de anfiteatro.

Analisando, a seguir, algumas das idéias de Pestalozzi, Fröbel e Montessori.

5.2 A contribuição de Pestalozzi

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) nasceu em Zurique. Algumas experiências educacionais – num orfanato, em 1774, onde ensinou noções de agricultura e comércio, num abrigo, no final do século XVIII, na cidade de Stans, no qual cuidou de crianças órfãs, quando da invasão napoleônica, e numa escola de Burgdorf – antecederam a função do Internato de Yverdon, em 1805.

O corpo discente dessa instituição era dividido em três (03) turmas: na primeira, as crianças de menos de oito (08) anos, na segunda, as de oito (08) até onze (11) anos, e, na terceira, as que tinham mais de onze (11) anos até dezoito (18). Nesse espaço, os agentes pedagógicos interagiam durante todo o dia: oração, banho, alimentação e, inclusive, dormiam em quartos comuns. As aulas eram divididas nos turnos da manhã e da tarde.

Pugnava por uma educação integral, simbolizada na cabeça, na mão e no coração, os quais representam, respectivamente, a formação intelectual, física e emocional. Dessa forma, sua proposta pedagógica valorizava a ação dos sujeitos, pois ele apresentava no início “objetos simples para chegar aos mais complexos; partia-se do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do particular para o geral”, contemplando uma ampla gama de atividades: “desenho, escrita, canto, educação física, modelagem, cartografia e excursões ao ar livre”. (GADOTTI, 1995, p. 98).

Acreditava que o sujeito é responsável pelo seu desenvolvimento, porquanto, tal qual uma semente, que contém o germe da árvore, a criança nasce com as faculdades que desabrocharão durante os anos, num processo em que valoriza o esforço pessoal, embora reconheça que o educador fornece alento e vida. Para ele, a fé, o amor, o pensamento e o conhecimento são conquistados mediante respectivos atos (crer, amar, pensar e conhecer) e não por palavras e discursos de outrem sobre isso.

Escreveu dois (02) livros: *Leonardo e Gertrudes* (1782) e *Minhas investigações sobre o curso da Natureza no desenvolvimento da raça humana* (1792), nos quais apresentava suas concepções filosóficas sobre a Educação. Sua postulação no poder da Educação para transformar a realidade, pessoal e coletiva, foi influenciada pelos ideais de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que defendia maior liberdade individual ante as pressões sociais e pela participação nos movimentos sociais de sua época, dentre os quais se destaca a Revolução Suíça (1799).

Sobre Rousseau, destaco o fato de que foi o primeiro pensador a postular a noção de que a criança não é um adulto em miniatura, mas é um ser próprio, com peculiaridades

inerentes à sua idade, não devendo se vestir como um adulto, nem dela se esperar comportamentos e linguagens de uma fase posterior. Assim, a Educação deveria estar atenta às suas necessidades no presente e não prepará-la exclusivamente para o futuro.

5.3 O Jardim de Infância de Fröbel

Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) nasceu em Oberweissbach e morreu em Marienthal na Alemanha. Ficou órfão da mãe com apenas nove (09) meses e como o pai era muito ocupado, em razão das atividades de pároco de uma igreja luterana, foi criado até os quatro (04) anos pelos empregados da residência e pelos irmãos mais velhos. Nessa ocasião, seu pai casa novamente e logo nasce um irmão dessa união, aumentando ainda mais o isolamento do menino, que passa a explorar a natureza circundante da sua casa (BATISTA, 1996, p. 126-127).

Seu pai era o preceptor dos seus irmãos, mas Fröbel revelou-se um aprendiz lento. Assim sendo, após ensiná-lo a ler, seu genitor o matriculou em escola para que continuasse seus estudos. Dos dez (10) aos quinze (15) anos, habitou com um tio que o convidara para morar com ele. Nesse período, finalizou o curso básico, correspondente ao Ensino Fundamental. A relação com seu tio, mais paciente e atencioso, comparativamente ao pai, permitiu-lhe pensar que as pessoas bondosas e humanamente liberais alcançam melhor resultado em comparação àquelas constantemente severas (BATISTA, 1996, p. 127-128).

Dos quinze (15) aos dezessete (17) anos, em virtude da impossibilidade de seu pai custear seus estudos, foi ser guarda florestal, o que lhe permitiu entrar em maior contato com a natureza, ampliando seus conhecimentos de Botânica, Matemática e Geometria, e formasse profunda comunhão com o meio ambiente (BATISTA, 1996, p. 129-130).

Posteriormente, freqüentou, durante dois (02) anos, diversas aulas na Universidade de Iena. Após a morte do pai, rumou para Frankfurt, onde pretendia cursar a Faculdade de Arquitetura. Antes de iniciar os estudos, começa a trabalhar na Escola-Modelo, cujo diretor acabara de retornar de Yverdon, atualizando-se com Pestalozzi. Após um período de empolgação, quando leu diversos artigos escritos por esse mestre suíço, percebeu que precisa de muito conhecimento para ser um bom professor, motivo pelo qual passa uma temporada no instituto fundado por Pestalozzi (BATISTA, 1996, p. 130-132).

Nos anos seguintes (1811 e 1812), freqüentou por períodos curtos as Universidades de Göttingen e Berlim. Sua caminhada intelectual é interrompida quando decide lutar, como voluntário, pela libertação do jugo napoleônico. Após um período no Museu Mineralógico de

Berlim, nota, em 1816, haver chegado o momento de assumir a sua vocação, tornando-se dono e diretor de um instituto de educação, freqüentado, inicialmente, por sete (07) alunos. Não bastassem as dificuldades pedagógicas, ele tem de enfrentar vários problemas políticos e econômicos (BATISTA, 1996, p. 132-135).

Em 1826, publicou sua obra de maior repercussão *A Educação do Homem*, quando dissertou suas idéias basilares da sua filosofia religiosa educacional. Nos anos seguintes, formulou com colaboradores diversos institutos, nos quais suas idéias são contempladas: Helba, Keilhau, Wartensee, Willisan e Berna (BATISTA, 1996, p. 135-136).

A sua experiência como diretor do orfanato de Burgdorf (1833) foi muito marcante, pois permitiu que ele melhor compreendesse o papel do adulto no desenvolvimento da criança, tema bastante presente na sua proposta de *Kindergarten*, que almeja bem mais do que o assistencialismo, finalidade comum das mais de cem (100) creches existentes na Alemanha, pois tencionava educar as crianças num processo que valorizava os “jogos, através de uma série de brinquedos ou dons. Cada um deles tem um objetivo específico a ser atingido, e a cada dom é apresentado um novo conceito que se liga ao anterior”. (BATISTA, 1996, p. 137).

O primeiro Jardim de Infância foi fundado em 1840, atendendo crianças, órfãs ou não, de três (03) a sete (07) anos. A metodologia empregada proporcionou grande sucesso, possibilitando que Fröbel viajasse bastante para divulgar as suas idéias. O autoritarismo do governo federal, porém, sob a alegação de liberalismo político-religioso, com tendência ao socialismo e ao ateísmo, decretou em 1851 a ilegalidade dos jardins de infância (BATISTA, 1996, p. 137-139).

Para Fröbel, a educação permite que “o Homem, pela natureza, entre em contato com Deus”. Assim como já fizera Pestalozzi, talvez nesse inspirado, esse educador alemão acreditava que a criança é como uma semente que precisa ser educada desde cedo, embora seja necessário que os pais (e/ou quem as suas vezes fizer) respeitem as fases do seu desenvolvimento – infância, meninice, puberdade, mocidade e maturidade – as quais são compostas de inúmeras conquistas: andar, falar, ler, escrever etc. Para tanto, o ensino nem deve ser aleatório nem espontâneo, pois a criança deve aprender “a ver e sentir a natureza, por extensão a Deus, conhecer sua casa, família e comunidade” (BATISTA, 1996, p. 142).

O grande mister da Educação é promover constantemente a Unidade Vital, como Fröbel denomina o binômio criação e Criador. Para tanto, a natureza é o caminho único, pois é a revelação cristalina da presença de Deus. Nesse sentido, a família desempenha papel fundamental, pois desde cedo as crianças estão aptas a iniciar a sua jornada, composta de vários aspectos: físico, social e religioso (BATISTA, 1996, p. 143-144).

Fröbel, acreditando que a mãe é a maior responsável pela tarefa supra, escreveu *Mutter und Kose-Lieder*. Essa obra, repleta de exercícios imitativos, canções e poemas destinados a crianças pequenas, permite que aquela, por meio de brincadeiras, possa educá-las de forma prazerosa. Ela contém: cinquenta (50) poemas acompanhados de gravuras, com cenas detalhadas do cotidiano, sendo aqueles voltados às mães e crianças e essas destinadas à nova geração; cento e sete (107) poemas destinados somente às genitoras; e outros cinquenta (50) voltados aos casais (BATISTA, 1996, p. 149-150).

Para Benito (2000, p. 195), é na arquitetura escolar fröbeliana que se pode melhor observar o simbolismo da dimensão espacial. A sua vocação arquitetônica, os seus conhecimentos sobre o ordenamento dos átomos nos sólidos e a influência das tradições simbólicas da mentalidade maçônica determinaram forte carga semântica dos seus desenhos didáticos e espaciais. Assim, a esfera, o cilindro, o triângulo e o cubo não são elementos de uma geometria neutra, mas são permeados de significados.

Sua proposta (e realização) arquitetônica do jardim de infância constitui, sem dúvida, um marco da História da Educação, porquanto propiciou o desenvolvimento de uma metodologia mais intuitiva, harmônica e expressiva, que respeitava e favorecia o desenvolvimento e a expressão das crianças nessa faixa etária, assim como por permitir a relação ecológica delas com o meio ambiente (BENITO, 2000, p. 232).

Motivos econômicos, escassez de espaços disponíveis e concepção pedagógica que objetivava o controle e a vigilância (expressa em concepções arquitetônicas disponibilizadas) contribuíram para não ter boa aceitação a proposta de Fröbel, caracterizada pela valorização de

(...) espaços não edificados e a necessidade de prever sua distribuição segundo funções e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio, zonas de transição, proteção e acesso – puxados ou pátios cobertos –, assim como sua ordenação ou disposição em relação ao edifício principal, o exterior e outras zonas edificadas. (FRAGO, 1998b, p. 90-91).

5.4 A Casa das Crianças de Montessori

Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália e morreu na Holanda. Após cursar Medicina, tendo sido a primeira mulher a fazê-lo, estudou Psiquiatria, interessando-se por crianças com retardo mental, as quais, ao contrário da crença geral de que eram ineducáveis, responderam positivamente aos estímulos para realizar atividades motoras relacionadas ao cotidiano, incrementando, dessa forma, a autonomia.

O próximo passo foi trabalhar com as crianças ditas normais: em 1907, fundou em Roma a primeira *Casa dei Bambini*, na qual era oferecido um rico material didático (cubos, prismas, sólidos etc) para desenvolver os sentidos e os conhecimentos de Linguagem, Matemática e Ciências, através da manipulação, uma vez que, para Montessori, a criança conquista o mundo com as mãos, refinando, continuamente, a sua coordenação motora e elaborando conceitos cada vez mais abstratos a partir de suas experiências com o concreto. Também importantes são os pés, pois permitem que ela explore e investigue o seu espaço.

A pedagogia montessoriana está fundamentada na compreensão de que a criança deve, a partir do seu interesse, interagir livremente com o ambiente, fonte de inúmeros estímulos sensoriais e físicos, de modo a desenvolver o seu potencial biológico. Para tanto, nessas escolas, o espaço é projetado para possibilitar a criança poder se movimentar numa intensa atividade sensorial e motora, que pode ser individual ou coletiva.

O papel do professor é oferecer os meios que favoreçam o desenvolvimento da criança, num processo de autoformação. Nesse sentido, ele deverá continuamente observar suas atividades, deixando de lado um olhar vigilante punitivo e uma atitude de superior, para que ela possa se sentir à vontade para interagir com seu meio, sabendo, todavia, que pode contar com a ajuda daquele, se precisar.

Ela abriu na Itália diversas Casas da Criança e em 1922 assumiu o cargo de inspetora-geral das escolas italianas. Em decorrência do regime de Mussolini, teve que deixar o país em 1934, tendo continuado o seu trabalho na Espanha, Ceilão, Índia e Holanda. Nesse último país, funciona a Associação Internacional Montessoriana, que divulga em congressos e palestras o método dessa educadora italiana renomada.

Durante sua vida, escreveu diversos livros, dentre os quais: *Mente absorvente*, *O Método Montessori*, *O Segredo da infância*, *A Descoberta da criança*, *Montessori em família*, *A Educação e a paz*, *A Formação do Homem*, *Para Educar o potencial humano ...*

5.5 A Escola-Parque de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira (1900-1971) nasceu na Bahia e morreu no Rio de Janeiro. Após concluir o curso de Direito em São Paulo (1922), retornou ao estado natal, assumindo em 1924 o cargo de inspetor-geral do Ensino. Objetivando incrementar sua visão educacional, empreendeu diversas viagens, onde conheceu o sistema de ensino de vários países (Bélgica, Espanha, Estados Unidos, França e Itália).

De 1931 a 1936, foi diretor da Instrução Pública do Rio de Janeiro, tendo criado uma rede municipal de ensino completa: da escola primária à Universidade. Assinou, juntamente, com outros vinte e cinco (25) signatários – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, Paschoal Lemme, Roquette Pinto, dentre outros – o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que contém os fundamentos pedagógicos da Escola Nova (fundada por John Dewey nos Estados Unidos. Anísio Teixeira o conheceu em 1928, quando lá esteve), pugnando por uma Educação que permita ao povo, por intermédio da conscientização, assumir o comando da sua vida e da sua nação e apresentando os princípios necessários para tanto: a obrigatoriedade do Ensino Básico, a gratuidade, a educação para ambos os sexos e o ensino laico.

Em 1936, após ser perseguido pelo governo de Vargas, voltou para a Bahia, onde permaneceu até 1946, quando assumiu o cargo de conselheiro da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). De volta ao Brasil, no ano seguinte, foi Secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia, tendo inaugurado, em 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque.

Para compreender a visão que Anísio tinha da Educação, cito alguns trechos do discurso que proferiu quando da inauguração da Escola-Parque (TEIXEIRA, 1959), bem como de um artigo que escreveu sobre esse estabelecimento (TEIXEIRA, 1967). Antes, porém, chamo a atenção para a atualidade de muitas das asserções por ele enunciadas.

Inicialmente, ele rechaçava a concepção de que, diante da carência financeira para “dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número” (TEIXEIRA, 1959). Ante a pressão para democratizar o ensino e em razão da falta de espaços escolares, a solução foi implantar os turnos, sendo a carga horária reduzida pela metade, e, no caso de São Paulo, que instituiu três períodos por dia, o tempo diminuiu ainda mais ...

Para Teixeira (1959),

Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, todas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducente, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

O que o entusiasmado educador baiano propõe fazer diante disso?

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959).

A Escola-Parque é uma

(...) escola primária (...) dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959).

Para a primeira, ele construiu escolas-classes, com doze (12) salas de aula, e para a segunda, as escolas-parques. Da jornada de nove (09) horas, os alunos deveriam passar cada metade em uma delas, desempenhando papéis diversos. Na escola-classe, cada aluno se sentia o estudante, enquanto na escola-parque ele era “(...) o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte”. (TEIXEIRA, 1967).

O Educador-realizador admitia que a escola-classe assemelhava-se à escola convencional, porém estava convencido de que a escola-parque, dadas as condições de trabalho, “iriam facilitar sobremodo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna”, pois, através das variadas experiências educativas,

(...) as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter idéias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro. (TEIXEIRA, 1967).

Quanto ao fato de esse projeto ser custoso e caro, ele respondia que “são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata”. (TEIXEIRA, 1959). Conforme relatarei a seguir, a Escola-Parque, conforme o próprio Darcy Ribeiro sempre admitiu, foi a inspiração dos centros integrados de educação pública (CIEPs), bem como das demais propostas de escolas de tempo integral que surgiram no Brasil, tanto nos aspectos pedagógicos como arquitetônicos, com a valorização tanto de ambientes tradicionais (biblioteca, refeitório) como de novos espaços (áreas livres, anfiteatros e jardins).

Em 1951, mudou-se para o Rio de Janeiro, tendo dirigido a, então, Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) até o ano seguinte, quando assumiu o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), onde ficou até 1964. De se registrar, ainda, a sua intensa participação nos debates que ocorreram sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases de Educação, que tramitou no Congresso Nacional de 1948 a 1961, quando foi debatido durante treze (13) anos, tendo defendido arduamente o sistema público de ensino. Participou com Darcy Ribeiro da fundação da Universidade de Brasília (UnB), tendo sucedido aquele na reitoria, de 1963 até o golpe de 1964, quando, após ser afastado do cargo, viajou para os Estados Unidos.

Publicou diversos livros – *Aspectos americanos da Educação* (1928), *Educação progressiva: uma introdução à filosofia da Educação* (1934), *A Educação e a crise brasileira* (1956), *A Educação não é privilégio* (1957), *Educação no Brasil* (1969) ... – os quais nos permitem conhecer a vastidão de idéias e realizações que defendeu e empreendeu na sua fecunda tarefa de educador.

Após lecionar nas universidades de Columbia e da Califórnia, voltou ao Brasil, tornando-se consultor da Fundação Getúlio Vargas. Morreu em 1971, de forma misteriosa, uma vez que seu corpo foi encontrado no poço de um elevador no Rio de Janeiro ...

5.6 Os CIEPs de Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro (1922-1997) nasceu em Minas Gerais e morreu no Rio de Janeiro. Começou sua vida acadêmica no curso de Medicina, o qual abandonou para estudar na Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, tendo se formado em Antropologia (1946). Nos próximos dez (10) anos dedicou-se ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia, subsidiando, dessa forma, uma fecunda e intensa produção etnográfica, na qual defendia a causa indígena.

Nos anos 1950, conheceu Anísio Teixeira e engajou-se na luta empreendida por este para uma escola pública gratuita e de qualidade. Instado por Juscelino Kubitschek, idealizou, com a ajuda daquele, a UnB, tendo sido seu primeiro reitor. Foi Ministro da Educação no governo de Jânio Quadros e chefe da Casa Civil do Presidente João Goulart. Com o golpe de 1964, teve os direitos políticos cassados e foi exilado. Participou das reformas universitárias do Uruguai, Venezuela, Chile e Peru.

Retornou ao Brasil em 1976 e foi anistiado em 1980. Elegeu-se, pelo PDT, vice-governador do Rio de Janeiro, em 1982, na chapa da Leonel Brizola (1922-2004), que tinha

como meta implantar quinhentos (500) CIEPs, os quais, diante de uma realidade social injusta, proporcionariam às crianças pobres, segundo o Governador: “(...) alimentação completa, aulas, a segunda professora que os pobres nunca tiveram, esporte, lazer, material escolar, assistência médica e dentária”. (RIBEIRO, 1986, p. 07).

Assim, o CIEP constituiu uma resposta radical à precariedade das escolas públicas destinadas aos pobres, pois se propunham a oferecer às crianças, durante a jornada integral, atividades diversas, ultrapassando a noção de que a educação se resume à sala de aula. Impõe-se dizer que o CIEP propõe uma reforma do sistema escolar público, tendo sido, por isso, investigada em alguns trabalhos acadêmicos. Socializo com você, prezado leitor, alguns aspectos da arquitetura, da proposta pedagógica e do cotidiano, tanto como foi idealizada quanto o que foi encontrado nessas.

Na introdução da obra *O Livro dos CIEPs*, Darcy Ribeiro anota que “Dois fatos impressionam na educação brasileira: a magnitude da rede escolar pública e sua precariedade”. O resultado do crescimento quantitativo de matrículas no período da década de 1950 – seis (6) milhões de pessoas – a 1980 – trinta (30) milhões de pessoas – foi uma “escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população”. Para justificar tal declaração, ele assinala que o sistema educacional, na época, produzia cerca de quinhentos (500) mil analfabetos adultos por ano e que em 1980 havia cerca de trinta e seis (36) milhões e trezentos (300) mil analfabetos funcionais, ou seja, mais do que o contingente que freqüentava a escola (RIBEIRO, 1986, p. 11).

Convicto de que “não fomos capazes, até hoje, de criar uma escola pública honesta, adaptada às necessidades da população brasileira”, ele admite que o fracasso escolar não pode ser explicado pela falta de escolas ou por falta de escolaridade, pois as crianças em sua quase totalidade são matriculadas na 1ª série, mas por um conjunto de fatores. Afirmando, ainda, que nenhuma prática pedagógica contribui para esse quadro, ele imputa toda culpa à “atitude das classes dominantes”. (RIBEIRO, 1986, p. 13).

Para ele, a questão da exigüidade do tempo recebido pela criança é um aspecto vital para compreender o baixo rendimento escolar, pois, enquanto as crianças das classes sociais mais abonadas têm em casa quem estude com elas, aquelas procedentes de meios atrasados não dispõem do mesmo amparo intelectual no ambiente extra-escolar. Esse tratamento da instituição escolar pública com os estudantes “carentes” faz com que ela seja considerada por Darcy Ribeiro como antipopular, inadequada, desonesta e cruelmente elitista, que só pode ser entendida como uma “deformação da própria sociedade”, cujas estruturas pervertidas (re)produzem continuamente esse sistema educacional (RIBEIRO, 1986, p. 13-14).

Ciente da gravidade dessa situação, é que no governo de Leonel Brizola foi elaborado o Programa Especial de Educação, com a participação dos professores da rede estadual, tendo sido fixadas metas a serem alcançadas durante o seu mandato, sendo uma delas a instituição progressiva de uma “nova rede de escolas de dia completo – os Centros Educacionais de Educação Pública (CIEPs) – que o povo passou a chamar de *Brizolões*”, instalados prioritariamente em áreas de maior densidade e pobreza. Outra importante meta é o aperfeiçoamento contínuo dos docentes, que acontece tanto nos CIEPs quanto nas Escolas de Demonstração, criadas somente para fomentar o alcance desse objetivo (RIBEIRO, 1986, p. 17).

Cada CIEP tem três prédios: no principal, com três (3) andares, ficam a administração, as salas de aula e de estudo dirigido, um centro de assistência médica e dentária, a cozinha e o refeitório; no segundo, fica o ginásio coberto, com sua quadra poliesportiva, que pode ser utilizada como auditório, arquibancada e vestiário; e, no terceiro, está a biblioteca pública, aberta tanto à comunidade escolar como à população vizinha, e as instalações para abrigar os alunos residentes.

As seiscentas (600) crianças, da 1^a a 4^a série ou da 5^a a 8^a, que são atendidas no CIEP, recebem durante a jornada – das oito (8) horas da manhã às cinco (5) horas da tarde – além das aulas, recreação, ginástica, três (3) refeições e um banho. De noite, a instituição alfabetiza até quatrocentos (400) jovens de quatorze (14) a vinte (20) anos (RIBEIRO, 1986, p. 17).

Elegeu-se senador, em 1990, tendo participado ativamente da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96. Em reconhecimento pela sua dedicação, ela foi batizada com seu nome. Com a eleição de Leonel Brizola, em 1990, empenhou-se na ampliação da rede dos CIEPs iniciada na gestão anterior do caudilho gaúcho e que foi suspensa no governo de Moreira Franco (1987-1990).

Publicou diversos livros – *Os Índios Urubus* (1955), *O Processo civilizatório* (1968), *Os Brasileiros* (1972), *O Povo Brasileiro* (1995), *Maíra* (1977), *A Universidade necessária* (1969), *Aos Trancos e barrancos* (1985), *O Indigenista Rondon* (1958) ... – possibilitando-nos ampliar os horizontes na Etnologia, Literatura, Educação e História. Faleceu em 1997, após uma vida de inúmeras realizações e conquistas, além de vários projetos que iniciou e não pôde concluir.

5.7 Os CIACs/CAICs

Os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), inspirados nos CIEPs, foram a grande promessa do presidente Fernando Collor de Mello para a Educação Infantil, tendo

como meta inicial entregar até o final do seu governo (1990-1994) cinco mil (5000) unidades, sendo que ele inaugurou menos de seiscentas (600).

Com o *impeachment* de Collor, em agosto de 2002, assume o governo federal Itamar Franco, que, além de efetuar uma inversão das letras do empreendimento educacional, amplia o raio de ação, contemplando também os adolescentes, motivo pelo qual a instituição passa a se chamar Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Conforme ocorrera com os CIEPs, a idéia da educação integral, com a criança recebendo ações integradas de educação, saúde, assistência, cultura, esporte e lazer, durou apenas alguns anos, porquanto a ausência de bons prédios e o alto custo da oferta dos serviços previamente anunciados forçaram a utilização destes apenas como escolas regulares. Uma pena ...

Em muitas dessas unidades, os espaços destinados à saúde, proteção e educação para o trabalho foram transformados em sala de aula, em virtude da forte demanda por matrícula no ensino regular, modificando, dessa forma, não somente o projeto arquitetônico, mas, principalmente, as intenções nele respaldadas de se propiciar uma gama de serviços que atendem às diversas necessidades das crianças que as freqüentam. Mais uma vez, infelizmente, a idéia inicial, por falta de vontade política, escondida sob o velho (e falacioso) discurso que ele não é exequível financeiramente, foi abandonada!

5.8 Os CEUs

Marta Suplicy foi prefeita de São Paulo no período de 2001 a 2004. Em razão da carência de espaços educacionais e as escolas de latinhas, ela lançou o Centro Educacional Unificado (CEU) como a sua proposta educacional, que objetivava ser um pólo cultural nas respectivas regiões, pois foram construídos nos locais de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tendo inaugurado vinte e uma (21) unidades e prometido erigir mais vinte e quatro (24), caso fosse reeleita.

Cada unidade tem um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), atendendo, respectivamente, trezentas (300), novecentas (900) e hum mil duzentos e sessenta estudantes (1260). Cada prédio tem entre quinze (15) e dezoito (18) mil m², divididos em três edifícios: no primeiro (cerca de nove mil m²), com dois (2) pavimentos, ficam as salas de aulas e a biblioteca; no segundo (cerca de três mil m²), com quatro (4) andares, estão o teatro,

o telecentro (sala de informática), ateliês de arte e quadra coberta de esportes; e, no terceiro, numa área de seiscentos (600) m² e formato redondo, está o berçário.

Os CEUs receberam muitas críticas, notadamente pelo fato de que a substituição das escolas de latinhas (construídas sem licitação pelo prefeito Celso Pitta, com placas de zinco e revestidas por fibra de vidro, resultando num ambiente quente no verão e frio no inverno ...) não foi priorizada, conforme havia prometido, em 2000, pela então candidata Marta Suplicy, pois das sessenta e uma (61) herdadas da gestão anterior apenas vinte e quatro (24) foram desativadas – em quatorze (14) a demanda foi absorvida pelos CEUs e em dez (10) os alunos foram remanejados para escolas de alvenaria – restando trinta e sete (37).

Outra crítica refere-se ao elevado custo da manutenção das unidades, pois a grandiosa estrutura, que oferece à comunidade oportunidades de lazer, cultura e esportes, requer permanente atenção dos diversos equipamentos, bem como a presença de pessoal especializado, seja para fomentar e enriquecer a sua utilização pelas pessoas que as visitam, seja para garantir a segurança do local.

5.9 A *Villetta* na Itália

Fundada em 1970, a *Villetta* é uma escola infantil de Reggio Emilia, cidade localizada no nordeste da Itália, que atende crianças de três (3) a seis (6) anos. Ficou mundialmente famosa quando, em dezembro de 1991, a revista *Newsweek*, após passar um ano visitando escolas em todo o mundo, a declarou como a que oferecia a melhor educação para crianças pequenas.

A sua proposta educacional foi sistematizada pelo educador italiano Loris Malaguzzi (1920-1994), que formulou a Pedagogia da Escuta, na qual os professores devem anotar, fotografar e gravar aquilo que os alunos produzem para, a partir daí, propor temas para que eles trabalhem em profundidade. Essa concepção é baseada no desenvolvimento de projetos, os quais são sugeridos e desenvolvidos pelas crianças, de faixas etárias diferentes, com o amplo apoio físico, emocional e intelectual dos professores, que trabalham em dupla em cada sala.

É interessante salientar que tais projetos, os quais visam à valorização da atividade infantil e ao desenvolvimento da sensibilidade estética daquelas, não têm duração determinada, podendo subsistir semanas e até meses. Uma vez conclusos, os painéis são expostos, acompanhados da documentação que retrata as fases percorridas (desenhos, fotos, maquetes ...), tanto para permitir a socialização do que foi formulado pelas crianças como

para criar um espaço agradável e belo. Findo o poder comunicativo aos frequentadores da Escola, eles são guardados no arquivo.

As crianças são criativas, desejosas de fazer perguntas, de projetar soluções, de construir, se elas forem encorajadas a desenvolver suas próprias boas experiências, se elas forem ouvidas, se viverem em um ambiente estimulante e rico em materiais. Quanto mais ampla for a variedade de materiais com os quais possam interagir, mais aprofundando será o conhecimento do emprego optimal dos próprios materiais e mais claramente as crianças conseguirão comunicar suas idéias. (RABITTI, 1999, p. 148-149).

Percebe-se, aqui, a importância dada ao ambiente, o qual deve oferecer múltiplas chances de exploração, com diversos materiais, de modo que os alunos possam expandir suas percepções sobre eles, modificando e criando as suas possibilidades de utilização. Para tanto, quanto mais flexíveis eles forem, melhor. Daí o sucesso e o prestígio do material reciclável com os estudantes.

Tudo o que é produzido na escola – os relatórios de projetos, de visitas e de experiências – é exposto, ficando à disposição dos pais. Há, ainda, uma atenção com os cadernos de registros e manifestações de visitantes, entendidos como uma interessante fonte de avaliação do trabalho desenvolvido.

Outro aspecto importante nessa experiência é o fato de que os pais das crianças

(...) não exercem pressões para obter um currículo mais preocupado com a aquisição de habilidades “escolares”, como a leitura ou a escrita. Parecem, ao contrário, partilhar a abordagem educacional escolhida, baseada numa idéia holística da criança, que se coloca como objetivo facilitar o desenvolvimento da personalidade através da aquisição de múltiplas habilidades nas muitas linguagens possíveis. (RABITTI, 1999, p. 156).

5.10 A Escola da Ponte em Portugal

A Escola da Ponte, situada na Vila da Aves, próxima à cidade do Porto, começou a ser conhecida pelos brasileiros por meio de Rubem Alves, que nela esteve em 2000 e relatou sua visita no livro *A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*, composto de vários artigos de sua autoria e de algumas pessoas que têm participado da sua história.

Ele confessa que tomou um susto, quando sua guia, uma aluna de nove (9) anos, antes de iniciar o *tour*, declarou:

Para entender a nossa escola, o senhor terá de se esquecer de tudo o que o senhor sabe sobre escolas. Não temos turmas, não temos alunos separados por classes, nossos professores não dão aulas com giz e lousa, não temos campanhas separando o tempo, não temos provas e notas. (ALVES, 2005).

Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto. (ALVES, 2003, p. 41).

Para entender as mudanças que nela ocorreram, o seu diretor, José Pacheco, na obra em comento, descreve o isolamento pedagógico dos professores, a diversidade cultural dos alunos não reconhecida e valorizada por aqueles, a precariedade do prédio ... Diante desse quadro, o corpo docente percebeu que precisava “mais de interrogações que de certezas”, iniciando, dessa forma, um projeto, sempre renovado, que objetiva

(...) concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens, (...) promover a autonomia e solidariedade, operar transformações nas estruturas de comunicação e intensificar a colaboração entre instituições e agentes educativos locais. (PACHECO, 2003, p. 98-99).

As crianças que entram na série inicial passam por uma fase chamada de “Iniciação”, na qual elas aprendem os rudimentos da leitura e da escrita, bem como de Matemática. Considerando que cada uma delas é responsável pelo seu próprio tempo, espaço e objetivo de aprendizagem, a criança só passará para o estágio seguinte (“Consolidação”), quando adquirir atitudes que lhe permitam interagir com os demais membros da comunidade escolar de forma autônoma.

Transcrevo, a seguir, uma longa descrição sobre esse espaço:

O que mais fortemente começou por me impressionar na Escola da Ponte foi a doce e fraternal serenidade dos olhares, dos gestos e das palavras de todos, crianças e adultos. Ali, ninguém tem necessidade de engrossar ou elevar a voz e de se pôr em bicos pés para se fazer ouvir ou reconhecer pelos demais – porque todos sabem que a sua voz conta e é para ser ouvida. E quem diz a voz diz o mais. Como as crianças não são educadas para a competição, mas para a entajuda (e o exemplo vem dos adultos, porque a rotina de entajuda está instituída na Escola em todos os níveis como se fosse a verdadeira matriz do seu projeto cultural), as pulsões de inveja, ciúme ou rivalidade, e toda a agressividade comportamental que lhes anda associada, estão quase ausentes dos gestos cotidianos dos membros dessa comunidade educativa. Por isso é que na Escola da Ponte não faz sentido falar de problemas de indisciplina, porque todos apóiam todos, todos acarinhos todos, todos ajudam todos, todos são, afetivamente, cúmplices de todos, todos são, solidariamente, responsáveis por todos. E, não menos significativo, todos sabem o

nome de todos, ou seja, todos procuram reconhecer e respeitar a identidade de todos... (SANTOS, 2003, p. 12-13).

Mas, como funciona a escola no dia-a-dia?

Não há um professor para cada turma, nem uma distribuição de alunos por anos de escolaridade. Essa subdivisão foi substituída, com vantagens, pelo trabalho em grupo heterogêneo de alunos. Dentro de cada grupo, a gestão dos tempos e espaços permite momentos de trabalho em pequeno grupo, de participação no coletivo, de “ensino mútuo”, momentos de trabalho individual, que passam sempre por atividades de pesquisa. A educação e a instrução acontecem... (PACHECO, 2003, p. 104-105).

Para tanto, diversos instrumentos pedagógicos colaboram para o amadurecimento e a consolidação dessa experiência inovadora do além-mar: comissão de ajuda, caixinha dos segredos, assembléia da escola, debate, grupos de responsabilidade ... Destaco, ainda, o fato de que todos os membros da comunidade são responsáveis por algum espaço da escola: refeitório, biblioteca, jornal, murais, correio da Ponte etc.

*A Escola da Ponte é um espaço onde se vive o que se aprende e se aprende o que se vive.
É tão simples, não é?
Rubem Alves*

Se você quiser conhecer mais a Escola da Ponte, o seu histórico, os seus instrumentos pedagógicos, bem como uma interessante visita guiada, recentemente incluída, que permite que se conheça esse espaço, sugiro uma visita ao site: <http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>.

Fiquei alegre quando soube que essa experiência tem inspirado a transformação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Desembargador Amorim Lima, na cidade de São Paulo. Tendo em vista as peculiaridades dessa, foi elaborado um projeto pedagógico que busca fomentar o desenvolvimento da autonomia da aprendizagem dos estudantes.

Desde o ano passado, as turmas da 1ª e da 5ª séries estão funcionando no espaço onde funcionavam as três salas de cada um deles. Os cento e cinco (105) educandos da 1ª série foram divididos em vinte e um (21) grupos de cinco (05) alunos. Semanalmente, cinco (05) grupos, sempre diversos, totalizando vinte e cinco (25) alunos, desenvolvem atividades diversas – jogos cooperativos, informática, circo, capoeira, sala de leitura, educação ambiental, música e ... a sala de aula. Em cada sala, há três (03) professores para atendê-los (<http://agenda.saci.org.br/index2.php?modulo=akemi¶metro=13785&s=noticias>).

Essas experiências altamente positivas corroboram o fato de que a arquitetura escolar cumpre funções culturais e pedagógicas, podendo, dessa forma, ser utilizada intencionalmente

para fomentar um plano didático que a considere como um referencial no desenvolvimento curricular (ESCOLANO, 1998, p. 47).

Portanto, estratégias estão sendo elaboradas, não para serem seguidas, mas para servirem de inspiração. O importante é acreditar que

(...) os ambientes amigáveis e solidários de aprendizagem são precisamente aqueles que mais e melhor favorecem a aprendizagem, porque é neles que as crianças, de fato, sentem-se muito mais seguras, disponíveis e motivadas para aprender e, o que não é menos significativo em termos educacionais, para aprender umas com as outras e não apenas com os adultos... (SANTOS, 2003, p. 14).

A denúncia de que o espaço escolar contribui, de forma silenciosa e gritante, para o embotamento dos seus agentes, não me imobiliza, mas me conclama a lutar pela sua transformação. Conforme relatei, surgem indícios de que ela, felizmente, já começou.

Essa discussão sobre o passado e o presente da escola continua, no capítulo seguinte, na intenção de compreender a pública Educação no Brasil, enfocando as condições físicas das escolas, tanto no plano nacional como no municipal, com vistas a um futuro alvissareiro.

Novos Horizontes

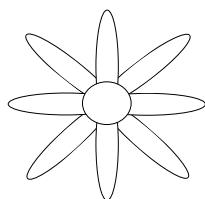
Humberto Gessinger

Corpos em movimento, universo em expansão
O apartamento que era tão pequeno não acaba mais
Vamos dar um tempo, não sei quem deu a sugestão
Aquele sentimento que era passageiro não acaba mais

Quero explodir as grades e voar
Não tenho pra onde ir, mas não quero ficar
Novos horizontes, se não for isto, o que será?
Quem constrói a ponte não conhece o lado de lá

*Quero explodir as grades e voar
Não tenho pra onde ir, mas não quero ficar
Suspende a queda livre, libertar
O que não tem fim sempre acaba assim...*

Como os antigos fazedores de mito sabiam, somos crianças igualmente do céu e da Terra. Em nosso título de posse neste planeta acumulamos uma bagagem evolucionária perigosa, propensões hereditárias para a agressão e o ritual, submissão aos líderes e hostilidade aos estranhos, que colocam nossa sobrevivência em questão. Mas também adquirimos compaixão pelos outros, amor pelas nossas crianças e pelas crianças das nossas crianças, um desejo para aprender através da história, e uma grande inteligência impetuosa e desmedida – as ferramentas óbvias para a continuação das nossas sobrevivência e prosperidade. (SAGAN, 1982, p. 318).



6. A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL E EM FORTALEZA

*Tá vendo aquele colégio moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arbento
Fiz a massa, pus cimento, ajudei a rebocar
Minha filha inocente vem pra mim toda contente:
Pai, vou me matricular!
E me diz um cidadão:
Criança de pé no chão aqui não pode estudar*
Lucio Barbosa

Para entender a precariedade que caracteriza o parque das escolas públicas no Brasil, é necessário retroceder no tempo e conhecer como, em linhas gerais, ocorreu a criação e a instalação delas. A legislação educacional do País é extensiva no que se refere à garantia do direito à escolarização, porém o cumprimento dessas determinações legais ainda está mais na aspiração do que na realização, motivo pelo qual se deve estudá-la, a fim de cobrar dos gestores públicos o seu cumprimento.

Embora a universalização da escola tenha ocorrido no Brasil durante os anos 1990, a qualidade da Educação se revela bem abaixo do desejado, conforme revelam pesquisas empreendidas pelo Ministério da Educação. Diante do diagnóstico elaborado, políticas públicas (o FUNDESCOLA, por exemplo) são desenvolvidas pelo Governo Federal, em parceria com os demais níveis de administração pública, com o fito de reverter o quadro da Educação nacional.

Conforme o PISA, ampla pesquisa realizada nos anos de 2000 e 2003, em países desenvolvidos, para aferir o grau de conhecimentos de jovens de 15 anos, o nível da Educação no Brasil, comparativamente, a essas nações, é desolador, o que reforça a necessidade de se continuar a luta pela melhoria da Educação desenvolvida nas escolas públicas, porquanto a maior parte das nossas crianças e adolescentes nelas estudam.

Quais foram as políticas dos poderes públicos (estadual e municipal) para a Educação pública em Fortaleza, nos diferentes níveis, na última década (1995-2004)? E ocorreu a

municipalização, mediante um regime de parceria, preconizada pela LDB? Qual é o diagnóstico dos prédios públicos escolares em Fortaleza?

6.1 Breve passeio na história da Educação nacional

Os prédios escolares, como atualmente conhecemos, são uma criação recente na nossa história, ainda mais no Brasil. Para se compreender com fidedignidade esses estabelecimentos de ensino, urge identificar seus pressupostos epistemológicos, filosóficos, psicológicos e sociológicos, bem como a importância que lhe é dada tanto pela população como pelos governantes, nos discursos e práticas, ao longo dos anos.

Inácio Lopes de Loyola (1491-1556), militar espanhol, preocupado com o avanço das crenças mulçumanas, criou a Companhia de Jesus em 1534, aprovada pelo papa Paulo III, em 1540, tendo como ardor missionário divulgar a fé cristã, num momento em que a Igreja formulava a Contra-Reforma. Diante da dificuldade de converter os adultos, os dirigentes da Congregação se dedicaram à educação das crianças, de modo a renovar o mundo. Com a “descoberta” de novos mundos por espanhóis e portugueses, os Jesuítas, desde a primeira hora, acompanharam as missões de colonização.

Em razão do sucesso da primeira escola, aberta em Messina (1548), o próximo destino foi Roma (em 1551), que serviu de modelo para as que se seguiram. No primeiro momento, as escolas atendiam somente aqueles que pretendiam seguir a carreira missionária. Posteriormente, as matrículas foram abertas para todos os que assim pretendessem se submeter aos rígidos padrões estabelecidos.

Objetivando uniformizar a organização e funcionamento dos colégios, foi elaborada a *Ratio Studiorum*, cuja primeira versão data de 1552. Após ter sido submetida a críticas e sugestões por quase meio século, sua publicação definitiva ocorreu em 1599, contendo quatrocentos e sessenta e seis (466) regras, que tratam de várias questões: formação dos professores, plano de estudos, metodologia de trabalho com os alunos, regime de avaliação, regras administrativas e disciplinares etc.

Após cerca de cento e cinquenta (150) anos de intenso prestígio em inúmeros países europeus, os Jesuítas começaram a sofrer pesadas críticas, em virtude do intenso poder econômico que tinham conquistado. Em pouco menos de dez (10) anos, eles são expulsos de Portugal e das colônias (1759), da França (1764) e Espanha e colônias (1767). O golpe mais duro, porém, ainda estava por vir: a dissolução da Companhia, em 1773, pelo papa Clemente

XIV em todo o mundo, com exceção da Prússia e parte da Rússia. Somente em 1814, pelas mãos do pontífice Pio VII, ela foi restaurada.

A importância dos Jesuítas para o presente estudo reside no fato de que eles foram os primeiros responsáveis pelo estabelecimento de uma rede de ensino, de alcance mundial, com a constituição de espaços destinados ao ensino, cujos princípios pedagógicos tiveram amplas divulgação e aplicação. Desde que chegaram ao Brasil, em 1549, com Manoel de Nóbrega e seus companheiros, eles contribuíram para a divulgação de valores e crenças sob a perspectiva do colonizador, característica essa que eu ousou dizer ainda permanece no imaginário da nossa Educação, apesar da nacionalidade daquele ter mudado ...

A instituição das escolas de ler e escrever possibilitou aos Jesuítas um fácil, prático e eficiente método de conversão das crianças indígenas para os ideários defendidos por eles. Acrescente-se a isso o fato de que os colégios eram construídos com a ajuda dos índios (FRANÇA, 1994, p. 65).

Com o passar dos anos, a sua clientela aumentou, contemplando, também, as crianças filhos dos colonos, permanecendo, todavia, uma proposta educacional universal e elitista, uma vez que desligada da realidade nacional. Outro detalhe é o fato de a Educação ofertada para os meninos brasileiros e os índios ter enfoques diversos: instruir os primeiros, futuros sacerdotes, e catequizar os segundos, leigos.

Esse quadro se manteve inalterado até 1759, quando eles, por determinação do Marquês de Pombal, desejoso de reaver o poder nas mãos da Igreja, foram expulsos de todos os domínios portugueses. Com a reforma pombalina, assistiu-se, no final do século XVIII e boa parte do século XIX, até a proclamação da República, a uma série de medidas isoladas – instituição das aulas régias, criação das escolas de primeiras letras e escolas normais, reformas educacionais ... – as quais foram insuficientes para elaborar um sistema educacional nacional.

A vinda da corte Portuguesa para cá e a posterior Independência não modificaram substancialmente a realidade, mas fomentaram a instalação de algumas (poucas) unidades, nos diferentes níveis, em vários locais do País, para atendimento das exigências dessa nova sociedade. Por exemplo, em razão da defesa do território, são criadas: a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar. A demanda por médicos e cirurgiões possibilitou a criação dos cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (RIBEIRO, 1989, p. 40).

Com a proclamação da República, a situação mudou ... no discurso e, efetivamente, pouco no concreto! Conforme Faria Filho (2000, p. 27-28), estima-se que, na primeira década do século passado, cerca de 5% da população em idade escolar era atendida pela instrução pública, conforme estimativa do próprio Estado. Isso, porém, não era o pior: a baixa qualidade

da escola era denunciada por inúmeros diagnósticos que relatavam a desorganização do sistema de instrução, o despreparo (para não dizer incompetência) da maioria dos professores. A produtividade dessa escola era baixíssima: a frequência estava perto de 50% dos matriculados e o aproveitamento oscilava entre 30 e 40% dos frequentes, quando muito. Esses dados permitem-me concluir que apenas 1% da população nacional obtinha sucesso na escola!

Ainda conforme o pesquisador mineiro, há pouco mencionado, a escola isolada é uma resposta muito precária diante da necessidade de um local adequado para fomentar a socialização das crianças. O processo era simples: um professor, ou quem as suas vezes quisesse fazer, devia encontrar na sua região um número mínimo de crianças e, assim, requeria a criação de uma cadeira de instrução primária no local. Essa costumava agregar alunos de níveis diferentes. A pressão social, manifestada via de regra por abaixo-assinados, contribuía para que a demanda fosse atendida pelo governo, estabelecendo, dessa forma, uma proximidade da comunidade com o professor, o qual deveria, mediante uma conduta moral e pedagógica, fazer jus à confiança nele depositada. Ao mesmo tempo, o professor vinculava-se ao Estado, numa relação de mão dupla: esse pagava o salário daquele que se submetia à fiscalização empreendida pelo poder público, uma vez que as estatísticas escolares efetuadas pelos próprios educadores, por vezes, eram eivadas de fraudes ... (FARIA FILHO, 2000, p. 28-29).

Conforme os relatórios dos inspetores e das autoridades de ensino, esse panorama se perpetuava em virtude de um precário sistema de inspeção do trabalho escolar e das péssimas condições de trabalho: além do tradicional baixo salário, os inadequados locais e materiais, dentre outros. Muitas dessas escolas funcionavam na casa do próprio professor, não apenas em salas, tendo caixotes servindo como mesas e cadeiras, desprovidas, ainda, de um mínimo de higiene, ensejando críticas de que essa educação pública jamais realizaria a tarefa salvacionista, própria do ideário republicano, pois pouco contribuía para a “integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado”. Diante desse quadro, é que surge um movimento para “refundar a escola pública”. (FARIA FILHO, 2000, p. 30).

É nesse contexto que a concepção do *grupo escolar* é adotada como a solução dos crônicos problemas da Educação Nacional, possibilitando a transição “do arcaico para o moderno, do velho para o novo, dos pardieiros aos palácios”. (FARIA FILHO, 2000, p. 21). Para tanto, ele deveria propiciar novos ritos e símbolos escolares, elaborar outra identidade para os profissionais envolvidos na missão, o que ocorreria dentro de uma mudança mais profunda que contemplava a organização do ensino, das suas metodologias e conteúdos, a construção de espaço e tempo escolares, uma nova identidade, baseada numa divisão racional do

trabalho, além da possibilidade de maior controle dos atores pedagógicos (FARIA FILHO, 2000, p. 31/34-35).

As edificações erguidas para alcançar tal intento deveriam ter uma proposta arquitetônica diametralmente oposta àquela que deveriam substituir, motivo pelo qual elas eram caracterizadas como monumentos, materializando e permitindo a divulgação dos novos signos políticos e culturais que se pretendia instaurar. As divisões no seu interior, o seu afastamento da casa e a separação da rua também eram elaborações, de múltiplos significados, forjados pelo novo projeto arquitetônico (FARIA FILHO, 2000, p. 61 e 69).

No Estado de São Paulo, o panorama das escolas isoladas não é muito diferente, conforme descreve Wolff (1992, p. 123-124). Elas, geralmente, fazendo jus ao adjetivo, localizavam-se em áreas suburbanas ou em bairros afastados. A precariedade das suas estruturas física (salas acanhadas, sem conforto nem higiene, muitas sem área de lazer para as crianças) e pedagógica revelava o seu caráter provisório, o qual, em razão do descaso público, tornou-se definitivo.

Os relatórios da época indicam, assim como ocorria em Minas Gerais, a precariedade das escolas isoladas: salas de aulas improvisadas em espaços precários, professores mal preparados com a responsabilidade de ensinar crianças com diferente grau de conhecimento (WOLFF, 1992, p. 60). Uma dessas escolas é assim descrita:

Em geral os móveis limitam-se a três mesas e seis bancos compridos para alunos, mais mesa e cadeira para professor. O que significava uma capacidade de acomodação de, no máximo, trinta e seis alunos (doze em cada mesa); não raro, porém, os alunos matriculados ultrapassavam o número de cinqüenta. O que de alguma forma devia “contribuir” para a realização das aulas era o fato do número de freqüentes ser muito inferior. (WOLFF, 1992, p. 63).

À título de ilustração, transcrevo um trecho do Relatório da Professora Francisca Eugênia de Mendonça Brito, elaborado em 1877 (apud WOLFF, 1992, p. 64):

Quanto à casa onde funciona a escola, sinto-me acanhada em descrever: - imaginando V. Exas. uma sala pequenina, uma mesa pequenina, 2 bancos e alguns caixões vazios que servem de assento – eis a mobília e modesta casa de instrução deste florescente bairro.

Diante dessa caracterização, é simples entender o motivo pelo qual a escola pública, necessitando manifestar a ação do governo pela democratização do ensino, demandava uma arquitetura que divulgasse

(...) uma imagem de estabilidade e nobreza das administrações. O investimento para atingir esses objetivos residia na composição de sua aparência. Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, conseqüência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da ação governamental. (WOLFF, 1992, p. 48).

A arquitetura das escolas ensejaria traçar um paralelo com os espaços religiosos. Por meio da monumentalidade, aquela almejava “a reverência, o respeito e a evidência” alcançados por aqueles. É interessante perceber que essa escola que se pretendia pública e leiga, embora desejando um distanciamento da Igreja, dela se aproximava no aspecto físico (e simbólico), para, nela inspirando-se, elaborar a sua imagem (WOLFF, 1992, p. 49).

São os prédios que devem impressionar, causar admiração e fazer aflorar sentimentos, emocionar, como os espaços da boa arquitetura religiosa.
Silvia Wolff

Embora date de 1880, apresento um trecho do Relatório de Laurindo Abelardo de Brito apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de São Paulo, tanto em razão da sua perspicaz compreensão do que seja necessário para o desenvolvimento de uma boa Educação, como pela linguagem peculiar utilizada (apud WOLFF, 1992, p. 109-110):

Não basta que se tenha conseguido um edifício em que tais preceitos tenham sido observados, ele deve ser decorado convenientemente, para que possa produzir o salutar efeito de atrair a mente infantil e levá-la como pela mão na senda do conhecimento.

Esse ornamento não é de ouro, o fausto da arquitetura, os portentos da pintura e da estatutária; o ornamento de que falo é o das cartas morais, mapas, quadros, régua, compassos, lousas, livros, compêndios, papel, pena, tinta, lápis, bancos, cadeiras, mesas, máquinas destinadas a centuplicar as forças da inteligência e a suavizar os processos do trabalho mental de modo a virem os desejados e abençoados frutos.

Em vista do quadro ligeiramente esboçado, quão triste e vergonhoso é o aspecto de nossas escolas! Muitas delas representam verdadeiros ergástulos em que se encerram o corpo e o espírito do menino, encerrando uns e aniquilando outros.
(Itálico no original)

A instituição dos grupos escolares, cuja denominação foi inspirada na versão francesa, propiciou o ensino seriado, com os alunos estudando em salas de acordo com o seu grau de aprendizado e por sexo. Em São Paulo, a sua distribuição pelo interior do Estado e pelos bairros da Capital ocorreu aos poucos (WOLFF, 1992, p. 122).

Quanto à sua arquitetura, Wolff (1992, p. 122) declara que

Em termos de ornamentação a novidade ficava por contra da inserção do brasão da república no frontão do edifício, logo acima da inscrição GRUPO ESCOLAR. Estes prédios traduzem explicitamente suas funções – a educação – e, ainda, a ordem política que os possibilita. Não se trata mais de sugestões através da correção e destaque da arquitetura diferenciada e monumental; a mensagem agora é, também, literal e manifesta. Quem olhar para os novos prédios, construções apuradas em sua execução de tijolos, deve saber que está diante de um prédio escolar, deve

impressionar-se com sua aparência, com sua ornamentação sóbria e verificar que é um prédio público, construído pela iniciativa oficial, republicana.

Esses prédios ocuparam uma posição de destaque na arquitetura civil contemporânea, em virtude da novidade que representavam, porquanto substituíam as improvisadas e precárias construções. Todos eles eram erigidos em observância de projetos elaborados por profissionais formados. A sua presença nas cidades do interior fomentou uma nova vida urbana, com a oferta de locais adequados para o estudo (WOLFF, 1992, p. 278).

Boa síntese do que apresentei (e do que será apresentado mais adiante) é formulada por Moussatché (1998, p. 12):

Os programas construtivos da Escola Pública, no Brasil especificamente, parecem ser “assunto” do Estado, ou melhor, dos arquitetos e pedagogos contratados para nela *representar* a interpretação dos governos sobre a escola “desejada” *pela* ou *para* a população. A esta, em geral, parece caber apenas o papel de “usuários” dos espaços planejados e construídos por “especialistas”.

Para melhor compreensão e aprofundamento do tema, indico as seguintes obras: *História da Educação Brasileira – a organização escolar*, de Maria Luisa Santos Ribeiro, na qual a autora analisa, detalhadamente, o desenvolvimento da educação nacional no período de 1549 a 1968, considerando os principais acontecimentos políticos e econômicos; *Dos Pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*, em que Luciano Mendes de Faria Filho investiga, detalhadamente, a criação dos primeiros grupos escolares em substituição às escolas isoladas; e, ainda, *Espaço e Educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*, dissertação de Mestrado de Silvia Ferreira Santos Wolff, que descreve o mesmo fenômeno no estado de São Paulo, analisando as propostas arquitetônicas desenvolvidas.

Contextualizado, razoavelmente, o fenômeno escolar no Brasil, analiso, a seguir, a fundamentação do que vigora hoje no Brasil.

6.2 Alguns aspectos da atual legislação educacional brasileira

O conhecimento da legislação nacional, estadual e municipal que trata da questão da Educação (Constituição Federal, Constituição do Estado do Ceará, Lei Orgânica do Município de Fortaleza, Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é de fundamental importância, pois as determinações legais obrigam o ente público a oferecer oportunidades educacionais, que devem vir acompanhadas do direito à alimentação, ao material didático, à saúde e ao transporte. Cabe, portanto, à sociedade civil a

fiscalização da qualidade da Educação ministrada, objetivando o fiel cumprimento dos ditames legais, denunciando quando necessário for o desrespeito a estes.

O art. 6º, da Constituição Federal (CF), de 1988, inserto no Capítulo II (Dos Direitos Sociais) do Título II (Dos Direitos e Garantias Individuais), assevera *in verbis*: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

No Título III (Da Organização do Estado), é declarada, no Capítulo I, a competência comum dos entes públicos dos diferentes níveis, tanto para oferecer Educação, quanto para legislar sobre ela: no art. 23, *in verbis*, “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”, e no art. 24, *in verbis*, “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: (...) IX - educação, cultura, ensino e desporto”.

Na mesma direção, o art. 10º, da Constituição Estadual (CE), inserto no Título II (Da Participação Popular), afirma que, *in verbis*, “É direito de todos o ensino de 1º e 2º graus, devendo o Estado e os Municípios dar condições ao setor educacional para o alcance desse objetivo”.

O art. 30, da CF, no Capítulo II, do mesmo Título, determina, *in verbis*, que “Compete aos Municípios: (...) VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental”, que foi transcrita, tal qual, tanto para o art. 28, inciso V, no Título IV (Do Município), no Capítulo I (Disposições Gerais), da Constituição Estadual, quanto para o art. 7º, inciso VI, da Lei Orgânica do Município (LOM), no Título II (Da Competência do Município).

Em todos esses diplomas legais, há inúmeros dispositivos que tratam especificamente da Educação: i) na CF, Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação), os arts. 205 a 214; ii) na CE, Título VIII (Das Responsabilidades Culturais, Sociais e Econômicas), Capítulo II (Da Educação) os arts. 215 a 232; iii) na LOM, no Título V (Da Ordem Econômica e Social), no Capítulo IV (Da Educação e da Cultura), os arts. 218 a 244.

Não bastasse estar neles resguardado, de forma clara e límpida, o direito da população de ter de acesso à Educação, bem como a determinação de que os entes públicos devem se organizar e prestar apoio aos municípios para que estes ofereçam programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o art. 5º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, determina, *in verbis*, que “O acesso ao

ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

Em caso de descumprimento, os parágrafos 3º e 4º, do mesmo artigo, determinam, *in verbis*, respectivamente, que “Qualquer das partes mencionadas no *caput* deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente” e “Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade”.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), dedica os art. 53 a 59, do Capítulo IV (Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer), do Título II (Dos Direitos Fundamentais) à Educação. Além de repetir alguns dispositivos constitucionais, esse diploma traz inovações que merecem a nossa atenção, por constituírem avanços sociais.

De destacar, inicialmente, é a garantia do direito da criança e do adolescente de ter, *in verbis*, “acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência” (inciso V, do art. 53). No artigo seguinte, que trata do dever do Estado de assegurar à criança e o adolescente oportunidades educacionais compatíveis com a sua idade, o § 2º dispõe, *in verbis*, que “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente”.

No art. 55, fica determinado ser obrigação dos pais e/ou responsáveis a matrícula de seus filhos na rede regular de ensino. Finalmente, no art. 56, é estabelecido que os dirigentes das escolas de Ensino Fundamental deverão comunicar ao Conselho Tutelar os casos de, *in verbis*, “I – maus-tratos envolvendo seus alunos; II – reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares; III – elevados níveis de repetência”.

O descaso do poder público em relação à Educação, a despeito desse aparato legal, não deve ser motivo de desalento, mas inspirar a luta pela reversão do cenário.

6.3 As pesquisas do SAEB

Para compreender a importância do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na atual conjuntura das políticas públicas educacionais implantadas pelo Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, acredito ser pertinente uma apresentação sucinta da sua história.

O INEP foi criado, por Lei, em 13 de janeiro de 1937, chamando-se, na ocasião, Instituto Nacional de Pedagogia, tendo iniciado seus trabalhos somente no ano seguinte. Seu primeiro diretor foi o professor Lourenço Filho. Sua missão institucional, determinada no Decreto-Lei nº 580, era

(...) organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos. (<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>).

Aos poucos, o INEP se tornou referência para a questão educacional do País, ainda mais quando iniciou, em 1944, a publicação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP). Em 1952, Anísio Teixeira, ao assumir a direção do Instituto, deu maior ênfase à pesquisa, por compreender a importância dela para permitir que a reconstrução educacional no Brasil ocorresse sobre bases científicas (<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>).

Dos anos 1970 a 1990, o INEP passou por uma série de mudanças institucionais, tendo quase sido extinto no governo Collor. Superada essa crise, iniciou uma reestruturação, redefinindo sua missão, em dois grandes eixos: realização de pesquisas educacionais que orientem decisões políticas e divulgação de informações educacionais. Assim, o incremento da política de levantamentos estatísticos educacionais permitiu que essa autarquia pudesse ocupar o lugar de destaque de orientar a formulação de políticas do MEC (<http://www.inep.gov.br/institucional/historia.htm>).

Uma vez contextualizado o INEP, no cenário educacional nacional, foi fácil perceber a importância das suas pesquisas realizadas, desde 1990, pelo Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), num esforço de “coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil”. ([http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#O que é o Saeb](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#O%20que%20%C3%A9%20o%20Saeb)).

Se, por um lado, os resultados desses estudos revelam, infelizmente, o fracasso da escola pública, que ocorre por inúmeros fatores, inclusive o prédio escolar, por outro lado, deve-se ressaltar que o conhecimento da realidade educacional, possibilitado por tais instrumentos, permite que os gestores públicos implementem políticas de modo a diminuir a distância entre o nível atual e o desejado pelos educadores.

O SAEB, que avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa

(Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas), já foi realizado em sete oportunidades (1990, 1993, 1995, 1997, 1999, 2001 e 2003). Ele objetiva

(...) oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a ampliação da qualidade do ensino brasileiro. ([http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#Quais os objetivos do Saeb](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#Quais%20os%20objetivos%20do%20Saeb)).

A partir das informações do SAEB, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de educação podem definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionar seus recursos técnicos e financeiros para áreas prioritárias, visando ao desenvolvimento do sistema educacional brasileiro e à redução das suas desigualdades.

A compreensão dos “fatores que estão associados ao desempenho dos alunos” permite que tanto os gestores, através de suas políticas, quanto os educadores (diretores e professores), através de suas práticas pedagógicas, possam atacar “os problemas da educação” e produzir “efeitos significativos sobre a gestão das escolas e sobre o aprendizado dos alunos”. ([http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#Como os gestores podem utilizar os resultados do Saeb](http://www.inep.gov.br/basica/saeb/perguntas_frequentes.htm#Como%20os%20gestores%20podem%20utilizar%20os%20resultados%20do%20Saeb))

No site do INEP, estão disponíveis para *download* diversos documentos e estudos referentes às pesquisas do SAEB. Inicialmente, utilizarei algumas informações contidas no documento *Resultado do SAEB/1995 – A Escola que os Alunos Frequentam*, publicado em 1998.

O SAEB/1995, realizado de 06 a 10 de novembro de 1995, levantou informações sobre a Educação Básica, numa amostra que contemplou 90.499 alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, de um total de 2.800 escolas, sendo 2.289 da rede pública e 511 do sistema particular (p. 09).

O levantamento foi direcionado a quatro (4) aspectos da realidade educacional – prédios escolares, recursos pedagógicos, recursos financeiros e recursos humanos: diretores e professores. Para o presente trabalho, meu interesse recai, sobremaneira, nos dois primeiros, motivo pelo qual discuto, a seguir, os Quadros 18 e 19 (que se encontram na seção **Informações Adicionais**, bem como os demais referenciados neste capítulo) com os dados colhidos e faço algumas observações sobre esses indicadores.

Esclareço, por oportuno, que o motivo de o percentual de cada item apresentado não totalizar o escore máximo (100) decorre do fato de que a diferença se refere ao coeficiente de escolas que não prestaram informações sobre aquele. Por fim, em virtude da metodologia

utilizada e a escolha do universo pesquisado, o índice apresentado refere-se à variável quantidade de alunos e não a quantidade de escolas.

Quanto ao estado de conservação, os prédios escolares foram classificados em três (3) categorias: bom (quando não precisava de reparos), regular (quando precisava de pequenos reparos/reformas) e ruim (quando precisava de grande recuperação ou reforma). Os itens observados foram:

- i) telhado;
- ii) paredes;
- iii) piso;
- iv) portas e janelas;
- v) banheiro;
- vi) cozinha;
- vii) instalação hidráulica;
- viii) instalação elétrica;
- ix) carteiras;
- x) mesas, cadeiras e armários; e
- xi) área externa.

De maneira geral, observa-se, no Quadro 18, que, em todos os onze (11) itens, mais de 70% dos alunos de todas as séries pesquisadas freqüentam escolas cuja infra-estrutura foi considerada boa ou regular. Se atribuirmos peso igual aos elementos pesquisados, encontraremos que, em média, os alunos da 4ª série são os que têm as escolas com pior infra-estrutura, seja porque sua média de itens bons é a mais baixa no universo pesquisado (41%, contra 45,5% da 8ª e 43,8% da 3ª série), seja porque sua média de itens ruins é a mais alta (20,9%, contra 19,2% da 8ª e 17,6% da 3ª série), índices esses que alertam para a precariedade do funcionamento das escolas que a grande maioria das crianças freqüentam pela primeira vez.

Os 3 (três) itens que mais contribuíram para esse diagnóstico tenebroso, com avaliação ruim, foram: banheiro (33% na 4ª série, 30% na 8ª e 28% da 3ª série), instalações hidráulica (31% na 4ª série, 23% na 8ª e 24% da 3ª série) e elétrica (25% na 4ª série, 25% na 8ª e 21% da 3ª série). Por outro lado, os 3 (três) itens que mais favorecem boa infra-estrutura da escola, cujo estado de conservação foi considerado bom, são: parede (51% na 4ª série, 58% na 8ª e

54% da 3ª série), piso (48% na 4ª série, 52% na 8ª e 47% da 3ª série) e telhado (46% na 4ª série, 52% na 8ª e 48% da 3ª série).

Outro aspecto contemplado no SAEB/1995 diz respeito à disponibilidade e às condições de uso – bom (quando não precisava de reparos), regular (quando precisava de pequenos reparos/reformas) e ruim (quando precisava de grande recuperação ou reforma) – dos materiais, instalações e equipamentos que subsidiam, como infra-estrutura, as atividades escolares.

Os itens observados foram:

- i) biblioteca;
- ii) laboratório de ciências;
- iii) laboratório de informática;
- iv) auditório;
- v) quadra de esportes;
- vi) equipamentos para educação física;
- vii) sala de professores;
- viii) livros;
- ix) quadro-negro;
- x) televisão;
- xi) vídeo-cassete;
- xii) retroprojektor;
- xiii) projetor de slides;
- xiv) mimeógrafo;
- xv) máquinas de datilografia;
- xvi) computador; e
- xvii) máquina para fotocópias.

Desse amplo universo investigado, detenho-me naqueles que considero mais básicos e que fazem parte do universo simbólico de uma escola: biblioteca, quadra de esportes, sala de professores e quadro-negro. Os alunos da 4ª série freqüentam, mais uma vez, as escolas com pior infra-estrutura em todos os itens pesquisados (Quadro 19).

Apenas 23,6% dos alunos da 4ª série freqüentam escolas cujo estado da biblioteca foi considerado bom, contra 35,8% dos da 8ª série e 40,1% da 3ª série. Por outro lado, eles também são os mais prejudicados, porquanto 38,2% deles estudam em escolas que sequer têm

uma biblioteca, contra 18,5% dos estudantes da 8ª série e 10,7% dos da 3ª série. Quanto ao estado ruim desse item, o percentual é bastante parecido: 11,2% da 4ª série, 12,0% da 8ª série e 13,4% da 3ª série).

No que se refere à quadra de esportes, a realidade é pior ainda para os alunos de todas as séries: apenas 21,1% dos alunos da 4ª série freqüentam escolas cujo estado de conservação da quadra de esportes foi considerado bom, contra 34,5% dos da 8ª série e 38,8% da 3ª série. No outro lado, eles também são os mais prejudicados, pois 43,9% deles estudam em escolas que sequer têm uma quadra de esportes, contra 20,3% dos estudantes da 8ª série e 18,9% dos da 3ª série. Com relação ao estado ruim desse item, o percentual oscila um pouco: 15,4% da 4ª série, 18,1% da 8ª série e 13,6% da 3ª série).

Cerca de 36,5% dos alunos freqüentam escolas cujo estado de conversão da sala de professores foi considerado bom, contra 50,4% dos da 8ª série e 51,4% da 3ª série. Quanto ao percentual de alunos da 4ª série que estudam em estabelecimentos que não tem sala de professores, encontra-se o percentual 26,3%, bem maior do que os 7,4% dos estudantes da 8ª série e 6,1% dos da 3ª série. Relativamente ao estado ruim desse item, observa-se uma flutuação: 7,8% da 4ª série, 10,5% da 8ª série e 6,2% da 3ª série).

Finalmente, no que concerne ao quadro-negro, o total de 46,1% das crianças matriculadas na 4ª série dispõe, na sala de aula, de um que foi avaliado como bom. Esse índice sobe para 52,9% para as da 8ª série, e desce um pouco para os da 3ª série: 48,8%. Por mais absurdo que possa parecer, cerca de 1,6% dos alunos da 4ª série estudam em escolas que não têm quadro-negro, percentual que cai para 0,9% dos da 8ª série e chega a 0,2% da 3ª série. O quadro-negro foi considerado ruim em escolas que recebem cerca de 17,5% dos estudantes da 4ª série, 12,5% dos da 8ª série e 11,3% dos da 3ª série.

Conforme já salientei, as pesquisas do SAEB, por investigarem com bastante critério a realidade educacional nacional, são importante instrumento para o direcionamento das políticas públicas. Um desses exemplos é o FUNDESCOLA, que apresento a seguir.

6.4 O FUNDESCOLA

Numa iniciativa do Ministério da Educação (MEC), o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) objetiva o incremento da qualidade das escolas do Ensino Fundamental, com a ampliação da permanência das crianças e adolescentes nas escolas públicas. Ele é desenvolvido, desde 1998, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, por meio de “serviços, produtos

e assistência técnica-financeira inovadores e de qualidade, que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação”. (<http://www.fundescola.mec.gov.br/>).

Os recursos do FUNDESCOLA provêm metade do Governo Federal, metade de empréstimos junto ao Banco Mundial, envolvendo recursos que totalizam U\$ 1,3 bilhão. A sua implantação ocorre nas “microrregiões com municípios mais populosos definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. (<http://www.fundescola.mec.gov.br/>).

O programa se divide em três etapas, cada uma contemplando diferentes aspectos da realidade educacional: FUNDESCOLA I, que atuou de 1998 a 2001, nas regiões Centro-Oeste e Norte, no valor total de U\$ 125 milhões; FUNDESCOLA II, iniciado em 1999 e com término em 2004, nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, no importe de U\$ 402 milhões; e FUNDESCOLA III, desde 2002 até 2010, nas mesmas regiões do anterior, no valor total de U\$ 773 milhões, em duas fases (A e B) (BRASIL, 2003, p. 01).

Atualmente, o FUNDESCOLA desenvolve vinte (20) ações, direcionadas a dois aspectos centrais (programas de apoio às escolas e secretarias de educação e modelos pedagógicos para formação continuada de professores):

- i) Planejamento Estratégico da Secretaria (PES);
- ii) Sistema de Apoio à Elaboração do Plano de Carreira do Magistério Público;
- iii) Sistema Integrado de Informações Gerenciais (SIIG);
- iv) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE);
- v) Projeto de Melhoria da Escola (PME);
- vi) Escola Ativa;
- vii) Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar);
- viii) Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (Praler);
- ix) Programa de Melhoria do Rendimento Escolar;
- x) Microplanejamento;
- xi) Espaço Educativo;
- xii) Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE);
- xiii) Levantamento da Situação Escolar (LSE);
- xiv) Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE);
- xv) Mobiliário e Equipamento Escolar;
- xvi) Atendimento Rural;
- xvii) Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM);

- xviii) Encontro dos Conselheiros do FUNDEF;
- xix) Encontros pela Justiça na Educação; e
- xx) Comunicação.

Uma das atividades desenvolvidas pelo FUNDESCOLA é o Levantamento da Situação Escolar (LSE), que é “um instrumento de coleta de informações sobre as escolas de ensino fundamental regular”. (*Folder* de divulgação do LSE), num cadastro que contempla as características físicas do prédio, a quantidade de sala de aula e turmas, bem como dados sobre o material didático e escolar (mobiliário e equipamento).

O LSE foi aplicado em quatro (4) ocasiões: 1997 (em 4.304 escolas do Ensino Fundamental regular de 80 municípios das regiões Norte e Centro-Oeste), 1998 (em 9.266 escolas do Ensino Fundamental regular distribuídas de 167 municípios das regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste), 2000 (em 297 escolas de Sergipe e 110 de Mato Grosso) e 2001.

Como resultado dos LSE 1 e 2, o MEC editou, posteriormente, dezesseis (16) publicações compondo a Série Estudos. No presente trabalho, interessam-me, particularmente, duas (2) delas, ambas escritas por Jacobo Waiselfisz: *Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino* (volume 11) e *Salas de aula, equipamentos e material escolar* (volume 13), as quais analiso agora.

No resumo da 1ª obra (*Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino*), o autor discorre sobre a crença de que quanto maior a escola melhor é a educação oferecida. Recentemente, afirma ele, percebe-se em vários países um processo de reversão dessa idéia. No universo pesquisado, foi verificada, dentre outras coisas, uma estreita relação “entre o tamanho da unidade escolar e a existência de facilidades ou serviços educacionais na escola”, bem como que “facilidades e oportunidades educacionais oferecidas pela escola (...) fazem diferença quanto à qualidade do ensino ministrado”. (WASELFISZ, 2000b, p. 09).

O LSE procurou determinar, nos estabelecimentos de ensino pesquisados, a presença de vinte e sete (27) tipos de ambientes (o * indica que o item só foi pesquisado em 1998):

- i) sala de direção;
- ii) secretaria;
- iii) sala de supervisão pedagógica*;
- iv) sala de professor;
- v) recursos didáticos*;
- vi) biblioteca;

- vii) sala de reunião;
- viii) sala/canto de leitura;
- ix) sala de vídeo;
- x) arquivo;
- xi) almoxarifado;
- xii) sala de informática;
- xiii) pré-escola;
- xiv) auditório;
- xv) sala de uso múltiplo;
- xvi) depósito;
- xvii) cozinha;
- xviii) despensa*;
- xix) refeitório*;
- xx) sanitário administrativos;
- xxi) sanitário funcionários;
- xxii) sanitário alunos;
- xxiii) recreio coberto;
- xxiv) campo esportivo;
- xxv) quadra poliesportiva;
- xxvi) depósito de botijões de gás; e
- xxvii) depósito de lixo.

Tais ambientes podem ser divididos em três tipos: i) apoio técnico-pedagógico; ii) apoio administrativo; e iii) de serviços gerais. Apresento, a seguir, os dados referentes às escolas das redes estadual e municipal; posteriormente, os pertinentes às escolas das zonas urbana e rural.

Em todos os ambientes pesquisados, conforme o Quadro 20, as escolas da rede estadual apresentam melhor estrutura do que as da municipal. Na rede estadual, dez (10) itens têm percentual inferior a 10%, donde se conclui que dezessete (17) apresentam índice igual ou superior a 10%. Por outro lado, na rede municipal, dezesseis (16) itens têm percentual menor que 10%, e onze (11) apresentam índice igual ou maior a 10%.

A diferença entre as infra-estruturas das escolas das redes estadual e municipal varia de 12% (cozinha: rede estadual – 87,6% e rede municipal – 78,2%) a 670,0% (sala de vídeo: rede estadual – 30,8% e rede municipal – 4,0%). Bastante elevados são os seguintes

percentuais: 590% (auditório: rede estadual – 6,9% e rede municipal – 1,0%), 513,1% (sala de supervisão pedagógica: rede estadual – 23,3% e rede municipal – 3,8%), 362,5% (laboratório de informática: rede estadual – 7,4% e rede municipal – 1,6%).

Expressiva, também, é a diferença referente à Biblioteca: 250% – 37,8% dos prédios escolares na rede estadual e 10,8% dos prédios na rede municipal. Quanto à quadra poliesportiva, verifica-se que 27,9% das escolas da rede estadual a possuem em contraste com apenas 6,7% das escolas da rede municipal, resultando numa elevada diferença de 316%.

Ao apresentar esses dados, Waiselfisz (2000b, p. 14) ressalta que “20% das escolas de maior porte concentra mais de 60% dos alunos matriculados, enquanto 80% das unidades menores atende só a 40%”, motivo pelo qual uma análise mais fidedigna da realidade educacional deve contemplar a proporcionalidade dos alunos e não a quantidade das escolas.

Observando o Quadro 21, percebe-se que os índices de todos os itens, tanto das escolas da rede estadual como municipal, melhoram ao se levar em conta o percentual de alunos matriculados nesses estabelecimentos. A diferença entre as infra-estruturas das escolas das redes estadual e municipal, de acordo com a quantidade de alunos matriculados, varia de 4,4% (sanitário alunos: rede estadual – 98,0% e rede municipal – 93,8%) a 243,6% (sala de vídeo: rede estadual – 43,3% e rede municipal – 12,6%).

Muito grandes são, também, os seguintes percentuais: 238,2% (auditório: rede estadual – 11,5% e rede municipal – 3,4%), 136,1% (sala de supervisão pedagógica: rede estadual – 30,7% e rede municipal – 13,0%), 114,2% (sala de reunião: rede estadual – 6,0% e rede municipal – 2,8%). É de notar que, ao contrário de todos os outros, o item referente à pré-escola apresenta melhor estrutura na rede municipal (20,2%) do que na estadual (15,1%).

Significativa, também, é a diferença referente à Biblioteca: 55,7%, uma vez que 55,6% dos alunos da rede estadual estudam em escolas que a tem, contra 35,7% dos da rede municipal. Quanto à quadra poliesportiva, verifica-se que 42,3% dos estudantes dos estabelecimentos da rede estadual a possuem, em contraste com 23,1% dos discentes das escolas da rede municipal, resultando numa elevada diferença de 83,1%.

A comparação entre os índices do SAEB/95 e dos LSE 1 e 2 é possível, pois ambos se referem à quantidade de alunos matriculados. Os percentuais do SAEB, de um modo geral, são bem piores do que os dos LSE 1 e 2, porque naquela pesquisa a precariedade da infra-estrutura escolar se manifesta de forma mais contundente. De qualquer forma, observa-se que certos itens indispensáveis para uma Educação de qualidade não se encontram de forma satisfatória, como, por exemplo, a Biblioteca e a quadra esportiva.

No Quadro 22, os dados coletados nas pesquisas são apresentados de acordo com a localização da escola: zona urbana ou rural. Na zona rural, apenas sete (7) itens pesquisados têm percentual igual ou maior de 10%, ou seja, vinte (20) itens têm percentual menor de 10%, dos quais nove (9) têm percentual menor de 1%, ou seja, praticamente inexistente. Em contraste, na zona urbana, dezoito (18) itens têm percentual igual ou acima de 10%, enquanto apenas nove (9) itens se apresentam abaixo de 10%. Portanto, as escolas situadas na zona rural apresentam índices bem inferiores às da zona urbana. Muitos itens apresentam diferença superior a 1.000% ...

A mais absurda de todas é a referente ao Laboratório de Informática, onde apenas 0,1% (zero vírgula um por cento) das escolas da zona rural o apresenta na sua infra-estrutura, em comparação com (também baixo) 7,1% das escolas da zona urbana, resultando na estratosférica diferença de 7.000%! O menor percentual de diferença encontrado (25,1%) se refere à cozinha (90,6% na zona urbana e 72,4% na zona rural). Bastante elevados são os seguintes percentuais: 2933,3% (supervisão pedagógica: zona urbana – 18,2% e zona rural – 0,6%), 2866,6% (depósito de botijões de gás: zona urbana – 8,9% e zona rural – 0,3%), 2850% (auditório: zona urbana – 5,9% e zona rural – 0,2%) e 2016,6% (sala de vídeo: zona urbana – 25,4% e zona rural – 1,2%).

Mais uma vez, foi muito grande a diferença referente à Biblioteca: 1640% – 38,3% nos estabelecimentos de ensino da zona urbana e 2,2% da zona rural. Quanto à quadra poliesportiva, verifica-se que 26,9% das escolas da zona urbana a possuem em contraste com apenas 1,4% da zona rural, resultando numa elevada diferença de 1911,4%.

Para conhecer melhor a infra-estrutura das escolas brasileiras, é necessário investigar a sala de aula, as suas condições de funcionamento, os recursos e materiais disponíveis. É sobre isso que trata a 2ª obra de Waiselfisz (*Salas de Aula, Equipamentos e Material Escolar*), que apresento a seguir.

Waiselfisz (2000a, 09) “objetiva realizar uma descrição das características técnicas das salas de aula, de seus equipamentos e materiais, de acordo com os critérios estabelecidos pelo estudo ‘Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas’”. Além da descrição da infra-estrutura escolar, buscou-se associá-la com o desempenho escolar dos alunos, de acordo com os resultados do SAEB/1997.

Os principais resultados de Waiselfisz (2000a, p. 09) foram: a) cerca de 60% das salas analisadas estão de acordo com os critérios mínimos, ressaltando-se que a maior ocorrência delas se verifica em prédios da rede estadual e situados na zona urbana; b) há “grandes déficits nos materiais e equipamentos que (...) deveriam existir na salas de aula”, com a

deterioração e falta de conservação sendo fatores críticos; c) a disponibilidade do material didático ocorre de forma irregular de acordo com a série, em percentuais que variam de 22% (alunos da 5^a a 8^a série) a 62% (alunos das séries iniciais); d) os equipamentos de apoio pedagógico explicam nas escolas de todas as redes 9,4% do rendimento dos alunos, enquanto que na rede pública esse percentual quase dobra: 18,4%.

A conclusão geral dessa pesquisa é de que

(...) as oportunidades educacionais oferecidas pela escola a seus alunos, oportunidades materializadas, nesse caso, nos equipamentos e na infra-estrutura pedagógica oferecida, incide, de forma positiva e significativa, no aproveitamento curricular. (WAISELFISZ, 2000a, p. 09).

No universo total de 9.226 prédios que foram visitados nos LSE 1 e 2, registra-se a existência de 62.831 salas de aula. Desse total, 7.124 (11,33%) estão localizadas em prédios não patrimoniais, motivo pelo qual essas salas não foram caracterizadas, restando portanto 55.707. Desse subtotal, devem ser retiradas 324, não dedicadas ao Ensino Fundamental. Portanto, o universo das análises contemplou 55.383 salas de aula (WAISELFISZ, 2000a, p. 11).

A primeira questão pertinente às salas de aula se dedica à sua adequação técnica e ambiental, conforme oito (8) critérios:

(...) pé direito mínimo de 2,60m; ventilação e iluminação naturais, com, no mínimo, 1% da área do piso; ventilação cruzada; para iluminação artificial fluorescente: 1 luminária de 2x40 W para cada 8 m²; iluminação artificial incandescente: 1 luminária tipo prato com fundo branco, com lâmpada incandescente de 100 W para cada 6 m²; parede protegida por revestimento lavável até a altura de 1,50 m; piso lavável; quadro de giz sem reflexão de iluminação natural ou artificial. (WAISELFISZ, 2000a, p. 17).

De acordo com o Quadro 23, o item mais presente nas salas de aula das escolas visitadas é o pé direito (93,4%), enquanto que, com 52,5%, iluminação artificial e quadro sem reflexão são os menos encontrados. De um modo geral, percebe-se um equilíbrio regional nas condições das escolas, excetuando-se os itens piso lavável presente em 88,5% das escolas do Nordeste, que é quase igual à soma das outras duas regiões 48,0% (Norte) e 42,0% (Centro-Oeste), e parede protegida, encontrada em 79,4% das escolas do Centro-Oeste, em 59,9% das do Norte e em 44,6% do Nordeste.

O Quadro 24 revela que as salas de aula das escolas da rede estadual apresentam melhores condições do que as da rede municipal, exceção para a ventilação cruzada (65,6% x 66,7%), na região Norte, pé direito (96,3% x 96,4%), na região Nordeste, piso lavável (40,0% x 44,6%) e quadro sem reflexão (29,9% x 51,9%), na região Centro-Oeste.

As maiores diferenças, dentro de cada região, foram: iluminação artificial (137,6%), no Norte (70,1% para a rede estadual e 29,5% para a municipal), iluminação artificial (69,1%), no Nordeste (54,3% para a rede estadual e 32,1% para a municipal), e quadro sem reflexão (73,5%, em favor da rede municipal), no Centro-Oeste (29,9% para a rede estadual e 51,9% para a municipal). No conjunto de todas as regiões, as maiores diferenças são iluminação artificial – 65,2% (63,3% para a rede estadual e 38,3% para a municipal) – e parede protegida – 45,1% (65,3% para a rede estadual e 45,0% para a municipal).

O Quadro 25 indica que, em média, as condições materiais das salas de aula das escolas da zona urbana apresentam melhores percentuais do que as da zona rural. O interessante é que os itens são os mesmos do Quadro anterior: ventilação cruzada (64,5% x 69,4%), na região Norte, pé direito (96,3% x 96,5%), na região Nordeste, piso lavável (39,8% x 61,5%) e quadro sem reflexão (39,7% x 40,1%) na região Centro-Oeste.

Para determinar se uma sala de aula atende ou não o critério técnico de área (1,2 m² por aluno), tendo em vista que, normalmente, ela é utilizada por duas ou mais turmas em diferentes turnos, foi considerada a turma que a utiliza com maior número de alunos. Assim, conforme o Quadro 26, a região Nordeste é a que apresenta menor percentual de salas de aula que respeitam o tamanho mínimo (49,5%), enquanto que no Centro-Oeste temos 64,1% e no Norte 62,2%. A média da área das salas de todas as regiões, porém, é muito próxima: Norte (43,5 m²), Centro-Oeste (45,5 m²) e Nordeste (46,3 m²).

Pesquisou-se ainda a presença de onze (11) equipamentos/materiais em salas de aula:

- i) 1 mesa do professor;
- ii) 1 cadeira do professor;
- iii) 35 carteiras e cadeiras para os alunos;
- iv) 1 armário;
- v) 1 quadro de giz;
- vi) 1 quadro mural;
- vii) 1 cesta de papéis;
- viii) 1 Constituição Federal;
- ix) 1 Constituição Estadual;
- x) 1 dicionário; e
- xi) 1 apagador (WAISELFISZ, 2000a, p. 23).

No Quadro 27, observa-se que não há grande diferença regional em qualquer dos itens. O que chama a atenção é o percentual considerável de itens que não apresentam condições de uso, indicando a baixa conservação dos equipamentos. O item mais presente nas salas de aula é o quadro (97,5%), embora ele só tenha condição de uso em 74,5% das salas. Depois, vêm a mesa do professor (81,1%), utilizável em 58,7% das salas, apagador (74,7%), utilizável em 66,1% das salas, e cadeira do professor (74,5%), usável em 58,3%.

Os itens mais ausentes foram o dicionário (presença em 4,6% das salas) e as Constituições Federal (0,8%) e Estadual (0,5 %). Merece, ainda, ser destacado o item cadeira para aluno, uma vez que, em menos da metade (49,5%) das salas de aula pesquisadas, ele existe na quantidade mínima de 35 unidades, sendo que em menos de 1/3 (33,2%) elas têm condições de uso.

O Quadro 28 revela que, na média geral das regiões, à exceção da cadeira do aluno (41,3% x 22,4%) e do dicionário (2,1% e 6,6%), não há, proporcionalmente, diferenças substanciais dos itens entre as redes de ensino estadual e municipal. Quando, porém, se observam as diferenças intra-regionais, percebe-se que, além da cadeira do aluno e do dicionário, apenas o item armário, na região Centro-Oeste, apresenta considerável discrepância entre as redes estadual e municipal (12,6% x 33,0%).

O Quadro 29 revela que, na média geral das regiões, há diferenças substanciais na maior parte dos itens, com exceção das Constituições Federal e Estadual e do apagador, entre as zonas urbana e rural. Como era de se esperar, normalmente, os índices da zona urbana são melhores do que os da rural. Uma das exceções é o dicionário que, surpreendentemente, é encontrado com maior frequência nas salas de aula da zona rural (14,0%) do que nas da zona urbana (2,2%).

Quando comparados os percentuais intra-regionais, percebe-se que, de um modo geral, as salas da zona rural apresentam condições de funcionamento bem inferiores às da zona urbana. O caso mais absurdo é o irrisório percentual de salas de aula com cadeira de alunos na zona rural das regiões Centro-Oeste, 3,9% (isso mesmo: três vírgula nove por cento), e Norte, 6,4%! Por outro lado, nas mesmas regiões, 34,8% e 36,7%, respectivamente, das escolas da zona urbana apresentam o item.

O Quadro 30 revela uma realidade catastrófica nas escolas que têm três (3) salas ou menos, dada a quase completa ausência do cantinho da leitura (composto de armário, estante e 140 livros) que deveria existir conforme os Padrões Mínimos. Independentemente das regiões, a média de presença dos itens nas salas é vergonhosa: 1,2% com armário, sendo que em apenas 0,7% eles oferecem condições de uso; 0,4% com estante, estando utilizáveis em

0,3% dos ambientes; 3,8% com livros, sendo que em apenas 0,3% a quantidade mínima de 140 unidades é respeitada.

Os Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas determinam que cada aluno deve ter disponível um conjunto de seis (6) itens de materiais escolares:

- i) 2 livros para alunos da 1^a e da 2^a séries;
- ii) 4 livros para alunos da 3^a e da 4^a séries;
- iii) 1 caderno de atividades para alunos da 3^a e da 4^a séries;
- iv) caderno;
- v) lápis; e
- vi) borracha (WAISELFISZ, 2000a, p. 29).

De um modo geral, observa-se no Quadro 31 que as diferenças regionais de disponibilidade dos itens não são substanciais, o que significa dizer que há certa uniformidade nas regiões. Quanto ao primeiro item, observa-se que a média regional de disponibilidade é de 62%, enquanto que 25,5% atingem de modo parcial e 12,5% de modo nenhum. Em relação ao segundo, percebe-se leve diminuição de disponibilidade (55,2%) e acréscimo de atendimento parcial (31,2%) e não-atendimento (13,6%). No que concerne ao item três, ele é disponível em somente 16,9% das escolas, parcialmente disponível em 12,4% e não disponível em 70,8%. De acordo com esses dados, o material didático, com o avanço das séries, torna-se cada vez mais raro nas escolas públicas!

No que se refere à presença de caderno, lápis e borracha para os alunos, observa-se leve oscilação nas médias regionais, configurando um quadro de grande similaridade, tanto quando se analisa cada item, quando se observa entre eles. O caderno, o lápis e a borracha apresentam, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, um índice de disponibilidade de 39,4%, 40,3% e 39,4%, respectivamente. Quanto à disponibilidade parcial, verifica-se que ela ocorre para aqueles materiais em 18,1%, 19,5% e 19,2% e não disponibilidade em 42,5%, 40,2% e 41,4% das escolas, respectivamente.

Para completar o diagnóstico das condições materiais das escolas, bem como para possibilitar a compreensão da importância dessas no rendimento dos alunos, no SAEB/97, foi observada, por quatro (4) categorias (*não existe* – escola não dispõe do equipamento, *ruim* – equipamento irrecuperável, *regular* – equipamento necessita de manutenção, e *bom* – equipamento utilizável), a presença e conservação de onze (11) equipamentos:

- i) quadro negro;
- ii) carteiras;
- iii) mesas;
- iv) televisão;
- v) videocassete;
- vi) mimeógrafo;
- vii) máquina fotocopadora;
- viii) projetor de eslaides;
- ix) retroprojetor;
- x) máquina de datilografia; e
- xi) computadores (WAISELFISZ, 2000a, p. 33-34).

O SAEB foi aplicado em todas as regiões do Brasil e em escolas das redes particular e pública (estadual e municipal). Ao contrário do que se poderia imaginar, não foram o quadro, as carteiras e as mesas os equipamentos em boas condições mais presentes nas escolas dos alunos da 4ª série (57,7%, 50,4% e 52,3%, respectivamente), mas a televisão e o videocassete (77,8% e 75,8%) (WAISELFISZ, 2000a, p. 35).

Como era de se esperar, os índices dos itens quadro, carteiras, mesas, televisão e videocassete, que estão em boas condições, são bem melhores na rede particular do que na pública: 92,5%, 91,3%, 88,0%, 95,3% e 95,3%, e 52,8%, 44,7%, 47,2%, 75,2% e 73,0%, respectivamente (WAISELFISZ, 2000a, p. 35-37).

Após atribuir valores que variavam de 0 a 3, dependendo da categoria em que se encontrava o equipamento, cada escola recebeu uma pontuação que foi associada à sua proeficiência na 4ª série. O nível educacional familiar do aluno explica 66,9% do seu sucesso na escola, independentemente da rede. Se ele, porém, for da rede pública, esse índice cai para 42,5%. Em relação ao conjunto de equipamentos, observa-se o fenômeno contrário: enquanto ele explica 9,4% da proficiência dos estudantes de todas as redes, sua contribuição sobre o desempenho do alunado da rede pública quase que dobra: 18,4%. Desses equipamentos, o que tem maior importância é o computador: 5,8%, em todas as redes, e 11,7%, na rede pública (WAISELFISZ, 2000a, p. 39-41).

Comparando as redes estadual e municipal, observa-se que a influência do nível familiar é bem maior na primeira (48,9%) do que na segunda (27,3%). Da mesma forma, o conjunto de equipamentos e o computador contribuem mais no incremento do nível de

aprendizagem dos alunos da rede estadual do que os da municipal: 22,3% e 15,4% contra 14,7% e 8,2% (WAISELFISZ, 2000a, p. 41).

Em relação à 8ª série, os índices do quadro, das carteiras e das mesas em boas condições caíram (48,2%, 33,3% e 27,5%, respectivamente), mas os da televisão e do videocassete subiram (83,8% e 85,7%) (WAISELFISZ, 2000a, p. 42).

Como era de se esperar, os índices dos itens quadro, carteiras, mesas, televisão e videocassete, que se apresentam em boas condições, também são bem melhores na rede particular do que na pública: 95,9%, 89,3%, 83,8%, 95,2% e 97,0%, e 39,6%, 23,2%, 17,6%, 81,9% e 83,7%, respectivamente (WAISELFISZ, 2000a, 43-44). Comparando-se esses percentuais com os da 4ª série, verifica-se que, enquanto na rede particular aconteceram apenas algumas pequenas oscilações, na rede pública os itens mais básicos foram objeto de grandes reduções.

A mesma sistemática adotada com os alunos da 4ª foi realizada com os da 8ª série. O nível educacional familiar do aluno explica 75,7% do seu sucesso na escola, independentemente da rede, porém, se o mesmo for da rede pública, diminui para 56,7%. O conjunto de equipamentos explica apenas 2,3% da proficiência dos estudantes de todas as redes, enquanto sua contribuição sobre o desempenho do alunado da rede pública é de 5,7% (WAISELFISZ, 2000a, p. 45-46).

Comparando as redes estadual e municipal, observa-se que a influência do nível familiar é um pouco maior na primeira (57,9%) do que na segunda (54,5%). Ao contrário do que ocorreu com os alunos da 4ª série, o conjunto de equipamentos contribui menos no incremento do nível de aprendizagem dos alunos da rede estadual do que os da municipal: 5,8% contra 13,9% (WAISELFISZ, 2000a, p. 46-47).

Em virtude das primeiras pesquisas que relataram a precariedade das escolas públicas brasileiras, o FUNDESCOLA apoiou o I Encontro de Instalações Escolares, promovido pelo Projeto Nordeste, que ocorreu em Brasília no período de 15 a 17 de abril de 1998, tendo como público-alvo os representantes das equipes técnicas dos dezenove (19) estados participantes.

As discussões ocorreriam a partir de palestras ministradas por “(...) profissionais de reconhecida experiência no campo das construções escolares no país e no exterior”. (BRASIL, 1998, p. 02). O Encontro objetivava debater “(...) a problemática de se projetar uma escola que possa receber as inovações tecnológicas que estão previstas para o limiar do próximo milênio e que tenham espaços educativos mais acolhedores que os do modelo atualmente disponíveis” de modo que subsídios técnicos pudessem fomentar estudos arquitetônicos

preliminares para o desenvolvimento de “(...) ESCOLAS PADRÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL/FUNDESCOLA” (BRASIL, 1998, p. 02-03).

Na oportunidade, temas dos mais diversos foram discutidos, dentre os quais destaco:

- i) a adequação ambiental (confortos térmico, acústico, visual, antropodinâmico e lumínico, além da qualidade do entorno e da adequação do entorno);
- ii) a necessidade de a escola contemplar as inovações tecnológicas;
- iii) o aspecto da segurança (física, estrutural e humana) nos prédios escolares; e
- iv) a qualidade dos materiais utilizados nos prédios, os quais, muitas vezes, por serem de baixa qualidade, implicam um produto final ruim, deteriorando-se em curto prazo.

Na opinião de Loureiro (1999, p. 307-308), o projeto de escola do FUNDESCOLA, embora tenha diretrizes que apontem para o novo, na verdade, reedita as mesmas fórmulas, “mascaradas de novas pela aplicação de conceitos pretensamente novos, pelo apelo ao uso de cores e formas inusitadas”, uma vez que no seu manual indica as “mesmas fórmulas normativas da consideração de conjuntos funcionais e prescrições de elementos, que levaram aos resultados arquitetônicos de outras épocas”.

Continuando na sua análise sobre o projeto arquitetônico, a autora assinala que

(...) **a configuração espacial** caracteriza-se por agrupamento funcionais delimitados por fortes barreiras e pouca permeabilidade e um padrão panóptico de visibilidade associado a determinados grupos, o que leva a arranjos entre os grupos caracterizados por forte classificação além de forte enquadramento. No entanto, este não é o caminho apontado pelas novas tendências para o terceiro milênio de alguns programas internacionais, como nos novos projetos desenvolvidos com o apoio da OECD, que ‘redefinem o lugar de aprender’, e que apontam para estruturas espaciais que reforcem encontros não-programados, redefinindo a cultura da sala de aula, onde há uma preocupação constante de criar um espaço próximo de uma cultura urbana – recorre-se aos termos próprios do espaço público para denominar espaços tradicionais na escola – corredores são vistos como ruas e vestíbulos e pátios como praças. Há ampla alocação de espaços, nestas ruas e praças, tanto para encontros quanto para estudos individuais. (LOUREIRO, 1999, p. 308) (Negrito no original).

Para essa pesquisadora,

As salas de aula, mais que espaços individuais conectados a um corredor, formando uma ala especializada, com salas de professores, em outra ala especializada e independente, formam grupos constituídos pelos espaços instrucionais, sala de professores, espaços para estudos individuais e em grupos, sendo todo o conjunto arranjado em torno de um núcleo central – uma área onde localizam-se os recursos de tecnologia da informação e todo o material didático. Este arranjo tem o propósito de criar um ambiente social onde a cooperação entre alunos e professor seja estimulada. O arranjo que daí resulta está próximo do que Evans chamou de matriz-conectada de ambientes e não do plano-corredor (Evans, 1978/1997). (LOUREIRO, 1999, p. 308). (Negrito no original).

Após um análise acurada da organização espacial proposta, ela conclui que esta

(...) está centrada em acessibilidade maximizada e visibilidade maximizada e aponta para um modelo curto de regras de localização, minimizando os efeitos de separação entre atividades, decorrentes da setorização espacial de conjuntos funcionais. Desta forma, espaços instrucionais de diversas naturezas se misturam com espaços de trabalho de professores, mediados por núcleos onde recursos tecnológicos se encontram disponíveis e acessíveis. Visibilidade é uma propriedade chave nestes arranjos, tanto quanto acessibilidade – ou seja, tanto separação física quanto segmentação de grupos sociais são minimizadas. Co-presença e co-ciência estão, ainda, associados a padrões de movimento em estruturas aneladas, que aproximam espaços. (LOUREIRO, 1999, p. 308-309).

6.5 O PISA em 2000 e 2003

Em 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi aplicado em trinta e dois (32) países (Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Liechtenstein, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia e Suíça), numa iniciativa da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura (UNESCO). À exceção de Brasil, Federação Russa, Letônia e Liechtenstein, que foram convidados, os demais países fazem parte da OCDE. Os dados da amostra da Holanda não foram validados.

No nosso País, participaram da amostra representativa 4.800 estudantes, de 15 anos, matriculados nas 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental e nas 1^a e 2^a séries do Ensino Médio. O objetivo do PISA é

(...) verificar como as escolas estão preparando os jovens para os desafios futuros e detectar até que ponto os estudantes adquiriram conhecimentos e desenvolveram habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade. (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm).

Antes de apresentar os resultados do Brasil no PISA, os quais foram catastróficos, exponho alguns índices sociais que ajudam a entender o porquê desse fracasso: i) o nosso *índice de Gini* (60,0), que mede a desigualdade na distribuição de renda, foi o mais alto de todos os países (o do México, que é o segundo pior, foi 53,7); ii) a nossa renda *per capita* é a segunda pior (US\$ 7,037), na frente apenas da Letônia (US\$ 6,264); iii) o nosso Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), segundo o Programa das Nações Unidas para o

Desenvolvimento (PNDU) de 2000, é o pior de todas as nações que participaram do PISA 2000 (INEP, 2001, p. 25-26).

Conforme os indicadores do Banco Mundial, de 2001, o Brasil é, também, o país participante do PISA 2000 que tem maior índice de analfabetismo (15,1%), entre as pessoas de 15 anos e mais, muito distante do México e do Chile, que são os que têm, respectivamente, o 2º (8,9%) e o 3º (4,4%) piores índices. (INEP, 2001, p. 27).

O PISA objetiva analisar, de três em três anos, um amplo espectro de competência, conhecimentos e habilidades, em 3 (três) áreas: Leitura, Matemática e Ciências. O PISA 2000 contemplou o letramento da área de Leitura, entendido como

(...) a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade. (INEP, 2001, p. 19-20).

O Brasil ficou com a pior média geral na leitura (396), bastante atrás de México, Luxemburgo e Letônia, com seus 422, 441 e 458, respectivamente (INEP, 2001, p. 57). Há de se esclarecer, todavia, que a população sorteada tinha como critério a idade e não a série do aluno, resultando que metade da amostra brasileira era composta por estudantes que estavam no Ensino Fundamental (7ª e 8ª séries) enquanto a outra por alunos do Ensino Médio (1ª e 2ª séries). Tal observação é importante, considerando que as médias alcançadas variam significativamente de acordo com as séries (Quadro 32).

Não se deve, todavia, simplesmente dizer que os culpados pelo pífio resultado brasileiro são os alunos das 7ª e 8ª séries. Há que se compreender a razão desse fenômeno, que tem suas raízes, como é bem sabido, nos elevados índices de repetição e abandono escolar, fazendo com que as nossas crianças e adolescentes percam anos de escolaridade. Por tudo isso, corroboro a idéia de que as “principais causas do baixo desempenho dos estudantes brasileiros” no PISA 2000, que atestam o atraso da educação nacional, são os “altos índices de reprovação e abandono, a desigualdade social, a baixa renda da população e a qualidade das escolas”. (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm).

O PISA nos mostra que “estamos perdendo tempo com detalhes e deixando de focalizar um dos mais importantes elementos de todo o processo educativo que é o uso da linguagem, permitindo entender com precisão o que se lê”. (CASTRO, 2001, p. 77-78). Assim, espera-se que tais resultados, bem como os referentes ao PISA 2003 (Matemática) e ao PISA 2006 (Ciências), sejam vistos dentro de uma perspectiva que percebe os testes como um

importante instrumento de diagnóstico da realidade, constituindo-se, por isso mesmo, num valioso suporte para o estabelecimento de políticas públicas.

Em 2001, o PISA foi aplicado em mais onze (11) países, que manifestaram o interesse de serem avaliados: Albânia, Argentina, Bulgária, Chile, China (incluindo Hong Kong), Indonésia, Israel, Macedônia, Peru, Romênia e Tailândia. Objetivando a ampliação dos resultados da pesquisa, nesses países e nos que tinham participado em 2000, testes de Matemática e Ciências foram aplicados. Os dados da amostra da Romênia não foram validados.

A entrada desses países permitiu que o Brasil, na área de Português, saísse da última colocação na amostra inicial e ficasse na 37^a colocação, no universo de quarenta e uma (41) nações, na frente de Macedônia (373), Indonésia (371), Albânia (349) e Peru (327). Em Matemática, o Brasil ficou em penúltimo lugar, com média de 334, atrás de Indonésia, com 367, e Macedônia e Albânia, ambas com 381, na frente apenas do Peru, com 292. Em Ciências, mais uma vez, o Brasil ficou em penúltimo lugar, com uma pontuação média de 375, atrás de Albânia, com 376, Indonésia, 393 e Argentina, 396, na frente apenas do Peru, com 333 (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_25.htm)

Em 2003, o PISA foi aplicado a duzentos e cinquenta (250) mil estudantes de quinze (15) anos em quarenta e dois (42) países (Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Brasil, Canadá, China, Chile, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Federação Russa, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hong Kong, Hungria, Indonésia, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Peru, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslováquia, República Sérvia, Suécia, Suíça, Tailândia, Tunísia, Turquia e Uruguai). No Brasil, ele foi realizado de 18 a 29 de agosto, com cinco mil e trezentos (5300) alunos, de duzentas e vinte e nove (229) escolas da rede pública e privada.

O Relatório Nacional com os resultados do Pisa 2003 ainda não foi divulgado, embora já tenha sido noticiado pelo próprio INEP que houve uma melhora dos resultados dos estudantes brasileiros em duas (2) áreas da Matemática – “Espaço e Forma” e “Mudança e Relação” – que é composta de quatro (4) – além dessas, “Quantidade” e “Incerteza”. Apesar dessa melhora, o Brasil ficou no último lugar nessa área de conhecimento, em trigésimo nono (39^o) em Ciências e em trigésimo sétimo (37^o) em Leitura (http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news04_51.htm).

A melhora dos resultados no nosso País é explicada pela diminuição tanto da distorção idade-série, que em 2000 atingia, na última série do Ensino Fundamental, o elevado índice de

48,6%, tendo recuado, em 2003, para 40,6%, como da repetência. Na série seguinte, caiu de 57,6% para 52%.

Depois de apresentar uma perspectiva nacional da Educação pública, minha atenção se voltará à questão no âmbito local, mais especificamente em Fortaleza, com o estudo da oferta dos prédios das redes estadual e municipal.

6.6 A Educação pública em Fortaleza na última década (1995-2004)

Considerando a determinação da atual LDB que atribui ao Município a responsabilidade pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental e ao Estado o Ensino Médio, pensei em empreender uma perspectiva histórica da última década (1995-2004), contemplando um período anterior à vigência daquela lei e permitindo perceber as eventuais mudanças efetuadas *a posteriori*. Quando empreendia essa escolha, sabia que a análise do momento presente é sempre mais difícil em razão da proximidade dos acontecimentos, os quais, muitas vezes, só têm revelado as suas motivações algum tempo depois ...

Tendo como universo a cidade de Fortaleza, propunha-me responder à seguinte questão: “Como tem sido atendida pelo poder público a demanda da população por escolas?”. O motivo da minha escolha é o compromisso firmado, conforme exposto no **capítulo 2**, de lutar pela melhoria da escola pública, procurando-a entender no contexto social em que ela se situa, com as tramas e os dramas inerentes. Para que se compreenda a conjuntura atual é necessário que se investigue como (e por que) ela evolui.

Para tanto, era necessário obter, do período mencionado, junto às competentes secretarias responsáveis, as informações de quantidade de escolas patrimoniais e não patrimoniais, bem como das matrículas nelas efetuadas nos diversos níveis: na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio.

Na Prefeitura de Fortaleza, empreendi na Secretaria de Educação e Ação Social (SEDAS) uma desgastante busca, permeada, durante um ano, de três visitas, alguns *e-mails* e dezenas de telefonemas. Depois de tanto postergar a entrega dos dados, no último contato, o servidor declarou que não era possível fornecer o que eu solicitava tendo em vista a flutuação dos números, pois durante um ano escolas são inauguradas, anexos são fechados ... Tal resposta revela má vontade, incompetência administrativa e falta de comunicação com a sociedade civil. Infelizmente, nem com a mudança política, consegui o que queria!

Tive, porém, um pouco mais sorte na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Afinal, após dez (10) dias, uns dois e-mails e poucos telefonemas, a

funcionária responsável afirmou que os dados disponíveis para a maior parte do período não eram “confiáveis” e me mandou, de 1998 a 2003, apenas o total de matrículas e de escolas patrimoniais, sem discriminar o quantitativo de escolas não pertencentes à rede ...

Frustrado e decepcionado, eu não me conformava em não obter essas informações tão simplórias. Decidi, então, ir atrás delas, mesmo que parciais, nas publicações do Estado do Ceará. Encontrei, então, no Anuário Estatístico do Ceará, dos anos de 1992 a 2003, alguns números que me permitiram conhecer um pouco o que aconteceu, no Estado do Ceará e em Fortaleza, no fluxo de matrículas, embora eu continuasse (e continue) sem saber a situação das redes no que se refere aos parques escolares. Esclareço que, conforme alerta da servidora estadual, os dados dos anos de 1992 a 1997, insertos nos Quadros 05 a 17, são, no mínimo, “estranhos”. Assim, julgo mais prudente, proceder a uma análise dos anos de 1998 a 2002.

Na Educação Infantil, no plano estadual (Quadro 05), o incremento de matrículas ocorreu de forma significativa: 18,22% (de 376.506 para 445.121 alunos). Proporcionalmente, percebe-se que esse crescimento foi igual nas redes pública (quase exclusivamente municipal) e particular, uma vez que foram praticamente mantidos os percentuais de participação: 64% e 36%, respectivamente.

Na Educação Infantil, em Fortaleza (Quadro 06), o aumento de matrículas também foi marcante: 22,23% (de 92.340 para 112.873 estudantes). Esse crescimento não se distribuiu igualmente nas redes pública e particular, porque a participação daquela no contingente passou de 25,76% para 39,28% e a dessa caiu de 74,24% para 60,72%.

No Ensino Fundamental, no Estado (Quadro 07), o incremento de matrículas foi muito pequeno: 1,16% (de 1.842.237 para 1.863.625 alunos). Houve um leve aumento – 0,57% – na participação da rede pública (de 88,73% para 89,30%) e decréscimo da rede particular (de 11,27% para 10,70%). Marcante, todavia, foi a migração da rede estadual para a municipal, pois, enquanto a participação daquela caiu de 28,32% para 17,43%, a dessa aumentou de 60,39% para 71,84%.

No Ensino Fundamental, em Fortaleza (Quadro 08), o incremento de matrículas foi quase inexistente: 0,40% (de 439.398 para 441.141 estudantes). A elevação da participação da rede pública foi pequena: 2,64% (de 70,20% para 72,84%), refletindo a perda da rede particular (de 29,80% para 27,16%). Na Capital, verifica-se, também, a migração da rede estadual para a municipal, pois, enquanto a participação daquela caiu de 40,06% para 31,46%, a dessa aumentou de 30,01% para 41,27%.

No Ensino Médio, no Estado (Quadro 09), o incremento de matrículas foi exponencial: 51,74% (de 222.638 para 337.843 alunos). Houve razoável incremento – 7,24% – na

participação da rede pública (de 76,02% para 83,26%) em decorrência da diminuição da rede particular (de 23,98% para 16,74%). Impressionante é a migração da rede municipal para a estadual, porquanto a participação daquela caiu de 8,42% para 0,45%, e a dessa aumentou de 65,77% para 81,94%.

No Ensino Médio, em Fortaleza (Quadro 10), o aumento de matrículas também foi expressivo: 42,24% (de 97.215 para 138.276 estudantes). A elevação da participação da rede pública foi razoável: 6,54% (de 64,02% para 70,56%), correspondendo à perda da rede particular (de 35,98% para 29,44%). Na Capital, verifica-se, também, a migração da rede municipal para a estadual, pois a participação daquela tornou-se ainda mais simbólica, de 1,95% para 00,50%, e a dessa aumentou de 59,08% para 68,76%.

A análise dos Quadros 07 e 08 permite afirmar que, no âmbito estadual, a municipalização do Ensino Fundamental, preconizada pela LDB, se efetivou, embora eles nada informem sobre as condições em que essa transferência de responsabilidade e de recursos financeiros ocorreu ... Por outro lado, verifica-se, consoante os Quadros 09 e 10, que o Estado, efetivamente, toma para si a responsabilidade pelo Ensino Médio, pois é o grande responsável pelas matrículas na rede pública.

A SEDUC/CE reconhece que o ensino médio “(...) tem apresentado grandes dificuldades, seja no que concerne à concepção, à estrutura, às formas de organizações e ao financiamento” (ESTADO DO CEARÁ, 1998, p. 02). Com o intento de formular uma resposta à crescente demanda dos alunos oriundos do Ensino Fundamental, a SEDUC/CE formulou uma política educacional para o ensino médio, que almeja

(...) desenvolver conhecimentos, atitudes, valores e habilidades básicas para exercer seu papel como cidadão e como produtor de conhecimento. A partir da constatação de que há a necessidade de novas escolas, a SEDUC propõe a construção de 25 Liceus. (ESTADO DO CEARÁ, 1998, p. 02-03) (Negrito no original).

O Liceu do Ceará foi durante várias décadas, no século passado, o símbolo de sucesso de escola pública. Os professores eram contratados através de concursos rigorosos e os alunos tinham orgulho de nele estudar. Inúmeras personalidades políticas (governadores, senadores, deputados federais e estaduais, vereadores e reitores da UFC e UECE) freqüentaram os seus bancos e pátios, numa prova inequívoca da qualidade do ensino ofertado (SABÓIA, 1995).

Com alegria, percebo que a Educação em Fortaleza recebe, cada vez mais, da sociedade civil a atenção de que é merecedora. Como expressão disso, temos como importante fonte de consulta para o presente trabalho os relatórios (de 2001, 2002 e 2003) da

Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social, sobre as condições de funcionamento da rede pública em Fortaleza.

Além desses relatórios, utilizei como fonte de consulta dezenas de reportagens, publicadas no Jornal *O Povo*, no período de 1997 a 2004, as quais, embora não sejam referenciadas, contribuíram de forma significativa para a compreensão do tema em apreço.

6.7 O prédio escolar público em Fortaleza

A Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social tem como objeto de atuação “crianças e adolescentes residentes do município de Fortaleza, matriculadas ou não prioritariamente na rede pública de ensino (Federal, Estadual, Municipal), nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e médio”. Os seus princípios básicos são

(...) reconhecimento do educando como sujeito de direitos de direito; garantia da universalização do ensino; a permanência na escola e o acesso conhecimento socialmente construído. (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, p. 04).

Em virtude da LDB, que determinou a obrigação dos municípios de oferecerem oportunidades educacionais às crianças e aos adolescentes no nível do Ensino Fundamental, o que se viu no Estado do Ceará foi, ao contrário da política de cooperação que preconizava aquele documento legal, uma política de transferência de responsabilidade desacompanhada de um suporte financeiro e técnico.

Como conseqüência disso, o Município de Fortaleza viu o seu contingente de alunos aumentar vertiginosamente, sem que dispusesse de meios para suprir de forma satisfatória a crescente demanda. A falta de prédios escolares “obrigou” a Prefeitura a recorrer à (re)criação dos “Anexos”, que são salas de aula (geralmente de escolas particulares que não estão mais funcionando por motivos diversos) “separadas da escola municipal já existente, mas sob sua direção”. Uma visão mais atenta para essa solução revela que, na verdade, o que se verifica

(...) é o total desligamento entre as escolas patrimoniais e os anexos, que são distantes e ficam ao abandono material e sem orientação pedagógica, ferindo gravemente o direito à qualidade no ensino público. (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, p. 02).

A Comissão elaborou um questionário que objetivava um conhecimento básico das estruturas física e didático-pedagógica das escolas anexas da Prefeitura do Município de Fortaleza, nas suas seis (6) regionais (Fortaleza é dividida em secretarias executivas regionais, com o objetivo de descentralizar a administração e facilitar o acompanhamento dos projetos de cada setor). As visitas foram realizadas em trinta e três (33) anexos, 13% do universo total, de 20 de março a 02 de abril de 2001. Os aspectos contemplados foram:

(...) origem do prédio, forma de anexação, iluminação, ventilação, piso e teto, qualidade das carteiras, condições da cozinha, observação (ou não) do padrão do Conselho Estadual de Educação, material didático, biblioteca e condições de armazenamento da merenda escolar. (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, p. 04).

Antes de apresentar os números, cumpre-me esclarecer que, em quase todos os itens, há um pequeno percentual de escolas em que não há registro de resposta, motivo pelo qual, nesses casos, a soma não chega a 100%.

Quanto à caracterização da escola, foi constatado nas visitas que, no que concerne à origem do prédio, apenas 12% deles têm origem pública, 9% são de procedência comunitária e 64% particular. A anexação desses prédios ocorre em 61% dos casos por meio de aluguel, 30% por cessão, 3% de doação e 3% de compra (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, s.p.).

Quanto à estrutura física da escola, verificou-se que apenas 18% das escolas seguem o padrão do CEC, enquanto que em 70% delas ele não é observado. Quanto à iluminação, em 49% das escolas ela é precária, contra 45% onde ela é suficiente. Pior situação é a da ventilação, pois 58% das escolas são quentes, contra 39% das que são agradáveis sob esse aspecto. O piso e o teto das escolas não são satisfatórios em 73%, contra 21% que apresentam boas condições (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, s.p.).

No que se refere às carteiras, elas são de boa qualidade em 39% das escolas, enquanto em 55% elas são precárias. A cozinha oferece uma satisfatória estrutura em 30% das escolas visitadas, sendo precária em 43% delas e razoável em apenas 15% (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, s.p.).

Quanto à estrutura didática, em 39% das escolas os alunos não receberam regularmente o livro didático, contra 55% que foram agraciados. Em 52% delas foram os professores que não foram contemplados com qualquer material de apoio didático, contra 39% que receberam. A Biblioteca não existe em 82% dos prédios escolares visitados, contra

apenas 18% dos que possuem (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, s.p.).

Em 70% das escolas, a merenda escolar não é guardada em local adequado, contra apenas 30% que a armazenam de modo satisfatório. Nesse caso, deve se indagar se a comida está sendo fonte de saúde ou de doença para as crianças e adolescentes que a ingerem (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS ANEXAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2001, s.p.).

Uma vez concluso, a Comissão protocolizou o Relatório (SPU nº 01014880-9) no Conselho de Educação do Ceará (CEC), que emitiu o Parecer nº 46/2002. Considerando que tal Documento denunciava a existência de

(...) prédios com as condições de segurança, iluminação e ventilação consideradas precárias; salas de aula pequenas, com superlotação, onde os alunos se amontoam; péssimo estado de conservação de carteiras e lousas; falta de livros didáticos; falta de biblioteca; fornecimento irregular da merenda escolar; esgotos estourados; falta de professores e auxiliares de serviço. (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 02),

o Presidente do CEC determinou que o CEC, por meio do Núcleo de Auditoria, visitasse algumas das escolas e dos anexos denunciados.

O Núcleo verificou que algumas instalações apresentavam condições satisfatórias, enquanto que outras

(...) continuavam com grande precariedade, em que sobressaíam muito desleixo e desorganização (carteiras quebradas e empilhadas, instalações hidráulicas e elétricas em péssimo estado de conservação, banheiros fétidos); professores contratados mediante concurso e outros, estagiários, mediante convênio com a UVA (Universidade Estadual Vale do Acaraú); funcionamento de turno intermediário com descumprimento da carga horária estabelecida em lei e sem recreio para os alunos. Prevalece a falta de condições satisfatórias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 02).

A partir da constatação de que “grande parte dos ‘anexos’ implantados não atende aos requisitos mínimos para que tenham seu funcionamento credenciado pelo Conselho de Educação do Ceará” (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 05), é declarada a necessidade de

(...) uma ampla negociação social, reunindo os que têm responsabilidade de garantir o direito à educação com qualidade, e segmentos plurais da sociedade para, juntos, estabelecerem um pacto social que viabilize a oferta de uma **educação escolar digna**. (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 08). (Negrito no original).

A educação digna deve ser entendida como “aquela que se desenvolve em escolas dignas”, cujas características primordiais são possibilitar o “desenvolvimento de competências e habilidades” e oferecer um “espaço de convívio, de cultura, de inovação e experimentação”. (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 08).

A seguir, o documento enumera quinze (15) condições básicas indispensáveis para que a escola possa cumprir o seu papel social:

- i) proposta pedagógica que considere a realidade social (características, necessidades e expectativas) na qual a escola está inserida;
- ii) recursos humanos devidamente habilitados para desempenhar as suas funções administrativas e pedagógicas;
- iii) realização de seminários e debates com os profissionais da escola e do núcleo gestor, objetivando o incremento do trabalho desenvolvido;
- iv) atualização constante dos profissionais através de cursos;
- v) atividades que possibilitem a maior integração da escola com a comunidade;
- vi) dependências condignas para os espaços administrativos: diretoria, sala de professores, secretaria, bem como para a cantina;
- vii) biblioteca funcionando num espaço físico adequado, com acervo catalogado e disponível para consulta de alunos e professores, sob a coordenação de um profissional;
- viii) sala de leitura anexa à biblioteca, com uma estrutura (iluminação, ventilação e mobiliário) que assegure ao leitor o silêncio e o conforto necessários;
- ix) salas de aula de educação infantil para atender as crianças matriculadas, respeitando a área mínima de 1m^2 por aluno;
- x) instalações hidráulicas e elétricas funcionando perfeitamente;
- xi) instalações sanitárias satisfatórias;
- xii) mobiliário suficiente e compatível com o nível de ensino;
- xiii) área coberta para recreio e/ou um espaço maior de 200 m^2 para as aulas de Educação Física;
- xiv) material didático que possibilite uma prática didática que desenvolva o programa dos diversos conteúdos; e
- xv) local para a guarda e conservação da merenda escolar (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 09-10).

Para sanar a problemática, o Parecer sugere medidas de curto e médio prazo, para serem adotadas pelo CEC – visitar todos os anexos e verificar quais os que apresentam as

condições mínimas de funcionamento elencadas no Parecer, para que sejam desativados, mediante justificativa, aqueles que não atenderem aquelas condições, e concedendo um prazo de sessenta (60) dias para melhorar os que apresentam algum tipo de precariedade – e pela Prefeitura Municipal de Fortaleza:

- i) observar, a partir de 2002, quando da locação de prédio para funcionar como anexo, as condições básicas para uma escola digna;
- ii) lotar nas escolas anexas corpo docente habilitado e contrato de acordo com a lei;
- iii) eliminar os turnos intermediários;
- iv) alugar eventuais turnos ociosos, que atendam as condições básicas;
- v) estabelecer parceria com instituições filantrópicas que estejam desativando espaços de educação infantil, para que, se observadas as condições de funcionamento, possam ser assumidas por ela; e
- vi) requerer ao CEC, até 30 de junho de 2002, o devido credenciamento de todos os “anexos, em respeito ao determinado na LDB e nas normas do CEC” (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 11-12).

A medida de médio prazo do CEC é realizar reuniões periódicas com a Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social e outras organizações, de modo a possibilitar o acompanhamento e a avaliação das medidas em curso, quanto à Prefeitura Municipal de Fortaleza:

- i) apresentar o Plano Municipal de Educação de Fortaleza, que contemple políticas públicas educacionais que permitam o acesso e o sucesso das crianças e adolescentes da educação infantil e do ensino fundamental, além dos mecanismos de gestão que assegurem a consecução de tais políticas;
- ii) elaborar, em parceria com a Secretaria da Educação Básica do Estado, o planejamento da rede, que contemple a expansão do parque escolar da capital;
- iii) construir escolas em áreas adequadas; e
- iv) solicitar a contribuição do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB) – Seção Ceará para a concepção do projeto arquitetônico dessas futuras escolas (ESTADO DO CEARÁ, 2002, p. 11-12).

Dando continuidade à sua missão social, a Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social realizou, novamente, em 2002, de fevereiro a maio,

amplo e criterioso levantamento das condições de funcionamentos de escolas, que oferecem vagas no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, da rede pública de Fortaleza, contemplando vinte e nove (29) prédios da rede municipal – dos quais oito (8) são patrimoniais e vinte e um (21) são anexos – e nove (9) da rede estadual – dos quais quatro (4) são patrimoniais e cinco (5) são anexos (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 07).

Infelizmente, no início do Relatório de 2002, a Comissão afirma que não tem notícias de que a importante determinação do Parecer nº 46, do CEC, de o próprio Conselho, a curto prazo, realizar visitas em todos os anexos, a fim de verificar se as condições de funcionamento destes respeitam aquelas inscritas no Parecer retromencionado, tenha sido encaminhada (p. 6-7).

Os aspectos contemplados na pesquisa de 2002 foram:

- i) caracterização da escola (origem do prédio; forma de anexação e demanda reprimida);
- ii) estrutura física da escola (tamanho das salas de aula; iluminação; ventilação; piso e teto; carteiras e mesas; lousas e cozinhas);
- iii) estrutura didático-pedagógica (livro didático; material didático e biblioteca),
- iv) merenda; e
- v) quadro de profissionais (RELATÓRIO DAS VISITAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 08-11).

Quanto à caracterização da escola, foi constatado nas visitas que, no que concerne à origem do prédio, apenas 29% deles têm origem pública, 26% são de procedência comunitária e 45% particular. A anexação desses prédios ocorre em 85% dos casos por aluguel e apenas 15% por meio de cessão, o que significa dizer que o poder público não tem muito interesse em reformar, restaurar ou efetuar as adaptações necessárias que o prédio demanda, pois esse bem não lhe pertence. Finalmente, há registro de que em 74% das escolas há demanda reprimida, contra 26% das que contemplam a demanda da região (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 08-09).

Quanto à estrutura física da escola, verificou-se que apenas 25% das escolas que ministram o Ensino Fundamental respeitam o índice de 1m² por aluno, conforme o art. 214, da Resolução nº 333/94, do CEC. Em 75% das escolas, não é observada essa determinação. Quanto à iluminação, em 68% das escolas ela não é adequada, contra apenas 32% onde ela é satisfatória. Tais percentuais são parecidos quanto à ventilação: 69% das escolas são quentes,

contra 31% das que são agradáveis sob esse aspecto. O piso e o teto das escolas não são satisfatórios em 63%, contra 37% que apresentam boas condições. Constata-se que cerca de 2/3 das escolas apresentam infra-estrutura precária: seja porque são mal iluminadas, abafadas ou têm piso e teto defeituosos (RELATÓRIO DE VISITAS ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 09-10).

No que tange às carteiras, em 26% das escolas, elas não existem em quantidade suficiente para os alunos matriculados e em 50% delas os professores não dispõem de uma mesa própria. Das poucas unidades de Educação Infantil contempladas pela pesquisa, em 29% delas os alunos não dispõem de mesinhas para suas atividades. Nas 71% que oferecem tal equipamento, em 32% a oferta é inferior à necessidade e em 64% elas não estão bem conservadas.

A lousa, objeto-símbolo da educação, condição indispensável para o desenvolvimento de uma atividade docente, está presente em apenas um pouco mais da metade dos estabelecimentos visitados (57%), enquanto que em 43% ela não existe. A cozinha oferece uma boa estrutura em 31% das escolas visitadas, mesmo percentual das que têm razoável condição. Elevado é o índice de 38% de estabelecimentos que têm cozinhas instaladas de modo precário ou insatisfatório (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 10-11).

Quanto à estrutura didática, em 41% das escolas, os alunos não receberam o livro didático, contra 59% que foram agraciados. Em 60% delas, os professores é que não foram contemplados com qualquer material de apoio didático, contra 40% que receberam. A Biblioteca ainda é uma raridade, pois em 79% dos prédios escolares ela não existe, contra 21% que têm, embora não seja descrito em que condições, com que material de consulta etc (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 11).

Quase metade das escolas (41%) relatou que a merenda não chega em tempo hábil de modo a garantir a continuidade do seu oferecimento. Já em 35% dos estabelecimentos, ela não vem em quantidade suficiente de modo a contemplar todo o universo estudantil. Por fim, em 52% dos prédios ela não é guardada em local adequado, oferecendo, portanto, risco à saúde das crianças e dos adolescentes (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 12).

A infra-estrutura das escolas também é precária quanto ao suporte físico e técnico dos professores: em 54% das escolas, não há sala de professores, em 56% não existe coordenação pedagógica e em 80% delas há carência de pessoal de apoio técnico, administrativo ou de serviços (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 12).

A quantidade de escolas “anexas” aumentou de 2001 para 2002, pois passou de 256 (no final do 2º semestre de 2001) para 274 (no começo do 1º semestre de 2002). Por conta disso, a Comissão denuncia que “os gestores municipais têm se mostrado disponíveis em assinar documentos e pactuar compromissos, porém, no cotidiano da administração negligenciam, de maneira recorrente, os compromissos assumidos”. (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 13).

A Comissão, enfim, propõe uma série de medidas que possam, efetivamente, possibilitar a melhoria da escola pública. A primeira delas é o oferecimento de vagas em prédios próximos à residência do aluno, através:

- i) da superação da *política* dos “anexos” (com a reavaliação dos anexos, a construção de novos espaços escolares e a aquisição dos anexos que ofereçam condições mínimas de funcionamento);
- ii) da modificação da política da merenda escolar, com a instalação de procedimentos que fiscalizem os recursos públicos, permitindo a sua moralização, de modo a dificultar a corrupção, como a que ocorreu em Fortaleza, cujo desvio é calculado em R\$ 1,8 milhões, motivo para o indiciamento do Prefeito e do seu genro, que é Deputado Estadual, em processo que tramita na Justiça Federal;
- iii) da implantação da escola integral, com os professores sendo, sempre que possível, lotados no mesmo estabelecimento; e
- iv) do oferecimento do transporte escolar gratuito, conforme previsão legal do ECA e da LDB. (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 14-15).

A segunda sugestão é a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, que para tanto precisa:

- i) ser garantindo o financiamento, com um mínimo de 10% do orçamento municipal;
- ii) propor uma política de matrícula que considere a real demanda deste nível de ensino no município;
- iii) convocar os pais/responsáveis para matricular as crianças sob a sua tutela, de modo a permitir que esses saibam desse direito; e
- iv) ampliação da rede de creches e pré-escolas, com observação dos padrões mínimos. (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 15-16).

As demais sugestões se referem: à responsabilidade partilhada entre Estado e Município; à necessidade de ampliar, por concurso público, o quadro de profissionais habilitados; à democratização da escola, com o oferecimento de condições dignas de acesso e permanência; ao livre exercício do direito subjetivo, resguardando ao aluno a escolha entre o ensino regular ou outra modalidade de ensino oferecida; e, finalmente, aos planos municipal e estadual de Educação, que precisam, com a realização de conferências das respectivas conferências, contemplar a participação dos profissionais e da sociedade civil (RELATÓRIO DE VISITA ÀS ESCOLAS PÚBLICAS DE FORTALEZA, 2002, p. 16-18).

O Relatório da Comissão das visitas efetuadas em 2003 revela que pouca coisa mudou na Educação Pública em Fortaleza, no que se refere à institucionalizada prática dos anexos. Dos cento e cinquenta e sete (157) anexos visitados, apenas dez deles atenderam as exigências do Parecer nº 46, o que equivale a apenas 6,37% da amostra; sessenta e nove (69) o fizeram de modo parcial e setenta e oito (78) não o respeitaram, respectivamente, 43,95% e 49,68% (RELATÓRIO DE VISITA AOS ANEXOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2004, p. 06).

Do universo da pesquisa, vinte e cinco (25) anexos têm biblioteca (quase 16% do total), sendo que apenas UM teve o acervo considerado ótimo (RELATÓRIO DE VISITA AOS ANEXOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2004, p. 11-12). Quanto ao lazer, apenas vinte (20) anexos possuem quadra coberta (12,74% do total).

No que se refere à sala de aula, os velhos e conhecidos problemas: “tamanho inadequado, falta de iluminação e ventilação, falta de mobiliário adequado, além da existência de salas interligadas”. (RELATÓRIO DE VISITA AOS ANEXOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2004, p. 11-12).

Quanto às instalações sanitárias, o que é mais freqüente é a existência de apenas um sanitário para cada gênero, sem a presença de banheiro para professor e funcionários (RELATÓRIO DE VISITA AOS ANEXOS DA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA, 2004, p. 14-15). Os dados levantados por essa pesquisa revelam, assim como os anteriores, a gravidade da situação da rede pública municipal de Fortaleza, no que respeita às condições físicas de funcionamento dos anexos.

Quero finalizar este capítulo com uma provocação:

É óbvio que mesmo com escolas de igual qualidade, uma criança pobre raras vezes poderia nivelar-se a uma criança rica. Mesmo freqüentando idênticas escolas e começando na mesma idade, as crianças pobres não têm a maioria das oportunidades educacionais que naturalmente uma criança da classe média possui. Essas vantagens vão desde a conversação e livros em casa até as viagens de férias e uma diferente idiosincrasia; isto vale para as crianças que gozam disso, tanto na escola como fora

dela. O estudante pobre geralmente ficará em desvantagem porquanto depende da escola para progredir ou aprender. (ILLICH, 1977, p. 28-29).

Apesar desse pessimismo, até certo ponto justificável, haja vista a enorme desigualdade social, na qual a escola está mergulhada, não desisto de defender a posição de que o Estado ofereça às crianças oriundas das classes populares oportunidades de crescimento, sem me preocupar em atingir uma pretensa “igualdade” ou “nivelamento”, pois o que as pessoas vivem não pode ser medido, quantificado. Acredito que todos temos o direito de crescer, aprender, sonhar, tentar, cair, persistir, enfim, viver. Essa é a minha utopia. Qual é a sua?

No fundo do quintal da escola
Raul Seixas

*Não sei onde eu tô indo
Mas sei que tô no meu caminho
Enquanto você me critica
Eu tô no meu caminho*

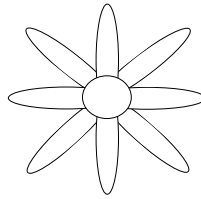
Eu sou o que sou porque eu vivo da minha maneira
Só sei que eu sinto que foi sempre
Assim, minha vida inteira...

Desde aquele tempo enquanto
O resto da turma se juntava
Prá, bater uma bola
Eu pulava o muro com Zezinho no fundo do quintal da escola

Você esperando respostas
Olhando por espaço
E eu tão ocupado vivendo
*Eu não me pergunto
Eu faço!*

E se você quiser contar comigo é melhor
Não me chamar prá jogar bola
*Tô pulando o muro com Zezinho
No fundo do quintal da escola*

Foi um bem imenso ter pais e professores que encorajaram esta ambição [ser um astrônomo, aprender sobre estrelas e planetas], e viver em uma época, o primeiro momento na história da humanidade, que estava realmente visitando outros mundos e engajando-nos em um reconhecimento mais profundo do Cosmos. Se eu tivesse nascido antes, a despeito da minha dedicação, não teria compreendido o que são estrelas e planetas. Não teria sabido que há outros sóis e outros mundos. Este é um dos grandes segredos, arrancado da natureza através de um milhão de anos de observação paciente e idéias arrojadas de nossos ancestrais. (SAGAN, 1982, p. 169).



7. A PESQUISA DE CAMPO

*A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade
Alguém falou no fim-do-mundo
O fim-do-mundo já passou
Vamos começar de novo
Um por todos, todos por um.
Renato Russo*

Acredito que a pesquisa de campo deve contemplar de forma satisfatória a reflexão teórica desenvolvida, revelando aspectos ainda não considerados, bem como dando novo significado aos fenômenos já conhecidos. Relato alguns acontecimentos para que você conheça um pouco as cores e os sons que marcaram a formulação do objetivo desta pesquisa e de seu instrumento de coleta de dados, o qual foi elaborado durante a pesquisa, sendo por ela influenciado e, ao mesmo tempo, influenciando-a.

A seguir, explico a metodologia desenvolvida que intento esteja em sintonia com o esforço empreendido, bem como o questionário aplicado. Prossigo com a descrição das escolas e da pesquisa nelas realizadas. Finalizo com a discussão das respostas (escritas, verbais, fotográficas e corporais) dos sujeitos.

7.1 Colheita de fragmentos

Julgo oportuno, antes de apresentar a metodologia que utilizei, historiar um pouco sua elaboração, de modo que você compreenda como se constituiu, não sendo (como nunca deve ser) uma receita que já existia e que foi simplesmente seguida por mim. Ela é, portanto, resultado de um longo processo, cujos principais momentos destacarei, sucintamente, no intuito de permitir que você tenha a oportunidade de conhecê-lo.

Leitor assíduo dos jornais locais, acompanho, há alguns anos, as diversas reportagens sobre as escolas públicas cearenses: condições físicas precárias, falta de professores, filas de

pais para conseguir uma vaga para o filho, falta de merenda escolar ... Todo ano é a mesma história, só mudam os atores e os locais do sofrimento, permanecendo, todavia, na grande maioria das vezes, o descaso e a falta de respeito com a população.

Não apenas só mazelas, porém, são publicadas, afinal a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o Governo do Estado do Ceará têm enfrentado esses problemas, embora que num ritmo bem abaixo do necessário, como demonstra o fato de os assuntos das matérias serem sempre os mesmos!

Com exceção de dois semestres, em meados dos anos 1980, na (então) Escola Técnica Federal do Ceará (ETFCE, hoje CEFETCE, Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará), sempre estudei em instituições particulares. Penso que pelo fato de que ela fosse (e continue sendo) uma instituição mantida pelo Governo Federal e por ser bem localizada e ter uma boa estrutura, não era um parâmetro válido para que eu pudesse dizer que conhecia a escola pública, ainda mais a da esfera estadual e municipal.

Os estágios (de 1º e 2º graus, à época) que fiz nas escolas dessas redes, na Licenciatura de Pedagogia, nos idos de 1993/94, permitiram-me finalmente iniciar meu aprendizado sobre as instituições públicas de ensino. Da mesma forma, a experiência que tive, em 1994 e 1995, como professor no interior do Estado (municípios de Guaramiranga e Palmácia) de cursos de magistério, em escolas públicas, possibilitou-me avançar um pouco mais ...

O doutorado surgiu, então, como uma oportunidade para aprofundar a minha compreensão sobre o cotidiano dessas escolas, das condições de funcionamento delas, notadamente no que se refere à realidade física, de como as pessoas que a freqüentam a percebem. Assim, a questão da arquitetura, da infra-estrutura dos prédios, parecia-me um tema merecedor de atenção, embora eu ainda não tivesse clareza do que (e como) iria contemplar.

Nessa época, tive a oportunidade de conversar, algumas vezes, com o arquiteto Jansey Pinto, que desde a época da sua graduação (em meados dos anos 1990) pensa sobre a arquitetura das escolas. Numa dessas ocasiões, ele me mostrou alguns *slides* de escolas estrangeiras com uma proposta arquitetônica diferenciada, pois tinha objetivos pedagógicos bastante diferentes do que se costuma encontrar na maioria das escolas que seguem um padrão de salas, corredores ...

Em junho de 2002, numa viagem à Inglaterra, visitei a Glastonbury Thorn First School, que era uma das escolas sugeridas pelo Jansey para eu conhecer. Essa escola, localizada na cidade de Milton Keynes, foi inaugurada em 1993 e atende cerca de trezentas (300) crianças de quatro (4) a oito (8) anos.

Depois de breve entrevista com o diretor, ele permitiu que eu fotografasse o prédio, cujas fotos estão no CD-ROM, anexo ao presente texto, no diretório Visitadas.

A sua arquitetura interna é realmente arrojada, pois as salas de aulas são nichos em que os alunos se encontram para ouvir alguma história, deixar o seu material e onde ficam vários materiais didáticos (fotos SalaDeAula01 e 02). Na maior parte do tempo, eles trabalham em mesas dispostas do lado de fora dos nichos, de modo que as turmas se espalham no interior da escola, num amplo salão (fotos SalãoInterno01 e 02).

Encantado com a proposta arquitetônica (materializada) e a respectiva prática pedagógica (enunciada), dirigi-me à área externa da escola, onde ao fundo encontrei três salas de aula no padrão antigo (fotos SalaDeAula03 e 04): que decepção! Conforme me explicou o diretor, elas foram construídas devido à demanda da população local e à impossibilidade de atender as crianças no espaço concebido originalmente. A edificação de outro bloco no mesmo padrão do principal foi descartada devido à ... falta de verba!

Embora eu não tenha assistido a um dia de atividades da escola, comecei a perceber o quanto a estrutura física da escola possibilita ou não o desenvolvimento de certas atividades pedagógicas. Na ocasião, formulei a hipótese de que o prédio “ensina”, uma vez que os sujeitos estão, num certo sentido, à mercê daquilo que é possível ou não de ser feito nesse espaço, dos encontros que nele se realizam ou não.

Desde então, acredito que a pedagogia de uma escola se revela muito mais nos espaços (não somente na qualidade deles, mas quando, por que e como são utilizados ...) do que nas propostas enunciadas, seja escritas ou verbais, pois essas estão, em maior ou menor escala, (de-)limitadas pela arquitetura do prédio. Na ocasião, despertou a curiosidade para conhecer as mudanças ocorrentes tanto nas salas de aula como nas escolas, pois elas, como elaborações sociais, atendem a uma lógica, a um objetivo, os quais nem sempre são enunciados, residindo daí a força da sua pedagogia oculta ...

São interessantes as seguintes reflexões:

Como dispor das salas de aula em seu conjunto? Que relação ou conexão pode ou deve haver entre elas? Responder a essas perguntas condiciona, de imediato, a disposição do espaço interior da sala de aula e a distribuição das pessoas e dos objetos no mesmo. Uma relação aberta e flexível não é igual a outra fechada e rígida. A decisão de conjunto que se venha a tomar permite ou dificulta uma ou outra organização interna. Eis aí, mais uma vez, a dialética do limite e da fronteira, do aberto e do fechado, do poroso e do compacto, do que está dentro e do que está fora. A solução tradicional é conhecida: a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida – ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene – é o visor envidraçado na porta ou o janelão exterior. (FRAGO, 1998b, p. 117).

A fragmentação organizativa e a autonomia do professor favoreceram o isolamento. E de um modo tão intenso que se impuseram não apenas, como se viu, às tentativas de configurar um controlador central onipresente, como também – salvo a título experimental ou de inovação – às tentativas de romper com tal isolamento, criando espaços abertos e flexíveis que permitam formar grupos de diferentes tamanhos, heterogêneos, móveis e não dispostos sempre de acordo com o tradicional modelo de ensino formal. Essa idéia propiciou desenhos de sala de aula com formas quadradas, hexagonais ou arredondadas, sem estrado, um mobiliário leve e recantos ou alvéolos quais pequenas peças anexas e separações móveis – biombos, portas de correr, etc. – que facilitam a disposição do conjunto tanto para o trabalho individual quanto para o grande grupo, passando por toda a gama de possibilidades intermediárias. (FRAGO, 1998b, p. 117-118).

Em maio de 2003, numa viagem ao Sudeste, cujos objetivos iniciais eram visitar minha irmã caçula Beatriz, que estava fazendo mestrado em Lavras (MG), e ir à Universidade de São Paulo (USP), procurar material (dissertações, teses e livros) nas bibliotecas das Faculdades de Educação e de Arquitetura, fiquei sabendo, numa conversa com o Professor Luiz Botelho, do Museu da Escola, situado na capital mineira. A partir da descrição dele, compreendi que seria indispensável ir a Belo Horizonte.

Assim, em 05 de maio, fui a BH conhecer o citado museu, localizado num prédio da Secretaria da Educação de Minas Gerais, onde funciona o Centro de Referência do Professor, na bela e agradável Praça da Liberdade. Parte do seu acervo, que conta no total com cerca de quatro mil (4.000) peças (diários de classes, tinteiro, planos de aula, mata-borrão, carteiras, fotos, lousas, cartilhas, brinquedos, livros, diplomas, cadernos ...), é exposta de forma permanente.

Numa perspectiva pedagógica, o Museu elabora, continuamente, mostras temporárias, destacando algum aspecto da história da Educação mineira. Na época da minha visita, a exposição provisória tratava sobre as modificações ocorridas nas *salas de alfabetização* durante o século passado, contemplando quatro (4) períodos, os quais analiso sucintamente a seguir. O registro fotográfico dessa visita está no diretório Visitadas, inserto no CD-ROM, anexo.

No primeiro momento, por volta da década de 1920, a disposição das carteiras enfileiradas voltadas para frente, onde está a mesa do professor, disposta sobre um tablado, e o quadro negro, revela a importância do mestre no ensino das primeiras letras (foto SalaDeAula02(1)). Note-se a presença de uma cabeça de um burro pendurada num pedaço de madeira, que era colocada nas costas do aluno que não respondesse à pergunta do mestre (foto SalaDeAula02(1), na carteira da esquerda da frente). Também deve ser registrada a presença da palmatória, instrumento pedagógico da maior importância para esse momento ... (foto SalaDeAula03(1), pendurada vizinha ao ábaco!).

Na História da Educação, a carteira individual, ao contrário do que se possa pensar, não é a primeira forma de sentar ensejada. Na verdade, o modelo de explicação simultânea dispunha os alunos sentados em longos bancos, lado a lado. Foi somente no final do século XIX e início do XX, que esse foi abolido e aquela foi implantada, objetivando propiciar o atendimento individual (facilitando o deslocamento do aluno para a mesa do professor e desse por entre as carteiras), bem como a organização de atividades em pequenos grupos (FRAGO, 1998b, p. 134).

No segundo momento, na década de 1950, o quadro negro fica maior e a mesa do professor sai do tablado, embora continue sendo bastante imponente (foto SalaDeAula04(2)). As carteiras dos alunos continuam independentes, enfileiradas e voltadas para o quadro negro. De se destacar é a presença do relógio, a indicar a necessidade de cronometrar as atividades desenvolvidas em sala, seja pelo professor, seja pelos alunos (foto SalaDeAula05(2)).

Encontrei em Benito (2000, p. 199-200) uma interessante reflexão sobre o relógio. Para ele, é notório o privilégio que este artefato tem no cotidiano das sociedades modernas, marcando o pulso da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos da existência. A mecanização do tempo permitiu a elaboração de uma nova percepção da temporalidade, não somente porque facilitou a contagem das horas, mas porque induziu uma revolução na auto-regulação das atividades humanas e da organização social. Isso explica o fato de que todos os edifícios significativos da comunidade o incorporam com destaque (geralmente na torre), permitindo que seus sons tenham servido de pauta para criar o ritmo da vida daquela.

Para ele, o tempo, assim como o espaço, não é um *a priori*, como pensava Kant, nem uma propriedade natural que acompanha os fenômenos e os homens, mas uma ordem que deve ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada. A criança das sociedades modernas necessita aprender o tempo, ou seja, entender e ler o complicado sistema de relógios e calendários (BENITO, 2000, p. 200-201).

O relógio escolar, assim como o de interior e de uso pessoal, ao regular o cotidiano, possibilita esta aprendizagem, organiza as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garante a internalização dos valores de exatidão, aplicação e regularidade, que são, segundo Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. Além de perpetuar a cronometria aprendida na infância e na vida da comunidade, ele se constitui como um símbolo cultural e um mecanismo de controle social da duração. A arquitetura serve, mais uma vez, de suporte dos signos culturais de maior impacto na organização da vida coletiva. A importância outorgada à medida do tempo levou, inclusive, a que o relógio constituísse uma matéria de ensino, com a publicação de manuais específicos ou se incluiu a temática como matéria em

outros textos escolares. Vale salientar, ademais, que o relógio, conforme os estudos da iconologia, é um atributo que aparece associado à idéia de gradação temporal, como é o caso das virtudes ou vícios que se relacionam como seu uso adequado ou inadequado uso (assiduidade, prudência, negligência, preguiça ...) e das idades por que passa a vida humana (infância, adolescência, velhice). A incorporação do relógio ao espaço escolar tem, portanto, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica, que se associa às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições (BENITO, 2000, p. 200-201).

No terceiro momento, nos anos 1970, percebe-se grande transformação do ambiente da sala de alfabetização. As carteiras reduzem de tamanho, ficando proporcionais ao tamanho da clientela, e passam a ser dispostas ao redor de uma mesa hexagonal, fomentando e incentivando a socialização entre os alunos (foto SalaDeAula07(3)). Há maior utilização de materiais auxiliares e a produção das crianças é valorizada (foto SalaDeAula08(3)).

No quarto momento, as carteiras voltam a ser individuais, porém com um desenho que possibilita a formação hexagonal, mantendo, assim, a conquista verificada no momento anterior (foto SalaDeAula09(4)). A presença do material de leitura se faz mais intensa, com um cantinho da leitura (foto SalaDeAula10(4)). Também é retratado o computador, embora talvez deva se dizer que esse está mais no imaginário do que no real ...

Apesar de ter permanecido no prédio pouco tempo, cerca de duas (02) horas, a riqueza do material suscitou-me a curiosidade em compreender melhor como a arquitetura, o desenho, a disposição dos objetos na sala (e na escola) influenciam, possibilitam (ou não) a prática pedagógica do professor, plano micro, e o projeto político-pedagógico, no plano institucional. A indagação então é: “Como o espaço escolar contribui (ou impede) na realização dos objetivos educacionais?”.

Essas mudanças que ocorreram no espaço, inclusive com a saída e entrada de certos objetos, devem ser analisadas cuidadosamente, pois, muitas vezes, podem significar não que determinada estrutura foi transformada, mas exatamente o contrário: a sua perpetuação. Afinal,

No templo do saber, o professor continua no seu lugar privilegiado, mesmo que sua mesa tenha mudado de tamanho, mesmo que ele se sente ao lado dos alunos ou até mesmo que se confunda no meio deles. Ele permanecerá sempre acima de todos, numa posição cômoda (ou não) de detentor do saber. Ele não precisa da cátedra ou do móvel de maior dimensão para demarcar seu espaço central de ocupação. (ROCHA, 2000a, p. 31).

Da mesma forma, parece que o espaço do aluno, na cultura escolar moderna, é e será sempre bem delimitado, mesmo que os móveis que ele ocupa tenham se

transformado, estejam mais leves e soltos. A carteira escolar que unia e trancafiava vários alunos em filas, impedindo-os de levantar, sair, ir ao banheiro, entre outras coisas, evoluiu, segundo alguns. Poder-se-ia dizer também que atomizou ainda mais alunos-indivíduos-autônomos. Se antes, unidos nas carteiras, existiam várias dificuldades para os movimentos individuais e o controle da disciplina deveria ser mais rígido, com a individualização das carteiras (mesas ou cadeiras), as dificuldades de movimentação livre no ambiente escolar permanecem, pois todos continuam vigiando os outros e se vigiando em todos os momentos. (ROCHA, 2000a, p. 31).

Nas visitas que fiz à USP, encontrei mais material na Biblioteca da Faculdade de Arquitetura do que na de Educação. Aliás, a questão espacial das escolas, de um modo geral, tanto no Brasil como no Exterior, é muito mais estudada por arquitetos e psicólogos ambientais do que por pedagogos. Essa constatação foi mais um incentivo para que eu avançasse nessa pesquisa, a qual tem como objetivo principal despertar os educadores para a importância do espaço para o desenvolvimento do sujeito, congregando não somente a sua cognição, mas tendo também em vista uma perspectiva holística, que considera a dimensão afetiva, psíquica e física.

Embora eu acredite que a aprendizagem do Homem ocorre em qualquer local, haja vista a especificidade da escola, divisada como a expressão mais cristalina de casa do saber, defendo a posição de que o espaço escolar tem papel substancial na aprendizagem do sujeito sobre a importância do ambiente na conquista do seu equilíbrio como membro de uma sociedade complexa, que na maioria das vezes ignora o fato de que a Terra é o nosso lar.

Andando na Paulicéia, ocorreu-me a idéia de ir ao Rio de Janeiro, para ver com os próprios olhos e cheirar com as próprias narinas um CIEP, além de ir a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e garimpar mais algum material que julgasse pertinente à minha pesquisa, notadamente que versasse sobre a proposta de escola pública de tempo integral implantada por Leonel Brizola e Darcy Ribeiro. Próximo destino: Rio de Janeiro.

Em 15 de maio de 2003, tive a oportunidade de visitar o CIEP 155 (Nelson Antelo Romar), localizado no Município de Seropédica, próximo à capital do Estado. Depois de tanto ouvir falar dele, o conheci, em cimento e pedra. O meu sonho, enfim, se realizava.

Necessário, todavia, era voltar à realidade e procurar entender melhor a sua história. Num breve diálogo com a Diretora, conversamos sobre: a proposta inicial de escola integral (que durou alguns anos), em virtude da forte demanda por espaços educacionais, foi abandonada e a escola passou a funcionar em duas turmas (uma pela manhã e outra de tarde); a problemática localização na beira da estrada faz com que as salas cujas janelas são voltadas para a estrada antiga Rio-São Paulo sejam barulhentas; as baixas paredes das salas de aulas

(foto Corredor01) não impedem que o barulho de cada sala alcance o corredor e chegue às outras salas, atrapalhando as atividades pedagógicas desenvolvidas.

A arquitetura do prédio, por ser de concreto armado, é bastante imponente, mas o seu interior é simples. A altura das paredes é realmente um problema, pois o som de uma sala de aula se propaga pelo extenso corredor, interferindo nas outras salas. Chamou-me a atenção o fato de que as carteiras são para duas (2) pessoas, o que fomenta a interação com um colega, embora isso possa ser um problema nos momentos avaliativos ...

Ao final da conversa, ela autorizou que eu fotografasse o prédio. As fotografias do CIEP 155 estão no CD-ROM, anexo ao presente texto, no diretório Visitadas.

Ao retornar a Fortaleza, dando continuidade ao processo que denominei de sondagem de escolas, em junho de 2003, visitei quatro (04) unidades: a Escola Estadual Liceu de Messejana (dia 05), a Escola Estadual João Nogueira Jucá (dia 10), a Escola Estadual Integrada 02 de Maio (dia 13) e a Escola Municipal Raimundo de Moura Matos (dia 13). Na época, fui movido pelo desejo de conhecer prédios que poderiam ser contemplados, posteriormente, na minha pesquisa de campo.

Essas visitas foram precedidas por outras: a primeira à SEDUC-CE, em 08 de novembro de 2002, quando conheci um pouco mais a proposta dos novos Liceus: o custo de cada unidade, na época, era de cerca de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais), sendo que o prazo médio para construí-lo é de sete (07) meses; para mobiliar cada unidade é necessário entre R\$ 300.000,00 e R\$ 400.000,00; treze (13) deles já tinham sido concluídos e estavam funcionando, enquanto outros dez (10) estavam sendo erigidos, havendo a previsão para construir mais quatro (04).

Na ocasião, recolhi algum material que me permitiu conhecer um pouco mais a concepção do Liceu, pois, conforme inúmeras propagandas nos meios de comunicação, ele é a proposta do Estado do Ceará para o Ensino Médio, inspirada, tanto na denominação quanto na concepção arquitetônica, no antigo Liceu do Ceará, local da minha próxima visita.

Ainda no final de 2002, fui conhecer o famoso Liceu, localizado no bairro da Jacarecanga, defronte à praça Gustavo Barroso e tendo a companhia do Corpo de Bombeiros. A sede atual foi inaugurada em 07 de setembro de 1935. Desde a sua 1ª instalação em 19 de outubro de 1845, ele havia se estabelecido em seis (06) diferentes prédios (CUNHA NETO, 2002, p. 43). Quando lá estive, o Liceu funcionava nos três (03) expedientes, atendendo cerca de quatro mil e quinhentos alunos (4.500), divididos em oitenta e quatro (84) turmas, com a atuação de cento e quarenta (140) professores e sessenta e dois (62) servidores.

O meu encanto inicial com as curvas e a imponência do prédio foi rapidamente dissipado quando conheci suas instalações, as quais, conforme depoimento da própria Diretora, não recebem os aportes financeiros necessários para a devida manutenção, pois devem ser consideradas a idade da edificação, cerca de sessenta e sete (67) anos, e o tamanho da clientela que o frequenta. Na oportunidade, não bati fotos, apenas conversei com alguns membros do corpo docente, objetivando colher informações gerais.

A terceira visita, em 03 de abril 2003, foi ao Departamento de Estradas, Rodagens e Transportes (DERT), órgão estadual responsável pelos projetos de escola, quando fiquei sabendo do I Encontro de Instalações Escolares, promovido pelo Projeto Nordeste, numa articulação com o FUNDESCOLA (MEC), bem como de uma parceria com a Prefeitura Municipal de Fortaleza para elaborar um projeto único de escola para ambos os poderes, cuja materialização se expressa na Escola Estadual João Nogueira Jucá e na Escola Municipal Raimundo de Moura Matos.

A partir dessas consultas aos órgãos sobreditos, estabeleci como meta visitar as escolas citadas. Quanto à Escola Estadual Integrada 02 de maio, a Prof.^a Ana Iorio já me havia falado dela, no fato de funcionar num prédio que, originalmente, funcionava como unidade feminina da FEBEM. O interesse em visitá-la existia, mas não estava nos meus planos conhecê-la. O fato de ela ser vizinha, porém, à Escola Municipal Raimundo de Moura Matos fez com que eu decidisse fazer ali breve escala.

No início de 2004, conheci mais três (03) escolas: uma em Guaramiranga, cidade localizada a cerca de 120km de Fortaleza (em 08 de fevereiro), e duas em Fortaleza: a Escola Municipal Vereador José Barros de Alencar, que tem um anexo, a Escola Comunitária Lions Fortaleza-Iracema (em 12 de fevereiro). O registro fotográfico dessas unidades está no diretório *Visitadas*, inserto no CD-ROM anexo.

Nessas visitas iniciais, que possibilitaram a formulação da metodologia que será apresentada em breve, priorizei a observação leiga, diga-se de passagem, dos espaços e da conversação destes, e comecei a desenvolver um olhar sobre como os sujeitos se relacionavam com a infra-estrutura. Das sete (07) escolas visitadas, quatro (04) funcionam em prédios antigos – Escola Estadual Integrada 02 de maio, a Escola de Guaramiranga, a Escola Municipal Vereador José Barros de Alencar e o seu anexo (Escola Comunitária Lions Fortaleza-Iracema) – e três (03) em instalações novas: a Escola Estadual Liceu de Messejana, a Escola Estadual João Nogueira Jucá e a Escola Municipal Raimundo de Moura Matos, que sequer tinha sido inaugurada, embora já estivesse funcionando!

Na qualidade de pesquisador, tenho como objetivo desenvolver estudos que, ao mesmo tempo, revelem aspectos positivos e negativos da realidade educacional. Assim, o desafio era proceder uma investigação que denunciasses os descasos do poder público relativos à Educação, mas também que revelasse as conquistas que já se efetivaram, na intenção de que essas sirvam de motivação para continuar a luta pela melhoria daquela, porquanto os avanços são a prova inequívoca de que é possível estabelecer uma política educacional que contemple a construção e manutenção de espaços pedagógicos mais dignos para educadores e educandos.

7.2 Descrição do roteiro

O art. 10º da Constituição Estadual garante o direito de todos ao ensino de 1º e 2º graus, sendo dever dos municípios e do Estado oferecer condições para que ele se efetive. No meu caso, a pesquisa de campo representava a oportunidade de conhecer melhor a realidade, no que se refere às condições físicas dos prédios escolares, avançando para além das propagandas veiculadas nos meios de comunicação pelos poderes públicos, verificando a procedência das denúncias propagadas em jornais nos últimos anos sobre a precariedade de funcionamento de várias escolas.

Pretendi, desde o início da presente pesquisa, evitar os extremos: seja só revelando as mazelas, sem comemorar os avanços, seja fazendo apologia das conquistas, esquecendo (se possível fosse ...) o quadro vexatório da Educação local. Para minha alegria, constatei, conforme revelo a seguir, que há avanços qualitativos na Educação em Fortaleza, tanto na rede municipal como na estadual, no que se refere à infra-estrutura dos prédios, embora eles estejam ocorrendo numa velocidade inferior à necessária, haja vista a crescente demanda, principalmente pela Educação básica.

A idéia era visitar quatro (04) escolas: duas (02) do Município e duas (02) do Estado. Na escolha delas, contemplei os diferentes pólos: uma muito boa, conforme os padrões das respectivas secretarias, e a outra, precária, de acordo com o Relatório de Visita aos Anexos da Prefeitura Municipal de Fortaleza, do Conselho de Educação do Ceará, no caso do Município de Fortaleza, e com as informações do CEDECA, no caso do Estado do Ceará.

Uma vez que a responsabilidade do Município é oferecer o Ensino Fundamental, numa visita à Secretaria Municipal de Educação e Ação Social (SEDAS), foi-me indicada, como

uma das melhores da sua rede, embora várias delas estejam sendo construídas conforme os padrões do MEC, seguindo a mesma concepção arquitetônica, a **Escola Municipal Raimundo de Moura Matos**, a mesma que eu já tinha conhecido em 2003. Ela é a **Escola 1**.

Infelizmente, porém, ainda são poucas as crianças que têm a sorte de frequentar prédios patrimoniais e novos, pois parte considerável da população infantil estuda nos “Anexos”, conforme relatei no capítulo anterior. Para efetuar a escolha da outra escola do Município, consultei o Relatório de Visita aos Anexos da Prefeitura Municipal de Fortaleza e escolhi um dos setenta e oito (78) que não atendem as condições mínimas de funcionamento, conforme definido no Parecer nº 46/02, do Conselho de Educação do Ceará, no caso, a **Escola Municipal 16 de agosto**, que é a **Escola 2**.

Apesar de ter ido algumas vezes à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), não solicitei que me fossem indicados os nomes das escolas que nela são reputadas como modelos, uma vez que a concepção arquitetônica do Liceu foi (e continua sendo até hoje) adotada em vários municípios do Ceará. Assim, a **Escola Estadual Liceu de Messejana** é a **Escola 3**.

Para escolher a escola estadual que contrapusesse ao Liceu, tencionava uma que não fosse patrimonial. Numa visita ao CEDECA, surgiu o nome da **Escola Estadual Professor Mário Schenberg**, a qual é a **Escola 4**.

Rejeitando as explicações plasmadas num esquema *causa → efeito (conseqüência)*, que, por vezes, sequer se prestam a fenômenos da natureza, pretendia desenvolver uma pesquisa de campo que permitisse efetivar uma análise qualitativa, privilegiando o significado das manifestações sociais (CHIZZOTTI, 1994, p. 94), permitindo-me descobrir como o espaço (prédio) escolar é percebido, sentido, valorizado e visualizado, por seus diferentes frequentadores (diretor, professores e alunos).

Para conceber um instrumento de pesquisa e uma abordagem adequados aos objetivos do presente trabalho, foi-me bastante útil conhecer algumas das inúmeras contribuições da Psicologia Ambiental. Há várias formas de se realizar uma pesquisa nesse campo, as quais buscam provocar e registrar reações de cinco tipos: descritivas (livre, mediante escala de avaliação e listas de verificação de adjetivos), globais, inferenciais, atitudinais e preferenciais (HEIMSTRA & MCFARLING, 1978, p. 17-23). Uma das possibilidades para se obter reações globais do sujeito é pedi-lo para desenhar modelos ambientais e, se for uma pesquisa urbana, escrever algumas das suas concepções sobre a cidade (HEIMSTRA & MCFARLING, 1978, p. 21).

No momento em que me debruçava sobre o instrumento de pesquisa, foram-me ricas fontes de consulta e de inspiração os trabalhos de Sales (2000) e de Bomfim (2003). No

primeiro, conforme já citei no **capítulo 3**, o autor utilizou fotos de várias escolas de Teresina e de Natal e indagava aos sujeitos que espaços desenvolviam uma melhor educação. Ao final, ele concluiu que “A utilização sistemática, ao longo dos anos, de certas formas arquitetônicas por alguns tipos de escolas deu origem a um repertório de códigos arquitetônicos que serve, hoje, de apoio para a população identificar e classificar as escolas”. (SALES, 2000, p. 273).

No segundo, a autora entrevistou cem (100) habitantes de São Paulo e de Barcelona e pediu para que eles desenhassem a cidade em que moravam e indagou qual o significado dessa produção para cada um deles. Para ela,

A cidade é o lugar dos encontros, da intersubjetividade, da formação de relações, pois os indivíduos nunca se afetam sozinhos. Os pensamentos, as ações e os afetos não se originam na essência de cada um, mas na relação. O desenvolvimento de valores éticos nas relações interpessoais pressupõe o conceito da potência de ação. (BOMFIM, 2003, p. 61).

Quando da elaboração do instrumento de pesquisa, intentei formular um questionário que não tivesse respostas certas ou erradas e que fosse o mais aberto possível, embora isso significasse maior trabalho para a formatação dos dados e acréscimo da dificuldade para compreendê-los, permitindo ao sujeito expressar suas idéias e sentimentos.

Essa intenção inicial foi atingida, pois foi grande a quantidade de questões subjetivas, dezenove (19) no total, e reduzida a presença de questões objetivas: três (03). As questões 04 e 05, que intentam compreender como os sujeitos percebem a especificidade do espaço e do tempo escolares, foram divididas em duas indagações, que contêm um aspecto objetivo e um subjetivo. Acreditava que as perguntas subjetivas possibilitariam que surgisse (ou não), para cada pergunta, uma tendência, a qual não seria dirigida pelo instrumento.

As perguntas tencionavam saber do sujeito, dentre outras coisas: o tempo que ele permanece na escola, a opinião dele sobre a quem pertence a escola, se ele acha que o aprender e o ensinar podem acontecer em qualquer lugar e a qualquer momento na escola, qual é o espaço que a escola não tem e que ele gostaria que tivesse (e o porquê), quais são os locais da escola de que ele mais e menos gosta, o que ele faz, sente e aprende nesses locais e o que poderia ser feito por ele e/ou por outras pessoas para torná-los mais agradáveis.

O questionário, que está no item 2. das **Informações adicionais**, inicia com a identificação do sujeito. Logo após, há uma garantia de sigilo do entrevistado, motivo pelo qual nem todas as informações pessoais fornecidas por ele são apresentadas no presente trabalho. Esses dados, bem como as perguntas e as respostas de todos os sujeitos, foram tabulados por escola e estão dispostos em quadros nas **Informações adicionais**.

A partir daí, o sujeito começava a responder às perguntas do questionário padronizado, com exceção apenas da 2ª questão, que tem uma formulação própria para cada segmento da comunidade escolar pesquisado – diretor, professor e aluno.

Ao final, ele se dirigia aos locais de que mais e menos gosta com o pesquisador e os fotografava, na quantidade desejada, com uma câmara digital, que permitia que ele avaliasse a qualidade das fotos, não numa perspectiva técnica, mas se elas mostravam o que ele gostaria de retratar. Caso quisesse, ele poderia apagar aquela que entendesse não satisfatória e bater outra(s). Não havia um limite determinado por mim para a quantidade de fotos, era o próprio sujeito que estabelecia o número delas.

As fotos batidas pelos entrevistados estão no CD-ROM anexo ao presente trabalho, no diretório Pesquisadas, subdiretório Sujeitos, distribuídas de acordo a preferência: Gostam e Não Gostam. A máquina fotográfica utilizada foi uma câmara digital (Sony DSC – P72), com foco automático, que permite, através de um visor na parte traseira do equipamento, se visualizar uma foto, logo depois de ser batida, possibilitando ao fotógrafo, após verificar o que foi registrado e a qualidade da mesma, decidir se quer mantê-la ou apagá-la.

Já abordei no **capítulo 2** a intencionalidade do olhar do sujeito, a qual é sempre permeada de valores, crenças e desejos. Não custa nada, porém, lembrar:

O olhar do fotógrafo ou do cineasta através da câmara, o olhar do cientista através do microscópio, a observação do naturalista, o experimento do psicólogo, a descrição do geógrafo, a escuta do historiador, o debate do pesquisador participante, o traço, a palavra, a forma ou o som produzidos pelo artista, para citar apenas alguns exemplos, são sempre guiados por um desejo de conhecer que resulta na captura do objeto pela significação. Os objetos não existem, para nós, sem que antes tenham passado pela significação. O processo de significação é um processo social de conhecimento. Nesse sentido, os saberes são sempre mediados pela linguagem e esta, como sabemos, não é neutra. Seus recursos expressivos têm história e a semântica e o léxico são também campos de realização não isentos de relação de poder. (COSTA, 1999, p. 51).

A grande maioria dos entrevistados jamais havia utilizado tal equipamento, porém, em razão da facilidade de manuseá-lo, as fotografias ficaram, na sua grande maioria, boas. Às vezes, o próprio sujeito pedia para apagar e bater outra. Raramente, eu sugeri que ele fotografasse de novo, só o fazendo quando julgava que o resultado obtido prejudicava ou impedia a compreensão. Com exceção do Professor 02, da Escola 04, que alegou problemas de vista, foram os próprios sujeitos que manusearam a máquina.

As fotos estão identificadas de modo a permitir saber quem foi o sujeito que a tirou. Por exemplo, no arquivo **1 A01 M 3F M1 _ 11A**, **1** indica a escola (que varia de 1 a 4), **A01** revela a ocupação do sujeito (se diretor/coordenador, professor ou aluno – D, P ou A) e a

ordem seqüencial do mesmo, **M** se refere ao turno (manhã, tarde ou noite), estando presente somente quando o sujeito for aluno, **3F** denota a série e o nível (fundamental ou médio) ou se estuda em alguma turma EJA (somente na Escola 01), presente apenas quando o sujeito for aluno, **M1** indica o sexo (masculino ou feminino) do sujeito e se ele é o primeiro, o segundo ou o terceiro de cada turma (1, 2 ou 3), e **11A** se refere ao local: se é o que mais gosta (número 11 e com letras a partir do A) ou se é o que menos gosta (número 18 e com letras a partir do A).

No que se refere à utilização das fotos, lembro que

Nem mesmo cem fotografias podem dar a sensação dos “vazios”, do espaço interior, protagonista da arquitetura. Ainda que se trate de uma sala de um edifício complexo ou de uma praça – um entre os muitos episódios da narrativa da cidade. O próprio cinema é incapaz de representar perfeitamente o espaço interior. (ZEVI, 2002, p. 38).

Ressalto, ainda, que

Cada fotografia engloba o edifício de um único ponto de vista, estaticamente, de uma maneira que exclui esse processo, que poderíamos chamar musical, de contínuas sucessões de pontos de vista que o observador vive no seu movimento dentro e ao redor do edifício. Cada fotografia é uma frase separada de um poema sinfônico ou de um discurso poético, cujo valor essencial é o valor sintético do conjunto. (ZEVI, 2002, p. 50).

Assim, as fotografias batidas devem ser analisadas no seu conjunto, confrontadas com o discurso dos sujeitos, comparadas com as das outras escolas pesquisadas. Ciente das limitações ora relatadas, as escolhi por entender que elas permitem formular uma noção da escala da área, embora não seja possível apresentar o conjunto completo do edifício, o que uma maquete possibilita.

Esclareço que, em virtude da impossibilidade de solicitar de todos os sujeitos fotografados autorização para a divulgação dos registros, optei por excluir do CD-ROM aquelas imagens que permitem a identificação daqueles. Embora saiba que a coletânea perdeu, um pouco, a sua riqueza, afinal é estranho ver fotos de escola sem pessoas, preferi adotar uma atitude ética mais cautelosa.

Portanto, a pesquisa etnográfica que desenvolvi revela o significado, não somente dos locais, mas principalmente das ações e dos eventos desenvolvidos pelas pessoas ou pelos grupos estudados, bem como conhecer os sentimentos e as aprendizagens. A seguir, discorro sobre as visitas realizadas, acrescentando o histórico da escola e a respectiva estrutura, bem como procedendo a algumas observações gerais.

7.3 A pesquisa

Em todas as escolas, fui muito bem recebido pela comunidade escolar: pelo diretor, professores, alunos e servidores. A primeira coisa que eu fazia era me dirigir ao diretor do estabelecimento escolar e explicar a pesquisa: os objetivos, a seleção das escolas, os procedimentos (aplicação dos questionários e fotos do espaço escolar) e os sujeitos. Com a anuência do responsável pela escola, eu começava então a observar o cotidiano do estabelecimento, bem como a bater algumas fotografias, do prédio ou de algum acontecimento.

De um modo geral, houve grande receptividade das comunidades escolares à pesquisa, fazendo com que eu me sentisse à vontade para efetuar os procedimentos investigativos necessários. Tudo transcorreu de forma tranqüila, sem que eu tivesse qualquer embaraço. De vez em quando, no corredor ou em alguma sala, surgia uma pergunta sobre “o por que da escolha daquela escola”, “onde seria publicado o resultado da pesquisa”, “o por que de os alunos estarem batendo fotos da escola” ...

Os sujeitos que participaram na escola foram selecionados de modo distinto (no que se refere ao Diretor (ou Coordenador), não houve escolha!). Quanto aos professores, eu ficava na Sala dos Professores à espera de que algum mestre aparecesse e, após uma apresentação pessoal, falava da pesquisa e da necessidade de aplicar questionários também com alguns professores, indagando-lhe se ele teria a disponibilidade temporal para respondê-lo.

Na seleção dos alunos, algum membro do corpo gestor (supervisor, coordenador ...) ia nas séries indicadas por mim e perguntava se algum aluno gostaria de participar de uma pesquisa sobre a escola. Havia sempre a preocupação em trazer dois meninos (rapazes) e duas meninas (garotas). Quando esses chegavam, assim como eu fazia com os professores, eu me apresentava, discorria sobre a minha pesquisa, o critério de escolha das escolas e apresentava o questionário. Eu ficava presente durante todo o tempo em que os sujeitos preenchiam o formulário, na eventualidade de precisar dirimir qualquer dúvida ou esclarecer algo, bem como para observar o seu comportamento durante o processo.

Em cada um delas foram ouvidos o diretor (ou coordenador, como no caso da Escola Municipal 16 de agosto) e dois professores, sem vinculação ao turno em que laboravam na escola. A quantidade de alunos variou de acordo com a escola (de 08 a 26), dependendo das turmas oferecidas e dos turnos em que ela funciona. No total, foram aplicados noventa (90)

questionários: quatro (04) eram diretores, oito (08) professores e setenta e oito (78) alunos (Quadro 33), que bateram quatrocentas e trinta e uma (431) fotos (Quadro 34).

Os sujeitos foram nomeados de acordo com a quantidade da categoria a que pertence. Por exemplo, como só há um diretor/coordenador ele é D/C, como há dois professores, o primeiro é o P01 e o segundo é o P02. Quanto aos alunos, eles foram identificados numa seqüência que privilegia, inicialmente, o turno (primeiro manhã, depois tarde e, em seguida, noite), a série (inicialmente, as séries menores), e, finalmente, o sexo (primeiro os meninos e depois as meninas).

A idéia inicial era aplicar o questionário de maneira uniforme para alunos e alunas (dois de cada sexo), contemplando as mesmas séries nos diferentes turnos e nas escolas da mesma rede. Assim, seriam indagados crianças e adolescentes das 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental, nas escolas do Município, e jovens das 1^a e 3^a séries do Ensino Médio, nas escolas do Estado.

Nas escolas do Município, porém, isso foi não possível por vários motivos: na Escola Raimundo de Moura Matos no turno da manhã a turma mais adiantada é a 3^a série; no turno da tarde, há turmas de 4^a e 8^a séries; e de noite, há turmas de 5^a e 6^a séries e de Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, na Escola Municipal 16 de agosto, no turno da manhã, o Ensino Fundamental só tem uma classe de 1^a série e no turno da tarde a oferta vai até a 3^a série. Além do mais, ela não funciona de noite.

Melhor sorte tive nas escolas do Estado, pois tanto no Liceu de Messejana como na Escola Mário Schenberg, há turmas de 1^a e 3^a séries do Ensino Médio nos três turnos. Assim, em cada série por turno, foram ouvidos pelo menos oito (8) estudantes por turno, num total de vinte e quatro (24) alunos por escola (no Liceu foram 26 estudantes).

Para compreender a história de cada escola, além das conversas com o Diretor (ou Coordenador), professores e alunos, consultei os respectivos projetos político-pedagógicos.

Escola Municipal Raimundo de Moura Matos

Visitei-a nos dias 31 de agosto, 1^o e 28 de setembro de 2004. Na primeira data, fiquei na escola das 12h40min até por volta das 20h50min. Nesse dia, apliquei questionários com os professores, com os alunos da 4^a e 8^a séries da tarde, bem como com os alunos do EJA da noite.

Retornei à escola na manhã do dia seguinte, por volta das 7h, para aplicar os questionários com os alunos da 3ª série, bem como para observar a rotina escolar e bater algumas fotos. Estive, mais uma vez, no final do mês, no período da noite, e apliquei o questionário com o Diretor e com os alunos da 5ª série.

Foram entrevistados nessa escola vinte e três (23) pessoas: o diretor, dois (02) professores e vinte (20) alunos, de 3ª, 4ª, 5ª e 8ª séries e da turma de Educação de Jovens e Adultos III (Quadro 37). Os dados de cada entrevistado constam dos Quadros 38 e 39.

Quando estive nessa escola pela primeira vez, em 13 de junho de 2003, não imaginava o esforço que a comunidade local teve para que ela fosse construída. Situada no bairro Jardim União, ela é a primeira escola patrimonial do Município na região e fica do lado da Escola Estadual Integrada 02 de Maio.

O problema da falta de escolas em Fortaleza é antigo e atinge, principalmente, os bairros de maior densidade populacional, onde a “solução” adotada, de longas datas, pelo poder público é a instituição dos anexos, os quais, além de serem insuficientes, funcionam, na maior parte das vezes, em condições precárias. No Passaré, a realidade não era diferente.

Em 2000, uma pesquisa domiciliar, realizada pelo Fórum de Educação do Passaré, revelou a existência da famigerada demanda reprimida (expressão que não denota a crueldade de se deixar fora da escola crianças e adolescentes que deveriam usufruir o direito amplamente garantido nas Constituições Federal e Estadual, além da Lei Orgânica do Município): setecentas (700) crianças e adolescentes da região não freqüentavam a escola pelo simples motivo de que ela não existia.

Por meio de ampla mobilização local, passeatas foram promovidas e denúncias foram veiculadas nos meios de comunicação. O Governo do Estado ampliou o atendimento da Escola Integrada 02 de maio, com a implantação do Ensino Médio e com a construção de quatro (04) salas de aula. Diante da gravidade da situação, foi implantado o execrável turno intermediário, que funcionava entre os turnos da manhã e da tarde, implicando a redução da carga horária, comprometendo, inexoravelmente, a qualidade da Educação.

Em caráter emergencial, a Prefeitura de Fortaleza, por intermédio da Secretaria Executiva Regional (SER) VI, instituiu dois anexos e aumentou as vagas de outros dois. Em caráter permanente, propôs a construção de uma escola no padrão MEC (composta de 12 salas de aula, laboratórios de informática e de ciências, biblioteca, sala de multimeios, quadra esportiva coberta ...). Após a desocupação e desapropriação da área, as obras começaram em junho de 2001 e terminaram em abril de 2002, motivo pelo qual esse ano letivo começou no dia 24 de abril ... A escola foi oficialmente inaugurada em 02 de agosto de 2003.

Ela funciona nos três expedientes: manhã, das 7h às 11h, tarde, das 13h às 17h, e noite, das 19h às 21h30min. Segundo dados da Secretaria, fornecidos durante a pesquisa, estavam matriculados hum mil, setecentos e oitenta e quatro (1.784) alunos, sendo seiscentos e dois (602) pela manhã, setecentos e dois (702) de tarde e quatrocentos e oitenta (480) de noite, em turmas de Jardim II, Básico Fundamental, 1^a a 8^a séries, Educação de Jovem e Adultos (EJA) I, II e III.

A estrutura física da escola é composta por: uma sala da diretoria, uma sala da vice-diretoria, uma secretaria, uma sala para a orientação pedagógica, uma sala de professores, um refeitório, uma cozinha, um depósito para merenda, um laboratório de informática, uma biblioteca, doze (12) salas de aula, dez (10) sanitários femininos, dez (10) sanitários masculinos, dois banheiros de Educação Física (um feminino e outro masculino) com quatro (04) chuveiros em cada um, dois (02) sanitários para professores, dois (02) sanitários para servidores, um pátio e uma quadra.

Essa escola fica localizada numa região em que há forte demanda por espaços educacionais públicos, motivo pelo qual os locais da biblioteca, do laboratório de informática e do grêmio estudantil estão sendo usados como sala de aula. E o pior é que isso não resolve o problema global, pois, distante apenas cem (100) metros da escola, há um anexo que funciona precariamente, como atestam as fotos que acompanham esse trabalho, localizadas no diretório Pesquisadas, subdiretório Minhas.

Desde o início das atividades, em abril de 2002, a direção envidou esforços junto à Regional e à SEDAS no sentido de construir mais quatro (04) salas de aula, as quais permitiriam minorar o problema. Quando das minhas visitas em agosto de 2004, as obras tinham começado, embora só tenha sido autorizada a edificação de mais duas (02) salas.

Apesar de as crianças disporem de imensa área para correr e de uma quadra para praticar esportes, é incompreensível e inaceitável que o poder público entregue à comunidade uma unidade educacional sem uma área de lazer devidamente equipada, com brinquedos que possibilitem àquelas crianças uma intensa exploração sensório-espacial. Afinal, elas precisam de espaços que estimulem e favoreçam o seu desenvolvimento global, composto das dimensões física, cognitiva, emocional e social.

A quadra, embora seja bem conservada, só permite que uma pequena parcela dos alunos pratique nela, durante o recreio, algum esporte. É bem verdade que as crianças criam alternativas, como, por exemplo, brincar de elástico, seja na frente da sala da Diretoria ou do lado de fora do refeitório, jogar futebol no corredor, além do tradicional pega-pega, que acontece em toda a área livre.

Escola Municipal 16 de agosto

Estive na escola nos dias 13 e 14 de setembro de 2004. No primeiro dia, eu fui à tarde (das 13h30min às 17h) e apliquei questionários com o coordenador, com os professores e com os alunos da 3ª da tarde; e no segundo dia, pela manhã (das 7h às 9h40min), meu público-alvo foi os alunos da 1ª série.

Foram entrevistados nessa escola onze (11) pessoas: um (01) coordenador, dois (02) professores e oito (08) alunos, das 1ª e 3ª séries do Ensino Fundamental (Quadro 40). Os dados de cada sujeito constam dos Quadros 41 e 42.

A precariedade dessa escola anexa causou-me profundo mal-estar em virtude da inevitável comparação que estabeleci com a escola-padrão antes visitada. Essa escola foi construída pelos moradores em regime de mutirão em 1990. Seu nome registra a data em que a comunidade recebeu a apropriação do terreno, após um longo período de luta, pois as famílias que nele residiam tinham invadido o local anos antes.

Até 1994, a escola funcionou sem qualquer tipo de apoio (financeiro, pedagógico ...) da Prefeitura de Fortaleza. Nessa época, quando ela foi incluída no Projeto Co-Gestão, os professores e funcionários passaram a receber seus vencimentos do poder público. Em 1998, os funcionários passaram a fazer parte do quadro funcional da Prefeitura mediante contrato. No ano seguinte, em virtude do encerramento do Projeto Co-Gestão, a escola passou a ser registrada como anexo da Escola Municipal Dr. José Moreira Leitão.

Sua estrutura física é composta de cinco (05) salas de aula de tamanho razoável (duas medem 6,0m x 7,0 m e as outras três medem 5,0m x 4,5m), dois (02) banheiros, uma cozinha, um depósito para merenda, um Gabinete da Direção (onde funcionam a Secretaria e a Sala dos Professores) e o pátio, que mede 29,0m x 11,0m, aproximadamente.

Ela funciona somente de manhã, das 7h às 11h, e de tarde, das 13h às 17h. Segundo dados da Secretaria, fornecidos em agosto de 2004, havia matriculados no ano de 2004 duzentos e onze (211) alunos, nos dois turnos, em turmas de Jardim I, Jardim II, Básico Fundamental, 1ª, 2ª e 3ª séries, do Ensino Fundamental.

O Conselho de Educação do Ceará, por meio do Núcleo de Auditoria, elaborou um roteiro de visita aos anexos, onde várias informações do estabelecimento de ensino são catalogadas e, ao final, apresenta as Considerações Finais/Providências pertinentes. Em 23 de junho de 2004, a Escola Municipal 16 de agosto foi visitada pelo CEC, o qual, após detalhada descrição da estrutura física da escola e das condições de funcionamento, declarou nas Considerações Finais/Providências que:

O aspecto da escola como um todo é bastante precário e não atende as exigências do parecer nº 46/2002, para funcionamento de uma escola digna. A fossa está com problema, causando mau cheiro. Segundo os funcionários isso não acontece todos os dias. Ninguém sabe o porquê do mau cheiro, pois a fossa não está estourada. Há necessidade de uma reforma geral e da ampliação de algumas salas. Como o terreno é da prefeitura e a escola pertence a comunidade esta poderá ser municipalizada e reformada pela própria prefeitura através da Regional VI, que inclusive já incluiu no seu planejamento a referida reforma. (ESTADO DO CEARÁ, 2004, p. 07).

É inaceitável o fato de que crianças freqüentem escolas como essa, a qual, conforme atesta o próprio Conselho de Educação do Ceará, não oferece condições dignas para os seus usuários. A situação é agravada pelo fato de que, anos após ano, a situação global não melhora, porque as escolas construídas pelo Município de Fortaleza não contemplam sequer o acréscimo anual de matrículas.

É verdade que alguns anexos têm atividades encerradas quando as escolas patrimoniais são inauguradas. Como estas são insuficientes, em virtude da grande demanda, outros anexos são abertos em localidades não contempladas por aquelas. Infelizmente, até agora, o poder público se mostra ineficaz na solução desse grave problema social.

Escola Estadual Liceu de Messejana

Fui na escola nos dias 11 e 30 de agosto e 02 de setembro de 2004. Na primeira data, fiquei na escola das 12h35min até por volta das 21h50min. Nesse dia, apliquei questionários com os professores, com três (03) alunos da 1ª série da tarde e quatro (04) da 3ª série da noite.

Retornei à escola na manhã do dia 30, por volta das 7h, e apliquei todos os questionários com os alunos das 1ª e 3ª séries, indo embora ao meio-dia. Voltei às 16h30min, bati as fotos com os alunos que tinham preenchido o questionário no dia 11, e apliquei o questionário com os alunos que faltavam da 1ª série da tarde e com um professor. Saí por volta das 19h.

Estive, mais uma vez, no dia 02 de setembro, para aplicar os questionários restantes: quatro alunos da 3ª série da tarde, dois alunos da 3ª série da noite, um professor e o diretor. Cheguei por volta das 16h30min e saí às 20h20min.

Foram entrevistadas nessa escola vinte e nove (29) pessoas: o diretor, dois (02) professores e vinte e seis (26) alunos, dos 1º e 3º anos, do Ensino Médio, conforme consta no Quadro 43. Os dados de cada sujeito estão nos Quadros 44 e 45.

O Liceu de Messejana, criado pelo Decreto Estadual nº 25.369, de 01 de outubro de 1999, foi inaugurado em 16 de abril de 1999.

A estrutura física da escola é composta por: uma sala da diretoria, uma sala de coordenação, uma secretaria, um almoxarifado, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de multimídia, um laboratório de Física, um laboratório de Química, um laboratório de Biologia, um laboratório de Informática, um auditório, uma sala de grêmio estudantil, uma cantina, doze (12) salas de aula, oito (08) sanitários femininos, oito (08) sanitários masculinos, dois (02) sanitários para professores, dois (02) sanitários para servidores, um pátio descoberto e um pátio coberto.

Ela funciona nos três expedientes: manhã, das 7h às 12h, tarde, das 13h às 18h, e noite, das 18h45min às 22h10min. Conforme dados da Secretaria, obtidos em setembro de 2004, existe matriculado nesse estabelecimento um total de um mil, setecentos e trinta e sete (1.737) alunos, sendo seiscentos e oitenta (680) pela manhã, quinhentos e cinquenta e dois (552) no turno da tarde e quinhentos e cinco (505) de noite, em turmas de 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

Apesar de vizinho à escola existir uma vila Olímpica, espaço sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Fortaleza, há forte desejo dos membros dessa comunidade escolar por uma quadra esportiva. Sem dúvida alguma, ela possibilitaria que eles desenvolvessem, de modo mais autônomo e intenso, atividades esportivas, as quais são uma importante fonte de socialização, com a vivência de valores coletivos.

A solução de compartilhar a quadra da Vila Olímpica, à primeira vista, parece ser uma sábia medida de economia. No cotidiano, porém, ela se revela uma fonte de frustração e de limitação, pois a prioridade no seu uso é da comunidade e não dos alunos.

A frequência da utilização da Vila pelos alunos é bastante reduzida, limitando-se à aula de Educação Física, cuja carga semanal é de 2 horas/aula. Recentemente, a situação piorou, haja vista a parceria que a Prefeitura Municipal estabeleceu com a Faculdade Integrada do Ceará (FIC), na qual aquela disponibilizou o espaço físico para que esta possa desenvolver atividades do curso de Educação Física junto à comunidade, diminuindo a utilização dos alunos do Liceu.

Escola Estadual Professor Mário Schenberg

Fui a essa escola nos dias 15 e 16 de setembro. No primeiro dia, cheguei por volta das 7h10min e fiquei até por volta das 12h. Nessa manhã, apliquei questionários com os quatro (04) alunos da 1ª série e quatro (04) da 3ª série.

Retornei à escola na tarde do dia seguinte, por volta das 12h45min e apliquei todos os questionários com os alunos das 1ª e 3ª série, da tarde e da noite, bem como os professores e a diretora. Fui embora às 21h30min.

Foram entrevistados nessa escola vinte e sete (27) pessoas: o diretor, dois (02) professores e vinte e quatro (24) alunos, de 1º e 3º anos, do Ensino Médio (Quadro 46). Os dados de cada sujeito estão nos Quadros 47 e 48.

A Escola Professor Mário Schenberg foi criada pelo Decreto nº 26.300, de 30 de julho de 2001. Ela, porém, iniciou as atividades em fevereiro de 1998, num prédio alugado pela SEDUC, atendendo, naquela ocasião, cerca de quatrocentos e setenta (470) alunos, nas modalidades de Ciclo, Aceleração, Telensino (5ª e 6ª séries), nos turnos da manhã e tarde, funcionando como anexo da Escola Professor Hermenegildo Firmeza.

Em 2000, já funcionando em outro prédio alugado, com melhores condições se comparado ao anterior, implantou o Ensino Médio e iniciou sua luta de emancipação, para deixar de ser um anexo. Nessa ocasião, por um processo democrático, que envolveu toda a comunidade, foi escolhido o nome da escola, que homenageia um físico pernambucano considerado por Einstein como um dos dez físicos mais importantes do mundo.

A estrutura física da escola é composta por: uma sala da diretoria, uma secretaria, um arquivo, um almoxarifado, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um depósito para merenda, uma cantina, onze (11) salas de aula, quatro (04) sanitários femininos, quatro (04) sanitários masculinos, dois (02) sanitários para professores, um pátio, uma quadra e um banco de livros.

Ela funciona nos três expedientes: manhã, das 7h10min às 11h40min, tarde, das 13h às 17h40min, e noite, das 18h50min às 22h. Segundo dados da Secretaria, quando da minha visita, estavam matriculados hum mil, cento e vinte (1120) alunos, sendo trezentos e oitenta e dois (382) pela manhã, trezentos e sessenta e quatro (364) de tarde e trezentos e setenta e quatro (374) de noite, em turmas de Aceleração, da 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental, e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

As obras por que a escola estava passando, quando nela estive durante a realização da pesquisa, talvez não devam ser denominadas de reforma, mas de restauração, haja vista que não houve nenhuma mudança significativa na arquitetura do espaço. É bem verdade que a parte administrativa recebeu algumas melhorias nas condições de funcionamento, mas as salas de aula não foram ampliadas, limitando-se à troca dos caibros e das telhas; os banheiros dos alunos não receberam qualquer melhoria (apenas o masculino dos professores foi reformado), a sala de multimeios não foi expandida e a quadra continuou sem condições mínimas de funcionamento; ou seja, as expectativas dos alunos, reveladas pela pesquisa e que serão expostas a seguir, não foram minimamente contempladas.

Há uma promessa de se construir uma escola patrimonial num local próximo, a qual, acredito, possibilitaria que os seus agentes pedagógicos desenvolvessem de modo mais adequado um projeto pedagógico amplo, que, além dos conteúdos acadêmicos, incluísse atividades esportivas e culturais, entendidas no sentido lato, permitindo a ampliação do universo simbólico daqueles.

7.4 As respostas

Existia a possibilidade de apresentar os resultados por escola, o que permitiria uma compreensão de como cada unidade é percebida pela sua comunidade, de acordo com os entrevistados. Assim, após conhecer os resultados em cada escola, seria elaborada uma perspectiva global, obtida a partir da consolidação de todas as respostas obtidas nas quatro (04) unidades pesquisadas.

Considerando, porém, que o objetivo da presente pesquisa é conhecer as perspectivas que os sujeitos têm dos diversos espaços pesquisados, adotei uma sistemática que valoriza cada pergunta, motivo pelo qual as respostas encontradas nas escolas foram apresentadas de duas formas: ora tabuladas num quadro-síntese, ora expostas por cada estabelecimento de ensino. Ao final, redijo uma síntese que contempla o universo pesquisado.

Quadro 49

Quantidade de sujeitos entrevistados por turno

SUJEITO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Diretores/Coordenador	01	01	01	01	04
Professores	02	02	02	02	08
Alunos (manhã e tarde)	12	08	18	16	54
Alunos (noite)	08	-	08	08	24
TOTAL	23	11	29	27	90

A pergunta inicial versava sobre o tempo que passam, em média, na escola durante uma semana. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 50

Tempo médio que os sujeitos ficam nas escolas durante uma semana

SUJEITO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	MÉDIA
Diretores/Coordenador	75h	40h	60h	60h	58h45min
Professores	20h	20h	40h	40h	30h
Alunos (manhã e tarde)	20h	20h	25h	22h30min	22h24min
Alunos (noite)	12h30min	-	17h30min	15h	15h

Os diretores das Escolas 1, 3 e 4 ficam os três turnos na escola, enquanto o Coordenador da Escola 2 permanece ali durante os turnos da manhã e da tarde, pois nela não há expediente noturno. A média de permanência dos gestores, durante uma semana, é de cinquenta e oito (58) horas e quarenta e cinco (45) minutos.

Os professores das Escolas 1 e 2 lecionam vinte (20) horas semanais, enquanto os das escolas 3 e 4 possuem carga horária de quarenta (40) horas semanais, resultando numa média de trinta (30) horas.

Os alunos das Escolas 1 e 2, matriculados no Ensino Fundamental, que estudam nos turnos matutino e vespertino têm, em média, uma carga horária de vinte (20) horas. Os alunos da Escola 1 que estudam de noite permanecem nelas, em média, por cerca de doze (12) horas e trinta (30) minutos.

Os alunos das Escolas 3 e 4, que freqüentam o Ensino Médio e estudam nos turnos matutino e vespertino, têm, em média, uma carga horária de vinte e três (23) horas e quarenta e cinco (45) minutos. Os alunos que estudam de noite têm, em média, uma carga semanal de dezesseis (16) horas e quarenta (40) minutos.

Aos diretores/Coordenador foi perguntado se a estrutura física da escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola, bem como a apresentar a justificativa para tal. As respostas estão descritas no Quadro 51:

Quadro 51

A estrutura física e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola

SUJEITO	RESPOSTA
Diretor da Escola 1	Contribui, na medida em oferece espaços para que profissionais de diferentes abordagens desenvolvam o seu papel individual e coletivamente, no sentido de favorecer a participação de todos.
Coordenador da Escola 2	Atrapalha, pois a estrutura é muito deficiente, não dispondo das condições mínimas de funcionamento.
Diretor da Escola 3	Ajuda, pois há os laboratórios de Ciências e de Informática, além do Centro de multimeios.
Diretor da Escola 4	Atrapalha, pois não há espaço para o desenvolvimento de importantes projetos (reforço escolar e leitura), nem a presença de laboratórios. A precariedade da biblioteca, por sua vez, não permite que ela seja usada para a realização de pesquisas.

Os diretores das Escolas 1 e 3 declararam que a estrutura física contribui no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, em virtude dos recursos disponibilizados, que ensejam momentos diversos. Por outro lado, os diretores das Escolas 2 e 4 afirmaram que a estrutura do estabelecimento atrapalha, pois a carência dos espaços é um fator limitante.

Interrogados se a estrutura física da escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, bem como a apresentar a justificativa para tal, os professores declararam o seguinte:

Quadro 52

A estrutura física e o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor

SUJEITO	RESPOSTA
Professores da Escola 1	Contribui, pois a variedade de espaços, bem como o estado de conservação dos mesmos, permite que as aulas sejam dinamizadas, com a utilização daqueles.
Professores da Escola 2	Atrapalha, em virtude da sua precariedade, pois as salas de aula são quentes, o que dificulta a aprendizagem e a socialização.
Professores da Escola 3	Ajuda, pois a escola dispõe de laboratórios, biblioteca.
Professores da Escola 4	Atrapalha, em virtude da sua precariedade: as salas de aula são pequenas e nem todas dispõem de lousa completa e de porta, sendo que algumas têm goteiras; os banheiros são inadequados; a quadra, a cantina e a parte administrativa carecem de uma melhor estrutura.

Para os professores das Escolas 1 e 3, a estrutura física contribui no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, em virtude dos recursos dela. Por outro lado, os professores das Escolas 2 e 4 afirmaram que a estrutura do estabelecimento atrapalha, pois a carência dos espaços é um fator limitante.

É interessante observar que houve, dentro de cada estabelecimento, um consenso entre a opinião do diretor e a dos professores em todas as escolas. A estrutura das Escolas 1 e 3, na opinião desses profissionais, favorece as atividades pedagógicas. Opinaram em sentido contrário aqueles que laboram nas Escolas 2 e 4.

Os alunos foram indagados se a escola oferecesse, diariamente, atividades variadas em horário diverso do que estudam, se eles participariam. Obtive as seguintes respostas:

Quadro 53

Disponibilidade dos alunos de freqüentarem a escola em horário diverso daquele em que estudam

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sim	17	08	20	23	68
Não	03	-	06	01	10
TOTAL	20	08	26	24	78

Sessenta e oito (68) alunos do universo de setenta e oito (78) responderam *Sim*, revelando que há imensa expectativa (87,18%) do corpo discente de passar mais tempo na escola, desenvolvendo atividades não contempladas no cotidiano, as quais podem, além de ampliar o seu conhecimento, complementar e enriquecer as práticas curriculares propriamente ditas, aproximando-os da escola e valorizando-a cada vez mais.

Embora, a justificativa fosse apenas para a resposta negativa, metade dos sujeitos que responderam *Sim* apresentaram os seus motivos, dentre os quais destaco, na Escola 1, o Aluno 09 (“Porque isso serviria para o meu desenvolvimento e lazer”) e o 15 (“Porque é se participando que se aprende”), na Escola 2, os Alunos 07 (“Porque é muito legal”) e 08 (“Porque eu gosto de internet”), na Escola 3, o Aluno 02 (“Porque essas atividades nos beneficiam de alguma maneira”), o 04 (“Seria muito bom para o nosso desenvolvimento”), o 13 (“Porque ajudaria a conviver mais com a escola”), o 14 (“Porque o interesse dos alunos melhoraria”) e o 21 (“Para melhorar o aprendizado”), e, finalmente, na Escola 4, os Alunos 04 (“Ajuda no funcionamento da aprendizagem”, 14 (“Para adquirir mais conhecimento”) e 16

(“Porque ajuda no nosso aprendizado, sendo assim um estímulo para continuarmos indo à escola com mais frequência.”).

Dos dez (10) alunos que responderam *Não*, oito (08) apresentaram o motivo de que trabalham ou fazem cursinho, enquanto os outros dois (02) afirmaram que, no momento presente, a escola oferece essa oportunidade de forma precária.

Questionados sobre a quem pertence a escola, os entrevistados declararam que:

Quadro 54

A quem pertence a escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Alunos	06	01	13	09	29
Comunidade	10	02	05	06	23
Poder público	02	05	01	07	15
Comunidade escolar	02	-	06	05	13
Nós todos	-	-	04	-	04
Diretor/Coordenador	01	02	-	-	03
Outros	02	-	-	-	02
Gestor público	-	01	-	-	01
TOTAL	23	11	29	27	90

A resposta mais freqüente foi “Aos alunos”, com vinte e nove (29) votos. A 2^a mais enunciada, com vinte e três (23) escolhas, foi “À Comunidade”. Em terceiro lugar, com quinze (15) enunciações, aparece a que contempla uma instituição ou ente público (“Estado”, “Governo”, “Regional”, “Município”, “Prefeitura”). Em quarto lugar, com treze (13) citações, “À Comunidade Escolar”, que compreende as respostas quem enunciam mais de uma categoria dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar: alunos, funcionários, professores e diretor. Em seguida, “A nós todos”, com quatro (04) votos, “Ao Diretor/Coordenador” com três (03) sufrágios, ao Gestor Público (“Prefeito”, na opinião do Aluno 01, da Escola 2), e Outros, conforme declarações dos Alunos 11 e 12, da Escola 1: “A todos que ajudam a melhorar cada dia mais” e “A todos que saibam preservá-la e os que pagam impostos”.

Embora, não tenha sido solicitada a justificativa da resposta, os Alunos 17 e 19, da Escola 3, dão uma pista interessante para entender a razão da vitória da opção “Alunos”, ao revelarem que “sem aluno não há aula”. Para eles, portanto, a escola existe para dar aulas para os alunos; sem esses, a escola perderia a sua razão de ser.

Interrogados se acham que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola, bem como a razão de pensarem assim, os sujeitos responderam:

Quadro 55

Você acha que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sim	17	03	23	16	59
Não	06	08	05	11	30
Depende	00	00	01	00	01
TOTAL	23	11	29	27	90

A maioria dos sujeitos, cinquenta e nove (59), respondeu que Sim, trinta (30) disseram que Não, e um disse que Depende.

Para os que responderam afirmativamente, o ensinar e o aprender compõem o dia-a-dia escolar, estando presentes em qualquer espaço, não se limitando ao conteúdo acadêmico. Nesse sentido, é a declaração do Professor 01, da Escola 1, (“Não só na escola, como em qualquer lugar. O mundo é letrado e vivemos nele”), destacando o fato de que o conhecimento está presente em todos os locais, não sendo, portanto, propriedade de um local (a escola), motivo pelo qual se deve compreender que a sala de aula é um espaço de elaboração de conhecimento, mas que não é o único. Na mesma direção é a declaração dos seguintes sujeitos da Escola 3: do Diretor, (“Porque o ensino-aprendizagem não se dá unicamente na sala de aula, mas em qualquer lugar da escola, desde que haja planejamento e intenção”), do Aluno 07 (“Porque nós trocamos lições de vida e aprendemos a ser mais críticos”) e do 25 (“Porque para quem quer aprender não há lugar específico. Até o pátio é um bom lugar pra aprender.”).

Na opinião de alguns sujeitos, para que ocorra a aprendizagem, é necessário que: i) os estudantes (e o professor) tenham interesse, conforme os depoimentos dos Alunos 12 (“Se você estiver interessado em aprender e o outro em ensinar, não importa o lugar”) e o 18 (“Quando a gente quer aprender em qualquer lugar da escola vale a pena”), ambos da Escola 1, que acentuam a influência da determinação do sujeito em aprender, bem como as declarações dos Alunos 04, 08, 18, 20 e 21, todos da Escola 3; ii) que existam os recursos (didáticos, materiais ...), como declara o Aluno 05, da Escola 4, (“Quando existe o interesse de ambas as partes. Com material adequado e necessário.”); e iii) que a sala seja adequada, como ressalta o Aluno 01, também da Escola 4, (“O aluno tendo interesse pode aprender de qualquer maneira. Mas também é bom estudar num ambiente limpo e ventilado.”).

Para aqueles que responderam negativamente, o ensinar e o aprender contemplam somente os conteúdos acadêmicos, motivo pelo qual só ocorrem na sala de aula, consoante as afirmações dos Alunos 08 (“Porque tem um lugar pra isso. A sala é um lugar certo pra isso”) e 17 (“Porque lugar de aprender é em sala de aula e não no meio da escola”), da Escola 1, e dos Alunos 03 e 04 (“Só na sala de aula”), da Escola 2, uma vez que outros lugares não são adequados, uma vez que, conforme declara o Aluno 04, dessa mesma unidade, “(...) na cozinha nós não aprendemos”. Compartilham desse mesmo ideal o Aluno 17, da Escola 3, para quem o “(...) ensinar e aprender têm que ter um lugar e hora”, e o Aluno 19, da Escola 4, “Porque somente na classe temos condições de aprender”.

O Professor 01, da Escola 2, afirmou que para o sucesso do trabalho pedagógico, é necessário que existam condições apropriadas. Essa observação foi corroborada pelo Aluno 17, da Escola 4: “Porque tem que ter um lugar agradável e cômodo”. Esses depoimentos se harmonizam com os do Professor 01, da Escola 3, e do Aluno 18, da Escola 4, os quais afirmaram, respectivamente: “Porque nem todo lugar oferece condições adequadas para tal” e “Pois pode haver desconforto, dependendo do local”.

Para o Aluno 05 (“Porque a professora ou o professor não ensina na quadra, na cozinha ou no banheiro”), da Escola 3, o professor tem o condão de lecionar somente na sala, não contemplando, portanto, a sua ação em outros locais. A concepção da finalidade específica dos locais foi defendida também pelo Aluno 07, da Escola 4, “Porque temos que ter um espaço específico para o estudo e o lazer”.

Finalmente, para o Aluno 03, da Escola 3, se o local for barulhento, não contribui para a aprendizagem, embora afirme que o sujeito aprende tanto dentro quanto fora da escola.

Perguntados se acham que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola, bem como a razão de pensarem assim, os pesquisados afirmaram que:

Quadro 56

Você acha que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sim	20	05	19	22	66
Não	03	06	09	05	23
Depende	00	00	01	00	01
TOTAL	23	11	29	27	90

A grande maioria dos sujeitos, sessenta e seis (66) no total, respondeu que Sim, vinte e três (23) entrevistados disseram que Não, e um disse que Depende.

Para os que responderam positivamente, a cada momento, as pessoas têm a oportunidade de expandir seus conhecimentos, ampliar os horizontes, sendo necessário que elas tenham a oportunidade de socializar seus saberes e crenças, não se limitando ao conteúdo curricular e, em consequência, ao tempo da aula.

Em seus depoimentos, eles destacaram três aspectos: i) o caráter dinâmico, processual e complexo da vida, pois para o Aluno 03, da Escola 1, “(...) se aprende várias coisas em vários momentos”, o Aluno 03 (“Porque para aprender não tem hora”) e o 09 (“Sempre é tempo de ensinar e aprender”), ambos da Escola 3, que sinalizam o fato de que se pode aprender a qualquer instante. Essa compreensão foi enunciada na Escola 4, por vários sujeitos: o Diretor (“Como se comportar numa fila, numa atividade esportiva no pátio, pegar informações na secretaria etc.”) e o Professor 01 (“Pois não ensinamos apenas conteúdos didáticos, mas conhecimentos que podem contribuir para a vida prática dos alunos”). Ela, porém, não está limitada aos mestres, mas é compartilhada pelos estudantes, como bem atestam as declarações do Aluno 13 (“Porque estamos a todo momento aprendendo a ter educação, respeito, dignidade, convivência etc.”) e do Aluno 21 (“Pois a cada minuto que vivemos aprendemos novas coisas, assim como podemos ensinar”); ii) a importância da motivação do sujeito para que ocorra o aprendizado, como afirma o Aluno 11, da Escola 1, “Você aprende tudo que gosta de fazer em qualquer momento”; e iii) a valorização da socialização, da convivência, da partilha de experiências, de valores, fonte de aprendizado reconhecida e valorizada por vários entrevistados: o Aluno 18, da Escola 1, “Porque conversamos uns com os outros, trocamos idéias e assim aprendemos”, o Aluno 05, da Escola 2, “No recreio, você aprende a compartilhar a brincadeira”, e os Alunos 14 (“Porque se eu converso com um amigo, ele está passando algo mais pra mim”) e 16 (“Porque com todos que conversamos passamos e recebemos algo novo”), ambos da Escola 3.

Para os que responderam negativamente, o aprender e o ensinar têm que seguir uma rotina, cumprir um horário determinado, cujo objetivo central é garantir que aqueles processos ocorrerão a contento. Nessa linha de raciocínio, são os depoimentos dos Alunos 08 (“Porque em certas horas os alunos estão no intervalo”), 13 (“Tem os horários certos de se estudar na escola”) e 14 (“Porque só se aprende na sala de aula”), da Escola 1, do Professor 01 (“Depende da estrutura dos currículos e dos horários”) e do Aluno 15 (“Porque se deve respeitar os horários da escola e os outros alunos”), da Escola 3, bem como dos Alunos 14 (“Porque é preciso que haja um horário reservado para que algo não atrapalhe”) e 16 (“Pois os

vários horários já são organizados e planejados com antecedência para que haja um tempo para cada atividade”), da Escola 4.

Para os Alunos 23 (“Porque há momentos em que é quase impossível aprender algo proveitoso”) e 24 (“Porque às vezes temos momentos que não fazemos nada que se ensine ou se aprende”), da Escola 3, existem situações em que simplesmente não ocorre aprendizagem. É possível aprender quando se brinca? Para o Aluno 08, da Escola 2, “(...) na hora do recreio nós não aprendemos”. O Aluno 02, da mesma Escola 2, afirmou que “Quando eu brinco eu aprendo mais ou menos”.

Finalmente, para o Aluno 26, da Escola 3, o aprender e o ensinar dependem de como o sujeito está psicologicamente, destacando a importância das condições emocionais para que aqueles processos ocorram.

Questionados sobre a infra-estrutura da escola, os sujeitos assim responderam:

Quadro 57

Como você classifica a infra-estrutura da escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Excelente	14	00	04	00	18
Boa	09	02	20	01	32
Razoável	00	03	05	08	16
Precária	00	00	00	12	12
Muito precária	00	06	00	06	12
TOTAL	23	11	29	27	90

No universo pesquisado, doze (12) entrevistados classificaram a escola, quanto à sua infra-estrutura, como Muito Precária, outros doze (12) como Precária, dezesseis (16) a definiram como Razoável, trinta e dois (32) como Boa e dezoito (18) como Excelente.

Dos doze (12) sujeitos que disseram que a infra-estrutura é Muito Precária, a metade estuda na Escola 2 e a outra metade na Escola 4. Os doze (12) que disseram que a infra-estrutura é Precária estudam na Escola 4. Percebe-se, dessa forma, que as Escolas 2 e 4 concentram todos os sujeitos (vinte e quatro, no total) que estão insatisfeitos com a estrutura do ambiente escolar.

No outro extremo, dos dezoito (18) que disseram que a infra-estrutura é Excelente, quatorze (14) estudam na Escola 1 e quatro (04) na Escola 3. Assim, nas Escolas 1 e 3 estão todos os entrevistados que estão muito satisfeitos com a estrutura do espaço escolar.

Na Escola 1, há grande uniformidade sobre as condições físicas do prédio, cuja construção terminou há três (03) anos. As respostas dos sujeitos da Escola 2 não me surpreenderam, pois as condições de funcionamento da escola, conforme relatado, estão bem abaixo do mínimo esperado. Na Escola 3, os sujeitos revelaram alto grau de exigência das condições físicas da escola, que foi inaugurada há apenas cinco (05) anos, porquanto a maioria deles a classificou como Boa. Na Escola 4, há um baixo grau de satisfação em relação às condições físicas da escola, que funciona num prédio alugado, pois 2/3 dos entrevistados estão insatisfeitos com a infra-estrutura.

Indagados sobre o sentimento que têm para a escola, os entrevistados disseram que:

Quadro 58

Quanto você gosta da escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Gosto muito	11	04	07	10	32
Gosto	12	04	18	06	40
Gosto mais ou menos	00	01	04	05	10
Gosto pouco	00	01	00	06	07
Não gosto	00	01	00	00	01
TOTAL	23	11	29	27	90

No universo pesquisado, um (01) entrevistado afirmou que não gosta da escola, sete (07) declararam que gostam pouco dela, dez (10) que gostam mais ou menos, quarenta (40) que gostam e trinta e dois (32) que gostam muito dela.

O sujeito que disse que não gosta da escola é aluno da Escola 2. Dos sete (07) entrevistados que afirmaram que gostam pouco dela, um (01) estuda na Escola 2 e seis (06) na Escola 4. Nas Escolas 2 e 4 estão todos os sujeitos que estão insatisfeitos com a escola.

No outro extremo, dos trinta e dois (32) que disseram gostar muito da Escola, onze (11) são sujeitos da Escola 1, quatro (04) da Escola 2, sete (07) da Escola 3 e dez (10) da Escola 4. Em todas as unidades existe um percentual considerável de sujeitos satisfeitos com a escola, independentemente da sua infra-estrutura.

Assim, é possível se concluir que a infra-estrutura precária tem influência no sentimento negativo que a pessoa tem em relação à escola, mas que o sentimento positivo daquela por esta não se baseia apenas na boa infra-estrutura. Talvez seja interessante, em

outra oportunidade, investigar quais são os fatores que, de um modo ou de outro, compõem a estima daquela pela escola.

Percebe-se, na Escola 1, que há elevado percentual de satisfação dos sujeitos em relação à escola. Possivelmente, a questão material da escola contribui para esse elevado grau de satisfação. Embora as condições físicas da Escola 2 não sejam satisfatórias, elas não influem diretamente no sentimento dos sujeitos em relação a ela, talvez porque o aspecto relacional seja o que mais importa para a satisfação deles. Acredito, todavia, que, se aquelas fossem melhores, haveria um incremento no grau de satisfação. Percebe-se, na Escola 3, que há considerável grau de satisfação dos entrevistados em relação a ela. Somando-se os dois primeiros grupos, onze (11) pessoas revelaram um preocupante grau de insatisfação com a Escola 4.

Inquiridos sobre que objeto e/ou palavra poderia(m) representar a imagem que eles tinham da escola, os sujeitos tiveram dificuldades em compreendê-la. Os alunos foram os que mais disseram: “Essa oitava questão eu não estou entendendo ...”. Eu pensava que uma palavra ou um objeto iria surgir como ícone da escola, mas as respostas dos noventa (90) sujeitos não me permitiram isso. Dezenove (19) pessoas apresentaram mais de objeto e/ou palavra. As respostas mais citadas foram:

Quadro 59

Que objeto e/ou palavra representa(m) a imagem que você tem da escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Aprender/Aprendizagem/Aprendizado	05	04	02	09	20
Aluno/Estudante	05	01	01	02	09
Estudar/Estudo	04	-	-	03	07
Conhecimento	-	-	02	03	05
Professor	02	01	02	-	05
Educação	01	-	02	01	04
Sala de aula	01	-	03	-	04
Ensino	-	01	01	01	03
Futuro	-	-	03	-	03
Interesse dos sujeitos	-	-	02	01	03

Em virtude da quantidade de respostas, agrupei-as em determinados grupos. Em primeiro lugar, aparece, com quarenta (40) referências, aquele que congrega as citações que contêm os vocábulos referentes à natureza/missão da instituição escolar:

“Aprender/Aprendizagem/Aprendizado”, com vinte (20), “Estudar” e/ou “Estudo”, com sete (07), “Conhecimento”, com cinco (05), “Educação”, com quatro (04), “Ensino”, com três (03) e “Fazer tarefa”, com uma (01).

Em seguida, vem, com quatorze (14) citações, o grupo com os sujeitos responsáveis pelo processo educacional: “Estudante” ou “Aluno(a)s”, com nove (09) referências, e “Professor”, com cinco (05).

Em terceiro lugar está, com sete (07) citações, o grupo que contém objetos partícipes do processo educacional: “Sala de aula”, com quatro (04), “Livro e caderno”, com duas (02) e “Lápis”, com uma (01).

O “Futuro” e o “Interesse dos sujeitos” foram citados, cada um, por três (03) pessoas. Duas (02) pessoas citaram o “Compromisso” e outras duas (02) apresentaram a Escola como “Um segundo lar/casa”.

Vocábulo referentes à convivência (“Solidariedade”, “Disciplina”, “Oportunidade”, “Cidadania” e “Equipe e integração”), aos locais da escola (“A limpeza da escola”, “Um lugar de aprendizagem”, “Bancos de cimento”, “Grêmios estudantis” e “Local de alegria”), a sentimento (“Alegria”, “Esperança” e “Satisfação”) foram citados pelos entrevistados.

Na Escola 1, dos vinte e três (23) entrevistados, doze (12) usaram objetos, locais ou sujeitos para responder, dez (10) usaram verbos ou substantivos e o Aluno 03 empregou tanto objetos como sujeitos: “Estudar, muitos alunos e professores”.

Quatro (04) sujeitos apresentaram o verbo “estudar”, o qual vinha acompanhado de outro (s) verbo (s) – “aprender”, “ler e escrever” e “aprender mais” – ou de sujeitos – “Muitos alunos e professores”.

As demais respostas utilizaram substantivos relacionados à convivência (“muito compromisso”), aos locais (“A limpeza da escola”, “Sala de aula” e “Um lugar de aprendizagem”), a sentimento (“Alegria”), aos sujeitos (“Estudante (é quem estuda) e não só aluno (é quem se matricula e só frequenta)”, “Professor”, “Uma boa aluna”, “Aluna” e “Vários alunos na escola”), a objetos (“Presídio” e “Pirâmide”), a um desejo (“Tenho vontade de terminar meus estudos”), à realidade estudantil (“Livro”, “Educação”, “Caderno e lápis”, “Matérias importantes” e “Aprendizado”) e o “Lazer”.

Na Escola 2, dos onze (11) entrevistados, dois (02) responderam “Aprender”, dois (02) disseram “Aprender a ler”, e um desses acrescentou “e a escrever”, dois (02) “Fazer tarefa” e um (01) “Ensino legal”, revelando forte tendência a simbolizar a escola como um local de aprendizagem. Os outros quatro (04) sujeitos forneceram respostas gerais: “Formação, vida e pesquisa”, “Precária”, “Socorro” e “Vários alunos, professores, diretores e merendeiras”.

Na Escola 3, os vinte e nove (29) entrevistados expressaram de forma diversa a imagem que têm da escola. Alguns apresentaram mais de um objeto e/ou palavra. Três (03) sujeitos enunciaram “Futuro”, numa referência às expectativas que têm de conseguirem se preparar adequadamente para as demandas do amanhã. A ausência do hoje, por outro lado, é fonte de questionamento, pois o presente é o real e uma das maiores dificuldades da Humanidade é conseguir vivê-lo intensamente. Três (03) sujeitos falaram da sala de aula, (“Sala de aula”, “Professor na sala de aula” e “Sala de aula com alunos e professores”). Essa diferença na enunciação revela a importância que é dada ou não para as pessoas. Dois (02) sujeitos ressaltaram o interesse dos sujeitos.

As demais respostas foram expressas mediante substantivos relacionados à convivência (“Compromisso”, “Solidariedade”, “Disciplina”, “Respeito”, “Oportunidade” e “Cidadania”), aos locais (“Bancos de cimento”, “Grêmios estudantis” e “Local de alegria”), a sentimento (“Esperança”), aos sujeitos (“Estudante” e “Professor”), a objeto (“Estrela”), à realidade estudantil (“Educação”, por dois sujeitos, “Aprendizagem”, “Fonte de aprendizado”, “Ensino” e “Conhecimento”, por dois sujeitos), e, ainda, “Luz”, “Vitória”, “Refúgio” e “Sonho realizado”.

Na Escola 4, os vinte e sete (27) sujeitos apresentaram amplo conjunto de respostas quanto à imagem que têm da escola. Seis (06) deles forneceram mais de uma imagem da escola. Do total, sete (07) sujeitos enunciaram “Aprendizagem” (considerando “Aprendizado” como sinônimo daquela), explicitando uma das marcas características da instituição. O “Estudo” foi citado por três (03) entrevistados, sendo que um desses também falou sobre “Conhecimento”, que foi citado isoladamente pelo Aluno 18. Dois sujeitos falaram da escola como seu segundo lar/casa. Os Alunos 22 e 24 ressaltaram o desejo de ser um ótimo/bom aluno. O Aluno 05 mencionou a “Vontade, interesse e necessidade”, o Aluno 11 o “Ensino, aprendizado e sabedoria”, enquanto o 20 a “Educação (professores)”.

As demais respostas foram expressas por substantivos relacionados à convivência (“Equipe e integração”, “Respeito” e “Compromisso”), a sentimento (“Satisfação”), a objetos da realidade estudantil (“Um caderno velho, mas cheio de conhecimento” e “Livros e aprender”), um adjetivo (“Pontual”), e, também, “Diferente e agradável” e “Eixo principal”.

Perguntados sobre os sentimentos mais frequentes têm na escola, alguns entrevistados, em todas as unidades pesquisadas, tiveram dificuldade para respondê-la, o que pude observar tanto pelo tempo que gastavam para escrever a resposta, como pelo fato de que, às vezes, a pulavam. Em algumas ocasiões eu precisava dar exemplos de sentimentos: “Alegria, medo, tristeza, raiva, esperança ...”. As emoções mais enunciadas foram:

Quadro 60

Quais são os sentimentos mais freqüentes que você tem na escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Alegria/Felicidade	17	08	13	16	54
Tristeza	-	02	01	03	06
Amizade	-	-	04	01	05
Amor	01	-	04	-	05
Decepção	01	-	01	02	04
Indignação	-	-	03	-	03
Paz	-	-	03	-	03
Raiva/Ódio	02	-	01	-	03

Dos noventa (90) sujeitos, quarenta (40) deles citaram mais de um sentimento. A “Alegria” e/ou a “Felicidade” foram relatadas por cinquenta e quatro (54) pesquisandos. Em vinte e seis (26) vezes, ela veio só, e em dezesseis (16) ocasiões era acompanhada por outro sentimento que expressava algum tipo de prazer (“Satisfação”, “Amor”, “Carinho”, “Afeto”, “Paz” ...). Em doze (12) vezes, ela veio seguida de “Tristeza”, “Decepção”, “Indignação” ou “Raiva/Ódio”.

Além dos sentimentos expostos que indicam contentamento, foram também relatados: “Esperança”, “Descontração”, “Satisfação”, “Nostalgia”, “Gratificação”, “Dedicação”, “Vontade diferente de saber mais, ou seja, aprender” e “Curiosidade”, dentre outros.

Vinte e seis (26) entrevistados relataram sentimentos de insatisfação. Além dos mais descritos acima, as pessoas também relataram sentir “Pouco satisfeita”, “Preocupação”, “Descontentamento”, “Tédio, quando a aula está chata”, “Desânimo”, “Pena por a escola não estar em boa situação”, “Dúvidas”, “Abandono”, e “Revolta por ter pouca estrutura (não tem ar-condicionado, a lousa em péssimo estado etc.)”. Sete (07) pessoas descreveram apenas a insatisfação pelo fato de estar na escola: o Aluno 16, da Escola 1, o Aluno 24, da Escola 3, e os Alunos 14, 15, 19, 22 e 24, da Escola 4.

Portanto, para a maioria desses sujeitos, a escola possibilita muito mais momentos de crescimento, de satisfação, de encontro, do que de tristeza, decepção e sofrimento.

Na Escola 1, cinco (05) pessoas apresentaram mais de um sentimento. Além da alegria/felicidade, a esperança foi citada por duas (02) pessoas. Outros três (03) sujeitos (Alunos 09, 14 e 15) expressaram uma satisfação pelo fato de estarem na escola. Os Alunos

06 e 08 admitiram que a alegria é acompanhada de raiva. O Professor 1 confessou sentir “Decepção”, em virtude de algumas dificuldades enfrentadas. Finalmente, o Aluno 16 diz estar “Pouco satisfeita” na escola.

Na Escola 2, todos os onze (11) sujeitos expressaram, de alguma forma, um contentamento. Para dois (02) destes, a alegria vem acompanhada da tristeza. O Coordenador (“Esperança e contribuição”), o Professor 02 (“Responsabilidade”) e o Aluno 07 (“Me sinto bem”), expressaram sentimentos de satisfação.

Na Escola 3, a maioria dos sujeitos, dezenove (19) no total, enunciou pelo menos um sentimento indicativo de júbilo, sendo que em quatorze (14) vezes o(s) outro(s) sentimento(s) também era(m) dessa natureza e em cinco (05) ocasiões havia um sentimento que demonstrava algum tipo de desagrado. A alegria foi enunciada por treze (13) entrevistados, sendo na maioria das vezes acompanhada por “Satisfação”, “Amor”, “Carinho”, “Afeto” e “Paz”. Para outros, porém, como é o caso do Diretor e do Aluno 09, ela é acompanhada por um misto de sentimentos contraditórios, respectivamente, de “Satisfação” e “Decepção, tristeza” e de “Afeto” e “Indignação”. A amizade foi citada por quatro (04) pessoas. O Aluno 24 confessou ter um “Sentimento ruim por ter que sair mais cedo por falta de professores”, revelando, assim, o seu desejo que a escola fosse, efetivamente, um local em que todas as condições de aprendizado são contempladas. Nesse sentido, responderam os Alunos 13 (“Simpatia com os colegas, amor pelos estudos, carinho pelos professores”) e 17 (“Prazer por estar aprendendo”). A “Indignação” foi enunciada pelos Alunos 01, 09 e 19. O Aluno 06 apresentou o “Ódio” acompanhado de “Paz e amor”.

Na Escola 4, a maioria dos sujeitos, doze (12) no total, enunciou mais de um sentimento. Em todos os casos, havia pelo menos um sentimento revelador de satisfação. A alegria, citada por dezesseis (16) sujeitos, pode estar relacionada com a aprendizagem, como verbalizam o Aluno 01 (“Alegria de aprender”), o 11 (“Alegria, por eu estar aprendendo para no futuro realizar os meus objetivos”), o 13 (“Alegria por termos bons professores”) e o 23 (“Alegria em poder ter a chance de estudar e chegar à universidade: é o meu sonho”), ou com a socialização, conforme atestam os depoimentos dos Alunos 02 (“Alegria de estar com meus amigos”) e 20 (“Alegria por estar com várias pessoas”). Outros sentimentos citados foram: “Descontração”, “Prazer”, “Satisfação”, “Nostalgia”, “Gratificação”, “Dedicação”, “Vontade diferente de saber mais, ou seja, aprender” e “Curiosidade”.

Quatorze (14) sujeitos apresentaram sentimentos que revelam algum tipo de desgosto. Além da “Tristeza” e da “Decepção”, a “Preocupação” foi citada duas (02) vezes. Os demais, somente uma: “Descontentamento”, “Tédio, quando a aula está chata”, “Desânimo”, “Pena

por a escola não estar em boa situação”, “Abandono”, e “Revolta por ter pouca estrutura (não tem ar-condicionado, a lousa em péssimo estado etc.)”. O Aluno 16 confessou sentir “Dúvidas”, embora não tenha dito a que ela está relacionada.

Interrogados sobre qual espaço não existe na escola e que eles gostariam que tivesse, bem como a justificativa, os sujeitos responderam que:

Quadro 61

Que espaço não existe na escola e você gostaria que tivesse?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sala de Informática	09	03	01*	16	29
Quadra	01*	04	09	14*	28
Biblioteca	05	02	01*	09*	17
Tem tudo	03	-	05	-	08
Laboratórios	-	-	-	07	07
Piscina	03	-	02	-	05
Área de lazer	-	-	03	01	04
Teatro	02	-	01	-	03
Aula de dança	-	01	01	-	02
Espaço cultural	-	-	01	01	02
Academia	-	-	01	-	01
Auditório	-	-	-	01	01
Aula de costura	01	-	-	-	01
Aula de culinária	01	-	-	-	01
Caixa de sugestão	01	-	-	-	01
Cinema	-	-	01	-	01
Estacionamento para bicicleta	-	-	01	-	01
Parque infantil	01	-	-	-	01
Pátio	-	01*	-	-	01
Refeitório	-	01	-	-	01
Sala de espera	-	-	01	-	01
Sala de jogos	-	-	01	-	01
Sala de repouso/relaxamento	-	-	01	-	01
Sala de tv	-	01	-	-	01
Tribuna livre	01	-	-	-	01
TOTAL	28	13	30	49	120

* Apesar de existir nessa unidade escolar, foi solicitada a sua melhoria/ampliação.

Os espaços mais solicitados, pelos noventa (90) entrevistados foram: sala de informática, com vinte e nove (29) pedidos, quadra, com vinte e oito (28) votos, biblioteca, com dezessete (17). Oito (08) pessoas declararam que a escola já possui tudo o que eles desejam. Merecem destaque, ainda, laboratórios, com sete (07) sufrágios, piscina, com cinco (05) indicações, área de lazer, com quatro (04), e teatro, com três (03). Os demais locais receberam no máximo dois (02) votos.

A sala de informática, campeã das solicitações, só existe na Escola 3, foi o item mais pedido nas Escolas 1 e 4, sendo o segundo quesito mais requerido na Escola 2. É interessante analisar alguns dos motivos apresentados para justificar o pleito: i) a importância de saber utilizar o computador, como dizem o Aluno 19, da Escola 1, “Porque tudo ou quase tudo só resolve com informática” e os Alunos 02 (“Tudo hoje roda em torno de um computador. Seria bom todos conhecerem isso”), o 22 (“Porque hoje em dia você sabendo mexer num computador irá aprender e conseguir um emprego”) e o 24 (“Hoje em dia é muito importante saber computação”), da Escola 4; ii) a possibilidade que tal tecnologia oferece para ampliar os saberes, como afirmam os Alunos 08 (“Porque ajudaria mais os alunos”) e 09 (“Para poder pesquisar e aprofundar mais ainda os meus conhecimentos”), da Escola 1, o Aluno 05, da Escola 2, “Aprenderia mais”, e os Alunos 14 (“Para fazer pesquisa e adquirir notícias do mundo”) e o 16 (“Para melhorar nossos conhecimentos”), da Escola 4; iii) a utilização para lazer, como declara o Aluno 01, da Escola 2, o Aluno 01, (“Para brincar nos jogos”).

No que se refere à quadra, presente nas Escolas 1 e 4, ela foi, nas Escolas 2 e 3, o local mais pleiteado, enquanto na Escola 4 obteve o 2º lugar. Sua expressiva demanda reside na necessidade que os alunos têm de brincar, de se distrair, praticar esportes, realizar campeonatos e gincanas.

Quanto à biblioteca, apesar de ela estar presente nas Escolas 3 e 4, foi nessas unidades que se concentrou a maior parte dos pedidos, no sentido de que ela fosse maior: dez (10) sujeitos, sendo um (01), da Escola 3, e nove (09), da Escola 4. Os outros sete (07) sujeitos freqüentam as Escolas 1 e 2, cinco (05) e dois (02), respectivamente. A razão mais presente para fundamentar esse pedido foi a necessidade de os alunos disporem de um espaço que possibilite o aprofundamento dos conteúdos ministrados na sala de aula.

Os “Laboratórios” de Química e Biologia, pleiteados somente na Escola 4, na opinião do Aluno 07, “(...) facilitariam nosso aprendizado nessas matérias”, pois, conforme explica o Aluno 18, permitiriam a realização de experiências.

Das oitenta e duas (82) pessoas que pediram um local, dezenove (19) apresentaram mais de uma sugestão – quatro (04), na Escola 1; dois (02), na Escola 2; um (01), na Escola 3; e doze (12), na Escola 4, que apresentaram trinta e quatro (34) pedidos –, enquanto que sessenta e três (63) citaram apenas um.

Ocorreram vinte e sete (27) solicitações para ampliação ou melhoria de algum espaço: na Escola 1, apesar de existir uma quadra na escola, o Aluno 05 pediu mais um local para jogar bola. Isso se compreende em virtude da quantidade de crianças que gostariam de jogar futebol, vôlei e basquete; na Escola 2, um pátio maior foi requerido pelo Aluno 06, porquanto a área disponibilizada para as crianças correrem é realmente insuficiente; na Escola 3, o Aluno 12, pleiteou o incremento da sala de informática, enquanto o Professor 01 rogou a ampliação da biblioteca; na Escola 4, quatorze (14) pessoas reivindicaram a recuperação da quadra de esporte, uma vez que ela se encontra sem a menor condição de uso, e nove (09) sujeitos demandaram a melhoria da biblioteca, a qual, conforme a declaração do Professor 02, propiciaria “(...) um maior conforto aos usuários”.

Na Escola 1, o Diretor reconheceu a falta de um parque (com escorregador, balanço ...) para as crianças. É interessante que essas, certamente, as maiores interessadas nesse lazer, não o solicitaram, talvez por estarem satisfeitas com a imensa área livre, que permite que elas corram, brinquem de elástico, de pega-pega ...

Na Escola 2, o Aluno 08, por sua vez, requereu um refeitório, para evitar que se continue a merendar nas salas.

Na Escola 3, apesar do auditório ser utilizado para atividades cinematográficas e teatrais, os Alunos 07 e 18 solicitaram a existência de um espaço específico para elas.

Na Escola 4, a falta de espaço para reunir os alunos e os funcionários motivou o Diretor e o Professor 01 a pleitearem, respectivamente, uma “Área ampla de lazer”, por entender que “(...) os alunos ficariam mais à vontade durante o intervalo e nos eventos”, e um “Auditório”, por acreditar que “(...) muitas atividades extras poderiam ser desenvolvidas com os alunos e os funcionários”.

Indagados sobre qual o local da escola de que mais gostam, os sujeitos indicaram os seguintes:

Quadro 62

Qual é o local de que você mais gosta na escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sala de aula	08	06	05	07	26
Pátio	02	04	07	07	20
Biblioteca	-	-	09	09	18
Quadra	13	-	-	01	14
Sala dos professores	-	01	01	02	04
Corredor	-	-	04	-	04
Auditório	-	-	02	-	02
Banco de cimento	-	-	02	-	02
Toda a escola	01	-	-	-	01
Cantina	-	-	01	-	01
Diretoria	-	-	-	01	01
Secretaria	-	-	-	01	01
Sala de vídeo	-	-	-	01	01
TOTAL	24	11	31	29	95

Os espaços preferidos mais votados pelos sujeitos foram: sala de aula, com vinte e seis (26) citações, pátio, com vinte (20), biblioteca, com dezoito (18), a quadra, com quatorze (14). Embora a sala de professores e o corredor, ambos com quatro (04) votos, estejam muito distantes do bloco principal, resolvi incluí-los na minha análise, pelos seguintes motivos: a sala de professores, porque foi indicada por 1/3 dos diretores/professores, que são doze (12) no total, e o corredor, pois empatou com a sala dos professores.

Cinco pessoas votaram em dois (02) locais: na Escola 1, o Aluno 04 selecionou a quadra e o pátio, na Escola 3, os Alunos 02 e 25 escolheram, respectivamente, o auditório e o pátio, e o pátio e a sala de aula, e, finalmente, na Escola 4, os Alunos 01 e 04 votaram, respectivamente, na quadra e no pátio, e na diretoria e na sala de multimeios. Assim, o total de votos dos sujeitos para os locais preferidos é de noventa e cinco (95).

Para melhor compreender a vitória da sala de aula, é importante fazer uma leitura mais apurada dos números. Apesar de ela ter sido, em termos absolutos, o espaço mais querido, esse resultado precisa ser investigado, afinal ela ganhou apenas na Escola 2. Na Escola 1, ela foi menos votada do que a quadra. Na Escola 3, ela foi preterida pela biblioteca e pelo pátio. Na Escola 4, ela perdeu, mais uma vez, para a biblioteca, e empatou com o pátio. O motivo

para que isso tenha ocorrido é que a biblioteca só existe nas Escolas 3 e 4, enquanto que só há quadra, em condições de uso, na Escola 1.

Assim, com base nesses dados empíricos, não seria absurdo supor que, se houvesse biblioteca e quadra em todas as unidades pesquisadas, a liderança da sala de aula como local mais querido talvez não permanecesse, com a possível migração de alguns dos seus eleitores para esses espaços. Isso se torna mais plausível quando se constata que, conforme os dados constantes no Quadro 61, tais locais foram bastante requeridos pelos sujeitos, indicando, dessa forma, uma grande expectativa desses em relação aqueles.

Os espaços preferidos foram assim descritos pelos entrevistados:

Quadro 63

Descreva o local que você mais gosta na escola

LOCAL	RESPOSTA
Sala de aula	A maioria se preocupou com aspectos físicos, embora outros tenham destacado a dimensão pedagógica: i) para enaltecê-la: “Grande” (Professor 02 e Aluno 19, da Escola 1, Aluno 21, da Escola 3, e Aluno 17, da Escola 4), “Ventilada” (Alunos 19 e 20, da Escola 1, Professor 02 e Aluno 22, da Escola 3 e Aluno 17, da Escola 4), na Escola 3, “Iluminada e confortável” (Aluno 21) e “Aconchegante” (Aluno 22), e na Escola 4, “Um tanto quanto espaçoso e agradável” (Aluno 16); ii) para depreciá-la, na Escola 2, os Alunos 03 (“As telhas têm goteiras. As paredes e as cadeiras são riscadas”), 04 (“As paredes são quebradas. O telhado é sujo”) e 05 (“Caindo aos pedaços. Sem ventilação”), e na Escola 4, o Aluno 21 declarou que ela é “Mal estruturada”; iii) para não emitir juízo de valor, na Escola 2, o que tem na sala e que ela é limpa, na Escola 4, o Aluno 10: “(...) não muito ampla, com ventilador, lousa, portão etc.”; iv) para enfatizar o aspecto relacional e pedagógico: na Escola 1, “Meus alunos, pessoas que são sinceras. Que têm uma força extraordinária interior: a sede de aprender” (Professor 01) e “Gosto dos meus colegas e principalmente do meu mestre” (Aluno 20), na Escola 2, “Local com troca de informações, diálogo e ajuda mútua” (Coordenador), e na Escola 4, pelos Alunos 06 (“Se aprende a estudar e respeitar”) e 19 (“É formada por pessoas que realmente querem aprender e isso me deixa muito feliz”). O Aluno 05, da Escola 4, contemplou ambos os aspectos: “Físico: não muito aconchegante. Moral: dentro dos limites, o melhor possível”.
Pátio	Em todas as Escolas, existe uma área descoberta que é nomeada de pátio. Nas Escolas 1 e 3, há, também, um espaço coberto. A sua descrição contemplou a área disponível, a sua conservação e, também, a sua finalidade. Apenas na Escola 2, houve queixa do seu estado físico. Na Escola 3, o pátio é ventilado, grande, e é onde “os alunos se encontram no intervalo” (Diretor). Na Escola 4, ele é um “Local aberto e ventilado” (Aluno 14), embora “não muito grande” (Alunos 11 e 12), com uma árvore no centro, canteiros e bancos que permitem que as pessoas se sentem e conversem no intervalo.
Biblioteca	Conforme os Alunos 18 e 23, da Escola 3, o local é, respectivamente, “tranquilo, agradável” e “organizado, amplo”, com uma infra-estrutura compatível com as atividades nela desenvolvidas, pois tem, conforme o Aluno 23, “mesas e cadeiras”, com “ar-condicionado e livros”, cujos funcionários são “educados e capacitados” (Aluno 15), sendo, por todos esses motivos, “muito bom para ler e estudar” (Aluno 03). Na Escola 4, a Biblioteca, denominada de sala de multimeios, foi descrita como um local pequeno, que tem uma infra-estrutura composta de cadeiras, mesas, armários e estantes com livros diversos, os quais permitem a leitura, a realização de pesquisa e, até mesmo, de relaxamento, uma vez que no local ainda se dispõe de tv (vídeo) e som.
Quadra	Na Escola 1, ela foi descrita, de um modo geral, como grande, limpa e arejada, embora o Aluno 06 ache que ela “É pequena, bonita e suja”. Ela tem “Trave e bancos” (Aluno 02), “Arquibancada (...) e teto cobrindo e é pintada no chão” (Aluno 03), permitindo que os sujeitos se divirtam, pratiquem esportes, brinquem à vontade e aprendam.
Sala dos Professores	Em todas elas, os sujeitos afirmaram que ela é pequena: na opinião do Professor 2, da Escola 2, “Pequena, quente e bonitinha. Necessita de reforma”; para o Professor 01, da Escola 3, ela tem um “Espaço pequeno para muitos professores”; na opinião do Diretor, da Escola 4, ela é um “Local pequeno, mas acolhedor”, enquanto que para o Professor 01 ela é uma “Sala com ar-condicionado, armários, geláguia, etc.”.
Corredor	Além do aspecto espacial, foi enaltecido o seu valor simbólico: enquanto que para o Aluno 01 ele é “muito pequeno”, para o Aluno 20 ele é um “espaço de liberdade”, que permite “visualizar melhor o colégio” (Aluno 04).

Indagadas sobre o que fazem nesse local, as pessoas responderam que:

Quadro 64

O que você faz quando está no seu local preferido da escola?

LOCAL	RESPOSTA
Sala de aula	Eles afirmaram que estudam e trocam experiências e informações com os colegas. Confessaram, ainda, que ora prestam atenção na aula, e ora bagunçam com os colegas. Ressaltaram, também, a sua dimensão pedagógica, sendo o local propício para se estudar, para fazer dever/tarefa e para se aprender a ler e a escrever. É um local onde os sujeitos estudam, mas onde também eles aprendem a “Conviver com pessoas diferentes”, conforme declara o Aluno 24, da Escola 3.
Pátio	Os sujeitos socializam de forma intensa com seus pares, de acordo com a idade: enquanto as crianças da Escola 2 brincam de polícia e ladrão, de pega-pega, e jogam de futebol, os adolescentes da Escola 3 e 4 conversam com os colegas sobre assuntos diversos, sejam escolares ou não. Na Escola 3, os Alunos 06 e 07 segredaram que quando estão no pátio eles admiram as meninas, enquanto que, na Escola 4, alguns entrevistados disseram que jogam dama, lêem e trocam opiniões.
Biblioteca	Estudam, lêem, fazem pesquisa e retiram livros.
Quadra	Jogam bola, brincam e se divertem muito.
Sala dos Professores	Conversa e troca informações com seus colegas da Educação, bem como socialização de suas vivências, expectativas, realizações e sonhos.
Corredor	Além do aspecto espacial, foi enaltecido o seu valor simbólico.

É no local preferido, portanto, que os sujeitos realizam de forma mais intensa as suas necessidades de expressão física, intelectual e emocional, de acordo com a idade. De um modo geral, as atividades relatadas são compatíveis com os locais, demonstrando que estes são aproveitados por aqueles que os frequentam. Os bancos de cimento, da Escola 3, desempenham um papel similar ao pátio, já que os entrevistados admitem que quando estão nesses locais conversam com seus amigos e conhecem pessoas novas.

Perguntados sobre como se sentem no lugar preferido, os entrevistados indicaram em destaque:

Quadro 65

Como você se sente quando está no local de que mais gosta da escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
(Muito) Bem	05	04	11	14	34
Alegre/Feliz	13	03	01	03	20
À vontade	-	01	04	02	07
Tranquilo	01	-	03	02	06

No universo pesquisado, trinta e quatro (34) pessoas declararam que se sentem “Bem” ou “Muito bem” no local preferido; vinte (20) sujeitos afirmaram que se sentem “Alegre” ou “Feliz”; sete (07) asseveraram que se sentem “À vontade”; e seis (06) que se sentem “Tranqüila”. Os entrevistados, independentemente do local escolhido, externaram uma satisfação quando nele se encontram.

Na Escola 1, os Alunos 15 e 19, que votaram na sala de aula, disseram que se sentem “Muito especial porque sou uma aluna” e “Importante”, respectivamente.

Na Escola 2, o Aluno 01, que escolheu o pátio, disse que se sente “Aliviado”, relevando a necessidade que tem de correr, se movimentar, externar as suas tensões do cotidiano, as quais, dificilmente, podem ser expressas de forma adequada (e satisfatória) na sala de aula.

Nas Escolas 3 e 4, não há uma diferença significativa no sentimento dos entrevistados de acordo com o local, seja esse biblioteca, pátio e sala de aula. O Aluno 21, da Escola 3, que escolheu a sala de aula, declarou sentir-se “Privilegiada”. O Aluno 01, da Escola 4, que escolheu a quadra e o pátio, por sua vez, embora tenha declarado que se sente bem, em virtude de estar com os colegas e professores, afirmou que se sente um pouco desconfortável, pois não há cobertura. O Aluno 05, da mesma Escola, que escolheu a sala de aula, declarou sentir-se “Muito bem. Sou ajudado, pois o companheirismo é total de ambas as partes”.

Questionados sobre o que aprendem no local preferido, os entrevistados declararam que:

Quadro 66

O que você aprende quando está no local de que mais gosta da escola?

LOCAL	RESPOSTA
Sala de aula	Tanto o conteúdo escolar como a se relacionar com as outras pessoas, ampliando os seus conhecimentos. Nesse sentido, são os depoimentos dos Alunos 10 (“Desenvolvimento na escrita, utilização da mente, resolver problemas etc.”) e 17 (“Conviver com os amigos, ter paciência com os colegas”), ambos da Escola 4. Para além da dimensão cultural, os Alunos 16 e 17, da Escola 1, declaram que aprendem, respectivamente, a ser uma “Cidadã” e a “compartilhar meu espaço com os outros”, revelando, dessa forma, o enriquecimento da consciência de coletividade que ocorre nesse local.
Pátio	O aprendizado está relacionado à brincadeira e ao jogo de futebol, no caso das crianças (da Escola 2), e à troca de informações e de saberes entre os colegas, no caso dos adolescentes (Escolas 3 e 4), como declara o Aluno 11, da Escola 3: “Eu aprendo a conviver com as pessoas, que nem todas têm opiniões iguais e isso é importante”; porém, o Aluno 12, da Escola 4, disse que aprende “Nada”.
Biblioteca	A percebê-la como um local em que são feitas pesquisas, individuais ou grupais, sobre assuntos apresentados na sala de aula, enriquecendo-os, e da necessidade de se comportar de forma adequada com o espaço, por exemplo, observando o silêncio que propicia uma convivência harmônica com os demais alunos.
Quadra	A praticar algum esporte (futebol, vôlei ...) e a se relacionar com os colegas, conforme se constata nas declarações dos Alunos 06 (“A ser educado na hora da acolhida”), 07 (“Que não se deve empurrar os coleguinhas”) e 13 (“Não se deve discutir por besteira”), da Escola 1.
Sala dos Professores	Conversa e troca informações com seus colegas da Educação, bem como socialização de suas vivências, expectativas, realizações e sonhos.
Corredor	Enquanto os Alunos 01 e 04, da Escola 3, declaram que não aprendem nada, o Aluno 16 afirma que a grande lição é que “ninguém é de ninguém”, numa referência às trocas de olhares ocorridos nos intervalos de aula, e o Aluno 20 declara que aprende a “conhecer novas amizades e me conhecer muito mais”, explicitando a importância da socialização na descoberta do sujeito.

A partir desses depoimentos, é notória a intensa quantidade de conhecimentos socializados no espaço escolar. Digno de nota é o fato de que o saber “científico” não está limitado à sala de aula, mas que também é contemplado na Biblioteca, com as pesquisas realizadas e, eventualmente, no pátio, quando os alunos trocam impressões e dúvidas sobre as aulas. A socialização, que acontece em todos os locais, deve ser entendida em dois aspectos: atende a uma necessidade dos sujeitos de compartilhar, de trocar experiências, a qual requer que eles aprendam a conviver com o diferente, uma lição que, acredito, nunca se encerra. Creio que os projetos pedagógicos desenvolvidos na maior parte das escolas não consideram a relevância e a urgência dessa questão.

Para o Aluno 08, da Escola 3, que escolheu os bancos de cimento, os sujeitos aprendem “Várias coisas. Nós nos encontramos e discutimos as provas e trabalhos escolares”.

Tal declaração é corroborada pela do Aluno 09, quando afirma que aprende “A valorizar as amizades”.

Inquiridos sobre quanto tempo ficam, em média, nesse local, durante uma semana, os sujeitos que expressaram algum lapso assim responderam:

Quadro 67

Tempo que os sujeitos ficam no local preferido (em todos)

QUANTIDADE	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sujeitos	22	10	28	27	87
Tempo	212h40min	100h	168h50min	222h30min	714h40min
MÉDIA	9h40min	10h	6h02min	8h14min	8h13min

No universo pesquisado, apenas três (03) entrevistados não apresentaram a média do tempo que ficam no local preferido: o Aluno 05, da Escola 1, que escolheu o pátio e a quadra (“Só passo correndo”), o Coordenador, da Escola 2, que declarou que passa “Pouco tempo” na sala de aula, e, finalmente, O Aluno 02, da Escola 3, que escolheu o auditório e o pátio (“Pouco tempo”), talvez em referência à primeira opção. O Aluno 25, da Escola 3, que selecionou o pátio e a sala de aula, indicou lapso para dois locais. Os demais oitenta e sete (87) sujeitos declinaram um total de setecentos e quatorze (714) horas e quarenta (40) minutos, resultando numa média de oito (08) horas e treze (13) minutos.

Para melhor compreender essa distribuição temporal, elaborei os seguintes quadros com a distribuição do tempo, apenas dos seis (06) lugares mais importantes, para cada Escola:

Quadro 68

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais preferidos da Escola 1

QUANTI-DADE	SALA DE AULA	PÁTIO	BIBLIO-TECA	QUADRA	SALADOS PROFES.	COR-REDOR	TOTAL
Sujeitos	08	01*	-	12*	-	-	21
Tempo	115h00min	2h30min	-	20h10min	-	-	137h40min
MÉDIA	14h23min	2h30min	-	1h41min	-	-	6h33min

* O Aluno 05, que escolheu o pátio e a quadra, não declinou o lapso, uma vez que só passa correndo ...

Na Escola 1, para os alunos da manhã e da tarde que gostam da quadra, a média de tempo foi de cerca de uma (01) hora e trinta (30) minutos, que se aproxima da soma do tempo de vinte (20) minutos de recreio diário, para os alunos da noite, a média subiu para duas (02)

horas e trinta (30) minutos, em virtude de eles chegarem ao colégio antes da aula começar, uma vez que não há recreio no turno da noite. Dos oito (08) sujeitos que escolheram a sala de aula, dois (02) são professores e declararam que ficam nela vinte (20) horas, enquanto seis (06) alunos estudam no turno da noite e ficam na sala doze (12) horas e trinta (30) minutos.

O motivo para a média do tempo, dessa Escola, encontrada nesse quadro (6h33min) ser bem menor do que a que contém todos os locais (9h40min), é o fato de o Diretor ter escolhido como local preferido toda a unidade, e que fica ali setenta e cinco (75) horas, elevando dessa forma o índice geral.

Quadro 69

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais preferidos da Escola 2

QUANTI-DADE	SALA DE AULA	PÁTIO	BIBLIO-TECA	QUADRA	SALA DOS PROFES.	COR-REDOR	TOTAL
Sujeitos	05*	04	-	-	01	-	10
Tempo	91h40min	6h40min	-	-	1h40min	-	100h
MÉDIA	18h20min	1h40min	-	-	1h40min	-	10h

* O Coordenador não indicou quanto tempo fica na Sala de Aula.

Na Escola 2, os sujeitos que gostam da sala de aula permanecem, em média, dezoito (18) horas e vinte (20) minutos, que é a soma do tempo das aulas durante numa semana. Para os entrevistados que escolheram o pátio e a sala dos professores, a média de permanência é de uma (01) hora e quarenta (40) minutos, que é a soma dos vinte (20) minutos de recreio diário.

Quadro 70

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais preferidos da Escola 3

QUANTI-DADE	SALA DE AULA	PÁTIO	BIBLIO-TECA	QUADRA	SALA DOS PROFES.	COR-REDOR	TOTAL
Sujeitos	05**	06* **	09	-	01	04	25
Tempo	85h	15h20min	36h	-	9h	15h50min	161h10min
MÉDIA	17h	2h34min	4h	-	9h	3h58min	6h27min

* O Aluno 02, que escolheu o auditório e o pátio, declarou que fica "Pouco tempo".

** O Aluno 25, que escolheu o pátio e a sala de aula, indicou o tempo que fica em cada um.

Na Escola 3, os sujeitos que gostam da biblioteca permanecem, em média, quatro (04) horas semanais, marca bem superior ao índice semanal de recreio (1h40min, de manhã e de tarde, e 50min, de noite), indicando que alguns deles a freqüentam em horário diverso do que

estudam. A razão da média dos entrevistados que preferem o pátio ter ficado (2h30min) bastante acima da soma dos intervalos semanais de aula é que o Aluno 26 chega à Escola bem antes do horário e fica observando as flores, conversando com os amigos ... Dos cinco entrevistados que indicaram a sala de aula, um é o Professor 02, que labora ali durante vinte (20) horas. Os quatro (04) alunos que nela votaram estudam à noite, numa carga semanal de dezesseis (16) horas e quarenta (40) minutos. Finalmente, a média temporal de permanência no corredor é elevada porque o Aluno 16 afirmou que fica nele cerca de dez (10) horas semanais, uma marca exagerada, haja vista que ele estuda de noite e a duração do recreio durante esse período não excede duas (02) horas ...

A média do tempo, dessa Escola, encontrada nesse quadro (6h27min) é um pouco superior à do quadro que contém todos os locais (6h02min). Isso ocorreu porque alguns indivíduos escolheram locais com baixa taxa de permanência temporal: auditório, bancos de cimento e cantina.

Quadro 71

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais preferidos da Escola 4

QUANTI-DADE	SALA DE AULA	PÁTIO	BIBLIO-TECA	QUADRA	SALA DOS PROFES.	COR-REDOR	TOTAL
Sujeitos	07	07*	09**	01*	02	-	26
Tempo	128h	9h50min	61h40min	35min	21h	-	221h05min
MÉDIA	18h17min	1h22min	6h51min	35min	10h30min	-	8h30min

* O tempo indicado pelo Aluno 01 (1h15min) foi dividido nos dois locais escolhidos: quadra e pátio.

** O tempo indicado pelo Aluno 04 (2h30min), que votou na diretoria e na biblioteca, foi todo alocado na última.

Na Escola 4, os sujeitos que elegeram a sala de aula ficam, em média, dezoito (18) horas e dezessete (17 minutos). Esse número está situado entre as vinte e uma (21) horas dos alunos do turno da manhã e da tarde e as quinze (15) horas dos alunos do turno da noite. A média do tempo que os entrevistados ficam na Biblioteca, quase sete (07) horas, é bastante alta, bem superior à soma da duração dos recreios durante a semana. Haja vista que uma das pessoas que a escolheu é o Professor 02, que ali labora na mesma durante vinte (20) horas, calculei a média dos oito (08) alunos e encontrei a também expressiva marca de cinco (05) horas e treze (13) minutos, indicando que alguns deles a freqüentam em horário diverso do que estudam. A média do tempo dos entrevistados que preferem o pátio é de cerca de uma (01) hora e vinte e dois (22) minutos, o que equivale a dizer que os sujeitos ficam lá somente durante o intervalo das aulas. Enquanto o Diretor afirmou que passa cerca de dezesseis (16)

horas por semana na sala dos professores, o Professor 01 declarou que fica ali durante cinco (05) horas.

A média do tempo, dessa Escola, encontrada nesse quadro (8h30min) excede à do quadro que contém todos os locais (8h14min). Isso ocorreu porque os Alunos 02 e 13 escolheram locais com baixa taxa de permanência temporal: sala de vídeo (1h) e secretaria (25min), respectivamente.

A Escola 3 é a que tem a menor média de tempo (6h02min) dos sujeitos no local preferido, quando considerados todos os locais. Isso ocorreu pelo fato de que na biblioteca, escolhida por nove (09) sujeitos, eles ficam, em média, quatro (04) horas, no pátio, votado por sete (07), mas que somente seis (06) indicaram o tempo, a média é um pouco superior a duas (02) horas e trinta (30) minutos, e no corredor, indicado por quatro (04) entrevistados, a média é de quase quatro (04) horas, puxando, dessa forma, para baixo a média global.

Por outro lado, é na Escola 1 que se encontra a menor média de tempo dos entrevistados no local preferido, quando considerados apenas os seis (06) principais. Isso ocorreu pelo fato de que, na quadra, votada por treze (13) sujeitos, embora somente doze (12) tenham indicado algum lapso, eles ficam, em média, uma (01) hora e quarenta e um (41) minutos, puxando, dessa forma, para baixo a média global.

Quadro 72

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais preferidos

QUANTI-DADE	SALA DE AULA	PÁTIO	BIBLIO-TECA	QUADRA	SALA DOS PROFES.	COR-REDOR	TOTAL
Sujeitos	25*	18**	18	13***	04	04	80
Tempo	419h40min	34h20min	97h40min	20h45min	31h40min	15h50min	619h55min
MÉDIA	16h47min	1h54min	5h25min	1h36min	7h55min	3h58min	7h45min

* Nas escolas pesquisadas, um (01) sujeito não apresentou resposta mensurável.

** Nas escolas pesquisadas, dois (02) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

*** Nas escolas pesquisadas, um (01) sujeito não apresentou resposta mensurável.

É na sala de aula que os sujeitos das escolas pesquisadas passam mais tempo. Isso é fácil de entender, haja vista a jornada a que estão submetidos durante uma semana. Em seguida, aparece a sala dos professores, indicando, dessa forma, a importância que esse espaço tempo na vida dos docentes. Esse espaço, de acordo com as minhas observações, as quais não contradizem o que se imagina, tem várias utilidades: descanso, leitura diversa, socialização com os colegas e preparação/correção de atividades. Expressiva é a marca dos

freqüentadores da biblioteca, revelando a importância que ela possui no cotidiano dos alunos. A média encontrada do corredor, conforme já alertei, deve ser relativizada. De qualquer forma, esse espaço, assim como o pátio e a quadra, cujas médias são bastante próximas uma da outra, indicam que eles são visitados somente nos intervalos de aula.

Questionados sobre o que poderia ser feito por ele e/ou por outras pessoas para tornar o local preferido mais agradável, os entrevistados asseveram o seguinte:

Quadro 73

O que pode ser feito para tornar o seu local preferido mais agradável?

LOCAL	RESPOSTA
Sala de aula	Os sujeitos que votaram nela sugeriram, de um modo geral, que ela fosse melhorada: i) no aspecto físico (somente nas Escolas 2 e 4), seja com a ampliação (de modo que seja mais ventilada e iluminada), seja com a oferta de cadeiras mais confortáveis; ii) no aspecto didático, como um maior suporte, de modo a possibilitar a aprendizagem de outros saberes; iii) no aspecto social, com o respeito entre os seus componentes; e iv) no aspecto motivacional, com maior interesse dos alunos. É necessário, também, que os alunos a conservem, não riscando as paredes. O Aluno 21, da Escola 4, e sintetiza a demanda geral: “Uma melhor estrutura, salas mais ampliadas, uma melhor ventilação, cadeiras melhores”. Os Alunos 21 e 22, da Escola 4, que estudam de noite, pedem mais tempo de aula.
Pátio	O pátio seria melhor se oferecesse melhor infra-estrutura: i) seja cobrindo-o e consertando o chão (Escola 2); ii) seja tendo jogos para brincar e mais lugar para sentar (Escola 3); iii) seja havendo uma ampliação do mesmo, com a colocação de mais bancos e de uma nova iluminação (Escola 4).
Biblioteca	Os sujeitos das Escolas 3 e 4 pediram que ela fosse maior e dispusesse de um acervo mais amplo, além do que fossem disponibilizados computadores.
Quadra	Embora ela seja o local preferido na Escola 1, os sujeitos têm muitas sugestões para torná-la mais agradável: melhor infra-estrutura, seja no que se refere ao tamanho, à pintura do chão, à iluminação, ao material necessário. Eles pleiteiam, ainda, a sua utilização no final de semana, quando a escola está fechada. Por fim, requerem mais tempo no recreio, permitindo, dessa forma, que eles fiquem mais tempo se movimentando, correndo e explorando o espaço.
Sala dos Professores	Necessita de mais espaço e de uma melhor estrutura, conforme relatam os dois Professores 02, das Escolas 2 e 3, e do Diretor da Escola 4. Na opinião do Professor 01, da Escola 4, nada precisa ser feito.
Corredor	Foram solicitadas a ampliação do intervalo, a colocação de bancos e a oferta de jogos.

Na Escola 3, os Alunos 02 e 05, votantes do auditório, solicitaram sua maior utilização. Os Alunos 08 e 09, que escolheram os bancos de cimento, estudam pela manhã, ocasião em que aqueles estão no sol, motivo pelo qual eles solicitam uma cobertura para fazer sombra. Por fim, o Aluno 20, que sufragou a cantina, acha que as pessoas devem ter o cuidado

de mantê-la limpa. Na Escola 4, o Aluno 13, que selecionou a Secretaria, demandou a sua ampliação. Por sua vez, o Aluno 02, que gosta da sala de vídeo, demandou uma estrutura mais compatível à sua finalidade.

Indagados sobre qual o local da escola de que menos gostam, os entrevistados assim responderam:

Quadro 74

Qual é o local de que você menos gosta na escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Banheiro	04	02	04	05	15
Gabinete da Direção	06	-	06	01	13
Pátio	05	04	03	01	13
Sala de aula	-	03	-	07	10
Nenhum	01	01	06	-	08
Quadra	-	-	-	05	05
Bancos de madeira	-	-	02	-	02
Banheiro dos professores	-	-	-	02	02
Cantina	-	-	02	-	02
Corredor superior	02	-	-	-	02
Entrada Principal	-	-	02	-	02
Garagem (sala de aula)	-	-	-	02	02
Refeitório	02	-	-	-	02
Sala de Orientação	02	-	-	-	02
Área depois da quadra	01	-	-	-	01
Bancos de cimento	-	-	01	-	01
Biblioteca	-	-	-	01	01
Corredor	-	-	-	01	01
Cozinha	-	-	-	01	01
Depósito de cadeira quebrada	-	01	-	-	01
Saída	-	-	01	-	01
Sala do Grêmio Estudantil	-	-	01	-	01
Sala inferior canto direito	-	-	01	-	01
Secretaria	-	-	-	01	01
TOTAL	23	11	29	27	90

Os espaços menos estimados pelos entrevistados são: banheiro, com quinze (15) votos, Gabinete da Direção e pátio, ambos, com treze (13), a sala de aula, com dez (10), e a quadra, com cinco (05). Oito (08) sujeitos não selecionaram nenhum local: na Escola 1, o Diretor; na Escola 2, o Aluno 04; e, na Escola 3, os Alunos 11, 15, 22, 23, 25 e 26. Na Escola 4, todos os sujeitos indicaram um local. Esses dados permitem-me concluir que o grau de insatisfação dos pesquisados é menor na Escola 3, pois mais de 20% dos pesquisados relataram a inexistência desse local. Para um entendimento mais fidedigno do que significam esses números, é necessário analisá-los à luz dos argumentos expostos na indagação seguinte.

Solicitados para descreverem esse espaço, os entrevistados relataram o que segue:

Quadro 75

Descreva o local que você menos gosta na escola

LOCAL	RESPOSTA
Banheiro	A descrição se concentrou em dois aspectos: a conservação e a estrutura. Nas Escolas 1 e 3, que são novas, os sujeitos reclamaram da sujeira e do cheiro. Conforme os Alunos 01, 03 e 24, da Escola 3, respectivamente, ele tem “pias e sanitários sujos”, “(...) nem sempre está limpo” e é “fedido e sujo”. Esses últimos adjetivos também foram utilizados pelos Alunos 14, 15 e 17, da Escola 1. Nas Escolas 2 e 4, a queixa se amplia e contempla a precariedade das instalações. Para os Alunos 17 e 21, da Escola 4, que são do sexo masculino, o banheiro é, respectivamente, “Apertado e fedorento” e “Pequeno, mal conservado e escuro”. Para os Alunos 16, 19 e 24, que são do sexo feminino, o banheiro é “Estreito demais, enfim, mal estruturado”, “É muito apertado” e “Sujo, fedorento, sem papel e às vezes sem descarga”. Independentemente do sexo, a descrição é muito parecida. Seja ele dotado de uma ótima ou precária infra-estrutura, as queixas dos sujeitos pertinentes às condições de limpeza se mantêm.
Gabinete da Direção	Para a maioria dos sujeitos que o escolheram, é nele que há, de modo mais acentuado no espaço escolar, o exercício da autoridade, da disciplina, motivo pelo qual para alguns que nela votaram não é agradável a idéia de “visitá-lo”. Para o Aluno 02, da Escola 3, ele é “um espaço como os outros, mas é de lá que saem as suspensões e as transferências”. Na Escola 1, ele foi votado por alunos e por professores. Os Diretores das Escolas 3 e 4 apresentaram descrições díspares do local: enquanto o primeiro declarou que ele dispõe de uma boa estrutura, o segundo afirmou que a sala é: “Pequena, cheia de armários, muita porta”.
Pátio	Conforme os depoimentos dos entrevistados das Escolas 1 e 2, ele não dispõe de uma infra-estrutura adequada para o uso dos alunos, seja porque não tem grama (Escola 1), seja porque o cimento está repleto de buraco (Escola 2). Acrescente-se, ainda, o fato de que essas escolas, que são destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não dispõem de nenhum brinquedo para as crianças. Nas Escolas 3 e 4, quanto ao tamanho, eles são percebidos de forma antagônica pelos entrevistados, “Extenso” e “Pequeno”, respectivamente. Apesar de possuírem bancos, os sujeitos dessas unidades escolares reclamam da quantidade e da conservação. Nove (09) queixas, recolhidas nas Escolas 1 e 2, referem-se às suas insuficientes (ou inexistentes) condições.
Sala de aula	Escolhida apenas nas Escolas 2 e 4. Na Escola 2, não dispõe de uma infra-estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, sendo descrita pelos Professor 01, Alunos 05 e 06, como pequena, quente/sem ventilação e feia. Na Escola 4, da mesma forma, ela não reúne os requisitos básicos (tamanho, iluminação, ventilação e carteiras inadequadas) para o seu funcionamento, conforme se depreende dos discursos dos Alunos 04, 22 e 23, respectivamente, “Desconfortável, pequena e abafada”, “A sala é um pouco pequena. O barulho das pessoas das outras salas, carteiras quebradas e o piso de péssima qualidade” e “Salas pequenas, o piso não é bom, carteiras desconfortáveis e quebradas”.
Quadra	Enunciada somente por sujeitos da Escola 4, ela é motivo de grande frustração, uma vez que, conforme explica o Aluno 01, “(...) deveria ser para aulas de ‘Física’ e para de vez em quando bater uma bolinha”. A sua total precariedade, denunciada pelos Alunos 11 (“É um espaço não muito grande, danificado e não ajuda em nada”) e 12 (“É toda rachada, não tem segurança para haver jogos e não tem nada”), inviabiliza a realização de qualquer atividade física, colocando em risco a integridade dos que se aventuram a praticar alguma atividade, pois o piso está cheio de buracos.

O banheiro foi escolhido tanto por meninos/rapazes quanto por meninas/moças (07 e 08, respectivamente). Significativa, porém, é a diferença da quantidade de queixas apresentadas por aqueles que estudam de noite, se comparadas com as que lecionam nos turnos matutino e vespertino (10 a 05), ainda mais considerando que, dos setenta e oito (78) alunos, vinte e quatro (24) estudam no turno da noite e cinquenta e quatro (54) freqüentam a escola de manhã e de tarde. Assim, cerca de 40% dos alunos que estudam no 3º expediente reclamaram das condições do banheiro. Será que nesse horário ele é limpo na mesma intensidade e freqüência do que no restante do dia? Caso sim, o que poderia explicar esse excesso de reclamações quanto à sua limpeza?

O Gabinete da Direção deve ser entendido pela aversão dos sujeitos de terem contato com o Diretor. Quanto ao fato de que os diretores das Escolas 3 e 4 nele votaram, deve-se observar, inicialmente, que ambos declararam que passam, em média, muito tempo ali, durante uma semana (45h, o Diretor da Escola 3, e 30h, o Diretor da Escola 4). O que eles declararam que fazem e como se sentem no Gabinete da Direção clarifica ainda mais: o Diretor da Escola 3 afirmou que cuida da burocracia da escola e que se sente preso nela; o Diretor da Escola 4, por sua vez, declarou que atende “problemas”, os quais procura resolver, e que se sente “À vontade ... agitada ... preocupada”. Assim, percebe-se que esses sujeitos desenvolvem atividades bastante estressantes, as quais fazem com que percebam esse ambiente de forma “negativa”.

É intrigante que o pátio, na Escola 3, sendo o segundo local mais querido da escola, com sete (07) votos, seja o local menos agradável para três (03) pessoas. Talvez a resposta do Aluno 18, de que ele “não oferece nenhuma criatividade para os alunos”, seja uma pista para esse resultado. Para o Aluno 10, da Escola 4, ele é um lugar pequeno, com poucos bancos. É interessante perceber que essa descrição aproxima-se bastante daquela apresentada pelos sujeitos que gostam desse local ...

A precariedade da sala de aula das Escolas 2 e 4 explica o motivo de ela ter sido sufragada somente nessas unidades. A quadra, por fim, é motivo de tristeza para os alunos da Escola 4, pois ela não reúne as condições mínimas de funcionamento, em razão da falta de conservação, impedindo que se desenvolvam atividades esportivas.

Embora tenham recebido apenas dois (02) votos, comento os seguintes locais: a entrada principal, votada na Escola 3, para o Professor 01, tem “muito barulho”. O problema dela, na opinião do Aluno 17, que estuda de tarde, é porque ela fica “no sol ..., é quente”. A saída, que, na verdade, é o lado de dentro da entrada principal, foi descrita pelo Aluno 14 como “um espaço muito pequeno”; os bancos de madeira, que ficam no pátio da Escola 3, na

opinião do Aluno 08, são “iguais aos da praça”, enquanto que para o Aluno 09 eles estão dispostos “em seguida num local amplo”; o banheiro masculino dos professores foi escolhido pelos Professores 01 e 02, da Escola 4, que o descreveram como “pequeno”. É digno de notar que apenas o primeiro é homem, que afirmou que o banheiro é “sem ventilação”. O Professor 02, que é mulher, disse que o espaço é “com tudo precário”. É de se ressaltar que esse banheiro estava sendo reformado quando estive na escola realizando a pesquisa; a cantina foi escolhida, na Escola 3, pelos Alunos 10 e 20, respectivamente, porque ela é “muita pequena e desorganizada” e “é um absurdo as coisas serem vendidas nesse preço”; o corredor central superior é descrito, pelos Alunos 07 e 08, da Escola 1, como o local em que algumas pessoas empurram outras, motivo pelo qual, muitas vezes, algumas caem. O Aluno 06, da Escola 4, que votou no corredor, disse que ele “É pequeno e fica muita gente”. Esses depoimentos indicam que há um contínuo desrespeito às pessoas que circulam nesse espaço; a garagem, da Escola 4, que foi transformada em sala de aula, onde funciona uma turma de aceleração pela manhã, é, segundo o Aluno 05, um local “Pequeno, impróprio para uma sala de aula”. A foto 4A05M3MM1_18A, batida dentro da escola, revela que ela não tem janelas, apenas um pequeno combogó, localizado no alto da parede do lado esquerdo, e um ventilador no teto. A foto 4A05M3MM1_18B, batida do lado de fora da escola, mostra que a pintura do lado esquerdo ainda é recente. Em razão da sua precariedade, o Aluno 07 disse que ela é uma sala de aula “provisória”, conforme revelam as fotos 4A07M3MF1_18A e 4A07M3MF1_18B; o refeitório, votado na Escola 1, para o Aluno 01, é o local onde “As pessoas podem lanchar”, embora seja mobiliado somente para os alunos menores, conforme reclama o Aluno 12; a sala de orientação foi votada, na Escola 1, pelos Alunos 03 e 04. Um declarou que nunca tido ido lá, motivo pelo qual não poderia descrevê-la, e o outro afirmou que “É meio grande. Tem computador, tem telefone, ar-condicionado ...”, numa descrição que se encaixa melhor com a Secretaria, o que pode revelar que ele também nunca esteve lá.

Indagados sobre o que fazem nesse local, os entrevistados responderam que:

Quadro 76

O que você faz quando está no local menos querido da escola?

LOCAL	RESPOSTA
Banheiro	Eles fazem as necessidades fisiológicas.
Gabinete da Direção	Os Diretores das Escolas 3 e 4 asseveraram que cuidam da parte administrativa das unidades acadêmicas; dois (02) sujeitos disseram que nunca entraram nele; dois (02) afirmaram que o evitam. Os demais sete (07) entrevistados relataram que nesse local eles levam carão/bronca e suspensão, resolvem problemas e conversam para entrar num acordo.
Pátio	Dos treze (13) indivíduos que votaram no pátio, seis (06) utilizam-no para a socialização, seja para conversar ou para brincar. Cinco (05) disseram que nada fazem lá, uma vez que não vão para lá, pois, conforme declarou o Aluno 08, da Escola 3, lá “só fica um pessoalzinho metido à besta”. Ora, se o pátio é o local em que ocorre maior socialização na escola, a questão que surge é: “Qual é o lugar que esses sujeitos freqüentam para se relacionar com os seus pares?”.
Sala de aula	Escolhida somente nas Escolas 2 e 4, os alunos declararam que estudam e aprendem, enquanto que o Professor 01, da Escola 2, exerce seu ofício: leciona.
Quadra	Conversa e troca informações com seus colegas da Educação, bem como socializar suas vivências, expectativas, realizações e sonhos. Votada apenas na Escola 4, dois (02) sujeitos afirmaram que não desenvolvem qualquer atividade na mesma, uma vez que, conforme o Aluno 11, “não tem esportes para fazer aqui, porque é muito pequeno”; outros dois (02) revelaram que ela é apenas um local de passagem, para entrar e sair da escola, e o Aluno 20 revelou que nela procura estabelecer relações interpessoais.

Questionados sobre como se sentem no lugar de que menos gostam, eles citaram, principalmente, que:

Quadro 77

Como você se sente quando está no local de que menos gosta da escola?

RESPOSTA	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
(Muito) Mal/Péssimo	02	-	03	04	09
Alegre/Bem	02	03	01	02	08
Desagradável/Desconfortável	01	01	-	04	06
Com calor	-	02	01	01	04
Incomodado/Insatisfeito	-	-	01	03	04
Nada bem/Não gosto	01	01	01	01	04
Não muito agradável/bem	03	-	-	-	03
Triste	02	-	01	-	03

No universo pesquisado, setenta e sete (77) pessoas apresentaram somente um sentimento referente ao local de que menos gostam na escola. Sessenta e três (63) pessoas expressaram, de forma variada, algum tipo de insatisfação com esse local, seja com as expressões há pouco referenciadas, seja com outras: “Como se estivesse numa fila”, “Preso”, “Com medo/assustada”, cada uma delas duas (02) vezes e em uma (01) ocasião as seguintes: “Ansiosa”, “Cansado”, “Constrangida”, “Contrariada”, “Decepcionado”, “Desapontado”, “Desolada”, “Enjoado”, “Enojado”, “Envergonhado”, “Fedorento”, “Inquieta”, “Intimidado”, “Inútil”, “Invasora”, “Limitada”, “Longe das pessoas”, “Muito apertado”, “Não tão nervoso”, “Pequeno”, “Perdido”, “Pouco à vontade”, “Tenso e apreensivo” e “Um rato”; dez (10) sujeitos relataram de alguma forma a satisfação – oito (08) se sentem Bem, do um (01) que se sente “Bem e mal” e outro que “Mais ou menos bem” – e quatro (04) expressaram indiferença: dois (02) sentem “Nada” e outros dois (02) “Nem bem, nem mal/Indiferente”.

Nas escolas pesquisadas, os sujeitos que votaram no banheiro afirmaram, de um modo geral, que se sentem mal e péssimos, quer em virtude do odor, quer em razão da sua precariedade. O Aluno 24, da Escola 4, declarou se sentir “Um rato”!

No Gabinete da Direção, independente da Escola, todos os sujeitos expressaram uma insatisfação com o local, conforme se depreende das seguintes declarações: na Escola 1, do Professor 01 (“Pequeno”), do Aluno 06 (“Com tristeza”), Aluno 10 (“Com pouco de medo e respeito pela direção”) e Aluno 16 (“Um pouco ansiosa”); na Escola 3, do Aluno 02 (“Tenso e apreensivo”) e do Aluno 07 (“Me sinto intimidado”). Os Diretores das Escolas 3 e 4 declararam, respectivamente, que se sentem “Preso” e “À vontade ... agitada ... preocupada”. Enquanto aquele expressa o seu sentimento diante da dificuldade de resolver as questões burocráticas e administrativas, esse revela a intensidade das emoções que permeiam o seu cotidiano, em decorrência do cargo que exerce na instituição.

A maioria dos entrevistados que escolheram o pátio declarou que tem um sentimento negativo em relação a ele: tristeza, desolação, vergonha, desconforto, incomodado ... Outros, porém, expressaram alegria quando estão nesse local. É o que ocorre, por exemplo, na Escola 2, quando o Coordenador e o Professor 02 declararam, respectivamente, se sentir “Envergonhado de estar oferecendo um lugar sem condição” e “Desconfortável”. Enquanto isso, os Alunos 02 e 03 se declararam “Alegre” nesse local ... Houve, ainda, quem afirmasse que nem se sente bem nem mal e outro que declarou sentir-se indiferente.

Na sala de aula, finalmente, os três (03) sujeitos da Escola 2 revelaram uma insatisfação com esta – Aluno 06 (“Com calor”) e Professor 01 (“Limitada”) – no que foram acompanhados por quatro (04) da Escola 4. Nessa unidade, o Aluno 22 confessou que, às

vezes, se sente bem e, às vezes, se sente mal; o Aluno 02 afirmou que sente “Mais ou menos bem”, e, finalmente, o Aluno 23, declarou que se sente bem.

Os sujeitos que votaram na quadra expressaram uma insatisfação com esta, sintetizada pelo Aluno 12: “Decepcionada”. Intrigante é a declaração do Aluno 11, que admitiu que “(...) poderia fazer algo para melhorá-la”, revelando, mesmo que de forma vaga, a sua crença de que é possível agir para reverter a situação em que se encontra esse local.

O Aluno 08, da Escola 1, disse que se sente “Assustada” no corredor superior, em virtude do empurra-empurra, uma vez que as crianças passam pelo local correndo: seja saindo da sala, seja para nela entrar. Esse tratamento entre os alunos também ocorre na Escola 4, pois ele é “Pequeno e fica muita gente”, e alguns estudantes gostam de ficar lá para empurrar os demais, conforme me confidenciou o Aluno 06.

Perguntados sobre o que aprendem nesse local, os investigados relataram:

Quadro 78

O que você aprende quando está no local de que menos gosta da escola?

LOCAL	RESPOSTA
Banheiro	Nove (09) sujeitos afirmaram que nada aprendem, enquanto três (03) disseram que aprendem que devem ter mais higiene, como declara o Aluno 19, da Escola 3, “(“A lavar as mãos”), e outro grupo com a mesma quantidade de pessoas declarou que aprendem que deve deixar o banheiro limpo, no dizer do Aluno 1, da mesma Escola: “Que em casa não posso deixar o banheiro sujo”.
Gabinete da Direção	Ele se revelou um local com alto índice de conteúdo pedagógico, uma vez que dez (10) pessoas relataram algum tipo de aprendizado quando nele estão, dentre as quais eu destaco: “Ter paciência” (Diretor, da Escola 3), “Obedecer as normas da escola” (Aluno 02, da Escola 3), “Ter mais responsabilidade, respeito e amadurecimento” (Aluno 06, da Escola 3), “Ser mais responsável e responder por nossos atos” (Aluno 07, da Escola 3), “Amenizar conflitos entre os segmentos que compõem a escola” (Diretor, da Escola 4) e “Refletir sobre as estratégias administrativas” (Professor 02, da Escola 1). Por outro lado, três (03) entrevistados disseram que nada aprendem.
Pátio	Seis (06) indivíduos declararam que nada aprendem. Outros sete (07) relacionaram uma série de saberes: “A se relacionar” (Coordenador, da Escola 2), “Conhecer melhor as crianças” (Professor 02, da Escola 2), “Brincar” (Aluno 03, da Escola 2), “A respeitar as vontades das outras pessoas” (Aluno 13, da Escola 1) ...
Sala de aula	Como era de se esperar, ela foi o local em que, proporcionalmente, houve maior relato de aprendizado. Seis (06) pessoas enfatizaram o conteúdo ministrado, três (03) salientaram a constituição de um amanhã melhor para as suas vidas. Nesse grupo, apenas o Professor 01, da Escola 2, deixou em branco essa questão ...
Quadra	Dos cinco (05) entrevistados, quatro (04) declararam que nada aprendem nela. Apenas o Aluno 20 disse que “Se todos contribuíssem poderíamos tornar este prédio uma boa e bonita escola para todos”, sinalizando que há a possibilidade de que a comunidade estabeleça uma discussão ampla sobre esse problema e formule, se for o caso, estratégias para resolvê-lo.

No universo pesquisado, trinta e cinco (35) sujeitos disseram que não aprendem nada no local de que menos gostam: dez (10), da Escola 1, um (01), da Escola 2, treze (13), da Escola 3, e onze (11), na Escola 4. Quatro (04) desses explicaram o motivo para tal: seja porque “quase não fico lá”, como afirmou o Aluno 08, da Escola 3, que votou nos bancos de madeira, seja porque “só vejo desordem”, declaração do Aluno 16, da Escola 3, que selecionou o pátio, seja “por não ter opções”, como sentenciou o Aluno 11, da Escola 4, que escolheu a quadra, seja porque só aprende “a desrespeitar os amigos”, no dizer do Aluno 06, da Escola 4, que selecionou o corredor.

Outros, todavia, ressaltaram a dimensão pedagógica desses espaços, como é o caso na Escola 1, do Aluno 01, sobre o refeitório (“A ter educação quando vai se alimentar”), e do Aluno 08, sobre o corredor (“Muito respeito”), e na Escola 3, do Aluno 17, sobre a entrada principal (“Ser pontual, chegar na hora certa). Chama a atenção a aprendizagem do Aluno 07, da Escola 4, que selecionou a garagem, que foi transformada em sala de aula, que sintetiza a situação dessa unidade escolar: “Que infelizmente nosso colégio não tem espaço suficiente para abrigar mais alunos”.

Inquiridos sobre quanto tempo ficam, em média, nesse local durante uma semana, os sujeitos declararam que:

Quadro 79

Tempo que os sujeitos ficam no local menos querido (em todos)

QUANTIDADE	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Sujeitos	08	09	11	20	48
Tempo	6h35min	60h26min	51h	178h33min	306h34min
MÉDIA	50min	6h43min	4h38min	8h56min	6h23min

Nas quatro escolas pesquisadas, dos noventa (90) entrevistados, oito (08) declararam que não há um local de que menos gostam, dezoito (18) que não frequentam esse lugar, dezesseis (16) apresentaram respostas que impedem a mensuração, e, finalmente, quarenta e oito (48) pessoas indicaram um lapso: oito (08), na Escola 1, nove (09), na Escola 2, onze (11), na Escola 3, e vinte (20), na Escola 4, no total de trezentas e seis (306) horas e trinta e quatro (34) minutos, resultando numa média de aproximadamente seis (06) horas e vinte (23) minutos.

Quadro 80

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais menos queridos da Escola 1

QUANTI-DADE	BA-NHEIRO	GAB. DA DIREÇÃO	PÁTIO	SALA DE AULA	QUADRA	TOTAL
Sujeitos	03*	-**	02***	-	-	05
Tempo	1h40min	-	2h25min	-	-	4h05min
MÉDIA	33min	-	1h13min	-	-	49min

* O Aluno 20 não declinou um lapso.

** Os seis (06) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

*** Os alunos 11, 18 e 19 não apresentaram resposta mensurável.

Na Escola 1, dos vinte e dois (22) entrevistados que indicaram um local que menos gostam, sete (07) indivíduos afirmaram que não vão a esse lugar, enquanto outros sete (07) apresentaram respostas que impedem a mensuração, dentre as quais se destacam as dos Alunos 08 (“10s”), do 10 (“Nem mesmo um minuto”) e do 11 (“Muito pouco, não tenho a média”). Dos oito (08) entrevistados que apresentaram lapso, quatro (04) frequentam a escola de manhã ou de tarde, e quatro (04) frequentam a escola de noite, sendo que os locais por eles escolhidos foram banheiro (03), pátio (02), refeitório (02) e corredor (01). A soma do tempo total declinado é de seis (06) horas e trinta e cinco (35) minutos, resultando numa média de aproximadamente dezoito (18) minutos.

Quadro 81

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais menos queridos da Escola 2

QUANTI-DADE	BA-NHEIRO	GAB. DA DIREÇÃO	PÁTIO	SALA DE AULA	QUADRA	TOTAL
Sujeitos	02	-	04	03	-	09
Tempo	6min	-	5h20min	55h	-	60h26min
MÉDIA	3min	-	1h20min	18h20min	-	6h43min

Na Escola 2, das dez (10) pessoas que selecionaram um local de que menos gostam, somente o Aluno 01, que votou no local que guarda cadeira quebrada, apresentou uma resposta imensurável: “Normalmente, a porta está fechada”. O Coordenador e o Professor 01 ficam, em média, cerca de uma hora por semana no pátio, enquanto que os alunos uma (01) hora e quarenta (40) minutos, que é a soma dos vinte (20) minutos de recreio diário. Os três sujeitos que escolheram a sala de aula passam cerca de dezoito (18) horas e vinte (20) minutos, que é o tempo total de duração das aulas. Os alunos que escolheram o banheiro

ficam cerca de três (03) minutos, revelando que só ficam lá o tempo necessário. A soma do tempo total declinado é de sessenta (60) horas e vinte e seis (26) minutos, resultando numa média de aproximadamente seis (06) horas e quarenta (43) minutos.

Quadro 82

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais menos queridos da Escola 3

QUANTI-DADE	BA-NHEIRO	GAB. DA DIREÇÃO	PÁTIO	SALA DE AULA	QUADRA	TOTAL
Sujeitos	03*	01**	-***	-	-	04
Tempo	1h13min	45h	-	-	-	46h13min
MÉDIA	24min	45h	-	-	-	11h34min

* O Aluno 01 não apresentou uma resposta mensurável: “O mínimo possível”.

** Cinco (05) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

*** Os três (03) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

Na Escola 3, seis (06) pessoas disseram não ter um local de que não gostem. Seis (06) indivíduos ficam um instante nesse local, enquanto outros seis (06) apresentaram respostas que impedem a mensuração: Aluno 01 (“O mínimo possível”), do 02 (“Pouco tempo”), do 04 (“Nem 1 minuto”), do 06 (“É muito difícil eu ir parar neste local”), do 07 (“Só de vez em quando”) e do 08 (“4 segundos no máximo”).

Dos onze (11) entrevistados que apresentaram lapso, os locais por eles escolhidos foram banheiro (03), entrada principal (02), Gabinete da Direção (01), banheiro (03), pátio (01), saída (01), banco de cimento (01), sala do grêmio (01). A soma do tempo total declinado é de cinquenta e uma (51) horas, resultando numa média de aproximadamente quatro (04) horas e trinta e oito (38) minutos.

Excluindo o Diretor, que declarou que fica quarenta e cinco (45) horas no Gabinete da Direção, a soma do tempo total declinado pelos outros dez (10) sujeitos é de seis (06) horas, resultando numa média de aproximadamente trinta e seis (36) minutos.

Quadro 83

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais menos queridos da Escola 4

QUANTI-DADE	BA-NHEIRO	GAB. DA DIREÇÃO	PÁTIO	SALA DE AULA	QUADRA	TOTAL
Sujeitos	04*	01	-**	07	04***	16
Tempo	1h45min	30h	-	142h30min	3h35min	177h50min
MÉDIA	26min	30h	-	20h21min	54min	11h07min

* O Aluno 20 disse que permanece “Menos de 1 minuto”.

** O Aluno 10 declarou que fica “No máximo, um minuto”.

*** O Aluno 01 afirmou que “Não fico”.

Na Escola 4, cinco (05) sujeitos afirmaram que não frequentam o local de que menos gostam, enquanto outros dois (02) apresentaram respostas que impedem a mensuração: os Alunos 10 (“No máximo, um minuto”) e o 21 (“Menos de um minuto”). Os vinte (20) sujeitos que apresentaram lapso tinham escolhido: a sala de aula (07), banheiro (04), quadra (04), banheiro masculino dos professores (01), sala de multimeios (01), Gabinete da Direção (01), corredor (01) e secretaria (01).

A soma do tempo total declinado é de cento e setenta e oito (178) horas e cinquenta (50) minutos, resultando numa média de aproximadamente oito (08) horas e sete (07) minutos.

Quadro 84

Tempo que os sujeitos ficam nos principais locais menos queridos

QUANTI-DADE	BA-NHEIRO	GAB. DA DIREÇÃO	PÁTIO	SALA DE AULA	QUADRA	TOTAL
Sujeitos	12*	02**	06***	10	04****	34
Tempo	4h44min	75h	6h45min	197h30min	3h35min	287h34min
MÉDIA	24min	37h30min	1h08min	19h45min	54min	13h27min

* Nas escolas pesquisadas, três (03) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

** Nas escolas pesquisadas, onze (11) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

*** Nas escolas pesquisadas, sete (07) sujeitos não apresentaram resposta mensurável.

**** Nas escolas pesquisadas, um (01) sujeito não apresentou resposta mensurável.

Dos quinze (15) sujeitos que votaram no banheiro, doze (12) apresentaram durações de tempo, totalizando quatro (04) horas e quarenta e quatro (44) minutos, resultando numa média de quase vinte e quatro (24) minutos.

Dos treze (13) indivíduos que escolheram o pátio, apenas seis (06) apresentaram lapso, totalizando seis (06) horas e quarenta e cinco (45) minutos, resultando numa média aproximada de uma (01) hora e oito (08) minutos.

Quanto ao Gabinete da Direção, apenas os Diretores das Escolas 3 e 4 indicaram uma marca temporal, totalizando setenta e cinco (75) horas e perfazendo uma média de trinta e sete (37) horas e trinta (30) minutos.

Todos os dez (10) entrevistados que escolheram a sala de aula, indicaram o tempo que permanecem nela, totalizando cento e noventa e sete (197) horas e trinta (30) minutos, numa média de dezenove (19) horas e quarenta e cinco (45) minutos.

No que se refere à quadra, quatro (04) alunos indicaram o tempo que nela ficam, totalizando três (03) horas e trinta e cinco (35) minutos, numa média aproximada de cinquenta e quatro (54) minutos.

Considerando apenas os principais locais menos queridos (banheiro, Gabinete da Direção, pátio, sala de aula e quadra), o Gabinete da Direção obteve a maior média temporal. Deve-se atentar, porém, para o fato de que apenas dois (02) sujeitos, exatamente os Diretores das Escolas 3 e 4, indicaram marca temporal, motivo pelo qual a média ficou tão alta. Os demais treze (13) votantes sequer apresentaram uma resposta quantificável, pois dificilmente o frequentam. A média da sala de aula, de outra forma, é real, porquanto todos os seus dez (10) votantes informaram quanto tempo ficam ali. A seguir, vêm o pátio e a quadra, com médias bastante próximas, e, em último lugar, o banheiro.

Indagados sobre o que poderia ser feito por ele e/ou por outras pessoas para tornar o local menos querido mais agradável, os entrevistados disseram que:

Quadro 85

O que pode ser feito para tornar o seu local menos gostoso mais agradável?

LOCAL	RESPOSTA
Banheiro	Os sujeitos que estudam nas Escolas 1 e 3 acreditam que ele precisa ser limpo com maior frequência, inclusive sendo lavado e com a lotação de uma funcionária no local, além de ter mais material de higiene pessoal. Para o Aluno 20, da Escola 1, não somente o banheiro mas toda a escola deve ser mais bem conservada pela comunidade que a frequenta. Os indivíduos das Escolas 2 e 4 declaram que ele precisa ser ampliado/reformado, única solução para resolver a sua precariedade material. O Aluno 16, da Escola 4, resignado com a impossibilidade de ele ser ampliado, pediu que as pessoas fossem mais higiênicas e respeitassem mais o local.
Gabinete da Direção	De um modo geral, conforme os depoimentos dos sujeitos da Escola 1, ele seria melhor se houvesse uma mudança de relacionamento, seja com a ausência de carão (Aluno 06) e punições (Aluno 10), seja com o incremento das relações (Professor 02 e Aluno 16). Quanto ao primeiro pedido, ele carece de razoabilidade, uma vez que o local se caracteriza pelo exercício da autoridade, embora, é claro, seja sempre possível (e necessário) melhorar a intensidade do diálogo entre os agentes pedagógicos. A peculiaridade desse local não pode ser ignorada, pois o Diretor simboliza a autoridade que precisa ser respeitada. Na Escola 3, os Alunos 06 e 07 sugeriram, respectivamente, um chá para deixar os alunos mais calmos e que sejam colocadas cadeiras na sala de espera, e os Alunos 12 e 13 pediram melhorias de relacionamento. O Diretor, por sua vez, afirmou que já tenta fazer a sua parte, “deixando que todos tenham acesso livre para falar comigo”. Na Escola 4, o Diretor pleiteou que ele tivesse um “espaço maior, com um local reservado para atendimento de problemas”.
Pátio	Todos os sujeitos solicitaram uma melhoria da sua infra-estrutura do mesmo: seja para incrementar a já existente, seja para dotá-lo de uma condição mínima de funcionamento, no sentido de possibilitar aos usuários uma oportunidade de lazer, de socialização. Os Alunos 13, 18 e 19 solicitaram, respectivamente, uma mudança geral: “Mais limpo e mais iluminado”, “Poderia ser feito um lindo jardim”, e “Arborizar, plantar grama, colocar brinquedos para as crianças”. Na Escola 2, o Professor 02 roga a “Construção de uma quadra de esporte”), no que concorda o Aluno 03 (“Um parquinho”). Mais tímido é o pedido do Aluno 02: “Tampar os buracos, limpar e tirar o capim”). Os sujeitos da Escola 3 solicitaram o oferecimento de atividades de lazer para os alunos e, ainda, a presença de pessoas mais agradáveis e animadas. O Aluno 10, da Escola 4, sugeriu que o pátio fosse aumentado.
Sala de aula	As pessoas que a sufragaram como o local menos querido da escola, assim como já fizeram os sujeitos que a elegeram como o local preferido, pediram o seu incremento, com a ampliação do seu tamanho e a troca das cadeiras e do piso, dotando-a de uma infra-estrutura mais confortável e condigna às necessidades dos seus usuários, de modo a proporcionar-lhes maior bem-estar, condição indispensável para um processo de ensino-aprendizagem. O Aluno 14, da Escola 4, sintetiza bem esse anseio geral: “Ampliar, colocar cadeiras mais confortáveis”.
Quadra	Os pesquisados solicitaram uma reforma, que contemplasse uma cobertura e um som, de modo a habilitá-la para a realização de eventos esportivos. O depoimento do Aluno 12 (“Poderíamos reunir professores, diretor e alunos para conversar e tentar resolver este problema”) revela que a comunidade escolar pode (e deve) se reunir para buscar opções que minorem a precariedade desse local.

Os sujeitos também apresentaram sugestões para os demais locais.

Na Escola 3, os bancos de madeira, localizados no pátio, na opinião dos Alunos 08 e 09, deveriam ser mais bem conservados, além de existirem em maior quantidade. A cantina poderia, para os Alunos 10 e 20, ser mais organizada e vender as coisas por preços mais acessíveis. A entrada principal se tornaria melhor se, na opinião do Professor 01, fosse trocada a porta. Já o Aluno 17 defendeu a idéia de que os alunos que chegam atrasados tenham o direito de esperar a aula dentro da escola. O Professor 02 pediu que a sala do grêmio não fosse usada para namoricos, mas sim para conscientizar e contribuir para o bom funcionamento da escola.

Na Escola 4, os professores que elegeram o banheiro masculino dos professores pediram a sua reforma. Os sujeitos que votaram na garagem, transformada em sala de aula, apresentaram sugestões opostas: enquanto o Aluno 05 defendeu a adequação do espaço para o fim pretendido, o Aluno 07 votou pela transferência dos alunos para “uma sala de verdade”. Quanto ao corredor, o Aluno 06 afirmou que precisaria acabar com a baderna dos alunos. O Aluno 09 pediu que a sala de multimeios fosse mais organizada; o Aluno 13 solicitou que a cozinha fosse ampliada e equipada, ao passo que o Aluno 18, votante da Secretaria, defendeu a diminuição da carga horária dos funcionários e que houvesse uma capacitação no sentido de que esses tratassem melhor os alunos.

Na próxima seção, discuto os resultados da pesquisa, tendo em vista a discussão teórica que empreendi, e por haver socializado algumas observações emanadas tanto do diário de campo como das fotografias batidas por mim.

7.5 Análise dos dados

Não ousaria dizer que apresentarei algumas conclusões. Julgo mais sensato enunciar que vou partilhar algumas descobertas que fiz, porquanto acredito que a cada vez que eu (ou você) visitar os questionários e/ou as fotografias, surgirão novas análises. Tenciono, ainda, socializar algumas inquietações que surgiram durante essa jornada e que estão em aberto, à espera de investigações.

Embora todas as escolas pesquisadas sejam da rede pública em Fortaleza, há uma grande diferença entre elas, sendo esse, inclusive, um dos motivos que me fizeram escolher quatro (04) unidades, conforme já expliquei. Privilegiei a edificação, enquanto realidade física, e a sua conservação, com o fito de conhecer a percepção e o sentimento que os usuários têm. Essa opção metodológica é enriquecida com a seguinte reflexão de Kenski (2000, p.124):

A disposição e uso de móveis e equipamentos nas salas e laboratórios definem a ação pedagógica. A imagem apresentada pelas bibliotecas e salas ambientes, espaços e quadras de esportes, pátios, jardins e centros de convivência comunicam visualmente a filosofia de trabalho na escola. O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola.

Os resultados da pesquisa de campo revelaram que, nas escolas que têm melhor infraestrutura física (Escolas 1 e 3), essa dimensão é percebida, pelo Diretor e pelos professores, como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, enquanto nas que têm infraestrutura mais precária (Escolas 2 e 4) a opinião do Diretor e dos professores é contrária: a precariedade limita o processo de ensino-aprendizagem. As Escolas 1 e 3 têm melhor classificação quanto a esse aspecto do que as que Escolas 2 e 4. Essa diferença também aparece quando se indaga sobre o sentimento que os sujeitos têm em relação a ela. A satisfação quanto à oferta de espaços educacionais dos alunos das Escolas 1 e 3 também é maior, pois os oito (08) sujeitos que declararam que a sua unidade já tem tudo estudam nesses estabelecimentos. Da mesma forma, a insatisfação quanto à disponibilidade de ambientes educacionais é maior nas escolas com pior infraestrutura, pois dos dezenove (19) sujeitos que pediram mais de um local, doze (12) estudam na Escola 4 e dois (02) na Escola 2.

Na pesquisa desenvolvida por mim, a insatisfação dos pesquisandos com a escola se concentrou em quatro (04) locais: banheiro, gabinete da direção, pátio e sala de aula. Eles obtiveram cinquenta e um (51) votos, o que equivale a quase 57%. A presença do banheiro e da sala de aula na lista não surpreende, pois, no relato de Abramovay (2003, p. 79), o que os alunos menos gostam na escola é o espaço físico (sala de aula, espaço externo e corredor), com 44% de indicações; os banheiros também foram citados, notadamente quanto ao aspecto da (falta de) limpeza; em seguida, os alunos elegeram a parte administrativa da escola (Secretaria e Diretoria), com 34%, eles próprios (os alunos), com 33%, aulas, com 25%, e a maioria dos professores, com 24%.

Diante desse quadro, Abramovay (2003, p. 85) indaga:

Que escolas são essas em que parcelas significativas dos alunos não gostam de seus colegas e os membros do corpo pedagógico afirmam que o que nelas menos apreciam são as aulas e a maioria dos alunos?

A minha análise dos quatro (04) principais locais menos queridos – banheiro, gabinete da direção, pátio e sala de aula – vai ser agregada com algumas características comuns nas escolas pesquisadas – a sujeira, a publicidade do poder público, a falta de lazer e o acesso à escola pela entrada secundária. Esclareço que esses binômios – banheiro & sujeira, Gabinete

da Direção & publicidade do poder público, pátio & falta de lazer e sala de aula & acesso à escola pela entrada secundária – são frutos de uma livre associação, a qual, apesar de ser arbitrária, contém algumas dicas interessantes para se compreender o cotidiano dessas escolas. Somente a realização de mais pesquisas permitirá um aprofundamento, seja para ratificar ou retificar, das explicações aqui formuladas.

Banheiro & sujeira

As respostas dos sujeitos indicam que o banheiro precisa não somente de melhor infraestrutura, uma vez que ele também foi significativamente votado nas Escolas 1 e 3, as quais, na minha opinião, dispõem de um excelente instalação hidrossanitária, mas que as pessoas que o utilizam tenham mais higiene e educação, deixando-o em condição de ser utilizado por quem virá depois.

Causa-me profunda indignação ver as ruas de Fortaleza (não apenas daqui, embora saiba que isso não acontece somente aqui) repletas de lixo: saco plástico, papel, garrafas d'água, latinhas de refrigerante e cerveja etc. Constatar que isso também acontece na escola despertou-me dois sentimentos: decepção e esperança. O primeiro, em virtude de pensar: “Até aqui isso acontece!”. O segundo, por acreditar que, se os alunos nela conseguirem aprender a colocar o lixo no lixo, essa atitude será adotada, na maioria das vezes, nos demais espaços urbanos.

Felizmente, cresce a divulgação de ideais ecológicos, não significando que a dimensão verbal seja suficiente para instaurar novas atitudes. Você não pode imaginar a minha alegria quando encontrei na Escola 3, o Liceu de Messejana, cinco (05) cestos para coleta de lixo reciclável (foto LixoReciclável01); porém, esse sentimento evaporou-se rapidamente e transformou-se numa profunda decepção, quando constatei que, infelizmente, eles não estavam sendo usados adequadamente (fotos LixoReciclável03, 04, 05, 07 e 08), mas apenas como uma lixeira, indistintamente ...

Nas escolas pesquisadas, as salas e o pátio, que são os locais preferidos pelos sujeitos, sofrem com a falta de educação dos seus usuários. Na Escola 3, as fotos batidas numa sala de aula, onde entrei aleatoriamente, revelam o quanto os alunos a deixam suja e desorganizada (foto SalaDeAula02 e 07), apesar da existência de uma lixeira (foto SalaDeAula06). É impressionante como os alunos sujam o pátio, o que demanda a ação de servidores exclusivamente para a missão de limpá-lo (fotos ÁreaCoberta05, na Escola 1, e ÁreaCoberta(vistatérreo)02, na Escola 3)!

Gabinete da Direção & publicidade do poder público

A votação do Gabinete da Direção concentrou-se nas Escolas 1 e 3. Os sujeitos que a escolheram pediram, em linhas gerais, a melhoria do relacionamento e da infra-estrutura. Assim, por um lado, é necessário que o gestor incremente ainda mais o diálogo com a comunidade escolar, por outro, é salutar que tal espaço disponha de melhor condição de funcionamento.

Chamou-me a atenção a publicidade do poder público nas dependências das respectivas unidades. No caso, das Escolas 1 e 2, a discrepância é enorme, uma que, enquanto na primeira, a vinculação é explícita (fotos FachadaLateral01 e 05), na segunda, o nome da unidade não pode ser facilmente identificado (foto FachadaPrincipal01). No caso dos estabelecimentos da rede estadual, o tratamento não é tão discrepante (fotos FachadaPrincipal01, na Escola 3, e FachadaPrincipal03, na Escola 4).

Destaco o fato de que nas escolas que visitei em fevereiro de 2004 esse fenômeno também ocorre. Assim, tanto a Escola de Guaramiranga (foto FachadaPrincipal01) e a Escola Comunitária Lions Fortaleza-Iracema (foto FachadaPrincipal) não têm qualquer identificação. Por outro lado, a Escola Municipal Vereador José Barros de Alencar é generosamente associada ao poder público (foto FachadaPrincipal01).

Pátio & falta de lazer

A presença do pátio pode ser explicada, em parte, pelo fato de que, nas escolas pesquisadas, não há uma preocupação com a área de lazer, seja pela falta de cuidado com a infra-estrutura, como é o caso das Escolas 2 e 4, onde, respectivamente, o pátio e a quadra têm o chão rachado. Por outro lado, na Escola 1, apesar de ter um pátio descoberto com uma ampla área livre, não há de um equipamento sequer para as crianças. Na Escola 3, os estudantes têm apenas duas (02) mesas de ping-pong, em estado razoável, o que é um absurdo, haja vista a necessidade que eles têm de se movimentarem, exercitarem seus corpos, durante o curto espaço de tempo do recreio. Essa insatisfação é notória, pois a solicitação de uma quadra foi a campeã nessa unidade.

Infelizmente, parece existir uma tendência, por parte dos gestores (seja na Secretaria de Educação, seja nas escolas), para considerar a área livre apenas como um local para as crianças/os adolescentes ficarem quando não estão na sala, sem vislumbrar a possibilidade de que elas(es) possam aprender, explorar e se desenvolver. Essa crença, embora possa ser negada pelas autoridades, é fácil de ser captada, haja vista a absoluta falta de recursos pedagógicos.

Numa pesquisa em creches de Natal, Elali (2003, p. 315) concluiu que

(...) o ambiente das escolas para a educação infantil não tem sido adequadamente definido/planejado, o que pode dificultar a manutenção da qualidade de vida infantil, uma vez que a área construída apresenta grandes problemas relacionados às condições de conforto (temperatura, ventilação, iluminação e ruídos), e a área livre mostra-se escassa e dotada de poucos recursos naturais.

Essa pesquisadora explica que os espaços “sociopetalados”, aqueles que propiciam a formação de grupos, atraindo as pessoas, estão relacionados a locais sombreados (pátios abertos e sob árvores) e à presença de equipamento/mobiliário (bebedouro, brinquedos e bancos), enquanto que espaços “sociofugidios”, aqueles que afugentam os usuários, são os corredores estreitos e escuros, os ambientes quentes e as áreas com excessivo controle institucional (ELALI, 2003, p. 314).

Fedrizzi (2002) desenvolveu amplo estudo sobre pátios escolares em Porto Alegre, a partir da constatação de que as crianças têm tido a oferta de locais para lazer diminuída, ao mesmo tempo em que aumenta o apelo para que essas tenham maior contato com a natureza. Para essa autora, tantos os espaços pequenos como os grandes podem oferecer oportunidades de crescimento para as crianças.

Foi facilmente percebida nas escolas pesquisadas a falta de opção de lazer dos alunos no recreio, explicitando a falta de uma proposta pedagógica que contemple tal dimensão, conforme relatei há pouco. A seguir, discorro brevemente sobre o recreio em cada uma delas.

Embora a Escola 1 tenha uma quadra, apenas uma pequena parcela dos estudantes a utiliza (jogando ou sentado na arquibancada, seja conversando, assistindo à partida ou esperando a sua vez de entrar em campo ...). Os outros ocupam e circulam entre os demais espaços: o imenso pátio descoberto, o pátio coberto e a área em frente ao Gabinete da Direção (quinze (15) fotos da série CriançasBrincandoRecreio). Infelizmente, a gritaria e o corre-corre não podem ser captados por esse recurso visual!

Na Escola 2, o quadro é o pior de todos: o pátio é descoberto, com piso precário e não há qualquer atrativo. O único local para se sentar é um batente ... (foto Pátio 04). No intervalo das aulas, os alunos correm no estreito corredor e no pátio ou ficam na sala esperando o (re)início das atividades letivas.

Na Escola 3, o pátio se divide em dois: a área coberta, que tem alguns bancos de madeira, em estado precário, e as mesas de ping-pong, e a descoberta, que possui um anfiteatro (foto PátioInterno(vistasuperior)05) e vários bancos de cimento distribuídos em volta dos jardins. No intervalo das aulas, os adolescentes circulam entre esses espaços bem

como gostam de ficar nos corredores, notadamente os de cima (Corredor(superior)01), que possibilitam uma visão privilegiada do que acontece no andar de baixo.

Na Escola 4, os alunos se concentram nas duas áreas disponíveis: pátio e quadra (foto Pátio01) e (foto Quadra15(Recreio)). O bate-papo e/ou a leitura de alguma revista ou jornal respondem pelas opções de ócio, pois não é possível praticar esportes em razão do péssimo estado de conservação do local apropriado.

Sala de aula & acesso à escola pela entrada secundária

A presença da sala de aula nessa lista, embora não seja surpreendente, pois entendo que ela é o símbolo da escola e onde as pessoas passam a maior parte do tempo, enseja, por esses mesmos motivos, o incremento tanto das condições materiais (carteiras, piso, paredes, teto, chão ...), conforme solicitado pelos alunos, como dos vínculos entre os sujeitos.

O segundo fator comum é que os alunos nas Escolas 1, 2 e 4 não utilizam a entrada principal para ter acesso ao prédio, mas o pórtico secundário, não identificado na Escola 2 (foto FachadaSecundária02) e na Escola 4 (foto FachadaSecundária02). O fato de só ter enxergado isso depois de realizada a pesquisa impediu-me de indagar dos diretores o motivo da utilização do corpo discente da entrada secundária. Da mesma forma, teria sido interessante perguntar aos alunos como eles se sentem diante dessa interdição, a qual pode, até mesmo, nem ser percebida por eles. Penso que essa é uma questão merecedora de investigações, as quais podem revelar significados mais profundos da dinâmica escolar.

A despeito da precariedade material da sala de aula, acredito que o professor tem papel fundamental na qualidade das interações que os sujeitos nela estabelecem. Para tanto, ele precisa abandonar a atitude de ser superior, detentor do conhecimento que deve ser transmitido aos alunos, os quais têm a obrigação de reproduzir fielmente as “sagradas” lições proferidas pelo mestre. O seu desafio é propiciar a constituição de uma comunidade pautada no diálogo, no respeito e na cooperação, o que só acontece quando ele convida os seus alunos a partilharem as suas vidas, problemas e sonhos, sendo ele o primeiro a fazê-lo.

Uma das propostas mais radicais que surgiram a partir da abordagem cultural-psicológica à educação é que a sala de aula seja reconhecida exatamente como este tipo de subcomunidade de aprendizes mútuos, com o professor organizando os procedimentos. Observe que, ao contrário do que dizem os críticos tradicionais, essas subcomunidades não reduzem o papel do professor, nem sua “autoridade”. O que acontece é que o professor assume a função adicional de incentivar outros a compartilhá-la. Da mesma forma que o narrador onisciente desapareceu da ficção moderna, o professor onisciente desaparecerá da sala de aula do futuro. (BRUNER, 2001, p. 30).

Obviamente, um ingrediente-chave nesta estrutura situacional é o estabelecimento da comunidade – tornar praticável “aquele reino fascinante, imaginativo, em que ninguém é dono da verdade e todos têm o direito de serem compreendidos”. Aqui está a base para o diálogo, e é através do diálogo dentro de uma comunidade *interessada e crítica* que os métodos, procedimentos e valores são desenvolvidos a partir das experiências de vida. (DOLL JR., 1997, p. 184).

O fato de a sala de aula e o pátio terem sido bem votados como locais menos queridos pelos sujeitos não ofusca a significativa votação que tiveram como local mais querido. Essa aparente contradição revela a importância simbólica e afetiva que ambos têm no cotidiano escolar, devendo receber dos gestores (no plano macro e micro) a maior atenção. A título de ilustração, transcrevo algumas passagens sobre eles:

O espaço da sala de aula é o coração da escola. Há cadeiras e, geralmente, elas formam várias filas, olhando para o quadro. Invariavelmente há o quadro, – como nas igrejas há o altar. O quadro é o altar da sala. Geralmente, nele tudo acontece, ou quase tudo, porque há o livro também, mas é mais raro: o dever de classe (a hora de passá-lo para que façam), o de casa e, também, as “explicações”. As “explicações” são a “matéria nova” que “a tia vai explicar”. (LINHARES, 2003, p. 107).

A busca em separar a escola da rua implicou também, e fundamentalmente, a criação do pátio escolar, um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia fazer com que os alunos saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica, mas também permitia evitar que eles adentrassem à sala de aula no mesmo ritmo que vinham da rua. Nesse sentido, o pátio escolar, presente nas “plantas tipo” de todos os grupos escolares, significava a “passagem” de uma ordem a outra, de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espacial-corporal necessária à ordem escolar. (FARIA FILHO, 2000, p. 63).

O pátio é o “lugar do riso”. A associação que se pode fazer do riso com a distensão corporal, com o olhar de corpo inteiro a um corpo inteiro, sem o travo das carteiras retendo o movimento, parece significar que o pátio é uma espécie de espaço permitido para o corpo da infância popular, com limites. Num momento controlado, em que a escola emudece de um lado, viram-se as costas aos alunos e “solta-se-os para o recreio” – e aí o pátio parece rir inteiro. No recreio o riso aparece como ajudando a criar um veio, um fiozinho onde escorre a crítica que se esboça, vaga, ao instituído. Ela é feita mediante a gozação a palhaçada, a molecagem – que é o que eles dizem que estão a fazer nessa horas. Parece ser a “resposta” corporal ao que está sem espaço para ser elaborado, escutado de outro modo na sala de aula. Essa “resposta” escorre pelas margens. Essa “resposta” à forma e ao conteúdo da cultura escolar necessita de um corpo inteiro que pulse, sinta, pense, aja. E esse corpo inteiro “solta-se” no pátio. Diz-se até o seu contrário: “Hoje eu vou prender a quarta até às nove e meia, depois é que eu solto”. O olhar do adulto aprende com ou apreende esse desnudamento de se estar solto no pátio? Acompanha esse desnudamento? Nessas horas em que estão “soltos no pátio”, as crianças e os maiores ensaiam tomar contato com suas emoções sobre o que vem sendo colocado pela “cultura de antes e depois do recreio”. Um respingo, outro de riso vai atravessando o medo, a repressão internalizada (também) e se articulando num amálgama de irreverência e molecagem. Com o riso, vem depois o chiste, a “presepada”, a “lorota”, a esculhambação (que é a crítica com seu peso e brutalidade), vem também a gozação, a ridicularização, a baderna e as combinações mais “pesadas” para o que fazer dos momentos fora da escola. (LINHARES, 2003, p. 62-63).

“Nas brincadeiras comuns ao recreio, no pátio, usa-se o corpo inteiro, assim como de corpo inteiro se toma contato com o sol e o vento. Nos jogos do pátio (espontâneos) as crianças correm, pulam, mexem mãos, pés, pernas, braços e cabeças. O tronco também se movimenta. O corpo costuma, nessas horas, estar a esticar-se, expandir-se, abrir-se. Os que não jogam e apenas conversam, o fazem de pé, geralmente, por isso é também característico do modo de estar no pátio, esse jeito quando se fala e ri no pátio. No pátio há mais sons de risos que em outros lugares da escola. Esse falar e rir está junto de olhar e ser visto com o corpo inteiro, sentido com o corpo inteiro”. (LINHARES, 2003, p. 62).

Para finalizar, apresento alguns detalhes de cada escola que foram observados nas minhas visitas, conforme o Diário de Campo e as fotografias de minha autoria.

“Que beleza!” sintetiza a minha visão da Escola 1. As suas fotos representativas são *ÁreaCobertaPátio&Ginásio03* e *PrédioAlaLateralFrente02*. Sentia-me feliz e satisfeito por constatar que as novas unidades construídas pela Prefeitura de Fortaleza possuíam uma estrutura física boa e condizente para o desenvolvimento de uma Educação de qualidade.

Por ser uma unidade de Ensino Fundamental, porém, achei lamentável a ausência de um parque compatível com a quantidade de crianças que nela estudam. A necessidade de um espaço adequado, que permita a exploração do corpo, pode ser facilmente constatada pelas fotos *CriançasBrincandoNasCadeiras03* e *04*, onde as cadeiras que não mais seriam utilizadas na Escola foram postas no pátio (foto *ÁreaCobertaPátio&Ginásio02*), à espera de serem recolhidas pela administração municipal, permitindo que os alunos menores nelas brincassem.

O fato de que parte dessas cadeiras ficou ao relento durante mais de cem (100) dias, conforme minhas visitas em 31 de agosto e em 16 de dezembro, despertou-me um sentimento de indignação. Primeiro, porque a coisa pública estava sendo deteriorada, em virtude do descaso das autoridades que deveriam, imediatamente, recolher ao depósito todas as cadeiras e mesas, muitas, inicialmente, ainda em boa condição de uso. Segundo, o entulho ficava há poucos metros da entrada secundária (foto *CadeirasAbandonadas*), o que pode revelar que a comunidade não se mobilizou para tirar esse “lixo” da sua vista. É bastante provável que esse mal-estar que eu senti não seja compartilhado pela maioria dos frequentadores da escola, e mais, que sequer tenha sido percebido.

No que concerne à acessibilidade, no projeto original estava previsto um elevador (foto *EspaçoParaElevador*), porém, até hoje, ele não foi adquirido. É razoável se crer que será algum dia? Não basta, portanto, a intenção do poder público. É necessário garantir as condições indispensáveis para que os portadores de necessidades especiais possam transitar por todo o prédio, tanto no que se refere à compra dos equipamentos, como da respectiva manutenção.

O estacionamento para bicicletas (fotos EstacionamentoBicicletas01, 02, 03 e 04) é necessário, notadamente no período noturno, pois a maioria desses alunos trabalha e alguns deles se deslocam com esse meio de transporte. A localização do estacionamento, do lado da entrada secundária, revelou-se adequada.

A Escola 1, por ter utilizado verbas do Projeto FUNDESCOLA, recebeu, depois da sua inauguração, carteiras e mesas conforme padrão. Infelizmente, parte do material não colocado nas salas foi guardado no corredor principal da Escola durante mais de três meses (fotos CorredorPrincipal(Térreo)01, 02, 04, 04, 05 e 06), período compreendido entre as visitas de 31 de agosto e de 16 de dezembro. Existe, todavia, uma explicação para tal: a maioria das cadeiras e mesas era do laboratório de informática, o qual, em decorrência da falta de sala de aula, foi dividido em duas. A expectativa era de que em 2005 esse espaço fosse utilizado para o objetivo inicialmente formulado. Para viabilizar essa intenção, foram construídas mais duas (02) salas no final da ala lateral.

Embora não tenha realizado a minha pesquisa de campo no Anexo dessa unidade, Escola Comunitária do Jardim União, achei que seria interessante visitar e bater algumas fotos, afinal ele fica a menos de cem (100) metros da Escola 1. O quadro encontrado foi deprimente: espaço total insuficiente; salas pequenas, sem janelas e com combogós no alto e uma diminuta área coberta (foto ÁreaCoberta04), que não permite que as crianças possam se movimentar de forma satisfatória. Sai deprimido, arrasado!

A palavra que define a Escola 2 é precariedade. As suas fotos representativas são CorredorSecundário01 e Pátio04. Sentia-me triste e indignado nesse espaço, pois era inevitável a comparação com o que eu havia encontrado na Escola 1, que também pertence à rede municipal.

Na época em que fiz a pesquisa, em virtude da falta de merenda, as crianças estavam saindo mais cedo da escola: de manhã, eram dispensadas às 9h30min, quando deveriam ficar até às 11h, e de tarde, às 15h30min, quando o horário deveria acabar às 17h, o que significa dizer que elas eram prejudicadas duplamente!

A Escola não tinha telefone próprio, apenas o público que ficava defronte ao portão da entrada principal (foto FachadaPrincipal01) ... No muro da frente, conforme já comentei, o nome da escola estava quase ilegível. Na verdade, o seu aspecto externo está em sintonia com o seu interior, uma vez que ele requer uma pintura das suas paredes. A sensação de descaso era enorme e, de certa forma, me deprimia e me envergonhava.

Não posso negar, no entanto, que encontrar essa realidade, denunciada durante tantos anos por diversas reportagens nos mais variados meios de comunicação na nossa Capital,

servia de motivação para continuar os meus estudos, porquanto, para transformar esse panorama, é necessário conhecê-lo e vislumbrar soluções, o que eu, pretensiosamente, almejei quando escolhi esse objeto de estudo para minha tese de doutorado.

O pátio descoberto, sem qualquer atrativo para as crianças, composto de uma área acimentada, em estado precário, e de outra com areia, assistia às corridas daquelas, que brincavam de polícia e ladrão. As salas de aulas eram pequenas e quentes, embora as carteiras fossem boas.

A expressão definidora da Escola 3 é “Que maravilha!”, formulada quando tive uma visão interna do prédio, expressa na representativa foto PátioInterno(vistasuperior)01. Sentia-me orgulhoso desse espaço, de saber que, pelo menos do ponto de vista da estrutura física, a escola pública no Ceará também tem flores (além dos inúmeros espinhos afiados ...).

Chamou-me a atenção o fato de que nenhum dos pesquisandos citou os laboratórios de Química, Física e Biologia, apesar de eles possuírem boa estrutura física (bancadas revestidas de cerâmica, bancos de madeira, iluminação compatível, ar-condicionado ...), conforme atestam as fotos batidas por mim, como local preferido. Considerando que esses são vistos como facilitadores de aprendizagem, pois possibilitariam a articulação entre teoria e prática, seria interessante procurar compreender o motivo para essa falta de popularidade deles.

Para tanto, seria salutar uma investigação em algumas dessas unidades, que representam a proposta do Governo do Estado para o Ensino Médio, para verificar se o que ocorreu aqui é recorrente nos outros Liceus. Caso seja, a Secretaria de Educação deve avaliar se esses laboratórios estão cumprindo o que se espera deles e o que pode (e deve) ser feito para maximizar a sua função pedagógica.

Os laboratórios foram projetados para receber vinte e cinco (25) alunos por vez, significando dizer que as turmas (que em geral tem o dobro daquela quantidade) são divididas quando têm alguma atividade. Assim, enquanto uma parte do corpo discente tem aula teórica a outra tem aula prática. A seguir, teço algumas considerações sobre o que observei e colhi de informações, informalmente, junto aos usuários.

Os laboratórios de Química, Biologia e Física têm vários equipamentos modernos, os quais propiciam a realização de experiências pertinentes ao conteúdo ministrado. No de Biologia, há cinco (05) microscópios para os alunos, o que significa que em volta de cada um deles ficam cinco (alunos), obrigando o professor a diminuir o ritmo dos exercícios propostos, de modo a garantir que todos aqueles tenham utilizado de modo satisfatório os recursos disponibilizados.

Esse problema torna-se mais grave nos demais laboratórios (Química e Física) – embora também ocorra no de Biologia – pois a maioria dos equipamentos tem apenas um exemplar, fazendo com que os alunos se amontoem em volta do professor para poder assistir à explicação e à respectiva experiência. Acredito que essa limitação contribui para o incremento da dispersão e na diminuição da aprendizagem.

O laboratório de informática, todavia, é o que sofre mais com a política educacional implantada pelos poderes públicos, que se contenta em inaugurar com pompa, discursos e propagandas nos diversos meios de comunicação, mas se esquece de enviar recursos tanto para a manutenção, uma vez que esses equipamentos são sensíveis e costumam, depois de certo tempo, apresentar algum defeito (especialmente nos laboratórios científicos), como para a modernização, pois os computadores modernos de uma época são rapidamente suplantados, fazendo com que os usuários não sejam qualificados da forma como o mercado exige.

Nesse sentido, não somente o *hardware* precisa ser atualizado com certa regularidade, mas também os *softwares* alocados nas máquinas devem acompanhar as novidades disponibilizadas nas versões mais recentes. Finalmente, haja vista as inúmeras possibilidades de apoio pedagógico oferecidas pela internet, é indispensável que o seu acesso seja feito de forma rápida e não de modo discado, o que, infelizmente, acontece no Liceu, trazendo prejuízos financeiros (ao poder público) e educacionais (aos usuários).

A falta de opção de lazer para os adolescentes, que ficam apenas jogando conversa fora durante o recreio, foi algo que me incomodou. É inaceitável a falta de uma quadra, ainda mais quando há do lado da escola ampla área livre que comporta a construção de uma unidade que atenda às necessidades de praticarem esportes dos jovens, tanto nos intervalos das aulas, quanto nos turnos em que não estão matriculados, mediante um projeto pedagógico que recupere a dimensão educativa dessas atividades.

A palavra que define a Escola 4 é improvisação. As suas fotos representativas são Jardim05 e SalaDeAula09(9). Durante os primeiros momentos de “tour” pela escola, senti-me constrangido, pois a imagem da Escola 3 era muito presente e me induzia, como já ocorrera com as Escolas 1 e 2, a comparar as respectivas estruturas físicas.

Esse sentimento inicial transformou-se em indignação, pois para mim é inaceitável o fato de que somente uma pequena parcela dos nossos adolescentes e crianças estude em ambientes dignos, limpos, bonitos e razoavelmente preparados para a aprendizagem. Não admito que esse enorme contraste exista na mesma rede de ensino, com escolas situadas há poucos quilômetros uma da outra, fazendo com que as respectivas clientelas tenham sentimentos tão diversos sobre a qualidade da estrutura física das suas escolas.

Infelizmente, na Escola 4, a maioria das salas de aulas tem as cadeiras pichadas e rabiscadas, além de serem pouco confortáveis, fato intensamente relatado pelos alunos. A ventilação das salas é precária, pois somente um dos lados contém janelas. Quando muito, há no lado oposto combogós no alto da sala, o que é insatisfatório para propiciar um clima agradável, que afaste a distração causada pelo desconforto do calor.

É intrigante o fato de que a biblioteca, apesar de toda a precariedade, tenha sido o local preferido pelos sujeitos dessa unidade. Nesse espaço, chamaram-me a atenção dois cartazes impressos em inglês, sobre gravidez e o fumo, “guardados” atrás das estantes (foto Biblioteca07). Embora eles tratem de temas por demais relevantes para a clientela da Escola, predominantemente adolescente, esse material pedagógico é inacessível e distante dela, seja por causa da língua, seja porque está escondido ...

Outro aspecto que me incomodou foi encontrar uma bicicleta estacionada dentro da Biblioteca, encostada na parede (foto Biblioteca02). Penso que não seja correto guardar, mesmo que seja por pouco tempo, um meio de transporte dentro da biblioteca. Já pensou se a moda pega? Um outro aspecto a ser considerado: do lado esquerdo de quem entra pelo portão da entrada secundária, há um estacionamento de bicicletas, o que torna improcedente a eventual desculpa do aluno de que não tem onde guarde a bicicleta.

*O Mundo é apenas um conjunto de possibilidades,
cuja efetivação depende das oportunidades oferecidas pelos lugares.*
Milton Santos

Assim, a grande lição que a escola precisa, continuamente, ensinar aos seus atores (professores e alunos), ao mesmo tempo em que deles aprende, é que a vida não é para se temer, mas para se abraçar, mesmo que ela insista em nos pregar sustos, em oferecer presentes que não pedimos, em adiar a entrega daqueles que estamos cansados de solicitar. Cada pessoa precisa, portanto, assumir a sua responsabilidade na transformação do mundo, interior e exterior, pois só assim estará cumprindo a sua vocação ontológica.

Acredito que a escola tem papel imprescindível no alcance da minha utopia. Concordando com Najmanovich (2001, p. 128), para quem “O conhecimento está separado da diversão, da criação, da decisão e da ação”, creio que o desafio é colocar todos eles para brincarem, dentro de nós, numa animada ciranda, em que ouvir e olhar para o outro não ameaçam a nossa sobrevivência, mas contribuem para a afirmação do valor próprio.

Sonho na possibilidade de transformação da realidade educacional, na qual os sujeitos sejam encorajados a desempenhar os papéis que lhe cabem na dinâmica pedagógica e que tenham mais oportunidades para tal. Compartilho, pois, da utopia de Snyders (1988, p. 274):

Gostaria que a escola se organizasse como lugar onde o aluno se sentisse suficientemente em segurança para tentar, esforçar-se, abordar o novo, o difícil, lançar-se mais ousadamente do que fora da escola: questionar sistematicamente o que foi vagamente percebido “na vida”, colocar todas as cartas sobre a mesa. A escola não é para escapar da vida, evitar a vida.

Educação sentimental II

Leoni, Paula Toller e Herbert Viana

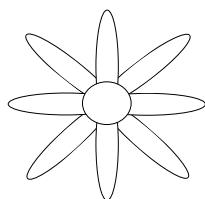
A vida que me ensinaram
Como uma vida normal
Tinha trabalho, dinheiro, família, filhos e tal
Era tudo tão perfeito
Se tudo fosse só isso
Mas isso é menos do que tudo
É menos do que eu preciso

*Agora você vai embora
E eu não sei o que fazer
Ninguém me explicou na escola
Ninguém vai me responder*

Eu sei a hora do mundo inteiro
Mas não sei quando parar
É tanto medo de sofrimento
Que eu sofro só de pensar

A quem eu devo perguntar
Aonde eu vou procurar
Um livro onde aprender
A ninguém mais me deixar

Cerca de dois terços da massa do cérebro humano se encontra no córtex cerebral, devotados à intuição e razão. Os seres humanos evoluíram de modo gregário. Apreciamos a companhia uns dos outros, cuidamos uns dos outros. Nós cooperamos. O altruísmo está dentro de nós. Deciframos brilhantemente alguns dos padrões da Natureza. Temos motivação suficiente para trabalhar juntos e a capacidade para calcular como fazê-lo. Se ansiarmos por contemplar uma guerra nuclear e a destruição conjunta da nossa sociedade global emergente, desejaremos também contemplar uma reestruturação por inteiro de nossas sociedades? De uma perspectiva extraterrestre, nossa civilização global está claramente no limite do fracasso nas suas tarefas mais importantes: preservar as vidas e o bem-estar dos cidadãos do planeta. Não deveríamos estar então ansiando por explorar com vigor, em cada nação, transformações capitais nos modos tradicionais de ação, uma reformulação fundamental nas instituições econômica, política, social e religiosa? (SAGAN, 1982, p. 330).



8. O QUE APRENDI E O QUE PRETENDO APRENDER

*Catedráticos voltaram pra escola
Pra reformular os compêndios de vida
Matemáticos buscaram fórmulas
Pra calcular a alegria incontida
Todo o povo saiu às ruas
Gritando bem alto "A incerteza acabou"
Eu só sei que depois desse dia todo o mundo mudou
Zé Geraldo*

Não ousaria dizer que vou apresentar algumas conclusões. Julgo mais sensato enunciar que vou partilhar algumas descobertas feitas durante a pesquisa. Da mesma forma, considero salutar socializar com você algumas inquietações surgidas durante essa jornada e que estão em aberto ...

8.1 Alguns (já) achados

Hoje é 18 de agosto de 2005. Faltam oito minutos para o meio-dia e algumas poucas páginas, mais precisamente essas que agora escrevo, para poder imprimir esta pesquisa, que pretendo vê-la batizada como Tese daqui a dezoito dias. Uma torrente de vozes, não somente as dos agentes citados nesse texto, mas as internas também, grita pedindo passagem e visibilidade.

Conforme as normas acadêmicas, devo, nesse momento, apresentar o que aprendi durante esse cinco anos do curso de doutorado em Educação. Esclareço, todavia, que essa determinação é impossível de ser seguida, pois não tenho na memória um retrato do que sabia em cada momento e local da minha existência.

Um bom aventureiro deve curtir todos os momentos de sua viagem: a preparação, a saída, a realização e o retorno. Cada uma, com seu sabor peculiar, desperta dimensões e aspectos distintos da sua existência, ao mesmo tempo em que adormece outras ...

Ah!, como é bom viver!

Ah!, como é bom aprender!

Ah!, como é bom ensinar!

Ah!, como é bom amar!

Durante o curso, tive a oportunidade de crescer não somente como educador, mas como pessoa. Talvez essa seja uma lição costumeiramente esquecida na escola: os atores não somos peças de uma máquina educacional. Por isso, a crença de que “Ninguém é insubstituível” é uma grande mentira. Sim, cada pessoa é insubstituível, pois é exemplar único, tanto em virtude da especificidade da carga genética, das experiências vivenciadas e da forma como interpreta e valora a vida nos seus diversos aspectos.

A lógica inserta nesse ditado é que o trabalho é uma atividade meramente mecânica, permitindo, dessa forma, que qualquer máquina o execute. A vida, porém, não é uma simples tarefa a ser cumprida, nem o Homem é um robô que segue, fielmente, os comandos determinados por outrem.

A escola precisa ser um espaço em que as pessoas a ela vinculadas possam viver, em todos os momentos, a sua condição humana com a intensidade merecida: ler, conversar, dançar, cheirar, cantar, rir, correr, aprender, pintar, chorar ...

A crise educacional (não meramente escolar) é a falência de uma forma de assumir o mistério da vida. Acredito que a perda dos sentidos leva, inexoravelmente, à perda do sentido da vida. A falta de sensibilidade do Homem moderno com o seu semelhante, com a natureza, é uma manifestação da sua frieza em relação a si próprio.

A perda da sua capacidade de se maravilhar foi proporcionada por várias coisas, dentre as quais destaco a crença de que tudo tem explicação. É irônico o fato de que essa verdade tenha se estruturado e se desenvolvido em virtude da necessidade do indivíduo se sentir menos inseguro diante de um Universo repleto de fenômenos impenetráveis à sua razão.

Para mim, essa solução revelou-se não somente um tremendo equívoco como também um perigo à sua própria condição humana. Ao diminuir arbitrariamente as incertezas, seja em virtude do conhecimento, seja em razão de um alheamento da realidade, a pessoa, sem que tenha consciência, reduz consideravelmente a sua capacidade de explorar, indagar e investigar.

Não espero, é claro, que o caos ou o relativismo, “Só sei que nada sei”, seja a solução dessa problemática. Penso que uma atitude salutar a ser adotada pelo Homem seja abraçar as conquistas efetuadas em todas as áreas, sem, por isso, se negar a novas descobertas, partilhas, pois ele aprende quando estabelece vínculos com o meio-ambiente natural e cultural. Dessa

forma, tanto o ambiente exerce uma influência sobre a vida humana como cada pessoa deixa a sua marca naquele.

Diante das inúmeras agressões cometidas por nossa espécie, seja contra a natureza, seja contra nossos semelhantes, revela-se urgente a necessidade de reaver a compreensão de que não somos deus, que não pairamos acima da vida, tendo poder absoluto sobre esta. Muito pelo contrário!

Na sua caminhada pelo planeta azul (e agora já fora dele ...), o Homem desenvolveu diversas explicações, as quais, de forma peculiar, influenciaram a sua jornada. No mundo ocidental, a Ciência, desde a Idade Média, divide com a Religião a primazia de propagar saberes e crenças para conquistar mentes e corações angustiados com os mistérios da vida.

Embora reconheça que houve um incremento na qualidade de vida em virtude dos avanços científicos, não há como negar duas grandes falhas. A primeira refere-se ao fato de que esses não foram devidamente socializados, porquanto apenas uma pequena parte da população mundial os utiliza, enquanto a sua maioria ainda luta por questões básicas de sobrevivência: moradia e comida.

A segunda é a constatação de que a Ciência é impulsionada pela pretensão de oferecer respostas a tudo, como se possível fosse controlar, dominar a natureza. O problema se iniciou quando Galileu disse que o Universo era como um livro, escrito em linguagem matemática (geométrica), aberto à espera de ser lido. Dessa forma, apenas os fenômenos que podem ser quantificados, medidos, são contemplados. Os demais são ignorados, desprezados, desconsiderados. Descartes, Newton e outros pensadores também contribuíram para que essa concepção de mundo se enraizasse, crescesse, florescesse e desse muitos frutos.

Inúmeras descobertas na Biologia, Física, Química e Matemática, no final do século XIX e início do XX, permitiram perceber que o mundo não é tão previsível e estático como se pensou durante tanto tempo. Assim, um novo paradigma que privilegia a mudança, a incerteza, a imprevisibilidade e a transitoriedade, começou a ganhar importância, possibilitando um lento, mas vigoroso, recobro das dimensões esquecidas.

Aprender não é somente pensar, mas envolve ação, emoção e percepção, enfim, todo o ser. Para tanto, o Homem precisa se relacionar com o mundo, o qual não é um dado objetivo, inerte, à espera de ser entendido igualmente por todas as pessoas, mas assemelha-se a uma mandala, em constante transformação, pois é interpretado, simbolizado, diferentemente por aquelas, em virtude da capacidade humana de abstrair.

Conhecer (em latim, *com-scire*, “conhecer juntos”) é um fenômeno social ocorrente por intermédio da linguagem, sendo a escola um espaço construído com a finalidade

específica de propiciar que esse processo aconteça de maneira mais efetiva e produtiva do que na sociedade de um modo geral. O prédio escolar, portanto, deve contribuir para que essas expectativas, expressas no currículo, sejam atingidas.

A vida humana é mais complexa do que se pode, ingenuamente, pensar, pois atrás (ou embaixo) de cada ação ou discurso há sempre aspectos implícitos, que não se revelam facilmente, sendo necessária intensa e profunda investigação, tal como aquela empreendida por arqueólogos.

Essa constatação se aplica (e como!) no contexto escolar, haja vista que, tanto o prédio como o currículo, têm dimensões ocultas, as quais requerem minuciosa diligência, considerando, muitas vezes, que o objetivo da Educação não é o verbalizado, mas o (por vezes, deliberadamente) silenciado, escondido.

Antes de iniciar a presente pesquisa, buscava nos fundamentos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos, além, é claro, da Didática Geral, a explicação para essa tristeza escolar, nomeada por alguns autores como insatisfação. Eu tinha apenas leve noção do quanto a Arquitetura produz signos e do quanto o ambiente pode, mediante formas, cores e possibilidades, influenciar (positiva e negativamente) o processo de ensino-aprendizagem.

Embora agora eu saiba que o espaço participa da Educação, ainda me é desconhecida a gama de possibilidades nela inserta, até mesmo porque essa semantização não é universal, como se pode costumeiramente pensar, mas é uma atividade individual, embora permeada de relações sociais.

Se eu fosse pintar um quadro da minha vida de estudante usaria cores melancólicas, porque se, por um lado, ela nunca foi uma festa, também não foi um funeral. Então, oscilando entre esses extremos, fui seguindo ... Até que vislumbrei, no doutorado, a possibilidade de entender o que vivi, o que sofri.

A repressão corporal, entendida para além da dimensão física, deixou marcas indelévels na minha alma, as quais jamais poderão ser apagadas, porém, hoje sei, e vivo (n)essa esperança, de que é possível ter um futuro diferente do meu passado. Para tanto, devo entregar-me ao meu presente, pois ele é a única certeza que tenho (sem saber até quando ...). Afinal, conforme Bachelard ensina, “o instante não é aqui e amanhã, não é lá e hoje; ele é aqui e agora”. (apud SANTOS, 2002a, p. 154).

É a partir do seu corpo que o Homem tem consciência de si e do mundo. Negá-lo é, portanto, eliminar a única possibilidade de realização da sua transcendência. Poder-se-ia pensar que a descorporalização aqui denunciada é um equívoco diante da excessiva valorização do corpo pela nossa sociedade. Ora, é fácil perceber que esse fetiche, essa

adoração da casca humana, é fútil, tendo em vista que as emoções não são merecedoras da mesma atenção pelo mercado consumidor, afinal, (ainda) não se vendem, no *shopping*, por telefone ou via internet, 10g de auto-estima, nem 3kg de compaixão ...

O que vivi na escola e na universidade, todavia, não é um acontecimento isolado, mas é o produto de uma fábrica que tem como objetivo principal, não o ensino de saberes, mas a domesticação, a repressão das faculdades mais tipicamente humanas: a sensibilidade, a criticidade, a solidariedade. Desencarnar as pessoas: eis o programa da Educação.

Para tanto, ela adota padrões de comportamento, rituais, que objetivam, mediante a repetição sistemática, ensinar às novas gerações a aceitar a padronização (de forma, de conteúdo) como a maneira normal de existir, a qual permite, por um lado, um maior controle e disciplina, e, por outro, o embotamento da criatividade, da contestação.

Numa concepção educacional baseada na mera transmissão do conhecimento, no esquema pergunta-resposta, qual o sentido em se falar de percepção? Para que reconhecer que todos os alunos são diferentes? Dá muito mais trabalho!

A violência que hoje assusta a escola não é somente uma manifestação dos conflitos da sociedade invadindo o seu espaço antes respeitado. Ela é, também, um produto seu, uma vez que, normalmente, a sua prática nega aos agentes o direito de se reconhecerem como sujeitos, não somente epistêmicos, mas desejantes, críticos e criativos.

A escola precisa ser um local de apropriação, de construção de subjetividade e não de alienação. Necessário, pois, é que os alunos sejam incentivados a produzir e a divulgar suas descobertas, tanto para que a comunidade possa com eles aprender, como para valorizá-los, aumentando, assim, o seu autoconceito. A Psicologia Ambiental tem uma contribuição significativa nesse processo, ao distinguir um espaço “sociofugo” (que afasta as pessoas) de um “sociopeta” (que as aproxima).

O descaso para com a Educação no Brasil é a manifestação mais límpida de como os nossos governantes não estão preocupados em resolver os nossos problemas sociais, que nos vêm maculando há séculos. A escola pública sofre, ao lado dos hospitais, a ação criminosa dos gestores, pretensamente públicos, mas verdadeiramente particulares, que se apoderam do Estado para perpetuar uma sociedade perversamente injusta.

Consumimos 505 anos para garantir a escola para todos, embora se deva dizer que a qualidade do prédio e da Educação nele desenvolvida é, quase sempre, uma vergonha, um verdadeiro acinte à condição humana. Para abrandar a indignação social, o *monumental* tem sido por vezes utilizado para nos (tentar) fazer esquecer o *precário*, levando-se em conta o

fato de que apenas uma pequena parcela das nossas crianças e adolescentes frequenta espaços dignos.

Em Fortaleza, o quadro é desesperador, pois os gestores no passado nada fizeram para, efetivamente, transformar essa realidade. As poucas escolas inauguradas nos últimos anos contemplaram, mais do que a necessidade da população, o desejo de mostrar à opinião pública, pela propaganda em jornal e televisão, que algo estava sendo feito, mascarando, dessa forma, a falta de compromisso em resolver o problema.

É preocupante o fato de que a grande maioria das nossas escolas está limitada às salas de aula (muitas vezes precárias) e a um espaço para correr. Biblioteca, quadra de esportes e laboratório de informática, por enquanto, só no imaginário das crianças e nas cartinhas de final de ano que elas escrevem para Papai Noel.

8.2 Outros (ainda) perdidos

O olhar para o passado só faz sentido se objetivar a construção de um futuro, a partir da certeza de que é no presente que ele começa a acontecer; presente esse que sei inconcluso, hajam vista as inúmeras possibilidades de realização.

Saber da imperfeição, da incompletude desse trabalho não é motivo apenas de angústia, mas também de esperança. Afinal, isso significa que há ainda muito para ser procurado, num interminável esconde-esconde epistemológico. Ademais, acredito que a alegria não está apenas na conquista, no final, mas no processo, todos os dias.

Sinto-me instigado a vivenciar uma nova Educação, que contemple espaços, tempos e currículo (verdadeiramente) renovados: onde o espaço seja aconchegante, confortável e surpreendente, favorecendo a descoberta, a procura e o encontro, onde o tempo seja um aliado do aluno na elaboração do conhecimento, e o currículo valorize a diversidade e o diálogo entre os agentes pedagógicos.

Para tanto, é preciso uma formação de professores radicalmente diferente do que temos nesses cursos, os quais, assim, como os demais, estão centrados na acumulação de saberes, quando muito contemplando uma dimensão crítica. Tudo, porém, ainda restrito ao domínio cognitivo, verbal. E que é das outras dimensões do aluno, futuro educador?

Assim, faz-se necessário empreender essa jornada com uma nova concepção de Homem, de conhecimento, de mundo. O paradigma holístico, sistêmico, defensor da idéia de que o todo só pode ser entendido se forem devidamente consideradas as relações que as partes estabelecem entre si e entre o todo, não é somente útil, como indispensável.

Declaro, mais uma vez, que esse trabalho não se propôs a ser uma resposta acabada das problemáticas aqui delineadas, mas antes suscitar a atenção e o interesse de outras pessoas, leigas ou profissionais da Educação, da Arquitetura, da Psicologia, de modo que elas possam enriquecer as suas práticas e reflexões com o que provisoriamente encontrei e apresentei.

Agora são um pouco mais de dez horas da noite, amanhã será o dia I/E (I de impressão e E de entrega e envio). A jornada, enfim, aproxima-se do final, mesmo sabendo que esse é transitório. Contemplo a lua cheia no céu, fecho os olhos e abro o coração.

Ah!, como foi gostoso viver tudo isso. Para você, também foi bom?

Enquanto sua resposta não vem, sigo caminhando, sempre à procura de novas companhias, e cantando ...

Rosa-dos-ventos

Chico Buarque

E do amor gritou-se o escândalo
Do medo criou-se o trágico
No rosto pintou-se o pálido
E não rolou uma lágrima
Nem uma lástima pra socorrer

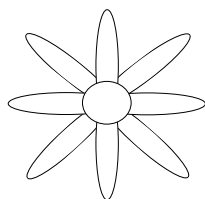
E na gente deu o hábito
De caminhar pelas trevas
De murmurar entre as pregas
De tirar leite das pedras
De ver o tempo correr

Mas, sob o sono dos séculos
Amanheceu o espetáculo
Como uma chuva de pétalas
Como se o céu vendo as penas
Morresse de pena
E chovesse o perdão
E a prudência dos sábios
Nem ousou conter nos lábios o sorriso e a paixão

Pois transbordando de flores
A calma dos lagos zangou-se
A rosa-dos-ventos danou-se
O leito dos rios fartou-se
E inundou de água doce
A amargura do mar

Numa enchente amazônica
Numa explosão atlântica
E a multidão vendo em pânico
E a multidão vendo atônita
Ainda que tarde o seu despertar

Tempo virá em que uma pesquisa diligente e contínua esclarecerá aspectos que agora permanecem escondidos. O espaço de tempo de uma vida, mesmo se inteiramente devotada ao estudo do céu, não seria suficiente para investigar um objetivo tão vasto... este conhecimento será conseguido somente através de gerações sucessivas. Tempo virá em que os nossos descendentes ficarão admirados de que não soubéssemos particularidades tão óbvias a eles... Muitas descobertas estão reservadas para os que virão, quando a lembrança de nós estará apagada. O nosso universo será um assunto sem importância, a menos que haja alguma coisa nele a ser investigada a cada geração... A natureza não revela seus mistérios de uma só vez. (SÊNECA, Problemas Naturais, Livro 7, século I apud SAGAN, 1982, p. 10).



O ESPAÇO-TEMPO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Muitos falam da escola como espaço escolar; entretanto muito poucos, entre eles Paulo Meireles Barguil, conseguem apreender com tamanha felicidade o que há de condicionamento da aprendizagem, de projeto de ensino, de intencionalidade pedagógica e de controle ideológico no projeto arquitetônico das escolas.

Além de uma descrição daquilo que é apresentado como norma nos manuais de edificação (metro quadrado por aluno, quantidade de iluminação, largura dos corredores, altura dos degraus etc), o autor olha para as relações do edifício escolar com os projetos pedagógicos nele desenvolvidos, desvelando, denunciando e mesmo refutando o discurso da neutralidade científica (sobrevivências de concepções arcaicas de conhecimento que aceitavam como válido apenas o que fosse passível de quantificação e medição), que ignoram explicitamente tudo aquilo relacionado à dimensão subjetiva do estudante e a sua ligação com a sociedade, a natureza e a cultura, com isso ensinando uma determinada postura, criando disposições permanentes, formando um *habitus* escolar que, daí em diante, norteará a vida do estudante e dos seus professores de forma duradoura.

Por sua materialidade física de espaço construído, esse projeto arquitetônico de escola se transforma em uma instância de dominação, de imposição de significados arbitrários e de legitimação de poder travestido de autoridade.

Este espaço escolar atende certamente a uma lógica curricular, com seus objetivos educacionais explícitos e ocultos, pois é ereto de acordo com uma mentalidade educacional datada e localizada num espaço geográfico e cultural.

Mas, para evitar equívocos em relação ao espaço, tal como aqueles que geraram os problemas ambientais, o espaço escolar demanda uma leitura interdisciplinar, habilitada a

captar as nuances e inter-relações entre agentes, e entre esses e as demais instâncias da sociedade e da natureza.

O autor mostrou diversas concepções de espaço educativo, inclusive o espaço escolar. Dentre esses espaços educativos escolares: algumas são generosas em relação aos estudantes, trazendo em seu interior todos aqueles recursos que seduzem, cativam e mantêm em seu interior os estudantes; outras se voltam para as famílias, facilitando o acesso, flexibilizando os horários; outras ainda são atentas à instituição, criando nos estudantes uma atitude de respeito e veneração aos valores representados pelo prédio escolar. Todas são concepções carregadas de intenção sendo, portanto, tudo, menos um espaço neutro, sem intenções. Se as políticas educacionais e os projetos político-pedagógicas que objetivam a integração entre os agentes do processo educacional clamam por projetos arquitetônicos que possibilitem a sua consecução, perceber a manifestação desses projetos e intenções no duro concreto dos pisos, paredes e telhados demandam uma sensibilidade especial e espacial.

Essa falta de sensibilidade espacial tem levado às conseqüências desastrosas em outras áreas, como nas relações que o Homem tem estabelecido com o meio ambiente. O desastre aqui é exemplificado de forma dramática no aquecimento global, na desertificação, enfim na perda de qualidade de vida experimentada de forma crescente no mundo contemporâneo. O livro chama a atenção para a relevância desse conhecimento sobre a escola como um espaço, ou do espaço como uma escola, articulando de forma inteligente as profundas ligações do homem com a natureza, do espaço com o tempo, do estudante com o espaço e o tempo escolares, relações que são, por si mesmas, fontes de aprendizado, que permitem a construção de saberes sobre a sociedade e a natureza, e que incorporam a complexidade das emoções às dimensões cognitivas e psicomotoras.

O trabalho sobre espaço escolar é no fundamental uma reflexão sobre a razão, a razão materializada, capaz de sensibilidade estética e afetiva, que procura recuperar o sentido de unidade do agente humano em sua interação com a sociedade e a natureza através do conhecimento.

Luiz Botelho Albuquerque, PhD
Professor do Departamento de Teoria e Prática do Ensino e
do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED-UFC

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARTIGOS, LEIS, LIVROS E SITES

*Meu pé de serra
Já não é pé rapado
Tem freqüentado a escola
E tá feliz
Conhecimento é seu grande projeto
Moraes Moreira*

- ABRAMOVAY, Miriam (Org.). *Escola e Violência*. 2. ed. Brasília: UNESCO, UCB, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças (Orgs.). 4. ed. *Violências nas Escolas*. Brasília: UNESCO, 2004.
- ALVES, Nilda. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-33.
- _____. *O Espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Rubem. *A Alegria de ensinar*. 5. ed. São Paulo: Ars Poética, 1994.
- _____. A Escola da Ponte (1). In: ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 39-44.
- _____. *A Escola dos meus sonhos*. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/Sed/Mural/16.09.2003_01.escola.sonho.htm>. Acesso em: 17 jul. 2005.
- BACHELARD, Gaston. *O Novo espírito científico*. Tradução Juvenal Hahne Júnior. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- BARGUIL, Paulo Meireles. *Há sempre algo novo!* Algumas considerações filosóficas e psicológicas sobre a avaliação educacional. Fortaleza: ABC Fortaleza, 2000.
- BATISTA, Maria Aparecida Camargo. *O primeiro “kindergarten” na província de São Paulo*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo.
- BENITO, Agustín Escolano. *Tiempos y espacios para la escuela – Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 159-176.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. *Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo*. 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Social). PUC, São Paulo.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2004.

- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2004.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2004.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Apresenta informações sobre o FUNDESCOLA. Disponível em <<http://www.fundescola.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 abr. 2004.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *FUNDESCOLA. Relatório de Gestão 2003*. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *I Encontro de Instalações Escolares*. Brasília: MEC/Fundescola, 1998.
- BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Tradução Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara I. Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, vol. 8, num. 2, p. 289-297, mai. a ago., 2003..
- CAPRA, Fritjof. *A Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução Newton Roberval Eicheberg. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- CASTRO, Claudio de Moura. A Penosa evolução do ensino e seu encontro com o Pisa. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *PISA 2000. Relatório Nacional*. Brasília: INEP, 2001. p. 77-88.
- CAVALCANTE, Sylvia. A Porta e suas múltiplas significações. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 281-288, mai. a ago., 2003.
- COELHO NETTO, José Teixeira. *A Construção do sentido na Arquitetura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- COSTA, Maria Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.
- CREMA, Roberto. Além das disciplinas: reflexões sobre transdisciplinaridade geral. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993. p. 125-172.
- CROALL, Stephen; RANKIN, William. *Conheça Ecologia*. Tradução Elisabeth Marie. São Paulo: Proposta Editorial, 1984.
- CUNHA NETO, Francisco Sales da. *A Disciplina no Liceu do Ceará durante a Era Vargas*. 2002. Monografia (Curso de História). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

CYBERARTES. Site dedicado às artes plásticas. Disponível em: <<http://www.cyberartes.com.br/indexFramed.asp?pagina=indexAprenda.asp&edicao=29>>.

Acesso em: 14 abr. 2004.

DOLL Jr., William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, mai. a ago., 2003.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 19-57.

ESTADO DO CEARÁ. Constituição. Constituição do Estado do Ceará. Disponível em: <<http://www.al.ce.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 14 abr. 2004.

_____. Conselho de Educação do Ceará. *Parecer nº 46/2002*. Fortaleza, 2002. Mimeo.

_____. Conselho de Educação do Ceará. *Roteiro de visita aos anexos da Prefeitura Municipal de Fortaleza*. Anexo EMEIF 16 de Agosto. Fortaleza, 2004. Mimeo.

_____. Secretaria da Educação Básica do Ceará. *LICEU: uma concepção de escola para o século XXI*. Fortaleza, 1998. Mimeo.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos Pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Integração como proposta de uma nova ordem na educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 141-146.

FEDRIZZI, Beatriz. A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (Orgs.). *Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 221-229.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

FOLEY, Robert. *Os Humanos antes da Humanidade: uma perspectiva evolucionista*. Tradução Patrícia Zimbres. São Paulo: Unesp, 2003.

FONTANELLA, Francisco Cock. *O Corpo no limiar da subjetividade*. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento das prisões*. Tradução Raquel Ramallete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRAGO, Antonio Viñao. Introdução. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a. p. 7-17.

_____. Do Espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b. p. 59-139.

FRAILE, Pedro. «Lograr obediencias maquinales». Um proyecto espacial. In: CAPEL, Horacio (Org.). *Los Espacios Acotados. Geografía y dominación social*. Barcelona: PPU, 1990. p. 13-39.

FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro. *Caos – Espaço – Educação*. São Paulo: Annablume, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GAIARSA, José Ângelo. *O Espelho mágico: um fenômeno social chamado corpo e alma*. 12. ed. São Paulo: Summus, s/d.

GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional*. Tradução Marcos Santarrita. 19. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, s/d.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir – corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

GÜNTHER, Hartmut. Mobilidade e *affordance* como cerne dos Estudos Pessoa-Ambiente. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 273-280, mai. a ago., 2003.

HALL, Edward T. *La Dimension oculta – enfoque antropológico del uso del espacio*. Traducción Joaquin Hernandez Orozco. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1973.

HEIMSTRA, Norman W.; McFARLING, Leslie H. *Psicologia ambiental*. Tradução Manoel Antônio Schmidt. São Paulo: EPU e EDUSP, 1978.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Apresenta informações sobre o SAEB. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>. Acesso em: 14 abr. 2004.

_____. *PISA 2000. Relatório Nacional*. Brasília: INEP, 2001.

_____. *Resultados do SAEB/95: a Escola que os alunos freqüentam*. 2. ed. Brasília: O Instituto, 1998.

KAMII, Constance. Autonomia: a meta da Educação Piagetiana. In: KAMII, Constance; JOSEPH, Linda Leslie. *Aritmética: novas perspectivas – implicações da teoria de Piaget*. Tradução Marcelo Cestari Terra Lellis, Marta Rabioglio e Jorge José de Oliveira. Campinas: Papirus, 1992. p. 71-80.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas linguagens na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 123-140.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. *O Tortuoso e doce caminho da sensibilidade: um estudo sobre Arte e Educação*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-79.

_____. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 147-163.

LOUREIRO, Claudia. *Classe, controle, encontro: o espaço escolar*. 1999. Tese (Doutorado em Arquitetura). USP, São Paulo.

MACEDO, Elizabeth. O que significa currículo disciplinar? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 181-188.

MACHADO, Nilson José. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 1995.

MATOS, Elvis de Azevedo. *O Artista, o Educador, a arte e a educação: um mergulho nas águas da pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente, ou artifício às artimanhas*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

McLAREN, Peter. *Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação*. Tradução Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1992.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

- MOSER, Gabriel. Examinando a congruência pessoa-ambiente: o principal desafio para a Psicologia Ambiental. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 331-333, mai. a ago., 2003.
- MOUSSATCHÉ, Helena. *A Arquitetura escolar como representação social de escola*. 1998. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.
- MUNICÍPIO DE FORTALEZA. Lei Orgânica. Lei Orgânica do Município de Fortaleza. Disponível em: <<http://www.cmfor.gov.br/imprensa/lorg.html>>. Acesso em: 14 abr. 2004.
- NAJMANOVICH, Denise. Hacia nuevos paisajes educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 35-48.
- _____. *O Sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- PACHECO, José. Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. In: ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 97-114.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de Psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- RABITTI, Giordana. *À Procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Tradução Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REIMER, Everett. *A Escola está morta: alternativas em Educação*. Tradução Tonie Thompson. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- Relatório das Visitas às Escolas Anexas da Rede Pública Municipal de Fortaleza*. Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social. Fortaleza, 2001. Mimeo.
- Relatório de Visita às Escolas Públicas de Fortaleza*. Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social. Fortaleza, 2002. Mimeo.
- Relatório de Visita aos anexos da Prefeitura Municipal de Fortaleza*. Comissão Interinstitucional em Defesa do Direito à Educação de Qualidade Social. Fortaleza, 2004. Mimeo.
- RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira – A organização escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- RIVLIN, Leanne G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 215-220, mai. a ago., 2003.

- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo*. 2000a. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.
- _____. *Espaços escolares: nada fora do controle*. 2000b. Anteprojeto de Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.
- ROGERS, Carl. *Tornar-se pessoa*. Tradução Manuel José do Carmo Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- SABÓIA, Boanerges Cisne de Farias. *O Liceu que conheci*. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1995.
- SAGAN, Carl. *Cosmos*. Tradução Angela do Nascimento Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1982.
- SALES, Luís Carlos. *O Valor simbólico do prédio escolar*. Teresina: EDUFPI, 2000.
- SÁNCHEZ, Joan-Eugeni. Poder y apropiación del espacio. In: CAPEL, Horacio (Org.). *Los Espacios Acotados. Geografía y dominación social*. Barcelona: PPU, 1990. p. 79-93.
- SANTOS, Ademar Ferreira dos. As lições de uma escola: uma ponte para muito longe... In: ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2003. p. 7-24.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002a.
- _____. *Por uma Geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: EDUSP, 2002b.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 27-34.
- SNYDERS, Georges. *A Alegria na escola*. Tradução Bertha Halpren Gozovitz e Maria Cristina Caponero. São Paulo: Manole, 1988.
- SOARES, Suely Galli. *Arquitetura da identidade: sobre educação, ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2000.
- TASSARA, Eda Terezinha de Oliveira; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Perspectivas da Psicologia Ambiental. In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 339-340, mai. a ago., 2003.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar, 1959. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/artigos/cccr.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2005.

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 47, n. 106, p. 246-253, abr./jun., 1967. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioiteixeira/artigos/parque.htm>>. Acesso em: 13 jul. 2005.

TOBEN, Bob; WOLF, Fred Alan. *Espaço-tempo e além*. Tradução Hernani Guimarães Andrade e Newton Roberval Eichenberg. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

TUAN, Yi-Fun. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 93-104.

VLEK, Charles. Globalização, dilemas dos comuns e qualidade de vida sustentável: do que precisamos, o que podemos fazer, o que podemos conseguir? In: *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 8, n. 2, p. 221-234, mai. a ago., 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Anche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAISELFISZ, Jacobo. *Salas de aula, equipamentos e material escolar*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000a.

_____. *Tamanho da escola, ambientes escolares e qualidade de ensino*. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2000b.

WEIL, Pierre. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993. p. 09-73.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Dos Autores ao leitor*. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993. p. 07-08.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. *Espaço e Educação: os primeiros passos da arquitetura das escolas públicas paulistas*. 1992. Dissertação (Mestrado em Arquitetura). USP, São Paulo.

ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura*. Tradução Maria Isabel Gaspar e Gaëtan Martins de Oliveira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A informação do passado deve ser reverenciada, mas os relatos sucessivos tornar-se-iam progressivamente confusos e eventualmente perdidos. Os livros permitem-nos viajar pelo tempo e extrair o conhecimento dos nossos antepassados. As bibliotecas nos unem a revelações e conhecimentos dolorosamente extraídos da Natureza, das maiores mentes que já existiram, com os melhores professores, retiradas de todo o planeta e de toda a nossa história, instruem-nos sem a fadiga e nos inspiram a dar nossa própria contribuição ao conhecimento coletivo da espécie humana. As bibliotecas públicas dependem de contribuições voluntárias. Penso que a sanidade da nossa civilização, a profundidade do nosso conhecimento sobre o futuro podem todos ser testados pela sustentação que despendemos às nossas bibliotecas. (SAGAN, 1982, p. 281-282).

CATÁLOGO

LETRAS DE MÚSICAS E PENSAMENTOS

*Depois de 20 anos na escola
Não é difícil aprender todas as manhas do jugo sujo
Não é assim que tem que ser?*
Renato Russo

Guilherme Arantes. Lindo balão azul. Guilherme Arantes. *Meu Mundo e tudo mais (ao vivo)*.
Columbia. 1990.

Lúcio Barbosa. O Profeta. Zé Geraldo. *Estradas*. Epic. s/d.

Super Interessante, São Paulo, ano 10, n. 07, jul.1996, p. 106.

Humberto Gessinger. A conquista do espaço. Engenheiros do Hawaii. *Gessinger, Licks & Maltz*. RCA. 1992.

Vange Leonel & Cilmara Bedaque. Esse mundo. Vange Leonel. *Vange*. Epic. 1991.

Herbert Viana. Por sempre andar. Paralamas do Sucesso. Hey na na. EMI. 1997.

Adriana Calcanhoto. Esquadros. Adriana Calcanhoto. *Perfil*. Som Livre. 2001.

Humberto Gessinger. Ilusão de ótica. Engenheiros do Hawaii. *O Papa é pop*. RCA. 1990.

Super Interessante, São Paulo, ano 10, n. 07, jul. 1996, p. 106.

Humberto Gessinger. Desde quando? Engenheiros do Hawaii. *Ouçã o que eu digo: não ouça ninguém*. RCA. 1991.

Humberto Gessinger & Augusto Licks. Variações sobre um mesmo tema. Engenheiros do Hawaii. *Ouçã o que eu digo: não ouça ninguém*. RCA. 1991.

Rogers Waters. The Wall. Pink Floyd. *The Wall*. ?. 1979.

Snyders (1988, p. 52).

Gerson Conrad & Vinícius de Moraes. Rosa de Hiroshima. Secos e Molhados. *Secos e Molhados*. Continental. 1973.

Gonçalves (1994, p. 20).

Toben & Wolf (1998, p. 36).

Capra (2001, p. 49).

Humberto Gessinger. O Olho do Furacão. Engenheiros do Hawaii. *¡Tchau radar!*. Universal. 1999.

Capra (2001, p. 223).

Najmanovich (2001, p. 60)

Walter Franco. Serra do luar. Leila Pinheiro. Millennium. Polygram. 1998.

- Caetano Veloso. Alegria, alegria. Caetano Veloso. *A Arte de Caetano Veloso*. Universal Music. 2004.
- Illich (1977, p. 181).
- Illich (1977, p. 181).
- Capra (2001, p. 94).
- Super Interessante, São Paulo, ano 12, n. 08, ago. 1998, p. 90.
- Santos (2002a, p. 82).
- Santos (2002a, p. 326).
- Foley (2003, p. 207).
- Sérgio Brito, Marcelo Fromer, Nando Reis & Ciro Pessoa. Homem Primata. Titãs. *Acústico*. WEA. 1997.
- Capra (2001, p. 229).
- Santos (2002a, p. 86).
- França (1994, p. 36).
- Gilberto Gil & Dominguinhos. Abri a porta. A Cor do Som. *A Cor do Som acústico*. BMG. 2005.
- Humberto Gessinger & Augusto Licks. Variações sobre um mesmo tema. Engenheiros do Hawaii. *Ouçã o que eu digo: não ouça ninguém*. RCA. 1991.
- Flávio Paiva. Obrigado, mundo. Flávio Paiva. *Bamba-La-Lão*. Plural de cultura. 2001.
- Renato Russo. Perfeição. Legião Urbana. *O Descobrimento do Brasil*. EMI. 1993.
- Costa (1999, p. 38).
- Costa (1999, p. 50).
- Doll Jr. (1997, p. 22).
- Beto Guedes & Ronaldo Bastos. Sol de primavera. Beto Guedes. *O talento de Beto Guedes*. EMI. 1991.
- Marcelo Bonfá & Renato Russo. O Reggae. Legião Urbana. *Legião Urbana*. EMI. 1984.
- Foucault (2002, p. 167).
- Foucault (2002, p. 169).
- Alves (2003, p. 76).
- Humberto Gessinger. Novos horizontes. Engenheiros do Hawaii. *10.000 destinos*. Universal. 2000.
- Lucio Barbosa. Cidadão. Zé Ramalho. *Frevoador*. Columbia. 1992.
- Wolff (1992, p. 52).

- Cláudio Roberto & Raul Seixas. No Fundo do quintal da escola. Barão Vermelho. *Raul Seixas: “o início o fim e o meio”*. Epic. 1991.
- Renato Russo. O Teatro dos vampiros. Legião Urbana. V. EMI. 1991.
- Humberto Gessinger. Todo mundo é uma ilha. Engenheiros do Hawaii. *Longe demais das capitais*. RCA. 1991.
- Santos (2002a, p. 337).
- Leoni, Paula Toller & Herbert Viana. Educação sentimental II. Kid Abelha. *Educação Sentimental*. WEA. 1985.
- Zé Geraldo. Uma Balada pra Gija. Zé Geraldo. *No meio da área*. Paradoxx. 1998.
- Chico Buarque. Rosa-dos-ventos. Maria Bethânia. *Maricotinha ao vivo*. Biscoito fino. 2002.
- Moraes Moreira. Forró universitário. Moraes Moreira. *Bahião com H*. Atração fonográfica. 2000.
- Renato Russo. Geração Coca-cola. Legião Urbana. *Legião Urbana*. EMI. 1984.
- Lulu Santos, Antonio Cítero & S. Souza. O Último romântico. Lulu Santos. *Último romântico*. BMG Ariola. 1987.
- Chico Buarque. Até o fim. Chico Buarque. *Chico Buarque*. Polygram. 1978.

A época atual é um marco importante para a nossa civilização, e talvez para a nossa espécie. Qualquer que seja o caminho no qual enveredemos, nosso destino está indissoluvelmente ligado à ciência. É essencial a nós, para a simples sobrevivência, entender a ciência. Além disso, ela é deliciosa; a evolução se processa de forma tal que temos prazer em compreendê-la, os que a entendem são mais prováveis de sobreviverem. (SAGAN, 1982, p. xiii).

BIBLIOGRAFIA

ARTIGOS, JORNAIS, LEIS, LIVROS E SITES

*Faltava abandonar a velha escola
Tomar o mundo feito coca-cola
Fazer da minha vida sempre o meu passeio público
E ao mesmo tempo fazer dela o meu caminho só, único*
Lulu Santos, Antonio Cícero e S. Souza

- 100 mil alunos sem férias em julho. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 jan. 2001. Fortaleza, p. 3.
- 1.200 estudantes sem aula no Passaré. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 22 abr. 2002. Fortaleza, p. 4.
- 1.338 crianças da comunidade Rosalina estão fora da escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 26 mar. 1998. Cidades, p. 15A.
- 414 crianças do Conjunto Curió estão fora da escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 13 fev. 1998. Cidades, p. 15A.
- 42 quadras são interditadas com falha na estrutura. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 abr. 2004. Fortaleza, p. 4.
- 48.503 vagas sem estudantes. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 23 jul. 2001. Fortaleza, p. 3.
- 52% dos professores detestam os alunos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 24 jun. 2002. Fortaleza, p. 7.
- A Escola por um fio. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 13 jul. 2001. Fortaleza, p. 8.
- A Escola vai ao shopping. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 24 set. 2001. Fortaleza, p. 4.
- ABAD, P. Lahoz. El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España. In: *Historia de la Educación*, n. 10. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1991, p. 107-133.
- ALBUQUERQUE, Pedro Barbas. A Escola da Ponte: Bem-me-quer, malmequer... In: ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 77-95
- ALCANTARA, Vanessa. Educação constrangedora. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 02 jul. 2001. Fortaleza, p. 8.
- ALMEIDA, Gildemar Andrade. *Sobre a Categoria interdisciplinaridade no trabalho educativo*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará: Fortaleza.
- Alunos assistem aula em igreja por falta de escola no bairro. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 20 set. 1999. Cidades, p. 7A.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência – o dilema da Educação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

ALVES, Rubem. *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. *Etnografia da prática escolar*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

Anexo funciona em condições precárias. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 out. 2003. Fortaleza, p. 7.

Anexo que será desativado ainda recebe matrículas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 29 jan. 2002. Fortaleza, p. 4.

ARAGONÉS, Juan Ignacio; AMÉRIGO, Maria. *Psicologia ambiental*. Madrid: Ediciones Pirâmide, 1998.

ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel – O pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Áreas livres para obras. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 02 set. 2001. Fortaleza, p. 9.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, s/d.

ASSUMPCÃO, Ismael. Interdisciplinaridade: uma tentativa de compreensão do fenômeno. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 23-25.

Audiência pública debate sobre vagas nas escolas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 25 fev. 1997. Cidades, p. 18A.

AUROBINDO, Sri; A MÃE (Mira Alfassa). *Sobre Educação e o valor da arte na educação*. Salvador: Nós Editora, 1974.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do espaço*. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na Educação*. Revisão de tradução Sidney Barbosa. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

BASTIANINI, Ana Maria; CHICCO, Ester; MELA, Alfredo. O Espaço e a criança: em busca de segurança e aventura. In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.). *Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 211-219.

BENEVOLO, Leonardo. *A Cidade e o arquiteto*. Tradução Attilio Cancian. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BIRCH, Jack W. The Influence of space on learning. In: _____. *Designing schools and schooling for the handicapped*. Springfield: Charles C. Thomas Publications Ltd, 1975. p. 44-53.

- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1997.
- BRANDÃO, Dênis M.S; CREMA, Roberto (orgs.). *O Novo paradigma holístico: ciência, filosofia, arte e mística*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.
- BRANDÃO, Dênis M.S; CREMA, Roberto (orgs.). *Visão holística em Psicologia e Educação*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.
- BRASIL. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2004.
- BRASIL. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legisla.htm>>. Acesso em: 14 abr. 2004.
- BRITO, Juliana Matos. Aumenta do número de anexos na Regional III. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 28 fev. 2002. Fortaleza, p. 5.
- BRITO, Juliana Matos. Condições exemplares através de parceria. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 22 ago. 2001. Fortaleza, p. 4.
- BRITO, Juliana Matos. Fim de anexos depende de construção de escolas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 01 out. 2001. Fortaleza, p. 3.
- BRITO, Juliana Matos. Novas escolas e menos anexos em 2002. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 08 out. 2001. Fortaleza, p. 23.
- BRITO, Juliana Matos. Obras atrasam início do ano letivo. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 20 fev. 2002. Fortaleza, p. 7.
- BRITO, Juliana Matos. Salas e escolas para desativar anexos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 02 set. 2001. Fortaleza, p. 8.
- BRITO, Juliana Matos. Secretarias Regionais ainda não foram notificadas pela PGJ. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 21 ago. 2001. Fortaleza, p. 4.
- BRODY, David Eliot; BRODY, Arnold R. *As Sete maiores descobertas científicas da História e seus autores*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

- BUFFA, Ester; PINTO, Gelson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.
- BURILLO, Florêncio Jiménez; ARAGONÉS, Juan Ignacio (orgs.). *Introducción a la psicología ambiental*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- BURKE, Peter. *Uma História social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.
- Cadê os livros e a merenda. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 16 fev. 2002. Fortaleza, p. 3.
- CANDAU, Vera M. (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CAPEL, Horacio (org.). *Los Espacios Acotados. Geografía y dominación social*. Barcelona: PPU, 1990.
- CAPRA, Fritjof; STEINDL-RAST, David. *Pertencendo ao universo*. Tradução Maria de Lourdes Eichenberger e Newton Roberval Eichemberg. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CARDOSO, Maria Helena Fernandes. Instituição escolar: identificação e representação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (orgs.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991. p. 23-38.
- CAVALCANTE, Ana Mary C. Criança fora do anexo, dentro da escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 20 ago. 2001. Fortaleza, p. 4.
- Cedeca diz que 1.309 crianças de 3 bairros estão fora da escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 21 fev. 1997. Cidades, p. 15A.
- CHIZZOTTI, Antonio. O Cotidiano e as pesquisas em Educação. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 85-98.
- Com merenda mas sem lugar para o recreio. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 20 ago. 2001. Fortaleza, p. 5.
- Comissão de olho nas escolas anexas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 24 mar. 2001. Fortaleza, p. 8.
- Comissão duvida que escolas públicas atendam a demanda. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 06 jan. 1999. Cidades, p. 4A.
- Comissão pede medidas penais contra Prefeitura. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 abr. 2001. Fortaleza, p. 9.
- Conselho não tomou decisão sobre anexos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 11 mai. 2001. Fortaleza, p. 9.
- Conselho recebe relatório sobre precariedades nas escolas públicas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 06 set. 2002. Fortaleza, p. 7.

- Conselho reprova e fecha escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 08 mar. 2001. Fortaleza, p. 9.
- Contra os anexos, baixa carga horária e estrutura deficiente. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 17 mar. 2003. Fortaleza, p. 5.
- COSTA, Maria Corda (org.). *A Escola e o aluno*. Lisboa: Livros Horizonte, 1979.
- COSTA, Maria Vorraber (org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- COSTA, Maria Vorraber (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.
- Creative spaces. Why don't we see more art like this in schools? *The Guardian*, London, 18 jun. 2002. Education, p. 1-3.
- Creches construídas pela SER IV ainda não estão funcionando. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 14 ago. 2002. Fortaleza, p. 7.
- Creches prometidas para este ano ainda estão em construção. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 12 jan. 2002. Fortaleza, p. 4.
- Criança mora a 100m de escola e está sem estudar. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 05 fev. 1998. Cidades, p. 15A.
- Crise prejudica o ensino nas escolas públicas de Fortaleza. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 29 mar. 1998. Cidades, p. 16A.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A transdisciplinaridade como acesso a uma história holística. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993. p. 75-124.
- Déficit no ensino público infantil é de 191 mil vagas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 14 abr. 2001. Política, p. 15.
- DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso (orgs.). *Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002.
- Demolido prédio de escola irregular no bairro passaré. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 31 mai. 2001. Fortaleza, p. 7.
- Despenca teto do ginásio de escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 28 fev. 2002. Fortaleza, p. 3.

DIAS, Débora. A boa escola na visão dos alunos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 13 nov. 2003. Fortaleza, p. 5.

Documento aponta sugestões. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 abr. 2004. Fortaleza, p. 5.

Documento mostra situação de escolas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 11 ago. 1999. Cidades, p. 7A.

ECO, Humberto. *A Estrutura ausente*. Tradução Pérola de Carvalho. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ENGELHARDT, N. L.; ENGELHARDT JR., N. L.; LEGGETT, Stanton. Design in american secondary education. In: _____. *Planning Secondary School Buildings*. New York: Reinhold Publishing Corporation, 1949. p. 1-9.

ENGELHARDT, N. L.; ENGELHARDT JR., N. L.; LEGGETT, Stanton. The changing curriculum. In: _____. *Planning Secondary School Buildings*. New York: Reinhold Publishing Corporation, 1949. p. 39-50.

ENGUIA, Mariano Fernández. *A Face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Escola longe de casa. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 13 jan. 2000. Opinião, p. 6A.

Escola sem aula, mais uma vez. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 09 ago. 2001. Fortaleza, p. 3.

Escolas ainda vão atender alunos que procuram vagas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 24 jan. 2004. Fortaleza, p. 5.

Escolas da SER III ainda sem merenda escolar. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 03 mai. 2001. Fortaleza, p. 5.

Escolas municipais sem férias em julho. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 27 jan. 2001. Fortaleza, p. 3.

Escolas prometidas para 99 estão no início da construção. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 08 jan. 1999. Cidades, p. 4A.

Escolas públicas estaduais funcionam precariamente. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 14 mai. 2003. Fortaleza, p. 3.

Estudantes ainda fora da escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 21 jun. 2001. Fortaleza, p. 5.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

Falta de estrutura marca início das aulas nas escolas municipais. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 16 fev. 2000. Cidades, p. 3A.

Falta de estrutura prejudica alunos de escola municipal. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 14 fev. 2001. Fortaleza, p. 4.

Falta de informações revolta pais e alunos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 10 fev. 1999. Cidades, p. 4A.

Falta de vaga em escolas públicas gera ação civil. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 14 mar. 1997. Cidades, p. 19A.

Falta espaço nas escolas para receber novos alunos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 jan. 1998. Cidades, p. 18A.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; PEIXOTO, Ana Maria Casasanta (org.). *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FEDRIZZI, Beatriz. Reações à modificação dos pátios escolares. In: VII Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído – Qualidade do Processo Construtivo, 1998, Florianópolis. *Anais*, Florianópolis: UFSC, 1998. p. 613-619

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado*. São Paulo: FDE, 1998.

Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Arquitetura escolar paulista – Restauro*. São Paulo: FDE, 1998.

GAIARSA, José Ângelo. *Sobre uma escola para o novo homem*. 2. ed. São Paulo: Editora Gente, 1995.

GALIANO, Luis Fernández. *El Fuego y la memória: sobre arquitectura y energía*. Madrid: Alianza Editorial, 1991.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente – A Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GILMORE, Robert. *Alice no país do quantum: uma alegoria da Física quântica*. Tradução André Penido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

GOMBRICH, Ernst Hans. *Breve história do mundo*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Governo e prefeitura firmam pacto contra os anexos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 fev. 2002. Fortaleza, p. 4.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A Ciência e as ciências*. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 1994.

HAGUETTE, André. Cadê os responsáveis? *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 nov. 1997. Opinião, p. 6A.

Historia de la Educación. Revista interuniversitaria. Núm. 12-13. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 1993-94.

Historia de la Educación. Revista interuniversitaria. Núm. 18. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 1999.

HORGAN, John. *O Fim da Ciência: uma discussão sobre os limites do conhecimento científico*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Igreja Católica pode ceder espaços para sala de aula. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 mar. 1998. Cidades, p. 20A.

Igreja realiza mutirão para recuperar escolas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 09 set. 2002. Fortaleza, p. 8.

Incluídos na “demanda reprimida”. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 abr. 2001. Fortaleza, p. 5.

JACOB, François. *O Rato, a mosca e o homem*. Tradução Maria de Macedo Soares Guimarães. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1976.

JORDAN, Paul. *Early man*. Thrupp: Sutton Publishing, 1999.

KORCZAK, Janusz. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d.

KRAMER, Sonia. *Por Entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

LACKNEY, Jeffery A. *Educational facilities: the impact and role of the psysical environment of the school on teaching, learning and educational outcomes*. Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee, 2000.

LEAKEY, Richard. *The Origin of Humankind*. London: Phoenix, 2000.

LEE, Terence. *Psicologia e meio ambiente*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

- LIMA, Lauro de Oliveira. *Mutações em Educação segundo McLuhan*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.
- LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- LYOTARD, Jean-François. *A Condição pós-moderna*. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.
- MADEIRA, Raimundo. Prefeitura pode passar a comprar vagas na rede particular de ensino. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 10 dez. 2001. Fortaleza, p. 4.
- Mães reclamam da falta de estrutura em escola pública. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 04 nov. 1999. Cidades, p. 5A.
- MARTINELLI, Maria Lúcia; RODRIGUES ON, Maria Lucia; MUCHAIL, Salma Tannus (orgs.). *O Uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A Árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social. O que se lê, o que se vê*. 2001. Tese (Doutorado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.
- McLAREN, Peter. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da Educação*. 2. ed. Tradução Lucia Pellanda Zimmer et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- MONTAGU, Ashley. *Tocar: o significado humano da pele*. Tradução Maria Sílvia Mourão Netto. 4. ed. São Paulo: Summus, s/d.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Muitas vagas, pouca qualidade. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 12 jul. 2002. Fortaleza, p. 5.
- Município admite a falta de estrutura para educação infantil. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 09 jan. 2002. Fortaleza, p. 5.
- NASPOLINI, Antenor. Toda criança na escola em Fortaleza. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 04 nov. 1997. Opinião, p. 7A.
- NEILL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo – Summerhill: radical transformação na teoria e na prática de educação*. Tradução Nair Lacerda. 29. ed. São Paulo: IBRASA, 1991.

- NEUTZLING, Inácio. Sociedade do trabalho e sociedade sustentável. In: *IHU on line*. Porto Alegre: Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. Ano 3. n. 48. Jan/2003. p. 9-12.
- Nova escola permite desativar dois anexos. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 jul. 2002. Fortaleza, p. 3.
- NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- OKAMOTO, Jun. *Percepção Ambiental e comportamento: visão holística da percepção ambiental na arquitetura e na comunicação*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.
- OLIVEIRA, Carlos Alberto Pereira de. *CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola*. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRJ, Rio de Janeiro.
- ONG diz que 9 mil crianças estão fora da escola no Bom Jardim. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 10 mar. 1998. Cidades, p. 20A.
- Pais passam madrugada na fila da matrícula. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 jan. 2004. Fortaleza, p. 5.
- Pais temem falta de vagas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 29 jan. 1998. Cidades, p. 15A.
- Pároco da Aerolândia oferece 11 salas para Seduc. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 09 fev. 1998. Cidades, p. 12A.
- Paulo Mendes da Rocha. Programa Roda Viva. São Paulo: TV Cultura, 2002. VHS.
- Pelo reconhecimento histórico. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 out. 2001. Fortaleza, p. 8.
- Pendências na volta às aulas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 01 ago. 2001. Fortaleza, p. 8.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A Representação do espaço na criança*. Tradução Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- PMF promete mais escolas para atender demanda. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 15 fev. 2000. Cidades, p. 5A.
- POL, Enric; MORALES, Monserrat. El Entorno Escolar desde la Psicología Ambiental. In: BURILLO, Florêncio Jiménez; ARAGONÉS, Juan Ignacio. *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madri: Alianza Editorial, 1991. p. 283- 301.
- Prefeitura vai começar aulas sem definir lotação de professores. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 02 mar. 2001. Fortaleza, p. 3.
- Programas de caráter assistencialista não garantem melhora do ensino na rede municipal, afirmam educadores. Para especialistas, falta projeto pedagógico. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 fev. 2004. Cotidiano, p. 3C.
- Promotor pode mover ação para garantir vagas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 18 fev. 1998. Cidades, p. 13A.
- Quadra de escola interditada há 1 ano. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 19 mar. 2003. Fortaleza, p. 5.

- Queda de muro de escola deixa alunos com medo. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 21 mai. 2003. Fortaleza, p. 4.
- Reforma de prédio atrasa semestre. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 24 set. 1997. Cidades, p. 20A.
- Regionais I e II chegam perto das metas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 09 ago. 2002. Fortaleza, p. 3.
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Relatório aponta deficiências em instalações de escolas públicas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 30 abr. 2004. Fortaleza, p. 5.
- Revista Brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago 2000, n. 14. Campinas: Autores Associados, 2000.
- RIO, Vicente Del. *Introdução ao desenho urbano no processo de planejamento*. São Paulo: Pini, 1990.
- ROBSON, Edward Robert. Introductory. In: _____. *School architecture*. Leicester: Leicester University Press, 1972. p. 1-7.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. *Espaços escolares: nada fora do controle*. 2002. Proposta de Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, Porto Alegre.
- RODRIGUES, Neidson. *Da Mistificação da escola à escola necessária*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. *Espaço escolar e cidadania excluída*. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2003.
- RYBCZYNSKI, Witold. *Casa: pequena história de uma idéia*. Tradução Betina Von Staa. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- S de sem-escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 fev. 2000. Vida & Arte, p. 1B.
- S de sem-escola II. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 fev. 2000. Vida & Arte, p. 6B.
- SAGAN, Carl. *Bilhões e bilhões: reflexões sobre vida e morte na virada do milênio*. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SAGAN, Carl. *Os Dragões do Éden – especulações sobre a evolução da inteligência humana e das outras*. Tradução Ana Falcão Bastos. 6. ed. Lisboa: Gradiva, 1997.
- SAMI-ALI. *Corpo real, corpo imaginário – para uma epistemologia psicanalítica*. Tradução Sueli Cassal. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SANTOS, Mario. *Educação e arquitetura escolar*. São Paulo: FAU, 1973.
- SER V cumpre parte das promessas. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 07 ago. 2002. Fortaleza, p. 7.
- SER VI apresenta calendário para escola ainda sem aula. *Jornal O Povo*, Fortaleza, 28 jun. 2001. Fortaleza, p. 7.

Será que hoje tem aula? *Jornal O Povo*, Fortaleza, 02 abr. 2001. Fortaleza, p. 5.

SERRES, Michel. *Hermes: uma Filosofia das ciências*. Tradução Andréa Daher. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Problemas e dificuldades na condução da pesquisa no curso de pós-graduação. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 27-34.

SHELDRAKE, Rupert. *O Renascimento da natureza: o florescimento da Ciência e de Deus*. Tradução Maria de Lourdes Eichenberger e Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1993.

SHELDRAKE, Rupert. *Sete experimentos que podem mudar o mundo*. Tradução Gilson César Cardoso de Sousa. São Paulo: Cultrix, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B.; GOES, Maria Cecília R. (orgs.). *A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2003.

SOMMER, Robert. *Espacio y comportamiento individual*. Traducción Joaquín Hernández Orozco. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1974.

STANFORD, Craig Britton. *Como nos tornamos humanos: um estudo da evolução da espécie humana*. Tradução Regina Lyra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TOLDBOD, Ida. *Pequenas células cinzentas, grandes pensamentos – um caderno temático sobre o cérebro*. Tradução Marianne Harpsøe Correia. Lisboa: Pavilhão do Conhecimento, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Escola, currículo e ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (orgs.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991. p. 77-95.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes (orgs.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 09-20.

VIEIRA, Sofia Lerche. *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1993.

WHITFIELD, Philip. As nossas origens humanas. In: _____. *História natural da evolução*. Lisboa/São Paulo: Editora Verbo, 1993. p. 42-46.

ZILLES, Urbano. *Teoria do conhecimento*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

O tamanho e a idade do Cosmos estão além da compreensão humana. Perdido em algum local entre a imensidão e a eternidade, está o nosso diminuto lar planetário. Sob uma perspectiva cósmica, a maioria dos objetivos humanos parece insignificante, até mesmo mesquinha, embora nossa espécie seja jovem, curiosa e corajosa, e encerre grandes esperanças. Nos últimos milênios fizemos descobertas assombrosas e inesperadas sobre o Cosmos e sobre o nosso lugar nele, explorações que anseiam ser consideradas. Elas nos lembram que os seres humanos evoluíram para perguntar sobre si mesmos, que compreender é uma alegria, que conhecimento é um pré-requisito para sobreviver. Acredito que o nosso futuro dependa de quanto saibamos sobre este Cosmos no qual flutuamos como uma partícula de poeira em um céu matutino. (SAGAN, 1982, p. 04).

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

QUADROS E RESPOSTAS DOS SUJEITOS

(1) Quadros com informações estatísticas. (2) Respostas dos sujeitos ao questionário.

*'inda garoto deixei de ir à escola
Cassaram meu boletim
Não sou ladrão
Eu não sou bom de bola
Nem posso ouvir clarim
Um bom futuro é o que jamais me esperou
Mas vou até o fim
Chico Buarque*

Nesta seção, estão dispostos os quadros referenciados e não apresentados durante o texto (01 a 48), com números de matrículas (01 a 17), informações do SAEB/95, dos LSE 1 e 2 e do PISA (18 a 32), dados da pesquisa (33 a 36), a distribuição dos pesquisados que responderam ao questionário aplicado nas escolas (37 a 48) e as respostas desses ao instrumento de pesquisa.

O motivo de eles virem em separado é o desejo de não deixar a leitura *carregada*, permitindo que essa ocorresse de forma fluida. Por outro lado, não os suprimi por acreditar que a importância dos dados neles contidos precisa ser divulgada.

Afinal, mesmo sabendo que números não nos sensibilizam tanto quanto deveriam, eles não nos deixam esquecer a urgência da melhoria da escola pública brasileira, notadamente na sua dimensão material, embora eu saiba que ela sozinha não é capaz de transformar a realidade, pois as pessoas no cotidiano se esforçam (ou não) para incrementar a qualidade da Educação.

1. Quadros com informações estatísticas

Quadro 01

Matrículas de Alunos nos Diferentes Níveis Escolares
por Redes Pública e Particular no ano de 2003 (BRASIL)

Nível de Ensino	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
Educação Infantil	4.281.676	320.463	2.458	4.604.597	1.788.637	6.393.234
Classe de Alfabetização	347.104	10.058	665	357.827	240.762	598.589
Ensino Fundamental	17.863.888	13.272.739	25.997	31.162.624	3.276.125	34.438.749
Ensino Médio	203.368	7.667.713	74.344	7.945.695	1.127.517	9.072.942
SUB-TOTAL	22.696.036	21.270.973	103.464	44.070.473	6.433.041	50.503.514
Classe de Aceleração	404.769	269.530	-	674.299	7.876	682.175
Educação Especial	62.341	76.013	721	139.075	219.823	358.898
Educação de Jovens e Adultos	1.953.280	2.166.915	1.284	4.121.479	281.957	4.403.436
TOTAL	25.116.426	23.783.431	105.469	49.005.326	6.942.697	55.948.023

Fonte: Censo Escolar MEC.

Rede Pública – 87,59%

Rede Particular – 12,41%

Quadro 02

Matrículas de Alunos nos Diferentes Níveis Escolares
por Redes Pública e Particular no ano de 2002 (BRASIL)

Nível de Ensino	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
Educação Infantil	4.101.552	320.189	2.460	4.424.201	1.706.157	6.130.358
Classe de Alfabetização	351.734	9.816	861	362.411	245.404	607.815
Ensino Fundamental	17.653.143	14.236.020	26.422	31.915.585	3.234.777	35.150.362
Ensino Médio	210.631	7.297.179	79.874	7.587.684	1.122.900	8.710.584
SUB-TOTAL	22.317.060	21.863.204	109.617	44.289.881	6.309.238	50.599.119
Classe de Aceleração	454.751	610.174	-	1.064.925	7.723	1.072.648
Educação Especial	57.054	76.762	788	134.604	203.293	337.897
Educação de Jovens e Adultos	1.700.862	1.759.487	3.327	3.463.676	315.917	3.779.593
TOTAL	24.074.976	23.699.453	113.732	47.888.161	6.828.448	54.716.609

Fonte: Censo Escolar MEC.

Rede Pública – 87,52%

Rede Particular – 12,48%

Quadro 03

Matrículas de Alunos nos Diferentes Níveis Escolares
por Redes Pública e Particular no ano de 2001 (BRASIL)

Nível de Ensino	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
Educação Infantil	3.938.914	336.153	2.515	4.277.582	1.634.568	5.912.150
Classe de Alfabetização	392.974	11.361	1.187	405.522	247.344	652.866
Ensino Fundamental	17.144.853	14.917.534	27.416	32.089.803	3.208.286	35.298.089
Ensino Médio	232.661	6.962.330	88.537	7.283.528	1.114.480	8.398.008
SUB-TOTAL	21.709.402	22.227.378	119.655	44.056.435	6.204.678	50.261.113
Classe de Aceleração	476.586	641.875	-	1.118.461	7.204	1.125.665
Educação Especial	53.242	76.412	840	130.494	192.905	323.399
Educação de Jovens e Adultos	1.416.117	2.004.321	5.490	3.425.928	352.061	3.777.989
TOTAL	23.178.761	24.308.111	125.985	47.612.857	6.749.644	54.362.501

Fonte: Censo Escolar MEC.

Rede Pública – 87,58%

Rede Particular – 12,42%

Quadro 04

Matrículas de Alunos nos Diferentes Níveis Escolares
por Redes Pública e Particular no ano de 2000 (BRASIL)

Nível de Ensino	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
Educação Infantil	3.560.614	352.055	1.742	3.914.411	1.423.785	5.338.196
Classe de Alfabetização	401.666	24.594	1.177	427.437	246.607	674.044
Ensino Fundamental	16.694.171	15.806.726	27.810	32.528.707	3.189.241	35.717.948
Ensino Médio	264.459	6.662.727	112.343	7.039.529	1.153.419	8.192.948
SUB-TOTAL	20.920.910	22.846.102	143.072	43.910.084	6.013.052	49.923.136
Classe de Aceleração	477.915	716.923	16	1.194.854	8.652	1.203.506
Educação Especial	51.515	79.633	815	131.963	168.557	300.520
Educação de Jovens e Adultos	1.005.218	2.018.504	11.573	3.035.295	375.535	3.410.830
TOTAL	21.977.643	24.944.239	155.460	47.077.342	6.557.144	53.634.486

Fonte: Censo Escolar MEC.

Rede Pública – 87,77%

Rede Particular – 12,23%

Quadro 05
Matrículas na Educação Infantil
por Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (CEARÁ)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	376.851	87.964	816	465.631	130.865	596.496
1993	403.670	81.795	632	486.097	144.569	630.666
1994	362.980	79.687	465	443.132	149.834	592.966
1995	336.968	71.888	298	409.154	158.383	567.537
1996	281.608	33.177	-	314.785	161.043	475.828
1997	290.588	24.810	-	315.398	146.120	461.518
1998	236.505	5.067	-	241.572	134.934	376.506
1999	255.942	3.186	-	259.128	155.887	415.015
2000	277.344	2.030	-	279.374	148.796	428.170
2001	287.769	1.310	64	289.143	162.211	451.354
2002	283.687	2.277	61	286.025	159.096	445.121

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 06

Matrículas na Educação Infantil

por Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	16.184	32.311	-	48.495	69.666	118.161
1993	20.703	27.009	-	47.712	78.374	126.086
1994	18.147	26.125	-	44.272	81.088	125.360
1995	17.015	21.414	-	38.429	85.753	124.182
1996	12.290	7.428	-	19.718	91.339	111.057
1997	29.105	5.848	-	34.953	74.694	109.647
1998	23.495	1.121	-	24.616	67.724	92.340
1999	23.698	468	-	24.166	76.297	100.463
2000	33.428	657	-	34.085	66.550	100.635
2001	42.897	410	64	43.371	67.141	110.512
2002	44.041	687	61	44.789	68.084	112.873

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 07

Matrículas no Ensino Fundamental

por Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (CEARÁ)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	508.570	456.219	298	965.087	215.735	1.180.822
1993	547.373	474.382	278	1.022.033	230.510	1.252.543
1994	621.528	490.638	145	1.112.311	237.790	1.350.101
1995	657.206	494.047	205	1.151.458	255.244	1.406.702
1996	807.507	526.322	-	1.333.829	307.460	1.641.289
1997	964.301	535.209	-	1.499.510	246.598	1.746.108
1998	1.112.462	521.659	553	1.634.674	207.563	1.842.237
1999	1.180.636	477.960	550	1.659.146	208.973	1.868.119
2000	1.252.007	445.463	555	1.698.025	194.418	1.892.443
2001	1.289.191	367.951	558	1.657.700	198.239	1.855.939
2002	1.338.780	324.916	483	1.664.179	199.446	1.863.625

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 08

Matrículas no Ensino Fundamental

por Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Rede Pública				Rede	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL	Particular	
1992	52.837	146.173	-	199.010	143.086	342.096
1993	59.468	154.589	-	214.057	153.656	367.713
1994	61.820	163.135	-	224.956	157.086	382.041
1995	64.572	163.330	-	227.902	171.383	399.285
1996	81.769	157.093	-	238.862	199.124	437.986
1997	115.429	163.554	-	278.983	158.386	437.396
1998	131.889	176.032	553	308.474	130.924	439.398
1999	128.434	163.744	550	292.728	134.700	427.428
2000	151.776	168.088	555	320.419	120.342	440.761
2001	171.743	147.778	558	320.079	119.705	439.784
2002	182.080	138.776	483	321.339	119.802	441.141

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 09

Matrículas no Ensino Médio

por Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (CEARÁ)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	11.019	65.642	2.655	79.316	38.551	117.867
1993	13.653	71.543	3.313	88.509	43.462	131.971
1994	14.795	78.950	3.263	97.008	44.402	141.410
1995	17.391	81.756	3.965	103.112	48.371	151.483
1996	22.316	87.943	3.676	113.935	60.769	174.704
1997	29.798	107.965	3.983	141.746	60.074	201.820
1998	18.745	146.444	4.063	169.252	53.386	222.638
1999	9.657	190.046	3.873	203.576	58.239	261.815
2000	4.127	201.690	3.437	209.254	55.177	264.431
2001	2.072	232.831	3.204	238.107	56.185	294.292
2002	1.525	276.823	2.951	281.299	56.544	337.843

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 10

Matrículas no Ensino Médio

por Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Rede Pública				Rede	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL	Particular	
1992	1.799	35.206	2.298	39.303	21.124	60.427
1993	1.965	37.443	2.675	42.083	25.250	67.333
1994	1.984	41.164	2.605	45.753	26.612	72.365
1995	1.892	42.341	3.098	47.331	30.416	77.747
1996	1.992	43.584	2.950	48.526	38.624	87.150
1997	3.404	50.088	2.954	56.446	37.501	93.947
1998	1.898	57.431	2.907	62.236	34.979	97.215
1999	1.647	68.639	2.736	73.022	40.804	113.826
2000	816	75.834	2.380	79.030	39.841	118.871
2001	772	81.721	2.071	84.564	41.042	125.606
2002	689	95.078	1.807	97.574	40.702	138.276

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 11

Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio,
nas Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (CEARÁ)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	896.440	609.825	3.769	1.510.034	385.151	1.895.185
1993	964.696	627.720	4.223	1.596.639	418.541	2.015.180
1994	999.303	649.275	3.873	1.652.451	432.026	2.084.477
1995	1.011.565	647.691	4.468	1.663.724	461.998	2.125.722
1996	1.111.431	647.442	3.676	1.762.549	529.272	2.291.821
1997	1.284.687	667.984	3.983	1.956.654	452.792	2.409.446
1998	1.367.712	673.170	4.616	2.045.498	395.883	2.441.381
1999	1.446.235	671.192	4.423	2.121.850	423.099	2.544.949
2000	1.533.478	649.183	3.992	2.186.653	398.391	2.585.044
2001	1.579.032	602.092	3.826	2.184.950	416.635	2.601.585
2002	1.623.992	604.016	3.495	2.231.503	415.086	2.646.589

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 12

Percentual de matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio,
nas Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (CEARÁ)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	47,30%	32,18%	0,20%	79,68%	20,32%	100,00%
1993	47,87%	31,15%	0,21%	79,23%	20,77%	100,00%
1994	47,94%	31,15%	0,19%	79,27%	20,73%	100,00%
1995	47,59%	30,47%	0,21%	78,27%	21,73%	100,00%
1996	48,50%	28,25%	0,16%	76,91%	23,09%	100,00%
1997	53,32%	27,72%	0,17%	81,21%	18,79%	100,00%
1998	56,02%	27,57%	0,19%	83,78%	16,22%	100,00%
1999	56,83%	26,37%	0,17%	83,37%	16,63%	100,00%
2000	59,32%	25,11%	0,15%	84,59%	15,41%	100,00%
2001	60,69%	23,14%	0,15%	83,99%	16,01%	100,00%
2002	61,36%	22,82%	0,13%	84,32%	15,68%	100,00%

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 13

Matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio,
nas Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	70.820	213.690	2.298	286.808	233.876	520.684
1993	82.136	219.041	2.675	303.852	257.280	561.132
1994	81.951	230.424	2.605	314.981	264.786	579.766
1995	83.479	227.085	3.098	313.662	287.552	601.214
1996	96.051	208.105	2.950	307.106	329.087	636.193
1997	147.938	219.490	2.954	370.382	270.581	640.990
1998	157.282	234.584	3.460	395.326	233.627	628.953
1999	153.779	232.851	3.286	389.916	251.801	641.717
2000	186.020	244.579	2.935	433.534	226.733	660.267
2001	215.412	229.909	2.693	448.014	227.888	675.902
2002	226.810	234.541	2.351	463.702	228.588	692.290

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 14

Percentual de matrículas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio,
nas Redes Pública e Particular no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Rede Pública				Rede Particular	TOTAL GERAL
	Municipal	Estadual	Federal	TOTAL		
1992	13,60%	41,04%	0,44%	55,08%	44,92%	100,00%
1993	14,64%	39,04%	0,48%	54,15%	45,85%	100,00%
1994	14,14%	39,74%	0,45%	54,33%	45,67%	100,00%
1995	13,89%	37,77%	0,52%	52,17%	47,83%	100,00%
1996	15,10%	32,71%	0,46%	48,27%	51,73%	100,00%
1997	23,08%	34,24%	0,46%	57,78%	42,21%	100,00%
1998	25,01%	37,30%	0,55%	62,85%	37,15%	100,00%
1999	23,96%	36,29%	0,51%	60,76%	39,24%	100,00%
2000	28,17%	37,04%	0,44%	65,66%	34,34%	100,00%
2001	31,87%	34,02%	0,40%	66,28%	33,72%	100,00%
2002	32,76%	33,88%	0,34%	66,98%	33,02%	100,00%

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 15

Matrículas na Rede Estadual na Educação Infantil,
no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no período de 1992 a 2002 (CEARÁ)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL GERAL
1992	87.964	456.219	65.642	609.825
1993	81.795	474.382	71.543	627.720
1994	79.687	490.638	78.950	649.275
1995	71.888	494.047	81.756	647.691
1996	33.177	526.322	87.943	647.442
1997	24.810	535.209	107.965	667.984
1998	5.067	521.659	146.444	673.170
1999	3.186	477.960	190.046	671.192
2000	2.030	445.463	201.690	649.183
2001	1.310	367.951	232.831	602.092
2002	2.277	324.916	276.823	604.016

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 16

Matrículas na Rede Estadual na Educação Infantil,
no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL GERAL
1992	32.311	146.173	35.206	213.690
1993	27.009	154.589	37.443	219.041
1994	26.125	163.135	41.164	230.424
1995	21.414	163.330	42.341	227.085
1996	7.428	157.093	43.584	208.105
1997	5.848	163.554	50.088	219.490
1998	1.121	176.032	57.431	234.584
1999	468	163.744	68.639	232.851
2000	657	168.088	75.834	244.579
2001	410	147.778	81.721	229.909
2002	687	138.776	95.078	234.541

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 17

Matrículas na Rede Municipal na Educação Infantil,
no Ensino Fundamental e no Ensino Médio no período de 1992 a 2002 (Fortaleza)

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	TOTAL GERAL
1992	16.184	52.837	1.799	70.820
1993	20.703	59.468	1.965	82.136
1994	18.147	61.820	1.984	81.951
1995	17.015	64.572	1.892	83.479
1996	12.290	81.769	1.992	96.051
1997	29.105	115.429	3.404	147.938
1998	23.495	131.889	1.898	157.282
1999	23.698	128.434	1.647	153.779
2000	33.428	151.776	816	186.020
2001	42.897	171.743	772	215.412
2002	44.041	182.080	689	226.810

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará. Anos de 1992 a 2003.

Quadro 18

Percentual de alunos segundo infra-estrutura
da escola por série e estado de conservação (SAEB/95)

Item	4ª série E. F.			8ª série E. F.			3ª série E. M.		
	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim	Bom	Regular	Ruim
Telhado	46	36	17	52	31	14	48	34	15
Paredes	51	35	12	58	31	9	54	34	8
Piso	48	36	15	52	31	16	47	33	17
Portas e janelas	43	36	19	43	34	21	43	36	18
Banheiro	32	33	33	37	31	30	38	28	28
Cozinha	46	32	18	52	27	16	44	32	14
Inst. Hidráulica	31	35	31	41	33	23	43	28	24
Inst. Elétrica	40	31	25	46	27	25	42	32	21
Carteiras	35	44	20	33	46	19	38	40	18
Mesas, cadeiras e armários	35	42	21	38	38	22	37	42	17
Área externa	44	33	19	49	33	16	48	33	14
Soma Total	451	393	230	501	362	211	482	372	194
Média	41	35,7	20,9	45,5	32,9	19,2	43,8	33,8	17,6

Fonte: INEP (1998, p. 9-10).

Quadro 19

Percentual de alunos segundo instalações, materiais e equipamentos por série e existência/conservação (SAEB/95)

Item	4ª série E. F.				8ª série E. F.				3ª série E. M.			
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
Biblioteca	23,6	26,2	11,2	38,2	35,8	31,9	12,0	18,5	40,1	31,9	13,4	10,7
Lab. de Ciências	7,8	7,4	3,5	79,9	23,0	15,1	5,6	53,9	27,9	16,8	9,6	38,8
Lab. de Informática	6,2	0,9	0,7	90,1	11,2	2,5	1,6	81,8	17,2	3,6	1,8	70,0
Auditório	8,4	3,8	1,3	84,3	16,9	9,2	3,8	67,7	21,0	15,6	5,6	53,8
Quadra de esportes	21,1	17,9	15,4	43,9	34,5	25,0	18,1	20,3	38,8	24,4	13,6	18,9
Equipamentos para Educação Física	17,1	24,9	18,0	37,7	32,3	25,1	20,0	20,5	29,0	31,1	17,0	18,7
Sala de Professores	36,5	28,0	7,8	26,3	50,4	30,0	10,5	7,4	51,4	32,8	6,2	6,1
Livros	29,0	42,2	16,4	9,7	36,4	37,3	16,6	7,3	36,5	37,3	15,3	4,9
Quadro negro	46,1	32,7	17,5	1,6	52,9	31,6	12,5	0,9	48,8	36,1	11,3	0,2
Televisão	57,9	6,3	3,4	31,6	69,0	10,1	4,6	14,5	67,9	12,1	3,6	11,7
Vídeo-cassete	51,2	5,6	5,2	36,6	67,9	8,9	4,5	17,0	67,0	8,6	4,3	15,7
Retroprojektor	20,7	2,8	3,4	71,7	38,3	7,7	5,0	46,9	48,1	13,3	4,3	30,4
Projektor de Slides	17,2	3,7	5,4	72,0	31,5	6,1	7,5	51,6	37,2	11,6	6,0	40,7
Mimeógrafo	37,5	31,3	17,8	11,4	44,1	29,2	18,5	5,8	43,0	24,8	19,5	7,6
Máquinas de Datilografia	44,4	27,2	15,0	12,3	49,8	30,2	16,3	1,6	47,1	30,6	16,8	0,9
Computador	15,2	3,7	0,8	77,2	36,5	3,0	2,0	55,2	43,4	6,6	1,5	43,6
Máquina para Fotocópias	18,6	3,0	2,4	74,1	28,1	5,0	3,4	61,6	38,6	4,0	5,0	48,1

Fonte: INEP (1998, p. 9-10).

Quadro 20

Escolas próprias (em %) segundo ambientes disponíveis
por dependência administrativa (LSE 1997/1998)

Ambiente	Rede Estadual	Rede Municipal	Diferença
Direção	73,0	29,0	151,7%
Secretaria	77,9	41,4	88,1%
Supervisão Pedagógica*	23,3	3,8	513,1%
Sala de Professor	63,4	22,2	185,5%
Recursos Didáticos*	6,8	1,6	325,0%
Biblioteca	37,8	10,8	250,0%
Sala de Reunião	3,8	0,9	322,2%
Sala / Canto de Leitura	9,1	2,9	213,7%
Sala de vídeo	30,8	4,0	670,0%
Arquivo	24,7	5,6	341,0%
Almoxarifado	28,6	9,7	194,4%
Labor. de Informática	7,4	1,6	362,5%
Pré-escola	13,9	8,9	56,0%
Auditório	6,9	1,0	590,0%
Sala de uso múltiplo	7,7	3,8	102,6%
Depósito	64,8	36,9	75,6%
Cozinha	87,6	78,2	12,0%
Despensa*	73,0	53,4	36,7%
Refeitório*	12,9	4,4	193,1%
Sanitário Administrativos	44,7	16,5	170,9%
Sanitário Funcionários	54,2	21,6	150,9%
Sanitário Alunos	87,4	64,6	35,2%
Recreio coberto	50,1	29,5	69,8%
Campo esportivo	5,8	1,4	314,2%
Quadra poliesportiva	27,9	6,7	316,4%
Depósito de Botijões Gás	7,4	3,1	138,7%
Depósito de Lixo	8,0	3,1	158,0%

* itens pesquisados somente em 1998.

Fonte: Waiselfisz (2000b, p. 14).

Quadro 21

Alunos do Ensino Fundamental em escolas próprias segundo ambientes disponíveis por dependência administrativa (LSE 1997/1998)

Ambiente	Rede Estadual	Rede Municipal	Diferença
Direção	91,8	69,1	32,8%
Secretaria	95,4	83,5	14,2%
Supervisão Pedagógica*	30,7	13,0	136,1%
Sala de Professor	85,1	62,3	36,5%
Recursos Didáticos*	8,5	5,0	70,0%
Biblioteca	55,6	35,7	55,7%
Sala de Reunião	6,0	2,8	114,2%
Sala / Canto de Leitura	12,9	8,2	57,3%
Sala de vídeo	43,3	12,6	243,6%
Arquivo	35,7	16,2	120,3%
Almoxarifado	41,2	28,3	45,5%
Labor. de Informática	12,3	7,5	64,0%
Pré-escola	15,1	20,2	-
Auditório	11,5	3,4	238,2%
Sala de uso múltiplo	9,6	6,9	39,1%
Depósito	77,1	61,2	25,9%
Cozinha	92,9	87,3	6,4%
Despensa*	76,2	71,7	6,2%
Refeitório*	17,8	13,2	34,8%
Sanitário Administrativos	58,0	40,6	42,85%
Sanitário Funcionários	72,0	55,6	29,4%
Sanitário Alunos	98,0	93,8	4,4%
Recreio coberto	61,1	49,4	23,6%
Campo esportivo	8,1	3,8	13,1%
Quadra poliesportiva	42,3	23,1	83,1%
Depósito de Botijões Gás	12,2	10,1	20,7%
Depósito de Lixo	11,1	8,3	33,7%

* itens pesquisados somente em 1998.

Fonte: Waiselfisz (2000b, p. 15).

Quadro 22

Escolas próprias segundo ambientes por localização (LSE 1997/1998)

Ambiente	Zona Urbana	Zona Rural	Diferença
Direção	86,3	13,7	529,9%
Secretaria	88,1	20,4	331,8%
Supervisão Pedagógica*	18,2	0,6	2933,3%
Sala de Professor	67,4	5,9	1042,3%
Recursos Didáticos*	5,7	0,6	850%
Biblioteca	38,3	2,2	1640%
Sala de Reunião	3,6	0,2	1700%
Sala/canto de Leitura	9,5	0,6	1483,3%
Sala de vídeo	25,4	1,2	2016,6%
Arquivo	22,8	1,7	1241,1%
Almoxarifado	30,7	2,0	1435%
Labor. de Informática	7,1	0,1	7000%
Pré-escola	18,8	2,5	652%
Auditório	5,9	0,2	2850%
Sala de uso múltiplo	7,6	2,7	184,1%
Depósito	66,7	26,8	148,8%
Cozinha	90,6	72,4	25,1%
Despensa*	72,5	45,6	58,9%
Refeitório*	12,1	1,5	706,6%
Sanitário Administrativos	46,9	6,0	681,6%
Sanitário Funcionários	60,5	5,6	980,3%
Sanitário Alunos	98,1	47,0	1987,2%
Recreio coberto	53,7	19,8	171,2%
Campo esportivo	5,1	0,8	537,5%
Quadra poliesportiva	26,9	1,4	1911,4%
Depósito de Botijões Gás	8,9	0,3	2866,6%
Depósito de Lixo	8,9	0,7	1171,4%

* itens pesquisados somente em 1998.

Fonte: Waiselfisz (2000b, p. 16).

Quadro 23

Porcentagem de salas de aula que atingem
as condições técnicas mínimas por Região (LSE 1 e 2)

Item	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Média
Pé direito	89,4	96,4	91,7	93,4
Ventilação e iluminação natural	59,3	52,2	64,2	56,9
Ventilação cruzada	66,1	64,1	59,1	63,6
Iluminação artificial	52,2	45,0	70,2	52,5
Parede protegida	59,9	44,6	79,4	56,6
Piso lavável	48,0	88,5	42,0	66,8
Quadro sem reflexão	43,5	63,3	39,7	52,5
Índice Médio	59,8	64,9	63,8	63,2

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 18).

Quadro 24

Porcentagem de salas de aula que atingem as condições técnicas mínimas
por Região e Dependência Administrativa (LSE 1 e 2)

Item	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Média	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Pé direito	92,6	85,3	96,3	96,4	93,5	89,5	94,7	91,6
Ventilação e iluminação natural	65,8	51,1	54,7	48,8	68,1	59,4	60,6	51,9
Ventilação cruzada	65,6	66,7	66,1	61,4	61,5	56,2	65,0	61,8
Iluminação artificial	70,1	29,5	54,3	32,1	75,9	63,1	63,3	38,3
Parede protegida	75,5	40,1	50,3	36,7	87,8	69,1	65,3	45,0
Piso lavável	52,1	42,7	90,1	86,3	40,0	44,6	68,8	64,1
Quadro sem reflexão	51,2	33,8	65,3	60,5	29,9	51,9	53,8	50,8
Índice Médio	67,5	49,9	68,1	60,3	65,2	62,0	67,4	57,6

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 19).

Quadro 25

Porcentagem de salas de aula que atingem as condições técnicas mínimas por Região e Localização (LSE 1 e 2)

Item	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Média	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Pé direito	94,5	78,3	96,3	96,5	92,5	85,0	95,0	84,8
Ventilação e iluminação natural	63,9	49,4	53,5	40,6	67,4	36,5	59,2	44,9
Ventilação cruzada	64,5	69,4	64,7	58,9	59,4	56,7	63,4	64,5
Iluminação artificial	70,1	13,3	47,5	23,0	74,6	32,1	69,1	18,8
Parede protegida	74,2	28,9	46,4	28,7	82,3	54,6	61,3	32,4
Piso lavável	53,8	35,3	90,4	72,3	39,8	61,5	70,0	50,3
Quadro sem reflexão	50,1	29,2	63,4	62,2	39,7	40,1	54,8	40,8
Índice Médio	67,3	43,4	66,0	54,6	65,1	52,4	66,1	48,1

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 20).

Quadro 26

Área das salas de aula – médias de área e suficiência de área por Região (LSE 1 e 2)

Área das salas	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Média
Média de área em m ²	43,5	46,3	45,5	45,3
Menos de 60%	3,5	3,7	1,1	3,2
De 60% a 70%	4,4	5,4	2,3	4,6
De 70% a 80%	7,9	11,2	6,3	9,4
De 80% a 90%	10,7	15,4	11,7	13,4
De 90% a 100%	11,1	14,8	14,5	13,6
100% ou mais	62,2	49,5	64,1	55,8

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 22).

Quadro 27

Porcentagem de salas de aula com equipamentos e materiais
segundo condição de utilização por Região (LSE 1 e 2)

Equipamento e material		Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Média
Mesa do professor	Tem	78,5	83,7	78,5	81,1
	Utilizável	54,4	61,8	57,1	58,7
Cadeira do professor	Tem	67,7	79,3	72,3	74,5
	Utilizável	50,7	63,0	57,8	58,3
Cadeira para aluno	Tem	41,1	55,3	47,5	49,5
	Utilizável	27,3	37,3	31,6	33,2
Armário	Tem	20,3	32,1	26,4	27,4
	Utilizável	15,4	25,5	21,7	21,8
Quadro de giz	Tem	97,1	97,5	98,0	97,5
	Utilizável	72,2	76,2	73,7	74,5
Quadro mural	Tem	4,9	11,0	11,1	9,3
	Utilizável	4,2	7,5	7,9	6,6
Cesta de papéis	Tem	64,2	72,1	64,1	68,1
	Utilizável	56,6	65,6	56,7	61,1
Constituição Federal	Tem	1,0	0,4	1,3	0,8
	Utilizável	0,7	0,3	1,3	0,6
Constituição Estadual	Tem	0,9	0,2	0,8	0,5
	Utilizável	0,7	0,2	0,8	0,5
Dicionário	Tem	7,7	1,9	6,5	4,6
	Utilizável	6,5	1,7	6,1	4,0
Apagador	Tem	75,8	77,2	67,5	74,7
	Utilizável	66,3	68,1	61,2	66,1

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 24).

Quadro 28

Porcentagem de salas de aula com equipamentos e materiais
em condições de utilização por Região e Dependência Administrativa (LSE 1 e 2)

Equipamento e material	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Média	
	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal	Estadual	Municipal
Mesa do professor	56,4	51,9	67,5	53,9	50,5	56,2	60,7	55,9
Cadeira do professor	52,7	48,3	65,4	59,6	51,3	65,8	58,8	57,7
Cadeira do aluno	34,4	18,1	45,9	25,6	40,0	21,2	41,3	22,4
Armário	15,9	14,6	20,4	24,6	12,6	33,0	19,6	24,7
Quadro de giz	77,1	66,1	79,9	71,1	73,9	73,4	77,8	70,2
Quadro mural	4,5	3,8	9,3	5,1	7,9	7,9	7,6	5,3
Cesta de papéis	61,6	50,2	64,3	67,4	53,7	60,4	61,3	60,8
Constituição Federal	0,8	0,8	0,3	0,3	1,6	0,9	0,7	0,5
Constituição Estadual	1,0	0,2	0,3	0,1	1,1	0,5	0,7	0,2
Dicionário	2,6	11,3	1,0	2,7	4,1	8,6	2,1	6,6
Apagador	69,4	62,4	65,4	71,8	52,4	72,2	63,7	69,2

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 26-27).

Quadro 29

Porcentagem de salas de aula com equipamentos e materiais
em condições de utilização por Região e Localização (LSE 1 e 2)

Equipamento e material	Norte		Nordeste		Centro-Oeste		Média	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Mesa do professor	60,3	41,4	63,1	49,8	57,3	55,0	61,1	45,9
Cadeira do professor	57,5	35,7	64,3	51,4	58,6	50,7	61,3	42,6
Cadeira do aluno	36,7	6,4	39,2	20,4	34,8	3,9	37,6	10,4
Armário	16,8	12,1	26,5	16,9	21,8	20,4	23,1	14,7
Quadro de giz	77,8	59,9	76,9	70,2	75,0	62,1	76,7	63,3
Quadro mural	5,3	1,7	8,1	2,2	8,3	3,9	7,5	2,2
Cesta de papéis	65,4	37,1	65,4	67,3	58,2	42,8	63,7	47,1
Constituição Federal	0,6	1,0	0,3	0,4	1,1	2,8	0,6	1,1
Constituição Estadual	0,4	1,2	0,2	0,2	0,7	1,5	0,4	0,9
Dicionário	1,8	16,8	1,5	3,5	3,9	25,4	2,2	14,0
Apagador	67,8	62,9	67,5	73,0	59,7	74,7	65,8	67,6

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 26-27).

Quadro 30

Porcentagem de salas de aula com equipamentos e materiais no cantinho de leitura segundo condição de utilização por Região (LSE 1 e 2)

Equipamento e material		Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Média
Estante	Tem	1,3	1,2	1,0	1,2
	Utilizável	0,5	1,1	0,6	0,7
Armário	Tem	0,6	0,1	0,2	0,4
	Utilizável	0,5	0,1	0,2	0,3
Livros	Tem	5,2	1,5	3,1	3,8
	Utilizável	4,8	1,5	3,1	3,6
Livros (140 ou mais)	Tem	0,3	0,3	0,6	0,3
	Utilizável	0,2	0,3	0,6	0,3

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 28).

Quadro 31

Material escolar segundo disponibilidade por Região (LSE 1 e 2)

Material escolar e disponibilidade		Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Média
2 livros para alunos da 1ª e da 2ª séries	Disponível	61,8	59,9	67,2	62,0
	Parcialm. disponível	23,2	29,5	24,4	25,5
	Não disponível	15,0	10,6	8,4	12,5
4 livros para alunos da 3ª e da 4ª séries	Disponível	56,6	51,6	58,1	55,2
	Parcialm. disponível	26,9	37,5	31,5	31,2
	Não disponível	16,5	10,9	10,4	13,6
1 caderno de atividades para alunos da 3ª e da 4ª séries	Disponível	15,8	16,4	21,0	16,9
	Parcialm. Disponível	12,6	12,1	12,4	12,4
	Não disponível	71,6	71,5	66,6	70,8
Caderno	Disponível	43,2	35,1	37,0	39,4
	Parcialm. Disponível	17,3	18,7	19,8	18,1
	Não disponível	39,5	46,3	43,2	42,5
Lápis	Disponível	42,5	38,5	37,3	40,3
	Parcialm. Disponível	17,9	21,6	19,7	19,5
	Não disponível	39,6	39,9	42,9	40,2
Borracha	Disponível	41,4	37,4	37,7	39,4
	Parcialm. Disponível	17,7	21,0	19,7	19,2
	Não disponível	41,0	41,6	42,6	41,4

Fonte: Waiselfisz (2000a, p. 29-31).

Quadro 32

Resultados médios de alunos brasileiros de diferentes séries nas subescalas de leitura (PISA 2000)

Série	Identificação de Informação	Interpretação	Reflexão
7ª série (EF)	284	331	344
8ª série (EF)	335	373	389
1ª 2 série (EM)	403	434	452
Média Nacional	365	400	417

Fonte: INEP (2001, p. 68).

2. Respostas dos sujeitos ao questionário

O instrumento de pesquisa aplicado aos alunos, professores e diretores era o mesmo, com exceção da 2^a questão, conforme demonstrado a seguir:

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Idade: ____ anos

Sexo: () Fem. () Masc. Você é: () Aluno () Diretor () Professor

O entrevistado está ciente de que as informações contidas no presente instrumento de pesquisa, quando utilizadas em qualquer produção científica, preservarão a sua identidade, de modo que não seja possível identificá-lo.

01. Quanto tempo você passa, em média, na escola durante uma semana?

R. _____

02. (Responda se você for aluno) Se a escola oferecesse, diariamente, atividades variadas (esportes, internet, pesquisa, ...) em horário diverso do que você estuda, você participaria?

() Sim () Não, porque _____

03. Na sua opinião, a quem pertence a escola?

R. _____

04. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola? Por quê?

R. _____

05. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola? Por quê?

R. _____

06. Em relação à infra-estrutura da escola, como você a classifica?

() Muito precária () Precária () Razoável () Boa () Excelente

07. Em relação ao seu sentimento, quanto você gosta da escola?

() Não gosto () Gosto pouco () Gosto mais ou menos () Gosto () Gosto muito

08. Qual é o objeto e/ou a palavra que pode(m) representar a sua imagem da escola?

R. _____

09. Quais são os sentimentos mais freqüentes que você tem na escola?

R. _____

10. Que espaço não existe na escola e você gostaria que ela tivesse? Por quê?

R. _____

11. Qual é o local da escola de que você mais gosta?

R. _____

12. Descreva esse espaço.

R. _____

13. O que você faz nesse local?

R. _____

14. Como você se sente nesse lugar?

R. _____

15. O que você aprende nesse lugar?

R. _____

16. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

R. _____

17. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

R. _____

18. Qual é o local da escola de que você menos gosta?

R. _____

19. Descreva esse espaço.

R. _____

20. O que você faz nesse local?

R. _____

21. Como você se sente nesse lugar?

R. _____

22. O que você aprende nesse lugar?

R. _____

23. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

R. _____

24. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

R. _____

25. Gostaria que você fosse comigo aos locais de que você mais e menos gosta da escola e os fotografasse de modo a expressar como os visualiza.

A 2ª questão para o Diretor:

02. (Responda se você for diretor) Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do projeto pedagógico dela? Por quê?

R. _____

A 2ª questão para o Professor:

02. (Responda se você for professor) Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o seu trabalho pedagógico? Por quê?

R. _____

Quadro 33

Distribuição dos questionários por escolas dos sujeitos pesquisados

SUJEITO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Diretor/Coordenador	01	01	01	01	04
Professores	02	02	02	02	08
Alunos	20	08	26	24	78
TOTAL	23	11	29	27	90

Quadro 34

Fotos batidas nas escolas pelos sujeitos

SUJEITO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Diretor/Coordenador	07	04	07	04	22
Professores	07	11	07	09	34
Alunos	88	51	87	149	375
TOTAL	102	66	101	162	431

Quadro 35

Distribuição das fotos batidas nas escolas pelos sujeitos

SUJEITO	ESCOLA 1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	TOTAL
Diretor/Coordenador	07 (07 / -)	04 (01 / 03)	07 (02 / 05)	04 (02 / 02)	22 (12 / 10)
Professores	07 (05 / 02)	11 (05 / 06)	07 (03 / 04)	09 (04 / 05)	34 (17 / 17)
Alunos	88 (41 / 47)	51 (27 / 24)	87 (56 / 31)	149 (76 / 73)	375 (200/175)
TOTAL	102 (53 / 49)	66 (33 / 33)	101 (61 / 40)	162 (82 / 80)	431 (229/202)

Em todas as escolas pesquisadas, nos quadros que contêm as respostas das perguntas 13/14, 15/16 e 17, que se referem aos locais de que os sujeitos mais gostam na escola, bem como nos quadros que contêm as respostas das perguntas 20/21, 22/23 e 24, que se referem aos locais de que os sujeitos menos gostam na escola, foi acrescida uma coluna posterior à da identificação do sujeito, com a sigla do respectivo local, com o objetivo de facilitar o entendimento da resposta do entrevistado, conforme a seguinte padronização:

Quadro 36

Siglas dos locais votados pelos sujeitos nas escolas

LOCAL	SIGLA
Área depois da quadra	ADQ
Auditório	A
Bancos de cimento	BC
Bancos de madeira	BM
Banheiro	Ba
Banheiro masculino dos professores	BaMP
Biblioteca	Bi
Cantina	Ca
Corredor	Cr
Corredor superior	CrS
Cozinha	Cz
Depósito de cadeira quebrada	DCQ
Entrada principal	EP
Gabinete da Direção	GD
Garagem (sala de aula)	Ga
Nenhum	N
Pátio	P
Quadra	Q
Refeitório	R
Saída	Si
Sala de aula	SA
Sala de Orientação	SO
Sala de vídeo	SV
Sala do Grêmio Estudantil	SGE
Sala inferior canto direito	SICD
Secretaria	Se
Toda a escola	TE

Escola Municipal Raimundo de Moura Matos

Quadro 37

Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação ou a série que estuda

TURNO / SUJEITO	DIRETOR	PROFESSOR	ALUNOS	
			3 ^a / 4 ^a / 5 ^a	8 ^a / EJAIII
Manhã	1	2	4 / 0 / 0	0 / 0
Tarde			0 / 4 / 0	4 / 0
Noite			0 / 0 / 4	0 / 4
TOTAL	1	2	12	8

Quadro 38

Dados do Diretor e dos Professores

SUJEITO	SEXO
D	Masc.
P01	Masc.
P02	Fem.

Quadro 39

Dados dos Alunos

SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE	SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE
A01	Masc.	3 ^a	M	9	A11	Fem.	8 ^a	T	14
A02	Masc.	3 ^a	M	9	A12	Fem.	8 ^a	T	14
A03	Fem.	3 ^a	M	9	A13	Masc.	5 ^a	N	18
A04	Fem.	3 ^a	M	9	A14	Masc.	5 ^a	N	14
A05	Masc.	4 ^a	T	11	A15	Fem.	5 ^a	N	27
A06	Masc.	4 ^a	T	11	A16	Fem.	5 ^a	N	33
A07	Fem.	4 ^a	T	10	A17	Masc.	EJA III	N	17
A08	Fem.	4 ^a	T	10	A18	Masc.	EJA III	N	40
A09	Masc.	8 ^a	T	15	A19	Fem.	EJA III	N	52
A10	Masc.	8 ^a	T	16	A20	Fem.	EJA III	N	34

1. Quanto tempo você passa, em média, na escola durante uma semana?

SUJEITO	RESPOSTA
D	75h
P01	20h
P02	20h
A01_A12	20h
A13_A20	12h30m

2. Para o diretor: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do projeto político-pedagógico dela? Por quê?

D	Contribui.	Temos espaço adequado para reunirmos com todos os segmentos da escola: salas de supervisão, de orientação, dos professores e de espera. Trabalhamos com uma pedagoga e supervisora, pois os nossos planejamentos são feitos com a participação de todos os professores por séries.
---	------------	--

2. Para os professores: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o seu trabalho pedagógico? Por quê?

P01	Contribui.	Temos a sorte de que o prédio é novo, com novas instalações, um espaço aberto, quadra, biblioteca, salas amplas. Usando a criatividade, podemos dinamizar a aula, saindo do cenário habitual e utilizando esses espaços já citados.
P02	Contribui.	Pois a estrutura desta escola, no momento presente, favorece o desenvolvimento psico-pedagógico da clientela, devido ao apoio educacional e espaço físico adequado para uma boa aprendizagem.

2. Para os alunos: Se a escola oferecesse, diariamente, atividades variadas (esportes, internet, pesquisa, ...) em horário diverso do que você estuda, você participaria? Por quê?

A01	Sim.	Porque eu gosto muito de esportes.
A02	Sim.	-
A03	Sim.	-
A04	Sim.	Porque é muito bom praticar esporte. Faz bem para a saúde.
A05	Sim.	-
A06	Sim.	-
A07	Sim.	-
A08	Sim.	-
A09	Sim.	Porque isso serviria para o meu desenvolvimento e lazer.
A10	Sim.	Porque isso seria bem mais interessante.
A11	Não.	Porque eu não posso fazer, porque eu não tenho tempo.
A12	Sim.	Porque é sempre bom mantermos a mente ocupada.
A13	Sim.	-
A14	Sim.	-
A15	Sim.	Porque é se participando que se aprende.
A16	Sim.	-
A17	Sim.	Porque o esporte é um tipo de lazer.
A18	Não.	Porque trabalho.
A19	Sim.	-
A20	Não.	Porque trabalho 10 horas por dia.

3. Na sua opinião, a quem pertence a escola?

D	À comunidade.
P01	À comunidade.
P02	À comunidade.
A01	Aos alunos.
A02	À comunidade.
A03	À comunidade.
A04	A nós porque nós é que precisamos dela para melhorar nossa vida.
A05	Aos alunos.
A06	Aos alunos.
A07	Ao diretor.
A08	Professores e alunos.
A09	A todos da comunidade.
A10	Aos alunos.
A11	A todos que ajudam a melhorar cada dia mais.
A12	A todos que saibam preservá-la e os que pagam impostos.
A13	À comunidade.
A14	Aos alunos.
A15	Ao povo.
A16	À comunidade.
A17	Ao governo.
A18	Ao município.
A19	À comunidade.
A20	Aos alunos, professores, diretores e enfim a todos que dela participam.

4. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola? Por quê?

D	Sim.	Pois quem faz a escola é o professor com seu compromisso junto aos alunos.
P01	Sim.	Não só na escola, como em qualquer lugar. O mundo é letrado e vivemos nele.
P02	Não.	Porque é necessário o espaço físico adequado para debate e reflexão.
A01	Sim.	Porque quando eles estão nos ensinando eles aprendem também.
A02	Sim.	Porque tendo espaço ou não, dá para aprender algumas coisas.
A03	Sim.	A gente na quadra, no pátio aprende brincadeiras e muitas outras coisas.
A04	Não.	Porque tem que ter um lugar certo para se estudar, para prestar mais atenção na aula.
A05	Sim.	Porque eu aprendi muito.
A06	Sim.	Porque basta você se interessar.
A07	Sim.	Porque estamos dentro da escola.
A08	Não.	Porque tem um lugar pra isso. A sala é um lugar certo pra isso.
A09	Sim.	Só depende do modo de pensar de cada um e em todo local que estamos podemos aprender um pouco.
A10	Sim.	Basta o aluno ter interesse nos estudos.
A11	Sim.	Porque quando quer aprender não importa em que lugar seja.
A12	Sim.	Se você estiver interessado em aprender e o outro em ensinar, não importa o lugar.
A13	Não.	Não se ensina em qualquer lugar não. Tem os locais certos de estudar.
A14	Não.	Porque só se aprende na sala de aula.
A15	Sim.	Porque não é só na sala de aula que podemos aprender.
A16	Sim.	Porque é um lugar muito importante para aprende e tudo pode ser aproveitado.
A17	Não.	Porque lugar de aprender é em sala de aula e não no meio da escola.
A18	Sim.	Quando a gente quer aprender em qualquer lugar da escola vale a pena.
A19	Sim.	Porque quando se tem vontade de aprender ou ensinar, em qualquer lugar é possível que isto ocorra.
A20	Sim.	A escola hoje não é só sala como antigamente. Hoje nós temos esportes, internet, teatro, ou seja, o aluno tem mais participação. Em qualquer lugar se aprende.

5. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola? Por quê?

D	Sim.	Pois o grupo gestor junto aos mestre pode fazer a diferença.
P01	Sim.	Aprende-se muito mais coisas informais necessárias para a formação do cidadão, do que o conteúdo formal em sala de aula.
P02	Sim.	Porque o indivíduo deve estar aberto para o conhecimento e descobrir valores.
A01	Sim.	Porque enquanto está ensinando está aprendendo também.
A02	Sim.	-
A03	Sim.	Acho que se aprende várias coisas em vários momentos.
A04	Sim.	Porque sou inteligente.
A05	Sim.	Nós alunos queremos aprender muita matéria.
A06	Sim.	Porque tem momentos que as crianças não ligam para nada.
A07	Sim.	Porque estamos vendo e aprendendo.
A08	Não.	Porque em certas horas os alunos estão no intervalo.
A09	Sim.	Só basta querer aprender.
A10	Sim.	Podemos ensinar e aprender até mesmo no intervalo, respeitando os outros alunos.
A11	Sim.	Você aprende tudo que gosta de fazer em qualquer momento.
A12	Sim.	Seja o que for, você aprende, se você está só ouvindo uma pessoa falar, você já está aprendendo.
A13	Não.	Tem os horários certos de se estudar na escola.
A14	Não.	Porque só se aprende na sala de aula.
A15	Sim.	Porque tem que ter o horário para recreio.
A16	Sim.	Porque em qualquer momento se aprende.
A17	Sim.	Porque a cada minuto dentro da escola nós ensinamos e aprendemos uns com os outros.
A18	Sim.	Aprendo mais no momento quando estou na sala.
A19	Sim.	Porque conversamos uns com os outros, trocamos idéias e assim aprendemos.
A20	Sim.	A partir do momento que passamos pelo portão já começamos a aprender.

6. Em relação à infra-estrutura da escola, como você a classifica?

7. Em relação ao seu sentimento, quanto você gosta da escola?

D	Excelente.	Gosto muito.
P01	Boa.	Gosto.
P02	Excelente.	Gosto.
A01	Excelente.	Gosto muito.
A02	Boa.	Gosto muito.
A03	Boa.	Gosto muito.
A04	Excelente.	Gosto muito.
A05	Excelente.	Gosto muito.
A06	Boa.	Gosto muito.
A07	Excelente.	Gosto.
A08	Excelente.	Gosto.
A09	Boa.	Gosto.
A10	Boa.	Gosto.
A11	Boa.	Gosto.
A12	Excelente.	Gosto.
A13	Boa.	Gosto.
A14	Excelente.	Gosto.
A15	Excelente.	Gosto muito.
A16	Boa.	Gosto.
A17	Excelente.	Gosto.
A18	Excelente.	Gosto muito.
A19	Excelente.	Gosto muito.
A20	Excelente.	Gosto muito.

8. Qual é o objeto e/ou a palavra que pode(m) representar a sua imagem da escola?

9. Quais são os sentimentos mais freqüentes que você tem na escola?

D	Muito compromisso.	Muita esperança.
P01	Presídio (referente à parte física). Formigas trabalhando sem sair do padrão.	Em sala, misturam-se alegria, amor aos alunos e às vezes decepção perante algumas dificuldades enfrentadas.
P02	Pirâmide.	Alegria, prazer, expectativa e vigilância.
A01	Estudar e aprender.	Muita alegria.
A02	Estudar, ler e escrever.	Alegria.
A03	Estudar, muitos alunos e professores.	Só muita alegria.
A04	Estudar e aprender mais.	Alegria, porque a gente mais.
A05	A limpeza da escola.	Muito respeito e também tem alegria.
A06	O livro.	Raiva e alegria.
A07	Professor.	Alegria.
A08	Educação.	Alegria e, às vezes, raiva.
A09	Estudante (é quem estuda) e não só aluno (é quem se matricula e só freqüenta).	De querer sempre aprender mais.
A10	Caderno e lápis.	Felicidade. Porque tenho colegas com quem eu posso me comunicar e brincar.
A11	Uma boa aluna.	Alegria, porque gosto muito de ficar na escola de brincar e aprender.
A12	Aluna.	Muita alegria, por estar com meus colegas de sala e professores.
A13	Vários alunos na escola.	Alegria e humildade.
A14	Sala de aula.	Coisa boa porque eu vou aprender.
A15	Um lugar de aprendizagem.	Muito afeto pelos meus colegas e professores.
A16	Lazer.	Pouco satisfeita.
A17	Matérias importantes.	Alegria de poder estudar e os professores que sempre estão disponíveis para nos ajudar.
A18	Aprendizado.	Eu me sinto muito feliz por que estou realizando meu sonho de estudar.
A19	Alegria.	Felicidade, por me sentir útil e saber que posso aprender.
A20	Tenho vontade de terminar meus estudos.	Gostaria que assim como eu estou novamente na sala de aula que meu pai e minha mãe estivessem aqui também. Mas um dia vou trazer os dias junto comigo. Penso nisso todo dia.

10. Que espaço não existe na escola e você gostaria que ela tivesse? Por quê?

D	Um parque com brinquedos.	Porque as crianças brincariam muito mais e teriam um recreio alegre.
P01	Tribuna livre, caixa de sugestão e grupos de melhoria.	O clima aqui ainda é muito autoritário.
P02	Biblioteca.	Porque é necessário pesquisa e aprofundamento sobre os conteúdos.
A01	Tem tudo.	-
A02	Piscina.	Porque eu gosto muito de nadar, de brincar.
A03	Sala de internet.	Porque eu gosto da internet.
A04	Piscina.	Porque a gente tomaria banho dia de sexta-feira.
A05	Mais um local para jogar bola.	-
A06	Sala de internet.	Porque eu quero saber mexer em um computador.
A07	Piscina.	Porque eu gosto de natação.
A08	Aula de informática.	Porque ajudaria mais os alunos.
A09	Sala de informática.	Para poder pesquisar e aprofundar mais ainda os meus conhecimentos.
A10	Aula de culinária, de costura e outros esportes.	Porque isso vai nos preparar para o futuro.
A11	Já tem tudo que precisamos.	-
A12	Biblioteca.	Para estudar e pesquisar, porque é muito útil no dia-a-dia, livros interessantes.
A13	Sala de informática.	-
A14	Sala de informática.	-
A15	Internet, teatro e biblioteca.	-
A16	Biblioteca e internet.	-
A17	Recreação com pessoas de teatro.	Porque ajuda a relaxar os nervos e é um meio de lição de vida.
A18	Biblioteca.	Porque gosto muito de estudar.
A19	Sala de informática.	Porque tudo ou quase tudo só resolve com informática.
A20	Esta tem tudo.	Quando eu era criança, estudei numa escola que nem quadro tinha.

11. Qual é o local da escola de que você mais gosta?

12. Descreva esse espaço.

D	Gosto de toda a escola.	Vejo-a como um todo.
P01	A sala de aula.	Meus alunos, pessoas que são sinceras. Que têm uma força extraordinária interior: a sede de aprender.
P02	A sala de aula.	Grande, espaçoso, quadro branco.
A01	A quadra.	É muito espaçosa e muito limpa.
A02	A quadra.	Tem trave e bancos.
A03	A quadra.	Tem a arquibancada. É larga e grande. Tem o teto cobrindo e é pintada no chão.
A04	A quadra e o pátio.	A quadra é grande e um pouquinho suja. O pátio é meio pequeno, mas dá para brincar.
A05	A quadra.	Um pouco mais largo.
A06	A quadra.	É pequena, bonita e suja.
A07	O pátio.	Espaço onde se brinca. É um espaço com mato. É bem legal de se lanchar.
A08	A quadra.	Na física ela é grande. O professor é muito bom. Ensina muita brincadeira.
A09	A quadra.	Grande, arejado, um bom local, equipado razoavelmente.
A10	A quadra.	É um espaço que faz a alegria dos alunos na hora do intervalo.
A11	A quadra.	É grande e espaçoso. É muito legal.
A12	A quadra.	É um lugar onde podemos nos divertir, brincar à vontade e aprender.
A13	A quadra.	Os alunos fazem esporte e várias coisas legais.
A14	A quadra.	Fechado.
A15	A sala de aula.	É um lugar muito especial para mim.
A16	A sala de aula.	É um local muito amplo.
A17	A sala de aula.	É bom e um lugar espaçoso. Tem muitos alunos.
A18	A sala de aula.	Muito bem zelado.
A19	A sala de aula.	Grande, branca, muito limpa, clara e é ventilada.
A20	A sala de aula.	É muito confortável, ventilada e espaçosa. Gosto dos meus colegas e principalmente do meu mestre.

13. O que você faz nesse local?

14. Como você se sente nesse lugar?

D	TE	Aquilo que gosto de ser: gestor.	Respeitado e querido por toda a comunidade.
P01	SA	Trocamos experiências. Construimos relacionamentos. Aprendemos juntos. Fazemos momentos de felicidade.	Me sinto como em uma terapia de grupo. Pessoas e sentimentos diferentes.
P02	SA	Tenho contado com os alunos. Executo meu trabalho com entusiasmo.	Bem.
A01	Q	Brinco de bola.	Muito alegre.
A02	Q	Jogo bola.	Alegre e feliz.
A03	Q	Brinco muito.	Só com alegria de estar brincando lá.
A04	Q e P	Quando estou na quadra, eu brinco de várias coisas. Quando estou no pátio, eu também brinco, eu brinco de elástico, etc.	Feliz. É muito bom. É divertido.
A05	Q	Eu brinco de pega-pega.	Muito bem.
A06	Q	Jogo de bola e corro.	Eu me sinto feliz.
A07	P	Brincar, correr e conversar.	Tranquila.
A08	Q	Jogo bola e me divirto muito.	Muito alegre.
A09	Q	A prática de esportes.	Bem.
A10	Q	Jogo muito bola.	Contente.
A11	Q	Eu brinco. Vejo os alunos brincando.	Muito bem.
A12	Q	Jogo voleibol, futebol, faço física e me divirto muito.	Alegre e muito feliz, pois podemos esquecer o que está passando.
A13	Q	Faço esporte e um pouco de capoeira.	Me sinto muito bem.
A14	Q	Jogo bola.	Muito feliz.
A15	SA	Eu aprendo tudo o que os professores me ensinam.	Muito especial porque sou uma aluna.
A16	SA	Estudo.	Muitas vezes feliz, mas nem sempre.
A17	SA	Estudo, para amanhã ter um futuro na vida.	Me sinto feliz, porque tudo aqui é organizado.
A18	SA	Converso com meus colegas de classe até começar a hora da aula.	Me sinto feliz.
A19	SA	Estudo.	Importante.
A20	SA	Leio, brinco, converso e vou adquirindo conhecimento cada vez mais.	O ser mais feliz do mundo.

15. O que você aprende nesse lugar?

16. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

D	TE	Ser cada vez mais humano diante das dificuldades existentes na nossa clientela.	75h.
P01	SA	Várias faces da vida “do vizinho”. Cresço todo dia como pessoa.	20h.
P02	SA	Crescer nas relações humanas.	20h.
A01	Q	Muito esporte.	1h40m.
A02	Q	Jogar de bola. Fazer amizade.	1h40m.
A03	Q	Novas brincadeiras.	1h40m.
A04	Q e P	Aprendo a brincar na união.	1h40m.
A05	Q	Muita coisa.	Só passo correndo.
A06	Q	A ser educado na hora da acolhida.	2h30m
A07	P	Que não se deve empurrar os coleguinhas.	2h30m
A08	Q	Muita coisa.	1h
A09	Q	Conceitos sobre Educação Física, novos esportes, etc.	1h30m
A10	Q	A solidariedade, a humildade para com meus companheiros.	2h30m
A11	Q	Aprendo a jogar vôlei, bola e muitas outras coisas.	10m
A12	Q	A jogar futebol, voleibol, exercícios e a me entrosar mais com outros alunos.	50m
A13	Q	Não se deve discutir por besteira.	2h30m
A14	Q	Se concentrar.	2h30m
A15	SA	Tudo de bom que os professores ensinam.	12h30m
A16	SA	Aprendo a ler e escrever e ser uma cidadã.	12h30m
A17	SA	Ler, escrever, compartilhar meu espaço com os outros.	12h30m
A18	SA	Ler e escrever.	12h30m
A19	SA	Ler e escrever.	12h30m
A20	SA	A viver, ou seja, renasci novamente.	12h30m

17. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

D	TE	Que os meus subordinados, durante a minha ausência, tivessem os mesmos propósitos de funcionar muito bem.
P01	SA	Fisicamente: o barulho do lado atrapalha. Igreja, som, bar e o calor, pois não temos ventilador.
P02	SA	Acesso a livros para pesquisa e estudo de grupo.
A01	Q	Que as pessoas que ficam na quadra tenham mais respeito.
A02	Q	Aumentar a quadra.
A03	Q	Tirarem as pedras de cima da quadra e cobrirem mais ela.
A04	Q e P	Respeito e segurança para nossa escola.
A05	Q	Esticaria mais um pouco o recreio.
A06	Q	Deixar maior e pintar.
A07	P	Limpeza.
A08	Q	Uma rede de vôlei para umas duas vezes por semana.
A09	Q	Ser introduzido mais esporte e ser aberto à comunidade nos finais de semana e feriados.
A10	Q	Que todos os professores convocassem os alunos cada fim de semana para praticar esportes.
A11	Q	Aumentá-la e aumentar os bancos.
A12	Q	Melhorá-la, trazendo materiais esportivos.
A13	Q	Deveria ter uma iluminação melhor.
A14	Q	Botar tabela de basquete.
A15	SA	Ter mais provas com pesquisas para nota.
A16	SA	Ter mais respeito pelo próximo.
A17	SA	Deveria ter outros professores para ensinar diversas coisas como inglês, espanhol ou computação.
A18	SA	Ótima.
A19	SA	Que tivesse aulas profissionalizantes e salas de informática.
A20	SA	De ser tratado sem nenhum preconceito por parte de alguns colegas.

18. Qual é o local da escola de que você menos gosta?

19. Descreva esse espaço.

D	-	-
P01	O Gabinete da Direção.	Local pesado, que passa algo em relação ao medo e à repressão.
P02	O Gabinete da Direção.	Pequeno, ar condicionado e muito restrito.
A01	O refeitório.	As pessoas podem lanchar.
A02	O pátio.	Porque é cheio de poeira.
A03	A sala de Orientação.	Nunca fui lá.
A04	A sala de Orientação.	É meio grande. Tem computador, tem telefone, ar-condicionado e etc.
A05	O Gabinete da Direção.	Ela (Regiane) e eles nos dão carão.
A06	O Gabinete da Direção.	Ele é pequeno e com muitas pessoas.
A07	O corredor (superior)	Tem muita gente brincando de correr e empurrando as pessoas.
A08	O corredor (superior).	O corredor é ruim para mim porque as pessoas passam rápido e muitas vezes as pessoas caem.
A09	Depois da quadra.	Grande e cheio de mato.
A10	O Gabinete da Direção.	É onde se suspendem os alunos que cometem erros indisciplinados.
A11	O pátio.	É grande e largo.
A12	O refeitório.	É muito pequeno e só dá para os menores. Tem mesas e carteiras pequenas que só dão para os menores.
A13	O pátio.	É escuro e sujo, pois os alunos não zelam.
A14	O banheiro.	Fedorento.
A15	O banheiro.	Muito sujo.
A16	O Gabinete da Direção.	É muito repressivo.
A17	O banheiro.	Ele fede.
A18	O pátio.	Precisa de brinquedo para as crianças e um jardim bem cuidado.
A19	O pátio.	Muito grande e sem conforto para as crianças e adultos.
A20	O banheiro.	O banheiro é limpo, os próprios alunos é quem sujam.

20. O que você faz nesse local?

21. Como você se sente nesse lugar?

D	N	-	-
P01	GD	Graças a Deus, procuro nem chegar perto.	Pequeno.
P02	GD	Entro apenas quando for necessário.	Não gosto muito.
A01	R	Eu lancho.	Não muito agradável.
A02	P	Brinco com meus amigos.	Alegre.
A03	SO	-	-
A04	SO	Eu nunca fui lá.	-
A05	GD	Fico muito quieto.	Muito mal.
A06	GD	Levo um carão e uma suspensão.	Com tristeza.
A07	CrS	Eu passo só para ir para dentro da escola e parar sair de lá.	Muito apertado.
A08	CrS	Desce e sobe.	Assustada.
A09	ADQ	Nada.	Nada.
A10	GD	Ainda não entrei lá.	Com pouco de medo e respeito pela
A11	P	Eu faço nada, eu só passo por lá para merendar e ir embora e vir para a sala.	Eu me sinto nem bem e nem mal.
A12	R	Nada, pois não podemos merendar lá algumas vezes, pois não cabem todos. É muito pequeno.	Não muito agradável.
A13	P	Fico conversando com os meus colegas e a namorada.	Me sinto um pouco triste.
A14	Ba	Necessidade.	Mal.
A15	Ba	Minhas necessidades.	Muito desagradável.
A16	GD	Resolvo meus problemas.	Um pouco ansiosa.
A17	Ba	Faço algum tipo de serviço.	Me sinto bem.
A18	P	Não vou lá.	Indiferente.
A19	P	Nada.	Desolada.
A20	Ba	Nada. Só usei uma única vez.	Não muito bem.

22. O que você aprende nesse lugar?

23. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

D	N	-	-
P01	GD	Não aprendo.	0h
P02	GD	A refletir sobre as estratégias educativas.	Geralmente não entro nesse local.
A01	R	A ter educação quando vai se alimentar.	25m
A02	P	Corro com meus amigos.	25m
A03	SO	-	-
A04	SO	-	-
A05	GD	Muita coisa.	Um momento.
A06	GD	A não fazer coisa errada.	Só fui uma vez.
A07	CrS	Não aprendo nada. Só vejo as pessoas empurrando as outras.	25m
A08	CrS	Muito respeito.	10s.
A09	ADQ	Nada.	Nenhum.
A10	GD	Que não se deve subestimar os professores.	Nem mesmo um minuto.
A11	P	Eu não sei.	Muito pouco, não tenho a média.
A12	R	A comer direito e a se alimentar.	1h40m
A13	P	A respeitar as vontades das outras pessoas.	2h.
A14	Ba	Nada.	10m.
A15	Ba	A manter limpo.	30m.
A16	GD	A entender as situações.	Quase não vou.
A17	Ba	Nada.	1h.
A18	P	Nada.	Nenhum.
A19	P	Não aprendo nada, porque não vou para lá.	Não passo tempo algum.
A20	Ba	Nada. Só paro, olho e penso: “Se nós precisamos deste espaço, por que sujar?”.	-

24. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

D	N	-
P01	GD	Isso iria além do espaço físico. Partiria para o lado humano.
P02	GD	Diálogo mais reflexivo e amistoso.
A01	R	Mais educação quando vai lanchar.
A02	P	Fosse de cimento.
A03	SO	Acho que não.
A04	SO	Que as crianças não possam mais se danar e elas possam fazer as coisas direito.
A05	GD	Muita coisa.
A06	GD	Não dar carão.
A07	CrS	Menos pessoas correndo.
A08	CrS	Parar de empurrar as pessoas!
A09	ADQ	Ser construído alguma coisa para tornar a escola melhor, como laboratório de ciências ou uma piscina de natação.
A10	GD	Que ao invés de punições a direção fizesse uma palestra para aconselhar o que deve e o que não deve ser feito.
A11	P	Não sei, porque é onde os alunos correm.
A12	R	Ampliado e com mesas e carteiras para os maiores.
A13	P	Deveria ser mais limpo e mais iluminado.
A14	Ba	Lavarem.
A15	Ba	Botar uma funcionária diretamente na porta para manter organizado.
A16	GD	Boas amizades com os professores.
A17	Ba	Poderia ter detergente, papel higiênico.
A18	P	Poderia ser feito um lindo jardim.
A19	P	Arborizar, plantar gramas, colocar brinquedos para as crianças.
A20	Ba	Que cada um cuidasse melhor da escola. Porque ela é minha e sua e de todos que nela estão.

Escola Municipal 16 de agosto

Quadro 40

Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação ou a série que estuda

TURNO / SUJEITO	COORDENADOR	PROFESSOR	ALUNOS	
			1 ^a	3 ^a
Manhã	1	2	4	0
Tarde			0	4
Noite			0	0
TOTAL	1	2	4	4

Quadro 41

Dados do Coordenador e dos Professores

SUJEITO	SEXO
C	Masc.
P01	Fem.
P02	Fem.

Quadro 42

Dados dos Alunos

SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE	SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE
A01	Masc.	1 ^a	M	7	A05	Masc.	3 ^a	T	9
A02	Masc.	1 ^a	M	9	A06	Masc.	3 ^a	T	9
A03	Fem.	1 ^a	M	8	A07	Fem.	3 ^a	T	9
A04	Fem.	1 ^a	M	7	A08	Fem.	3 ^a	T	10

1. Quanto tempo você passa, em média, na escola durante uma semana?

SUJEITO	RESPOSTA
C	40h
P01	20h
P02	20h
A01_A08	20h

2. Para o coordenador: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do projeto pedagógico dela? Por quê?

C	Atrapalha.	A estrutura é muito precária, não dispondo das condições mínimas de funcionamento.
---	------------	--

2. Para os professores: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o seu trabalho pedagógico? Por quê?

P01	Atrapalha.	Pois a escola não tem nenhuma estrutura para acomodar os alunos, dificultando a aprendizagem e a socialização.
P02	Atrapalha.	A estrutura não é atraente para os alunos e os professores. As salas são quentíssimas e as crianças reclamam. Percebo que os alunos ficam inquietos.

2. Para os alunos: Se a escola oferecesse, diariamente, atividades variadas (esportes, internet, pesquisa, ...) em horário diverso do que você estuda, você participaria? Por quê?

A01	Sim.	-
A02	Sim.	-
A03	Sim.	-
A04	Sim.	-
A05	Sim.	-
A06	Sim.	-
A07	Sim.	Porque é muito legal.
A08	Sim.	Porque eu gosto de internet.

3. Na sua opinião, a quem pertence a escola?

C	À comunidade.
P01	À Prefeitura.
P02	À comunidade.
A01	É do prefeito.
A02	Do tio (coordenador).
A03	À Regional.
A04	À Regional.
A05	À Prefeitura.
A06	Ao Coordenador.
A07	Aos alunos.
A08	À Prefeitura.

4. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola? Por quê?

C	Sim.	Estamos aprendendo não só a ler e a escrever. Estamos em um aspecto de pesquisa continuada.
P01	Não.	É necessário condições apropriadas.
P02	Sim.	Desde que seja ministrada de forma objetiva, levando a interagir com o lugar.
A01	Não.	-
A02	Não.	-
A03	Não.	Só na sala de aula.
A04	Não.	Só na sala de aula.
A05	Não.	Porque na cozinha nós não aprendemos.
A06	Não.	Porque a professora ou o professor não ensina na quadra, na cozinha ou no banheiro.
A07	Não.	Porque ninguém aprende em qualquer lugar.
A08	Sim.	Porque nós aprendemos na sala.

5. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola? Por quê?

C	Sim.	É exatamente nos momentos que estamos aprendendo.
P01	Sim.	-
P02	Não.	A aprendizagem requer elementos que contribuam para que ela ocorra.
A01	Não.	-
A02	Não.	Porque eu brinco. Quando eu brinco, eu aprendo mais ou menos.
A03	Não.	Só na sala, porque no pátio só se brinca.
A04	Sim.	Porque a gente aprende rápido.
A05	Sim.	No recreio, você aprende a compartilhar a brincadeira.
A06	Não.	Porque tem hora para brincar,
A07	Sim.	Porque a gente aprende em qualquer momento.
A08	Não.	Porque na hora do recreio nós não aprendemos.

6. Em relação à infra-estrutura da escola, como você a classifica?

7. Em relação ao seu sentimento, quanto você gosta da escola?

C	Muito precária.	Gosto.
P01	Muito precária.	Gosto pouco.
P02	Muito precária.	Gosto.
A01	Razoável.	Gosto muito.
A02	Razoável.	Gosto muito.
A03	Razoável.	Gosto muito.
A04	Boa.	Gosto muito.
A05	Muito precária.	Não gosto.
A06	Boa.	Gosto.
A07	Muito precária.	Gosto mais ou menos.
A08	Muito precária.	Gosto.

8. Qual é o objeto e/ou a palavra que pode(m) representar a sua imagem da escola?

9. Quais são os sentimentos mais frequentes que você tem na escola?

C	Formação, vida e pesquisa.	Esperança e contribuição.
P01	Precária.	Alegria e tristeza.
P02	Socorro.	Responsabilidade.
A01	Fazer dever, tarefa.	Alegria. Às vezes, fico triste,
A02	Fazer tarefa.	Alegria.
A03	Aprender a ler e a escrever.	Alegria. Muita diversão.
A04	A gente aprende a ler.	Alegria.
A05	Aprender.	Felicidade.
A06	Aprender.	Alegria.
A07	Vários alunos, professores, diretores e merendeiras.	Me sinto bem.
A08	Ensino legal.	Alegria.

10. Que espaço não existe na escola e você gostaria que ela tivesse? Por quê?

C	Biblioteca e sala de tv.	-
P01	Espaço adequado para jogos e brincadeiras.	-
P02	Quadra de esporte.	As crianças necessitam brincar e adoram esporte.
A01	Sala de computação.	Para brincar nos jogos.
A02	Quadra.	Para jogar futebol.
A03	Biblioteca.	Tem professor que ensina a ler. Tem livros.
A04	Quadra.	Porque a gente poderia brincar.
A05	Sala de computação.	Aprenderia mais.
A06	Que o pátio fosse maior.	-
A07	Várias salas de internet, dança, recreação, etc.	-
A08	Um refeitório.	Porque nós merendamos na sala.

11. Qual é o local da escola de que você mais gosta?

12. Descreva esse espaço.

C	A sala de aula.	Troca de informações, diálogo e ajuda mútua.
P01	O pátio.	Ventilado e amplo.
P02	A sala dos professores.	Pequena, quente e bonitinha. Necessita de reforma.
A01	O pátio.	Tem buraco, é grande.
A02	A sala de aula.	Tem lousa, cadeira, armário, ...
A03	A sala de aula.	As telhas têm goteiras. As paredes e as cadeiras são riscadas.
A04	A sala de aula.	As paredes são quebradas. O telhado é sujo.
A05	A sala de aula.	Caindo aos pedaços. Sem ventilação.
A06	O pátio.	Pequeno. O chão é quebrado.
A07	O pátio.	Ele é grande. É acimentado, tem vários buracos.
A08	A sala de aula.	É limpa.

13. O que você faz nesse local?

14. Como você se sente nesse lugar?

C	SA	Essa troca de informações.	Esperançoso de vê-los vencer.
P01	P	Os alunos brincam, trocam experiências e criam oportunidades.	Livre.
P02	SP	Converso. Troco idéias com meus colegas da Educação.	À vontade.
A01	P	Brinco de polícia e ladrão, de pega-pega, de luta, de boxe.	Aliviado.
A02	SA	Tarefa.	Bem.
A03	SA	Aprendo a ler e a escrever.	Alegre.
A04	SA	Dever. Nós fazemos conta.	Alegre.
A05	SA	Eu estudo.	Bem.
A06	P	Jogo de futebol.	Alegre.
A07	P	Eu brinco.	Bem.
A08	SA	Eu estudo.	Muito bem.

15. O que você aprende nesse lugar?

16. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

C	SA	A conviver, partilhar conhecimentos.	Pouco tempo.
P01	P	A socialização.	1h40m.
P02	SP	Respeitar a opinião dos colegas. Interagir as informações.	1h40m.
A01	P	Brincadeiras.	1h40m.
A02	SA	As letras.	18h20m.
A03	SA	A ler e a escrever e conta.	18h20m.
A04	SA	A ler e a escrever.	18h20m.
A05	SA	A estudar.	18h20m.
A06	P	A jogar futebol.	1h40m.
A07	P	A brincar e fazer amizade.	1h40m.
A08	SA	A ler e a escrever.	18h20m.

17. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

C	SA	Cobrar das autoridade melhorias nas estruturas e trabalhar a estima da comunidade escolar.
P01	P	Oportunizar.
P02	SP	Ótima reforma. Por no ambiente objetos que o tornem alegre.
A01	P	Mais limpo. Tirar o batente para não topar.
A02	SA	Deixar bem limpa. As telhas estão quebradas.
A03	SA	Pintar, rebocar e aumentar.
A04	SA	Poderia limpar o telhado e ajeitar as paredes.
A05	SA	Ser maior e Ter ventilação.
A06	P	Cobrir o chão.
A07	P	Cobri-lo e melhorar o cimento.
A08	SA	Ser maior.

18. Qual é o local da escola de que você menos gosta?

19. Descreva esse espaço.

C	O pátio.	Sem estrutura adequada. Muito calor.
P01	A sala de aula.	Quente e feia.
P02	O pátio.	Piso de cimento.
A01	O depósito de cadeira quebrada.	É pequeno. Menor do que uma sala.
A02	O pátio.	Tem buraco, capim e areia.
A03	O pátio.	Um pouquinho grande, o chão é quebrado, tem areia.
A04	-	-
A05	A sala de aula.	Pequeno e sem ventilação.
A06	A sala de aula.	Pequeno e quente.
A07	Banheiro.	Tem aparelho sanitário e chuveiro.
A08	Banheiro.	É pequeno.

20. O que você faz nesse local?

21. Como você se sente nesse lugar?

C	P	Brincar. Reunir os alunos para conversar.	Envergonhado de estar oferecendo um lugar sem condição.
P01	SA	Leciono.	Limitada.
P02	P	Levo as crianças para a recreação.	Desconfortável.
A01	DCQ	Fico olhando as coisas.	Não me sinto bem porque a catinga do banheiro vai para lá..
A02	P	Brinco de carro, boneco e luta.	Alegre.
A03	P	Brinco de pega-pega, de João ajuda.	Alegre.
A04	-	-	-
A05	SA	Estudo.	Cansado.
A06	SA	Estudo.	Com calor.
A07	B	Xixi.	Bem.
A08	B	Xixi.	Muito calor.

22. O que você aprende nesse lugar?

23. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

C	P	A se relacionar.	1h.
P01	SA	-	18h20min.
P02	P	Conhecer melhor as crianças.	1h.
A01	DCQ	Nada.	Normalmente, a porta está fechada.
A02	P	As coisas.	1h40min.
A03	P	A brincar.	1h40min.
A04	-	-	-
A05	SA	Estudar.	18h20min.
A06	SA	A ler e a escrever.	18h20min.
A07	B	Nada.	3min.
A08	B	Nada.	3min.

24. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

C	P	Cobriria das autoridades melhorias do mesmo.
P01	SA	Reformá-la.
P02	P	Construção de uma quadra de esporte.
A01	DCQ	Aumentar, limpar e tirar as cadeiras.
A02	P	Tampar os buracos, limpar e tirar o capim.
A03	P	Um parquinho.
A04	-	-
A05	AS	Ser maior e ter ventilação.
A06	AS	Ajeitar o ventilador.
A07	B	Ser maior.
A08	B	Ser maior.

Escola Estadual Liceu de Messejana

Quadro 43

Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação ou a série que estuda

TURNO / SUJEITO	DIRETOR	PROFESSOR	ALUNOS	
			1 ^a	3 ^a
Manhã	1	2	5	4
Tarde			5	4
Noite			4	4
TOTAL	1	2	14	12

Quadro 44

Dados do Diretor e dos Professores

SUJEITO	SEXO
D	Masc.
P01	Masc.
P02	Fem.

Quadro 45

Dados dos Alunos

SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE	SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE
A01	Masc.	1 ^a	M	13	A14	Fem.	1 ^a	T	15
A02	Masc.	1 ^a	M	15	A15	Masc.	3 ^a	T	18
A03	Fem.	1 ^a	M	15	A16	Masc.	3 ^a	T	19
A04	Fem.	1 ^a	M	15	A17	Fem.	3 ^a	T	18
A05	Fem.	1 ^a	M	15	A18	Fem.	3 ^a	T	28
A06	Masc.	3 ^a	M	18	A19	Masc.	1 ^a	N	17
A07	Masc.	3 ^a	M	17	A20	Masc.	1 ^a	N	17
A08	Fem.	3 ^a	M	17	A21	Fem.	1 ^a	N	16
A09	Fem.	3 ^a	M	16	A22	Fem.	1 ^a	N	17
A10	Masc.	1 ^a	T	15	A23	Masc.	3 ^a	N	23
A11	Masc.	1 ^a	T	15	A24	Masc.	3 ^a	N	17
A12	Fem.	1 ^a	T	15	A25	Fem.	3 ^a	N	24
A13	Fem.	1 ^a	T	15	A26	Fem.	3 ^a	N	21

1. Quanto tempo você passa, em média, na escola durante uma semana?

SUJEITO	RESPOSTA
D	60h
P01	34h
P02	40h
A01_A18	25h
A19_A26	17:30h

2. Para o diretor: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do projeto pedagógico dela? Por quê?

D	Contribui.	A estrutura é moderna, com laboratórios de Ciência e de Informática, com centro de multi-meios etc.
---	------------	---

2. Para os professores: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o seu trabalho pedagógico? Por quê?

P01	Contribui.	A escola dispõe de biblioteca, laboratórios de informática, de física, de química, de biologia.
P02	Contribui.	A escola tem uma boa infra-estrutura: diversos laboratórios e biblioteca.

2. Para os alunos: Se a escola oferecesse, diariamente, atividades variadas (esportes, internet, pesquisa, ...) em horário diverso do que você estuda, você participaria? Por quê?

A01	Sim.	-
A02	Sim.	Porque essas atividades nos beneficiam de alguma maneira.
A03	Sim.	Porque não iriam me atrapalhar nas aulas e eu assim poderia aprender mais.
A04	Sim.	Seria muito bom para o nosso desenvolvimento.
A05	Sim.	-
A06	Não.	A qualidade é muito ruim.
A07	Não.	Porque é muito precário. Muitas vezes não tem.
A08	Sim.	Porque ia fazer muita diferença. Uma vez na vida não mata.
A09	Sim.	Porque eu gosto.
A10	Sim.	-
A11	Sim.	Porque acho interessante para o aprendizado.
A12	Sim.	-
A13	Sim.	Porque ajudaria a conviver mais com a escola.
A14	Sim.	Porque o interesse dos alunos melhoraria.
A15	Não.	Porque eu faço cursinho pela manhã.
A16	Sim.	Porque me sinto melhor.
A17	Não.	Porque não tenho tempo.
A18	Sim.	-
A19	Sim.	-
A20	Sim.	Porque é um incremento de se descontrair.
A21	Sim.	Para melhorar o aprendizado.
A22	Sim.	-
A23	Não.	Porque tenho outras atividades fora da mesma.
A24	Sim.	-
A25	Sim.	-
A26	Não.	Porque trabalho e não teria tempo.

3. Na sua opinião, a quem pertence a escola?

D	À Comunidade.
P01	População.
P02	À comunidade que a constrói (núcleo gestor, professores e alunos).
A01	A todos. Não só o diretor, aos alunos também.
A02	Obviamente, aos alunos.
A03	Aos alunos.
A04	Aos alunos.
A05	Ao aluno.
A06	A todos em geral.
A07	A todos nós.
A08	A nós todos.
A09	Aos alunos e funcionários. A escola é nossa.
A10	À população.
A11	Pertence a todos: do diretor ao aluno.
A12	A todos os alunos (independente de quem a fundou).
A13	Ao governo.
A14	A todos nós.
A15	Pertence a todos nós que estudamos aqui.
A16	A nós alunos e à comunidade.
A17	Ao aluno, porque se não tivesse aluno não teria aula.
A18	Aos alunos.
A19	Aos alunos, porque sem aluno não haveria aula.
A20	Ao povo, que paga impostos absurdos.
A21	Aos alunos.
A22	Aos alunos que estão aqui para aprender.
A23	A todos que nela fazem alguma atividade.
A24	É de quem realmente quer aprender.
A25	A todos que a compõe: professores, alunos, zeladores, etc.
A26	A nós os alunos, que fazemos parte da população.

4. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola? Por quê?

D	Sim.	Porque o ensino-aprendizagem não se dá unicamente na sala de aula, mas em qualquer lugar da escola, desde que haja planejamento e intenção.
P01	Não.	Porque nem todo lugar oferece condições adequadas para tal.
P02	Sim.	Pois o conhecimento vai além da sala de aula, durante o intervalo quando conversam e interagem com outros grupos.
A01	Não.	-
A02	Sim.	Porque cada lugar tem sua característica e a sua importância na escola.
A03	Depende.	Se for um local barulhento, não. Por outro lado, para a pessoa aprender não precisa ser só na escola.
A04	Sim.	Porque depende do interesse do aluno e do professor.
A05	Sim.	Pois em todos os campos temos atividades educativas.
A06	Não.	Pois você nem sempre se satisfaz com o lugar.
A07	Sim.	Porque nós trocamos lições de vida e aprendemos a ser mais críticos.
A08	Sim.	O lugar não importante, mas sim o interesse do aluno.
A09	Sim.	Com aulas dinâmicas sempre se aprende.
A10	Sim.	Depende de como seja a aula.
A11	Sim.	Porque dependendo do local, algo diferente se aprende.
A12	Sim.	Basta todos colaborarem para dar certo em qualquer lugar da escola.
A13	Sim.	Porque para aprendermos ou explicarmos algo, temos que ser bons alunos, seja qual for a escola.
A14	Não.	Pois é preciso ter muita calma e responsabilidade.
A15	Sim.	Porque as relações entre alunos e professores são muito boas e com isso existe a aprendizagem dentro e fora da sala de aula.
A16	Sim.	Só depende de cada pessoa.
A17	Não.	Para ensinar e aprender tem que ter um lugar e hora.
A18	Sim.	Basta ter interesse que você aprende.
A19	Sim.	Porque depende muito do esforço da pessoa.
A20	Sim.	A pessoa interessada naquilo que está fazendo aprende todo tipo de estudo ou matéria.
A21	Sim.	Não importa o local na escola, mas sim sua vontade, seu interesse.
A22	Sim.	Desde que estejamos na escola é porque viemos para aprender algo.
A23	Sim.	Porque em cada local você descobre algo novo. Independente do local.
A24	Sim.	Porque a escola só tem a oferecer a educação em geral.
A25	Sim.	Porque para quem quer aprender não há lugar específico. Até o pátio é um bom lugar pra aprender.
A26	Sim.	Depende da capacidade de cada um. Pena que nem todos usam essa capacidade para aprender coisas úteis.

5. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola? Por quê?

D	Sim.	Desde a entrada do aluno na escola pelo portão até a sua saída.
P01	Não.	Depende da estrutura dos currículos e dos horários.
P02	Sim.	A escola não é apenas para ensinar regras das matérias, mas também as relações e se fazer cidadão.
A01	Não.	-
A02	Sim.	Pois nós estamos na escola pra aprender.
A03	Sim.	Porque para aprender não tem hora.
A04	Sim.	Não só as aulas, mas diversas outras coisas que vivemos e vemos aqui.
A05	Sim.	Pois tudo que se faz tem como alvo a educação.
A06	Sim.	Porque cada momento é um só.
A07	Sim.	Porque cada momento é muito importante.
A08	Não.	Depende do momento.
A09	Sim.	Sempre é tempo de ensinar e aprender.
A10	Sim.	A cada momento pode-se aprender mais.
A11	Não.	Pois tem momento para tudo (refiro-me ao intervalo).
A12	Sim.	Todo momento é certo para que o aluno possa aprender.
A13	Não.	Porque não é com todos os professores que nos identificamos e entendemos a matéria dele.
A14	Sim.	Porque se eu converso com um amigo, ele está passando algo mais pra mim.
A15	Não.	Porque se deve respeitar os horários da escola e os outros alunos.
A16	Sim.	Porque com todos que conversamos passamos e recebemos algo novo.
A17	Sim.	Toda hora os alunos podem aprender.
A18	Sim.	Basta ter força de vontade.
A19	Sim.	Porque o estudo é muito importante e pode ser ensinado em qualquer lugar, mesmo nos momentos difíceis.
A20	Sim.	Se for um momento de se descontrair, você aprende.
A21	Não.	Porque no recreio ninguém aprende.
A22	Sim.	Toda atividade da escola é aproveitável.
A23	Não.	Porque há momentos em que é quase impossível aprender algo proveitoso.
A24	Não.	Porque às vezes temos momentos que não fazemos nada que se ensine ou se aprende.
A25	Sim.	Pois a cada gesto seu ou de alguém é possível transmitir algo que sirva de ensinamento para alguém.
A26	Depende.	Depende de como você está psicologicamente.

6. Em relação à infra-estrutura da escola, como você a classifica?

7. Em relação ao seu sentimento, quanto você gosta da escola?

D	Boa.	Gosto muito.
P01	Razoável.	Gosto.
P02	Boa.	Gosto muito.
A01	Excelente.	Gosto.
A02	Excelente.	Gosto.
A03	Boa.	Gosto.
A04	Boa.	Gosto mais ou menos.
A05	Boa.	Gosto.
A06	Boa.	Gosto.
A07	Boa.	Gosto.
A08	Boa.	Gosto muito.
A09	Boa.	Gosto.
A10	Boa.	Gosto.
A11	Boa.	Gosto mais ou menos.
A12	Boa.	Gosto.
A13	Razoável.	Gosto.
A14	Razoável.	Gosto.
A15	Boa.	Gosto.
A16	Boa.	Gosto.
A17	Boa.	Gosto.
A18	Boa.	Gosto mais ou menos.
A19	Boa.	Gosto.
A20	Boa.	Gosto.
A21	Excelente.	Gosto muito.
A22	Excelente.	Gosto muito.
A23	Razoável.	Gosto.
A24	Razoável.	Gosto mais ou menos.
A25	Boa.	Gosto muito.
A26	Boa.	Gosto muito.

8. Qual é o objeto e/ou a palavra que pode(m) representar a sua imagem da escola?

9. Quais são os sentimentos mais freqüentes que você tem na escola?

D	Compromisso.	Decepção, tristeza, alegria e satisfação.
P01	Solidariedade.	Amizade e respeito.
P02	Disciplina.	Alegria, disposição e determinação para exercer o trabalho.
A01	Respeito para todos os estudantes.	Vontade de aprender, mas também o sentimento de indignação.
A02	Há vários objetos que podem representar.	Amizade.
A03	Um estudante.	Vários, pois nem sempre a gente está de bom humor, e sem humor tudo é chato.
A04	Educação.	Nenhum.
A05	Uma estrela.	Alegria, participação e aprendizagem.
A06	Esperança.	Paz, amor, ódio e outros.
A07	Luz, oportunidade e vitória.	Alegria e companheirismo.
A08	Os bancos de cimento onde fica a galera.	Alegria, amor e carinho.
A09	Refúgio.	Alegria, afeto e indignação.
A10	Aprendizagem.	Amizade.
A11	Grêmio estudantil.	Alegria, pois me sinto bem em todos os lugares.
A12	Fonte de aprendizado.	Alegria e cooperação com os outros.
A13	Futuro.	Simpatia com os colegas, amor pelos estudos, carinho pelos professores.
A14	Local de alegria.	Alegria e muita paz.
A15	Poucos querem alguma coisa com os estudos.	Alegria.
A16	O professor na sala de aula.	Paz e harmonia por estar onde eu gosto com meus amigos.
A17	Sala de aula com alunos e professores.	Prazer por estar aprendendo.
A18	Um sonho realizado.	Respeito e educação.
A19	Ensino.	Esperança e ao mesmo tempo indignação.
A20	Interesse dos alunos e dos professores.	Amor e fraternidade com todo mundo.
A21	Futuro.	Força de vontade e de conquista.
A22	Interessada, pois estou me preparando para a vida.	Vontade de aprender, alegria.
A23	Sala de aula.	Amizade por parte dos colegas e amigos.
A24	Professor, educação e cidadania.	Sentimento ruim por ter que sair todos os dias mais cedo por falta de professores.
A25	Conhecimento.	Alegria e harmonia. Me sinto bem na escola.
A26	Conhecimento. Futuro.	Alegria. Eu sempre estou alegre quando estou aqui.

10. Que espaço não existe na escola e você gostaria que ela tivesse? Por quê?

D	Quadra de esporte.	Para desenvolver projetos na área esportiva.
P01	Biblioteca maior.	-
P02	Sala de repouso ou relaxamento.	Pois a maioria dos professores trabalham os três períodos.
A01	Quadra de esporte.	-
A02	Um espaço recreativo e agitado.	Porque creio que essa é a vontade da maioria.
A03	Nenhum.	-
A04	Natação. Uma área de lazer.	-
A05	Aula de dança.	Porque me identifico muito com a dança.
A06	Sala de jogos.	-
A07	Cinema.	Para o entretenimento dos alunos.
A08	Quadra de vôlei.	Porque seria bom praticar um pouco.
A09	Quadra de esporte.	Porque daria mais espaço.
A10	Quadra de esporte.	Porque iria ter uma maior participação esportiva.
A11	Nenhum.	-
A12	A sala de informática deveria ser maior e ter mais computadores.	-
A13	Academia.	Para saúde dos alunos.
A14	Mais cultura.	Porque tem pouco espaço para se sentir melhor.
A15	Quadra de esporte.	Para que a escola pudesse ter suas atividades extra-sala tranquilamente.
A16	Estacionamento de bicicletas dentro da escola.	Porque o que existe não serve, pois há muitos furtos de bicicletas.
A17	Sala de espera.	Porque as pessoas que chegam atrasadas não têm onde ficar esperando.
A18	Teatro.	Pode ajudar os alunos a se sentirem úteis e ocupa a mente com coisas importantes para ajudar no seu futuro.
A19	Lazer.	Porque todo mundo gosta de um pouco de lazer.
A20	Quadra de esporte.	Porque é uma coisa comum nas escolas.
A21	Piscina.	-
A22	Quadra de esporte.	-
A23	Nenhum.	-
A24	Nenhum.	-
A25	Quadra de vôlei.	Pois não temos um local para a prática desse esporte.
A26	-	-

11. Qual é o local da escola de que você mais gosta?

12. Descreva esse espaço.

D	O pátio.	O pátio coberto fica próximo à rampa. É um local onde os alunos se encontram no intervalo e é bastante ventilado.
P01	A sala dos professores.	Espaço pequeno para muito professores.
P02	A sala de aula.	É um espaço amplo, bem ventilado, adequado para o grupo que o frequente.
A01	O corredor.	Muito pequeno.
A02	O auditório e o pátio.	Um espaço tranqüilo.
A03	A biblioteca.	Ele é muito bom para ler e estudar.
A04	Os corredores.	É legal como fica em cima. Dá para visualizar melhor o colégio.
A05	O auditório.	É amplo. Tem uma espécie de palco. Lá passa vídeos.
A06	O pátio.	Um lugar para se encontrar. É espaçoso e tem uma aparência razoável.
A07	O pátio.	Grande, harmonioso é muito legal.
A08	Os bancos de cimento.	São bancos grandes, de cimento, ao redor tem plantas e árvores.
A09	A biblioteca.	São vários bancos colocados em fila e descida. Tem a sombra de várias árvores.
A10	A biblioteca.	Grande e bastante organizada.
A11	A biblioteca.	Bem legal, pois podemos estudar mais tranqüilo.
A12	A biblioteca.	Ela tem o tamanho razoável, tem mesas, cadeiras e diversos livros.
A13	A biblioteca.	Cheio de vida e harmonia pelas coisas lidas e aprendidas.
A14	A biblioteca.	É um espaço tranqüilo e tem muita harmonia.
A15	A biblioteca.	Um local limpo com ar-condicionado, funcionários educados e capacitados, além de ampla fonte de pesquisa.
A16	Corredor.	Ventilado, entre duas colunas.
A17	O pátio.	-
A18	A biblioteca.	Tranqüilo e agradável.
A19	A cantina.	Um pouco pequeno, mas de muita utilidade para os alunos.
A20	Corredor.	Um espaço de liberdade.
A21	A sala de aula.	Grande, iluminada, ventilada e confortável.
A22	A sala de aula.	Ampla, aconchegante e muito ventilada.
A23	A biblioteca.	Muitas mesas e cadeiras, livros, tem ar-condicionado. É um espaço organizado e amplo.
A24	A sala de aula.	Ela é média de espaço, ventilada e mais ou menos quieta.
A25	O pátio e a sala de aula.	O pátio é onde encontro com meus amigos, é um lugar para descontração. Na sala além de aprender, me divirto
A26	O pátio.	É um lugar aberto, com flores. É muito bonito.

13. O que você faz nesse local?

14. Como você se sente nesse lugar?

D	P	Converso com os alunos. Recebo reivindicações.	À vontade.
P01	SP	Leio, corrijo provas e trabalhos.	Razoável.
P02	SA	Dou aulas e me integro com meus alunos.	Bem vinda e querida.
A01	Cr	Converso com meus amigos.	Um estudante.
A02	A e P	Acontecem várias reuniões e também o Cine Liceu.	Me sinto legal e tranqüilo.
A03	Bi	Estudo e leio.	Super bem.
A04	Cr	Converso com meus amigos.	Muito à vontade.
A05	A	Assisto palestras e vídeos.	Bem.
A06	P	Converso com as pessoas. Fico secando as gatas.	É um lugar que reserva cada dia uma emoção diferente.
A07	P	Converso, discuto e fico admirando as meninas.	Muito especial.
A08	BC	Fico conversando com a maioria dos meus amigos (as).	Me sinto em casa.
A09	BC	Converso com meus amigos.	Muito bem.
A10	Bi	Pesquisas de trabalhos de sala de aula.	Como se estivesse aprendendo mais.
A11	Bi	Estudo.	Confortável.
A12	Bi	Faço pesquisas e exercícios.	Bem.
A13	Bi	Estudo para trabalhos bastante difíceis e avaliação nas horas vagas.	Bem.
A14	Bi	Faço pesquisas.	Me sinto bem.
A15	Bi	Estudo, pesquiso e até descanso às vezes.	Tranqüilo.
A16	Cr	Converso com meus colegas, conheço pessoas novas.	Bem, pois me dá paz de espírito.
A17	P	Converso e brinco,	Sinto-me livre e feliz.
A18	Bi	Estudo e pesquiso.	Tranqüila.
A19	Ca	Provavelmente lancho.	À vontade.
A20	Co	Eu me descontraio.	Muita emoção.
A21	SA	Aprendo cada vez mais.	Privilegiada.
A22	SA	Estudo, converso um pouco e aprendo.	Super à vontade.
A23	Bi	Tento buscar meu aprendizado para poder entrar numa faculdade.	Bem.
A24	SA	Aprendo notícias básicas de educação e a conviver com pessoas diferentes.	Bem.
A25	P e SA	No pátio, converso, danço. Na sala, estudo.	Maravilhosamente bem.
A26	P	Converso com meus colegas. Penso um pouco no que irei fazer quando sair daqui.	Muito bem, livre.

15. O que você aprende nesse lugar?

16. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

D	P	A me relacionar ainda mais com os alunos.	1h 40m
P01	SP	Mais conteúdos.	9h
P02	AS	A respeitar e conhecer diferentes pessoas ao mesmo tempo.	20h
A01	Co	Quase nada.	1h 40m
A02	A e P	Várias coisas.	Pouco tempo.
A03	Bi	Como é importante você ler e aprender.	5h.
A04	Co	Nada de importante.	1h 40m
A05	A	Eu cresço mais como pessoa.	2h.
A06	P	A ter respeito pelas pessoas.	1h.
A07	P	Comunicar-se mais com as pessoas e aprender novas experiências.	1h 40m
A08	BC	Várias coisas. Nós nos encontramos e discutimos as provas e trabalhos escolares.	1h 40m
A09	BC	A valorizar as amizades.	4h.
A10	Bi	Muitas coisas interessantes.	6h.
A11	Bi	O que não entendo na sala de aula.	5h.
A12	Bi	Coisas novas, que possam ampliar meus conhecimentos.	50m.
A13	Bi	Quase tudo.	2h 30m
A14	Bi	Aprendo como estudar melhor.	10h
A15	Bi	Como um bom ambiente ajuda para uma melhor aprendizagem.	2h.
A16	Co	Que ninguém é de ninguém.	10h.
A17	P	Muita coisa, que a gente vê e pratica.	De 3h a 4h.
A18	Bi	Aprendo conhecimentos gerais.	3h.
A19	Ca	A esperar a minha vez na fila.	1h.
A20	Co	Eu aprendo a conhecer novas amizades e me conhecer muito mais.	2h 30m.
A21	SA	Tudo o que não sei.	16h 15m.
A22	SA	De tudo um pouco.	16h 15m.
A23	Bi	Tudo que ele pode oferecer.	1h 40m.
A24	SA	De tudo um pouco.	16h 15m.
A25	P e SA	No pátio, um pouco de tudo. Na sala, tudo o que os professores nos passam.	50m e 16h.
A26	P	Eu aprendo que para ter um bom futuro temos que pensar e sonhar com ele.	6h 40m.

17. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

D	P	Ter um salão de jogos.
P01	SP	O computador funcionar com a impressora e ter mais espaço no armário.
P02	SA	Haver mais motivação e interesse.
A01	Co	Aumentar o tempo de intervalo da escola.
A02	A e P	Pediria a opinião dos alunos e os pedidos mais...
A03	Bi	Ter mais e mais livros.
A04	Co	Nada.
A05	A	Ter mais diversidade.
A06	P	Colocar mais lugares para as pessoas se acomodarem.
A07	P	Elaborar alguns projetos com alunos, como peças teatrais, danças, oficinas etc.
A08	BC	Deveria ter uma sombra pois é no sol.
A09	BC	Seria melhor se fosse um espaço coberto, por causa do sol.
A10	Bi	Acho que já está bastante agradável, mas precisaria de mais livros.
A11	Bi	Colocar mais livros para os alunos.
A12	Bi	Alguém poderia aumentar o espaço oferecido, pois são muitos alunos no mesmo lugar.
A13	Bi	Professores responsáveis. Horário de saída, que é de 6:20, deveria ser de 5:20.
A14	Bi	Precisaria ter mais espaço.
A15	Bi	Respeitar as regras de manutenção da mesma e utilizá-la mais.
A16	Co	Colocar bancos para conversarmos sentados.
A17	P	Mais local para sentar.
A18	Bi	Cursos grátis para o mercado de trabalho. Pesquisas fora da escola. Curso de teatro etc.
A19	Ca	Não sujar nosso ambiente onde freqüentamos diariamente.
A20	Co	Criar uma forma de maior liberdade com jogos.
A21	SA	Mais tempo para estudar.
A22	SA	Talvez o turno da noite ter mais horas para estudar.
A23	Bi	Não falta nada.
A24	SA	Aumentar o espaço.
A25	P e SA	O pátio é excelente. Na sala de aula, teria que mudar as cadeiras ou reformá-las, pois são “inconfortáveis”.
A26	P	As próprias pessoas deveriam se dar mais respeito, para o ambiente ficar melhor.

18. Qual é o local da escola de que você menos gosta?

19. Descreva esse espaço.

D	O Gabinete da Direção.	Tem duas janelas, duas mesas, seis cadeiras, um armário com televisor, um frigobar e central de som.
P01	A entrada principal.	Muito baralho.
P02	A sala do grêmio estudantil.	Sala pequena, com som e cartazes.
A01	O banheiro.	Pias e sanitários sujos.
A02	O Gabinete da Direção.	É um espaço como os outros, mas é de lá que saem as suspensões e as transferências.
A03	O banheiro.	É um pouco grande, mas nem sempre está limpo.
A04	O pátio.	Nenhuma descrição.
A05	Os bancos de cimento.	Tem umas plantas ao redor.
A06	O Gabinete da Direção.	Um lugar tenebroso, onde você fica quase indefeso diante de uma pessoa.
A07	O Gabinete da Direção.	Uma sala silenciosa e chata.
A08	Os bancos de madeira do pátio.	São bancos iguais aos da praça.
A09	Os bancos de madeira do pátio.	São vários bancos em seguida num local amplo.
A10	A cantina.	Muito pequeno e desorganizado.
A11	Nenhum.	-
A12	O Gabinete da Direção.	É um local que não me sinto bem, pois tem muitas reclamações de pais e professores.
A13	O Gabinete da Direção.	Cheio de fichas, reclamações de pais e alunos.
A14	A saída.	É um espaço muito pequeno.
A15	Não acho que exista.	-
A16	O pátio.	Extenso, com algumas colunas, no meio dele alguns bancos destruídos.
A17	Entrada principal.	É no sol, têm dois jarros de planta, é quente.
A18	O pátio.	Não oferece nenhuma criatividade para os alunos.
A19	O banheiro.	Pequeno com três banheiros dividindo um mesmo local.
A20	A cantina.	É um espaço que é um absurdo as coisas serem vendidas nesse preço.
A21	A sala que fica embaixo.	Isolada, não fui com a cara dela.
A22	Nenhum.	-
A23	Nenhum.	-
A24	O banheiro.	Fedido e sujo.
A25	Nenhum.	-
A26	Não existe.	-

20. O que você faz nesse local?

21. Como você se sente nesse lugar?

D	GD	Cuido da parte burocrática da escola.	Preso.
P01	EP	Às vezes falo com o “recepcionista” ou alunos.	Muito “incomodado” pelos alunos que passam pelo local.
P02	SGE	Participo de reuniões com os alunos.	Uma invasora da vida dos alunos.
A01	Ba	As necessidades.	Fedorento.
A02	GD	Trata os alunos da maneira que eles merecem.	Tenso e apreensivo.
A03	Ba	Quase sempre ir para o espelho.	Um pouco mal, por causa do cheiro.
A04	P	Nada.	Nada bem.
A05	BC	Nem sento.	Mal, pois fica no sol.
A06	GD	Conversamos para entrar em um acordo.	Não tão nervoso, pois somos sempre tratados com respeito.
A07	GD	Levo bronca, resolvo problemas, etc.	Me sinto intimidado.
A08	BM	Eu não vou porque só fica um pessoalzinho metido à besta.	Me sinto inquieta.
A09	BM	Nada.	Longe das pessoas.
A10	Ca	Faço o lanche.	Como se estivesse numa fila de ônibus.
A11	N	-	-
A12	GD	Eu nunca fui!	Me sentiria presa.
A13	GD	Peço informação.	Constrangida, com vergonha de perguntar qualquer coisa.
A14	S	Nada.	Bem.
A15	N	-	-
A16	P	Nada, pois lá é lugar dos baderneiros.	Muito mal.
A17	EP	Espero a segunda aula, quando chego atrasada.	Com calor, sede.
A18	P	Nada.	Inútil.
A19	Ba	Necessidades.	Um pouco à vontade.
A20	Ca	Eu não faço nada. Não chego nem perto.	Enjoado.
A21	SICD	Nada.	Triste.
A22	N	-	-
A23	N	-	-
A24	Ba	Necessidades diárias.	Um “rato”.
A25	N	-	-
A26	N	-	-

22. O que você aprende nesse lugar?

23. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

D	GD	A ter paciência.	45h.
P01	EP	Sobre as dificuldades de trabalho do “receptionista”.	1h.
P02	SGE	Respeitar e conhecer o ponto de vista dos componentes.	1h.
A01	Ba	Que em casa não posso deixar o banheiro sujo.	O mínimo possível.
A02	GD	A obedecer as normas da escola.	Pouco tempo.
A03	Ba	Que todos deveriam ter mais higiene no banheiro da escola.	50m.
A04	P	Nada.	Nem 1 minuto.
A05	BC	Nada.	20m.
A06	GD	A ter mais responsabilidade, respeito e amadurecimento.	É muito difícil eu ir parar neste local.
A07	GD	Ser mais responsável e responder por nossos atos.	Só de vez em quando.
A08	BM	Nada (pois quase não fico lá).	4 segundos no máximo.
A09	BM	Nada.	Menos de 1 hora.
A10	Ca	Nada.	25m
A11	N	-	-
A12	GD	Nada.	Nem um segundo, pois nunca fui.
A13	GD	Nada.	Nenhum momento.
A14	S	Nada.	10m.
A15	N	-	-
A16	P	Nada, pois só vejo desordem.	0h.
A17	EP	Ser pontual, chegar na hora certa.	Às vezes, 50 minutos.
A18	P	Nada.	Eu não procuro ficar neste local.
A19	Ba	A lavar as mãos.	3m.
A20	Ca	Nada.	Nenhum tempo.
A21	SICD	Nada.	Nenhum momento.
A22	N	-	-
A23	N	-	-
A24	Ba	Nada.	20m.
A25	N	-	-
A26	N	-	-

24. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

D	GD	Eu tento, deixando que todos tenham livre acesso para falar comigo.
P01	EP	Colocar uma porta mais adequada.
P02	SGE	Os alunos do grêmio não deveriam usá-la para namorar mas sim para conscientizar e contribuir para o bom funcionamento da escola.
A01	Ba	Lavar frequentemente,
A02	GD	Nada fora do comum e diferente.
A03	Ba	Ser bem lavado todos os dias e ter mais objetos higiênicos.
A04	P	Ter pessoas mais agradáveis (não pode mudar isso).
A05	BC	Uma cobertura para que os alunos tivessem mais espaço para conversar.
A06	GD	Colocar um chá, para nos deixar mais calmos.
A07	GD	Colocar cadeiras para esperar as broncas.
A08	BM	Ter mais bancos, pois o pouco que tem ainda é quebrado. E uma galera mais animada, assim seria divertido.
A09	BM	Fazer a conservação dos bancos.
A10	Ca	Uma melhor organização.
A11	N	-
A12	GD	As pessoas serem mais simpáticas e tratar as pessoas bem.
A13	GD	Menos reclamações.
A14	S	Simpatia é tudo.
A15	N	-
A16	P	Colocar alguma coisa para distrair os alunos.
A17	EP	É colocar os alunos esperando dentro do colégio.
A18	P	Eu gostaria que pudesse ter gincanas, brincadeiras.
A19	Ba	Não sujar o sanitário.
A20	Ca	Deixar "barata" as coisas.
A21	SICD	Um laboratório.
A22	N	-
A23	N	-
A24	Ba	Limpar e preservar.
A25	N	-
A26	N	-

Escola Estadual Professor Mário Schenberg

Quadro 46

Distribuição dos sujeitos de acordo com a ocupação ou a série que estuda

TURNO / SUJEITO	DIRETOR	PROFESSOR	ALUNOS	
			1 ^a	3 ^a
Manhã	1	2	4	4
Tarde			4	4
Noite			4	4
TOTAL	1	2	12	12

Quadro 47

Dados do Diretor e dos Professores

SUJEITO	SEXO
D	Fem.
P01	Masc.
P02	Fem.

Quadro 48

Dados dos Alunos

SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE	SUJEITO	SEXO	SÉRIE	TURNO	IDADE
A01	Masc.	1 ^a	M	16	A13	Masc.	3 ^a	T	17
A02	Masc.	1 ^a	M	15	A14	Masc.	3 ^a	T	23
A03	Fem.	1 ^a	M	17	A15	Fem.	3 ^a	T	17
A04	Fem.	1 ^a	M	16	A16	Fem.	3 ^a	T	19
A05	Masc.	3 ^a	M	18	A17	Masc.	1 ^a	N	17
A06	Masc.	3 ^a	M	18	A18	Masc.	1 ^a	N	29
A07	Fem.	3 ^a	M	17	A19	Fem.	1 ^a	N	41
A08	Fem.	3 ^a	M	19	A20	Fem.	1 ^a	N	18
A09	Masc.	1 ^a	T	18	A21	Masc.	3 ^a	N	18
A10	Masc.	1 ^a	T	17	A22	Masc.	3 ^a	N	18
A11	Fem.	1 ^a	T	15	A23	Fem.	3 ^a	N	50
A12	Fem.	1 ^a	T	15	A24	Fem.	3 ^a	N	20

1. Quanto tempo você passa, em média, na escola durante uma semana?

SUJEITO	RESPOSTA
D	60h
P01	40h
P02	40h
A01_A16	22h30min
A17_A24	15h

2. Para o diretor: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o desenvolvimento do projeto pedagógico dela? Por quê?

D	Atrapalha.	É necessário espaço para desenvolver os projetos de reforço e de leitura, palestras, pesquisa (biblioteca) e laboratórios.
---	------------	--

2. Para os professores: Você acha que, de um modo geral, a estrutura física dessa escola contribui ou atrapalha o seu trabalho pedagógico? Por quê?

P01	Atrapalha.	A estrutura física não é adequada. A lousa não é completa em todas as salas de aula, algumas delas têm goteiras, além do fato de que faltam portas na maior parte delas.
P02	Atrapalha.	Porque a estrutura não possibilita uma boa educação: as salas de aula são pequenas, os banheiros não são adequados, a quadra não é coberta, a cantina não dispõe das mínimas condições de funcionamento, pois não há espaço para os equipamentos indispensáveis. Finalmente, a parte administrativa não dispõe de uma estrutura adequada.

2. Para os alunos: Se a escola oferecesse, diariamente, atividades variadas (esportes, internet, pesquisa, ...) em horário diverso do que você estuda, você participaria? Por quê?

A01	Sim.	Porque aulas variadas de vez em quando é bom.
A02	Sim.	Porque é sempre bom ter mais conhecimento.
A03	Sim.	-
A04	Sim.	Ajuda no funcionamento da aprendizagem.
A05	Sim.	-
A06	Sim.	-
A07	Sim.	Porque aprimoraria nossos conhecimentos.
A08	Sim.	-
A09	Sim.	-
A10	Sim.	Porque eu iria obter mais sabedoria.
A11	Sim.	Porque é muito importante para o nosso conhecimento.
A12	Sim.	Porque melhoraria o meu aprendizado.
A13	Sim.	Porque isso também faz parte dos estudos.
A14	Sim.	Para adquirir mais conhecimento.
A15	Sim.	Porque incentiva mais o aluno a vir à escola.
A16	Sim.	Porque ajuda no nosso aprendizado, sendo assim um estímulo para continuarmos indo à escola com mais frequência.
A17	Sim.	Porque aumentaria a vontade do aluno.
A18	Não.	Porque eu trabalho.
A19	Sim.	-
A20	Sim.	Porque é importante lazer para nós.
A21	Sim.	-
A22	Sim.	Porque eu iria ter mais conhecimentos.
A23	Sim.	Porque é bom sair da rotina.
A24	Sim.	Porque eu gosto de internet.

3. Na sua opinião, a quem pertence a escola?

D	À comunidade em que está inserida e mediações.
P01	À comunidade.
P02	Ao aluno.
A01	Aos alunos.
A02	Aos alunos.
A03	À comunidade.
A04	À comunidade estudantil.
A05	À comunidade.
A06	Ao Estado.
A07	Ao Estado.
A08	Ao Estado.
A09	Ao Estado.
A10	Ao Governo.
A11	Aos alunos, mas nem todos dão o valor necessário.
A12	Aos alunos, professores, diretor etc.
A13	Aos alunos.
A14	Ao Governo.
A15	Ao aluno.
A16	A todos que nela trabalham e que fazem algo em conjunto para melhorar cada vez mais.
A17	Aos alunos e aos funcionários.
A18	Ao aluno.
A19	À comunidade.
A20	Aos alunos e funcionários da mesma.
A21	A todos (alunos, professores, etc.).
A22	Ao Governo.
A23	À comunidade.
A24	Ao aluno.

4. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer lugar da escola? Por quê?

D	Sim.	Pois para formar um cidadão precisamos trabalhar a conservação do patrimônio, a relação no grupo (recreio), recebimento da merenda etc.
P01	Sim.	Depende da proposta para o dia da atividade, das condições materiais e da disponibilidade do professor e dos alunos.
P02	Sim.	Porque com atenção e interesse pode haver aprendizagem.
A01	Sim.	O aluno tendo interesse pode aprender de qualquer maneira. Mas também é bom estudar num ambiente limpo e ventilado.
A02	Não.	Acho que se um professor não tem uma certa infra-estrutura ele não pode desempenhar bem seu papel, o aluno também.
A03	Não.	Pois devemos ter lugares apropriados a um bom ensino.
A04	Sim.	Porque no espaço escolar em tudo e em todos se ensina alguma coisa.
A05	Sim.	Quando existe o interesse de ambas as partes. Com material adequado e necessário.
A06	Sim.	Porque fazemos as atividades prestando atenção.
A07	Não.	Porque temos que ter um espaço específico para o estudo e o lazer.
A08	Sim.	A vontade de aprender é maior que a qualidade do ensino.
A09	Não.	Porque não é em qualquer canto que se aprende.
A10	Não.	Porque existem lugares em que a nossa mente aprende mais. Ex.: lugar refrescado.
A11	Não.	Porque nem todos os lugares são apropriados, cada lugar tem seu significado.
A12	Não.	Porque é preciso ter um lugar certo onde possam existir condições de aprendizado.
A13	Sim.	Pois a partir do momento em que o aluno entra na escola é somente para aprender, buscar conhecimentos.
A14	Sim.	Porque se o aluno tem interesse, aprende em qualquer escola.
A15	Sim.	Porque todo lugar da escola está adequado para o aluno aprender.
A16	Não.	Quando não está bem estruturada fica um pouco difícil, mas quando todos querem é possível sim.
A17	Não.	Porque tem que ter um lugar agradável e cômodo.
A18	Não.	Pois pode haver desconforto, dependendo do local.
A19	Não.	Porque somente na classe temos condições de aprender.
A20	Sim.	Porque sempre alguém sabe um pouco mais para “repassar”.
A21	Sim.	Com a vontade de alunos e professores qualquer lugar se torna sala de aula.
A22	Sim.	-
A23	Sim.	Porque só depende de cada um, o interesse de aprender sempre mais.
A24	Sim.	Porque quando se quer se aprende.

5. Você acha que se ensina e se aprende em qualquer momento na escola? Por quê?

D	Sim.	Como se comportar numa fila, numa atividade esportiva no pátio, pegar informações na secretaria etc.
P01	Sim.	Pois não ensinamos apenas conteúdos didáticos, mas conhecimentos que podem contribuir para a vida prática dos alunos.
P02	Sim.	-
A01	Sim.	Basta o querer do aluno e interesse.
A02	Sim.	Pois como meus pais dizem em tudo que se vive se aprende.
A03	Sim.	Porque quando se tem vontade aprendemos e guardamos na memória.
A04	Sim.	Porque quando se quer algo sempre se arquiva na memória.
A05	Sim.	A escola quando planeja horários, material adequado, qualquer momento se ensina e se aprende.
A06	Não.	Porque tem momentos de brincadeira.
A07	Sim.	Porque basta a disposição de cada um querer aprender, seja pela manhã, tarde ou noite.
A08	Sim.	A escola nos reserva vários ensinamentos, tanto na sua prática, quanto na sua teoria.
A09	Não.	Porque não se aprende em qualquer momento.
A10	Sim.	Pois além de aprendermos as matérias, a nossa mente desenvolve também no intervalo quando conversamos com nossos colegas.
A11	Sim.	Porque em questão de aprender, qualquer momento é muito valioso.
A12	Sim.	Porque a cada minuto que se vê é possível aprender, basta vontade.
A13	Sim.	Porque estamos a todo momento aprendendo a ter educação, respeito, dignidade, convivência etc.
A14	Não.	Porque é preciso que haja um horário reservado para que algo não atrapalhe.
A15	Não.	Porque tem momentos de lazer em que todos só pensam em se divertir.
A16	Não.	Pois os vários horários já são organizados e planejados com antecedência para que haja um tempo para cada atividade.
A17	Sim.	Porque cada momento a gente aprende coisas diferentes.
A18	Sim.	Pois aprendemos toda hora, todo instante e em todos os momentos de nossa vida.
A19	Sim.	Desde que tenhamos infra-estrutura para isso.
A20	Sim.	Porque estamos a todo momento escutando algo novo de outras pessoas.
A21	Sim.	Pois a cada minuto que vivemos aprendemos novas coisas., assim como podemos ensinar.
A22	Sim.	-
A23	Sim.	Porque sempre é tempo de se aprender, não importa o momento.
A24	Sim.	Porque, quando se quer, tudo que se aprende vale.

6. Em relação à infra-estrutura da escola, como você a classifica?

7. Em relação ao seu sentimento, quanto você gosta da escola?

D	Precária.	Gosto muito.
P01	Precária.	Gosto muito.
P02	Muito precária.	Gosto muito.
A01	Boa.	Gosto muito.
A02	Precária.	Gosto mais ou menos.
A03	Muito precária.	Gosto pouco.
A04	Muito precária.	Gosto muito.
A05	Muito precária.	Gosto muito.
A06	Razoável.	Gosto.
A07	Muito precária.	Gosto pouco.
A08	Razoável.	Gosto.
A09	Razoável.	Gosto pouco.
A10	Razoável.	Gosto pouco.
A11	Precária.	Gosto muito.
A12	Razoável.	Gosto mais ou menos.
A13	Precária.	Gosto mais ou menos.
A14	Muito precária.	Gosto pouco.
A15	Precária.	Gosto.
A16	Precária.	Gosto.
A17	Razoável.	Gosto mais ou menos.
A18	Razoável.	Gosto muito.
A19	Precária.	Gosto mais ou menos.
A20	Precária.	Gosto pouco.
A21	Precária.	Gosto muito.
A22	Razoável.	Gosto.
A23	Precária.	Gosto muito.
A24	Precária.	Gosto.

8. Qual é o objeto e/ou a palavra que pode(m) representar a sua imagem da escola?

9. Quais são os sentimentos mais freqüentes que você tem na escola?

D	Equipe e integração.	Alegria, descontração, às vezes, preocupação.
P01	Pontual.	Prazer, alegria e preocupação.
P02	Meu segundo lar.	Prazer e alegria.
A01	Estudo.	Alegria de aprender.
A02	Estudo.	Alegria de estar com meus amigos.
A03	Aprendizagem.	Alegria e amizade.
A04	Aprendizagem.	Gosto de aprender algo.
A05	Vontade, interesse e necessidade.	Satisfação, companheirismo e decepção.
A06	Respeito.	A educação. Me sinto mais agradável com os professores.
A07	Compromisso.	Surpresas, descontentamento e algumas alegrias.
A08	Satisfação.	Geralmente é de nostalgia e gratificação.
A09	Minha segunda casa.	Alegria.
A10	Aprendizagem.	Às vezes, tédio, quando a aula está chata. Outra vezes, sinto a sabedoria em minha mente.
A11	Ensino, aprendizado e sabedoria.	Alegria, por eu estar aprendendo para no futuro realizar os meus objetivos.
A12	Um caderno velho, mas cheio de conhecimento.	Aprendizado, dedicação e decepção.
A13	Estudo e conhecimento.	Alegria por termos bons professores; tristeza pela falta de estrutura.
A14	Aprendizagem.	Desânimo.
A15	Aprendizagem.	Pena por a escola não estar em boa situação.
A16	Diferente e agradável.	Alegrias, dúvidas e uma vontade diferente de saber mais, ou seja, aprender.
A17	Aprendizagem.	Alegria.
A18	Conhecimento.	Alegria, curiosidade e, às vezes, tristeza.
A19	Aprendizado.	Abandono.
A20	Educação (professores).	Alegria por estar com várias pessoas.
A21	Eixo principal.	Alegria.
A22	Eu sendo um ótimo aluno.	Quando vejo um colega com dificuldades de aprender a matéria eu me sinto triste.
A23	Livros e aprender.	Alegria em poder ter a chance de estudar e chegar à universidade: é o meu sonho.
A24	Ser um bom aluno.	Revolta por ter pouca estrutura (não tem ar-condicionado, a lousa em péssimo estado etc.)

10. Que espaço não existe na escola e você gostaria que ela tivesse? Por quê?

D	Área de lazer ampla.	Porque os alunos ficariam mais à vontade durante o intervalo e nos eventos.
P01	Auditório.	Porque muitas atividades extras poderiam ser desenvolvidas com os alunos e os funcionários.
P02	Biblioteca com espaço adequado e quadra coberta.	Porque propiciaria maior conforto aos usuários.
A01	Cobrir a quadra, sala de informática e biblioteca.	-
A02	Sala de informática.	Tudo hoje roda em torno de um computador. Seria bom todos conhecerem isso.
A03	Laboratórios, quadras amplas, sala de informática e biblioteca.	-
A04	Biblioteca ampla, laboratório, quadra, internet e espaço cultural.	-
A05	Sala de informática e biblioteca.	Porque é necessário um espaço adequado para pesquisar.
A06	Sala de informática.	-
A07	Laboratórios de química e biologia.	Porque facilitaria nosso aprendizado nessas matérias.
A08	Quadra de esporte.	Porque mesmo sem ter Educação Física, poderíamos nos distrair.
A09	Uma quadra melhor.	-
A10	Sala de informática.	-
A11	Quadra de esporte ampla e sala de informática.	-
A12	Quadra de esporte e uma biblioteca melhor.	Porque não temos um lugar certo para praticar esportes e a nossa biblioteca não tem muitos livros.
A13	Biblioteca, sala de computação, quadras esportivas e laboratórios.	Porque eu me sentiria bem melhor, adoro esportes.
A14	Internet.	Para fazer pesquisa e adquirir notícias do mundo.
A15	Quadra de esporte.	Para fazer campeonatos, gincanas. Para ter alguns esportes na escola.
A16	Sala de computação, bastante livros e esportes.	Para melhorar nossos conhecimentos.
A17	Sala de computação e quadra de esporte.	-
A18	Laboratórios.	Para realizar experiências.
A19	Sala de computação.	-
A20	Quadra de esporte.	Porque seria legal este lazer na escola, sempre que houvesse tempo.
A21	Quadra de esporte, laboratório e sala de computação.	-
A22	Sala de computação.	Porque hoje em dia você sabendo mexer num computador irá aprender e conseguir
A23	Laboratórios (biológica, química, informática) e biblioteca.	-
A24	Sala de computação.	Hoje em dia é muito importante saber computação.

11. Qual é o local da escola de que você mais gosta?

12. Descreva esse espaço.

D	A sala dos professores.	Local pequeno, mas acolhedor.
P01	A sala dos professores.	Sala com ar-condicionado, armários, geláguia, etc.
P02	A biblioteca	Sala com estantes repletas de livros para-didáticos, mesas, armários.
A01	A quadra e o pátio.	Coberto e com local para sentar-se.
A02	A sala de vídeo.	Sala para que os alunos aprendam algo pela televisão com som, vídeo, cadeiras ...
A03	A biblioteca	Local de pesquisas. Também é um local pequeno.
A04	A diretoria e a biblioteca.	Os dois são muito interessantes.
A05	A sala de aula.	Físico: não muito aconchegante. Moral: dentro dos limites, o melhor possível.
A06	A sala de aula.	Se aprende a estudar e respeitar.
A07	A biblioteca	Vários cartazes com incentivos, cadeiras, mesas, material escolar, e, claro, muitos livros.
A08	A biblioteca	Possui bastante livros, de diversos gostos.
A09	O pátio.	Um lugar grande e espaçoso.
A10	A sala de aula.	Uma classe não muito ampla, com ventilador, lousa, portão etc.
A11	O pátio.	Um lugar não muito grande, qualificado para conversar no intervalo, tem uns bancos. É bem legal.
A12	O pátio.	Não é muito grande, nem muito legal, mas quebra um galho.
A13	A secretaria.	É pequena, mas é muito gostoso ficar lá, no ar-condicionado, computador.
A14	O pátio.	Local aberto e ventilado.
A15	A biblioteca	Um local que traz boas energias. É onde você pode relaxar, fazer pesquisas, entre outras coisas.
A16	A sala de aula.	Um tanto quanto espaçoso e agradável, porque apesar das dúvidas frequentes, é um lugar que me proporciona
A17	A sala de aula.	Grande e iluminada.
A18	O pátio.	Tem bancos, uma árvore no centro e um canteiro.
A19	A sala de aula.	É formada por pessoas que realmente querem aprender e isso me deixa muito feliz.
A20	A biblioteca	Lugar onde existem várias opções de "lazer": tv (vídeo), som, livros etc.
A21	A sala de aula.	Mal estruturada.
A22	A biblioteca	Tem vários livros para leitura, fazer trabalho e até passar o tempo.
A23	O pátio.	Um lugar ao ar livre com bancos e uma árvore no centro.
A24	A biblioteca	A gente pode pesquisar ou pegar livros para ler. O lugar é bom.

13. O que você faz nesse local?

14. Como você se sente nesse lugar?

D	SP	Me reúno com os professores, funcionários e alunos.	Me sinto muito à vontade e feliz.
P01	SP	Compartilho sentimentos e experiências.	Feliz.
P02	Bi	Atendimento ao aluno (pesquisa e empréstimo) e ao professor (material).	Muito bem, gosto de estar aqui.
A01	Q e P	Converso com meus colegas de classe assuntos das aulas e outros também.	Um pouco desconfortável pois não há coberta. Bem por estar com os meus colegas e professores.
A02	SV	Assisto documentários, filmes etc.	Sinto-me bem.
A03	Bi	Pesquisa para alguns trabalhos e também leitura.	Muito bem.
A04	DeBi	Diretoria: debato assuntos que me interessam. Multi-meios: aprendizagem com os livros.	Bem comigo mesmo.
A05	SA	Me preparo para a vida, pois lá é que vou ver todas as barreiras.	Muito bem. Sou ajudado, pois o companheirismo é total de ambas as partes.
A06	SA	Estudo.	Me sinto muito bem recebido.
A07	Bi	Pesquisas e leitura.	Muito bem.
A08	Bi	Pego livros para ler ou vou até lá para me distrair um pouco.	Calma.
A09	P	Bato papo.	À vontade.
A10	SA	Tento aprender, converso etc.	Legal.
A11	P	Converso com os meus colegas, jogo dama e, às vezes, leio.	Eu me sinto calma, normal.
A12	P	Me sento no banco e converso com minhas amigas no intervalo.	Me sinto bem.
A13	Se	Infelizmente, é difícil eu frequentar. Quando vou é somente para conversar.	Ótimo.
A14	P	Passo todo o intervalo sentado e conversando.	Bem confortado.
A15	Bi	Faço meus trabalhos e na hora do intervalo podemos ir para lá para ler e acessar a	Tranqüila.
A16	SA	Estudo, presto atenção, mas não quanto eu deveria. “aprendo” e converso.	Bem feliz.
A17	SA	Fico prestando atenção na aula.	Com vontade de aprender.
A18	P	Converso com meus amigos no intervalo.	Bem.
A19	SA	Aprendo bastante coisas novas, pois temos ótimos professores.	Muito bem, uma pessoa importante.
A20	Bi	Leio alguns livros.	Bem.
A21	SA	Participo da aula, bagunco com amigos e ainda aprendo e ensino com os professores.	Me sinto bem.
A22	Bi	Trabalho, pego uns livros de poesia para ler etc.	Ótimo ambiente.
A23	P	Converso com os colegas de classe, troco opiniões.	Bem, tranqüila.
A24	Bi	Pesquiso.	Bem.

15. O que você aprende nesse lugar?

16. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

D	SP	É onde colocamos os assuntos em dia.	16h.
P01	SP	A dividir experiências.	5h.
P02	Bi	É uma oportunidade de conviver com a comunidade escolar, com o aluno, auxiliando-o nas pesquisas.	20h.
A01	O e P	Assuntos que vêm de outras pessoas, que eu não tive coragem de perguntar aos professores.	1h15m.
A02	SV	Assuntos diversos, como vídeos de drogas, dst, ...	1h.
A03	Bi	Estudar e viver em união, pois sempre nos reunimos em grupo.	40m.
A04	DeBi	Que o valor da vida está nos estudos.	2h30m.
A05	SA	O cotidiano, a ciência etc. O que vou precisar.	21h.
A06	SA	Muitas coisas importantes para meu futuro.	21h.
A07	Bi	Aprendo a conciliar estudo com lazer, pois ler um bom livro também é um divertimento.	21h.
A08	Bi	A como se portar.	5h.
A09	P	A ser gentil.	1h40m.
A10	SA	Desenvolvimento na escrita, utilização da mente, resolver problemas etc.	21h.
A11	P	Eu aprendo a conviver com as pessoas, que nem todas têm opiniões iguais e isso é importante.	1h40m.
A12	P	Nada.	1h40m.
A13	Se	A conversar e me expressar melhor com as pessoas.	25m.
A14	P	Aprendo com qual tipo de alunos eu estou me dando, se é legal ou falso.	1h40m.
A15	Bi	Aprendo a respeitar a lei do silêncio e aos outros.	2h
A16	SA	Algumas coisas que são os professores que tentam e na maioria das vezes conseguem passar para nós. Aprendo a ouvir mais as pessoas e também a respeitar.	21h.
A17	SA	Conviver com os amigos, ter paciência com os colegas.	15h.
A18	P	Revejo matérias, discuto problemas da escola e da vida cotidiana.	1h40m.
A19	SA	Que nunca é tarde para se aprender alguma coisa.	15h.
A20	Bi	Amar e respeitar as pessoas.	3h.
A21	SA	Algumas coisas que acho que seja útil para mim no dia-a-dia.	14h.
A22	Bi	Várias coisas: se relacionar com as pessoas de outras salas.	2h30m.
A23	P	Procuro trocar idéias com os alunos mais jovens e procuro entender suas idéias em relação ao futuro.	50m.
A24	Bi	Se eu pegar livros posso aprender muitas coisas.	5h.

17. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

D	SP	Aumentar o espaço, colocar um sofá e um som ambiente.
P01	SP	Acho que nada.
P02	Bi	Aumentar a sala.
A01	Q e P	Uma nova construção na quadra.
A02	SV	Acho que deveria ser mais estruturada para essa finalidade. Ser maior, melhores cadeiras e ser mais arejada e clara.
A03	Bi	Mais organização de algumas pessoas.
A04	DeBi	Melhorar a infra-estrutura ambiental “todo o melhoramento”.
A05	SA	O espaço físico é muito precário.
A06	SA	Não destruí-las, pois são o nosso patrimônio. Acabar com as brincadeiras.
A07	Bi	Aumentar o espaço e selecionar novos livros.
A08	Bi	Uma contribuição para que ele pudesse ser aumentado, não só no seu tamanho mas também a quantidade de livros.
A09	P	Ser bem tratado.
A10	SA	Trocar as cadeiras, ar-condicionado, boa pintura, grades na quadra etc.
A11	P	Ter mais jogos educativos e livros mais interessante para lermos.
A12	P	Evitar que outros alunos pichem os bancos, e a escola poderia melhorá-lo.
A13	Se	Ampliá-la.
A14	P	Tornar o lugar mais amplo, com cadeiras mais confortáveis.
A15	Bi	Um local onde os alunos tivessem a liberdade de fazer o que eles gostam.
A16	SA	Nos conscientizarmos de que nesse local nós temos um dever, cumprir o que precisa ser feito e respeitar a todos.
A17	SA	Tentar tornar o clima agradável, não riscar as paredes.
A18	P	Aumentar seu tamanho.
A19	SA	Deveríamos ter cadeiras melhores, o resto tá ótimo.
A20	Bi	Ter mais opção de leitura.
A21	SA	Uma melhor estrutura, salas mais ampliadas, uma melhor ventilação, cadeiras melhores.
A22	Bi	Ser disponível, colocar alguns computadores e mais livros avançados.
A23	P	Melhorar a iluminação, colocar mais bancos.
A24	Bi	Aulas de computação e mais livros para pesquisar, os alunos cuidarem bem dele.

18. Qual é o local da escola de que você menos gosta?

19. Descreva esse espaço.

D	O Gabinete da direção.	Pequeno, cheio de armários, muita porta.
P01	O banheiro masculino dos professores.	Pequeno, sem ventilação.
P02	O banheiro masculino dos professores.	Muito pequeno, com tudo precário.
A01	A quadra.	A quadra deveria ser para aulas de física e para de vez em quando bater uma bolinha.
A02	A sala de aula.	Pequeno para a quantidade de alunos e pelas condições das carteiras.
A03	A sala de aula.	É pequeno, abafado e não tem a capacidade de acolher um bom número de alunos.
A04	A sala de aula.	Desconfortável, pequena, abafada etc.
A05	A garagem (sala de aula).	Pequeno, impróprio para uma sala de aula.
A06	O corredor.	É pequeno e fica muita gente.
A07	A garagem (sala de aula).	Foi transformada numa sala de aula provisória.
A08	A quadra.	Vazio, bastante ensolarado.
A09	A biblioteca.	Um pouco desorganizado.
A10	O pátio.	Lugar pequeno, poucos bancos etc.
A11	A quadra minúscula.	É um espaço não muito grande, danificado e não ajuda em nada.
A12	A quadra.	É toda rachada, não tem segurança para haver jogos e não tem nada.
A13	A cozinha.	Pequeno, é vizinho de duas salas de aula e faz uma barulheira.
A14	A sala de aula.	Portão, paredes, cadeiras, lousa.
A15	A sala de aula.	Está em mau estado por ter a maioria das carteiras quebradas e com pouca ventilação.
A16	O banheiro.	Estreito demais, enfim, mal estruturado.
A17	O banheiro.	Apertado e fedorento.
A18	A secretaria.	Uma sala de 5 x 2m.
A19	O banheiro.	É muito apertado.
A20	A quadra.	É um local que tem seu piso cheio de buracos e carteiras quebradas sendo jogadas ao meio.
A21	O banheiro.	Pequeno, mal conservado, escuro.
A22	A sala de aula.	A sala é um pouco pequena. O barulho das pessoas das outras salas, carteiras quebradas e o piso de péssima
A23	A sala de aula.	Salas pequenas, o piso não é bom, carteiras desconfortáveis e quebradas.
A24	O banheiro.	Sujo, fedorento, sem papel e às vezes sem descarga.

20. O que você faz nesse local?

21. Como você se sente nesse lugar?

D	GD	Ofícios, atendo “problemas” (procuro resolver), frequência, processos etc.	À vontade ... agitada... preocupada.
P01	BaMP	Tomar banho.	Desconfortável.
P02	BaMP	-	-
A01	Q	Só passo por lá quando vou comprar merenda.	Com calor.
A02	SA	Tenho aulas.	Mais ou menos bem.
A03	SA	Estudo e aprendo a cada dia.	Um pouco incomodada.
A04	SA	Aprendo.	Um pouco desconfortável.
A05	Ga	Nada.	Desapontado.
A06	Cr	Nada. Só passo para ir à sala.	Desagradável.
A07	Ga	Eu não frequento este local.	Contrariada.
A08	Q	Geralmente só passo por ele para entrar e sair da escola.	Nada, pois quase não fico nela.
A09	Bi	Procuro livros para eu estudar.	Um pouco perdido.
A10	P	Bebo água, pois o bebedor fica nesse lugar.	Incomodado.
A11	Q	Nada, porque não tem esportes para fazer aqui, porque é muito pequeno.	Eu sinto que poderia fazer algo para melhorá-lo.
A12	Q	Nada.	Decepcionada.
A13	Cz	Merendo.	Enojado.
A14	SA	Estudo.	Muito desconfortável.
A15	SA	Me concentro nas aulas para aprender alguma coisa.	Um pouco insatisfeita.
A16	Ba	Xixi e lavo as mãos.	Na medida do possível, bem.
A17	Ba	Urino.	Péssimo.
A18	Se	Procuro ajuda.	Tratado como desempregado na fila do PIS.
A19	Ba	As necessidades fisiológicas.	Péssima.
A20	Q	Procuro dialogar com colegas, professores etc.	Nada bem.
A21	Ba	Necessidades.	Péssimo.
A22	SA	Estudo no momento, mas quando não estou na sala vou para a biblioteca.	Às vezes me sinto bem e às vezes mal.
A23	SA	Estudo.	Me sinto bem.
A24	Ba	Necessidades.	Mal, desconfortável.

22. O que você aprende nesse lugar?

23. Quanto tempo você fica, em média, nesse local durante uma semana?

D	GD	Juntamente com a coordenadora pedagógica a amenizar conflitos entre professores, alunos e funcionários.	30h.
P01	BaMP	Nada.	20m.
P02	BaMP	-	-
A01	Q	Nada.	Não fico.
A02	SA	Aprendo o conteúdo do ano.	22h30m.
A03	SA	Aprendo a construir um futuro melhor para nossa vidas.	22h30m.
A04	SA	Tudo para o melhoramento da minha vida.	22h30m.
A05	Ga	Que precisa melhorar muito.	Nenhum.
A06	Cr	Nada. Só desrespeitar os amigos.	5m.
A07	Ga	Que infelizmente nosso colégio não tem espaço suficiente para abrigar mais alunos.	Nenhum minuto.
A08	Q	Nada.	1h.
A09	Bi	Ser mais organizado.	30m.
A10	P	Nada.	No máximo, um minuto.
A11	Q	Nada, justamente por não ter opções de deveres.	30m.
A12	Q	Nada.	5m.
A13	Cz	Nada.	Graças a Deus, nenhum minuto.
A14	SA	Português, Matemática, Geografia etc.	22h30m.
A15	SA	A ser uma pessoa melhor para futuramente ser algo na vida.	22h30m.
A16	Ba	A ter mais higiene.	30m.
A17	Ba	Nada.	5m.
A18	Se	Que a máquina da xérox está sempre quebrada.	5m.
A19	Ba	Nada.	10m.
A20	Q	Se todos contribuíssem poderíamos tornar este prédio uma boa e bonita escola para todos.	2h.
A21	Ba	Que devo limpar meu banheiro.	Menos de 1 minuto.
A22	SA	Aprendo as matérias no decorrer da noite e outras coisas mais,	15h.
A23	SA	Procuro entender as matérias dadas.	15h.
A24	Ba	Nada.	1h.

24. O que poderia ser feito (por você e/ou por outras pessoas) para torná-lo mais agradável?

D	GD	Espaço maior, com um local reservado para atendimento de problemas.
P01	BaMP	Reformá-lo.
P02	BaMP	Fazer um banheiro completo, com espaço adequado.
A01	Q	Uma nova construção na quadra. Ou seja, uma coberta.
A02	SA	Melhorar as carteiras e aumentar o tamanho da sala.
A03	SA	Ampliar o lugar.
A04	SA	Melhorá-la. Ampliar as salas de aula tanto no conforto dos alunos quanto dos professores.
A05	Ga	Ser usado para seu devido fim e adequá-lo.
A06	Cr	Acabar com a baderna dos alunos.
A07	Ga	Transferir os alunos para uma sala de aula de verdade.
A08	Q	Cobrir este local, colocar um som e reformar dando novas cores.
A09	Bi	Ser mais organizado.
A10	P	Aumentar o espaço.
A11	Q	Arrumá-lo e de qualquer modo fazer esportes qualificados.
A12	Q	Poderíamos reunir professores, diretor e alunos para conversar e tentar resolver este problema.
A13	Cz	Ampliá-la, equipá-la.
A14	SA	Ampliar, colocar cadeiras mais confortáveis.
A15	SA	Ter mais estrutura para o ensino ser melhor.
A16	Ba	As pessoas poderiam ser bem mais higiênicas, já que não se pode aumentar o local, e poderiam respeitá-lo mais.
A17	Ba	Limpar freqüentemente e aumentá-lo.
A18	Se	Diminuir a carga horária dos funcionários e capacitá-los para que eles possam nos tratar melhor.
A19	Ba	Aumentar o tamanho.
A20	Q	Uma boa reforma.
A21	Ba	Fazer uma melhor estrutura.
A22	SA	Colocar mais ar-condicionado e uma sala mais ampla.
A23	SA	Melhorar o piso, tornando-o adequado para a colocação das carteiras.
A24	Ba	Ser mais bem estruturado.

A Terra está agora inteiramente explorada, não promete mais novos continentes ou terras perdidas. Mas a tecnologia que nos possibilita explorar e habitar as suas regiões mais remotas permite-nos agora deixar o nosso planeta, aventurarmo-nos no espaço, explorar outros mundos (SAGAN, 1982, p. 17).