

ELIANE CRISTINA GALLO AQUINO

**ARQUITETURA E ESCOLA: A PERCEPÇÃO
DOCENTE DOS LUGARES EDUCATIVOS**

**PUC-CAMPINAS
2009**

ELIANE CRISTINA GALLO AQUINO

**ARQUITETURA E ESCOLA: A PERCEPÇÃO
DOCENTE DOS LUGARES EDUCATIVOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Professora Elizabeth Adorno de Araujo.

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t727.3 Aquino, Eliane Cristina Gallo.

A657a Arquitetura e escola: a percepção docente dos lugares educativos /

Eliane Cristina Gallo Aquino. - Campinas: PUC-Campinas, 2009.
157p.

Orientadora: Elizabeth Adorno de Araújo.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em
Educação.
Inclui bibliografia.

1. Escolas - Arquitetura. 2. Educação. 3. Ambiente escolar.
4. Ensino fundamental. 5. Escolas públicas. 6. Aprendizagem. I. Araújo,
Elizabeth Adorno de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

22.ed.CDD – t727.3

Autor: AQUINO, Eliane Cristina Gallo

Título: ARQUITETURA E ESCOLA: A PERCEPÇÃO DOCENTE DOS LUGARES EDUCATIVOS

Orientadora: Professora Dra. Elizabeth Adorno de Araujo

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 11/12/2009.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador: Professora Dra. Elizabeth Adorno de Araujo

Professora Dra. Rosemary Roggero

Professora Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

AGRADECIMENTOS

Aos companheiros de todos os tempos e espaços: **Sérgio e Tomás**.

Ao meu saudoso e querido pai: **Hélio**.

À minha corajosa mãe: **Hermínia**.

À amiga de vários tempos e espaços: **Elionete**.

À minha professora orientadora **Beth**, pela sua paciência e generosidade.

À querida professora **Rose**, por sua grande contribuição ao meu trabalho.

À professora **Maria Eugênia** pelo exemplo de conhecimento e dedicação à vida acadêmica.

Aos colegas de Programa de Mestrado em Educação. E em especial à companheira de aventuras de pesquisa de campo: **Ester**.

À querida professora **Maura** que revisou esta pesquisa pela nova ortografia.

Aos devotados professores que conheci e deixaram suas marcas em minha memória.

Aos alunos da ETEC João Belarmino.

Toda grande imagem simples revela um estado de alma. A casa, mais ainda que a paisagem, é "um estado de alma."

Gaston Bachelard

E penso que a escola foi, e é a minha segunda casa.

Eliane Cristina Gallo Aquino

RESUMO

AQUINO, Eliane Cristina Gallo. Arquitetura e escola: a percepção docente dos lugares educativos. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009, 176 p., Orientadora: Professora Dra. ARAUJO, Elizabeth Adorno de.

Esta pesquisa apresenta as relações entre alguns autores que avaliam o ambiente físico de estabelecimentos educativos, sua ocupação e a percepção dos usuários e, principalmente, a visão de docentes do ensino fundamental (de 6º. a 9º. anos) de uma escola pública municipal da cidade de Campinas - SP. Nesse sentido, discorre sobre a relevância do meio físico entre os alunos e professores durante o processo de ensino e aprendizagem nos espaços escolares. Assim sendo, o objeto de questionamento é a importância do espaço físico para o ato de ensino dos professores, visando à aprendizagem dos alunos, pois, existem lacunas entre a pedagogia e o uso desses espaços e ambientes escolares, as quais resultam em perda de qualidade da aprendizagem quando não há a apropriação dos espaços escolares pelos indivíduos do processo em questão.

Termos de indexação: espaço escolar; arquitetura; prática pedagógica.

ABSTRACT

AQUINO, Eliane Cristina Gallo. *Architecture and school: the teacher perceptions from educative locations*. Master's Essay in Education, Post-Graduation Program in Education, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2009, 176 p., Advisor: PhD. ARAUJO, Elizabeth Adorno de.

This research intends to display the relations between some authors who evaluate the physical environment in educative foundations, their occupying, the perception of their users and, chiefly, the view from elementary school (from 6th to 9th grades) teachers in public municipal schools, in the city of Campinas – São Paulo. In this sense, it discourses about the relevance of the physical environment between students and teachers in the process of teaching and learning in spaces pertaining to the schools. Therefore, the object of arguing is the importance of the physical spaces for the act of teachers' educating, aiming at the students' learning, since there are gaps between pedagogy and the use of these school environments, which result in learning quality loss, when there is no appropriation of these spaces by the individuals in this process.

Index terms: school space; architecture; pedagogical practicing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Fachada do edifício em que realizo minha prática docente	17
Figura 2.	Lagoa vizinha a EMEF situada na cidade de Campinas-SP	38
Figura 3.	Pátio coberto de EMEF situada na cidade de Campinas-SP	38
Figura 4.	Escola Estadual Prudente de Moraes-SP	44
Figura 5.	Escola Estadual Prudente de Moraes-SP	45
Figura 6.	Foto da Escola Modelo da Luz - SP	55
Figura 7.	E. E. Prudente de Moraes, em São Paulo - SP	56
Figura 8.	Escola Estadual Prudente de Moraes, em São Paulo - SP	57
Figura 9.	Grupo Escolar Luiz Leite, em Amparo-SP	57
Figura 10.	E.E. Luiz Leite em Amparo-SP	57
Figura 11.	Foto da Escola Normal de São Carlos-SP	58
Figura 12.	Entrada principal da E. E. de São Carlos-SP	58
Figura 13.	Pátio interno da E. E. de São Carlos-SP	58
Figura 14.	Mapa de localização da EMEF 1	89
Figura 15.	Rampas de acesso interno da EMEF 1	91
Figura 16.	Exterior da EMEF 1	91
Figura 17.	Sala de aula da EMEF 1	92
Figura 18.	Sala de aula da EMEF 1	92
Figura 19.	Quadra esportiva da EMEF 1	93
Figura 20.	Entorno da EMEF 1	93
Figura 21.	A EMEF 1 apresenta um córrego em sua lateral	94
Figura 22.	Exterior da EMEF 1 com itens escolares descartados	94
Figura 23.	Mapa referente à localização da EMEF 2	95
Figura 24.	Biblioteca da EMEF 2	97
Figura 25.	Sala de aula da EMEF 2	97
Figura 26.	Exterior da EMEF 2	98
Figura 27.	Exterior da EMEF 2	98
Figura 28.	Entorno da EMEF 2	99
Figura 29.	Pichações na EMEF 2	99
Figura 30.	Detalhe de mobiliário da EMEF 2	100
Figura 31.	Refeitório da EMEF 2	101
Figura 32.	Mapa referente à EMEF 4	102
Figura 33.	Corredor interno da EMEF 4	103
Figura 34.	Pátio interno da EMEF 4	104
Figura 35.	Sala de aula da EMEF 4	105
Figura 36.	Mapa referente à EMEF 5	107
Figura 37.	<i>Hall</i> de entrada da EMEF 5	108
Figura 38.	Sala de aula da EMEF 5	108
Figura 39.	Refeitório da EMEF 5	109
Figura 40.	Entorno da EMEF 5	109
Figura 41.	Exterior e rampa da EMEF 5	110
Figura 42.	Exterior e quadra da EMEF 5	110
Figura 43.	Cobertura entre edifícios da EMEF 5	111

Figura 44.	Exterior dos edifícios da EMEF 5	111
Figura 45.	Exterior e área de convivência da EMEF 5	112
Figura 46.	Anfiteatro da EMEF 5	112
Figura 47.	Palco do anfiteatro da EMEF 5	113
Figura 48.	Mapa referente à EMEF 6	114
Figura 49.	Muro externo da EMEF 6	115
Figura 50.	Entorno da EMEF 6	116
Figura 51.	A macrozona 7 e sua área de abrangência	118
Figura 52.	Equipamentos públicos de Educação	121
Figura 53.	Rua de bairro vizinho à EMEF 4	122
Figura 54.	As ruas do bairro da EMEF 4	123
Figura 55.	Lagoa do bairro da EMEF 4	124
Figura 56.	A fachada frontal da EMEF 4	126
Figura 57.	Distribuição das classes na EMEF 4	127
Figura 58.	Refeitório da EMEF 4	128
Figura 59.	Parque infantil da EMEF 4 e detalhe de portão	129
Figura 60.	Pátio coberto da EMEF 4	129
Figura 61.	Laboratório de informática da EMEF 4	130
Figura 62.	Biblioteca da EMEF 4	131
Figura 63.	Sala de artes da EMEF 4 (exterior e interior)	132
Figura 64.	Corredor interno da EMEF 4	132
Figura 65.	Rampa de acesso	135
Figura 66.	Mapa referente à ampliação do Aeroporto de Viracopos	139
Figura 67.	Propostas pedagógicas da EMEF 4	148
Figura 68.	Propostas pedagógicas da EMEF 4	149
Figura 69.	Diagrama das questões do Lugar-Escola	152
Figura 70.	Corona <i>School</i> , 1935	154

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1.	Recomendações do FUNDESCOLA para escolas de Ensino Fundamental	34
Quadro 2.	Práticas de desenvolvimento no Ensino Fundamental	47
Quadro 3.	Órgãos responsáveis pela construção dos edifícios escolares	64
Quadro 4.	Relação das EMEFs estudadas na cidade de Campinas	84
Quadro 5.	IDEB 2005, 2007 e projeções para o Brasil	85
Quadro 6.	IDEBs 2005, 2007 e metas para rede municipal de Campinas	85
Quadro 7.	Avaliação Institucional na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 1	85
Quadro 8.	Avaliação Institucional na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 2	85
Quadro 9.	Avaliação Institucional na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 4	85
Quadro10.	Avaliação Institucional na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 5	85
Quadro11.	Avaliação Institucional na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 6	86
Quadro12.	Relação de questionários respondidos por cada EMEF	87
Quadro13.	IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 1	89
Quadro14.	IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 2	95
Quadro15.	IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 4	102
Quadro16.	IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 5	106
Quadro17.	IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 6	114
Quadro18.	Indicadores da EMEF 4	124
Tabela 1.	Tempo (anos) de magistério e docência na EMEF 4	136
Tabela 2.	Formação docente, Instituição e Ano de conclusão	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABE = Associação Brasileira de Educação
ABIPEME = Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado
CCE = Compromisso de Campinas pela Educação
CEMEI = Centro Municipal de Educação Infantil
CEUS = Centro Educacional Unificado
CIEP = Centro Integrado de Educação Pública
CONESP = Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
DEPLAN = Departamento de Planejamento
DOP = Departamento de Obras Públicas
EE = Escola Estadual
EMEF = Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETEC = Escola Técnica
FECE = Fundo Estadual de Construções Escolares
FDE = Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEPASA = Ferrovia Paulista S/A
FIG = Figura
FUNDESCOLA = Fundo de Desenvolvimento da Escola
ICCON = Interdisciplinaridade e Construção do Conhecimento
IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPESP = Instituto de Previdência do Estado de São Paulo
MES = Ministério da Educação e Saúde
NAED = Núcleos de Ação Educativa Regional
NBR = Normas Brasileiras
SAEB = Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEPLAN = Secretaria de Planejamento
ONG = Organização Não Governamental
RFFSA = Rede Ferroviária Federal S/A
PAC = Programa de Aceleração do Crescimento
PESQ = Pesquisadora
PPP = Projeto Político Pedagógico
PUC = Pontifícia Universidade Católica
UIA = União Internacional de Arquitetos

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
	Concisa apresentação pessoal	15
	Caminhos, percursos e trajetórias percorridas	18
	ESPAÇOS EDUCATIVOS: DUPLOS OLHARES RESPEITOSOS EM TEMPOS DE INDIFERENÇA	27
CAPÍTULO 1.		
	1.1 Condições das instituições escolares	31
	1.2 Espaços construídos	42
	1.3 Edificar espaços ou lugares educativos?	47
	1.4 Breve história dos edifícios escolares no Estado de São Paulo	49
CAPÍTULO 2.	CAMINHOS METODOLÓGICOS	76
	2.1 Técnicas e instrumentos utilizados	78
	2.2 Sujeitos da pesquisa e análise de dados	80
	2.3 Escolas pesquisadas na cidade de Campinas	83
	2.3.1 EMEF 1: condições físicas e socioculturais	89
	2.3.2 EMEF 2: condições físicas e socioculturais	94
	2.3.3 EMEF 4: condições físicas e socioculturais	102
	2.3.4 EMEF 5: condições físicas e socioculturais	106
	2.3.5 EMEF 6: condições físicas e socioculturais	114
CAPÍTULO 3.	ESTUDO DE CASO: A EMEF 4	117
	3.1 A escola de Ensino Fundamental 4	118
	3.2 Apresentação da região e bairro da EMEF 4	119
	3.3 O funcionamento da EMEF 4 e seus indicadores	124
	3.4 Adentrando na EMEF 4	125
	3.5 A pesquisa de campo na EMEF 4	133
	3.6 Os docentes pesquisados na EMEF 4	135
	3.7 A configuração física da EMEF 4	137
	3.8 A percepção dos espaços de ensino: relações entre usuários, arquitetura e educação	148
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	157
	ANEXOS	164

Anexo A -	Questionário aos docentes das escolas municipais	165
Anexo B -	Transcrição da entrevista realizada com o líder comunitário de bairro pertencente à EMEF 4	170
Anexo C -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	174



Uma concisa apresentação pessoal

Ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um pouco mais sábio que ele exatamente por não supor que saiba o que não sei.

Sócrates

Em 1993, graduei-me em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e, no ano seguinte, montei meu próprio escritório na minha cidade de origem - Amparo – com a finalidade de projetar residências, comércios e indústrias para clientes que me procurassem em seu auxílio. Cinco anos mais tarde, fui contratada por uma empresa recém chegada na região e tive a oportunidade de projetar a minha primeira escola. Ao elaborar esse projeto de arquitetura, foi-me possível revisitar minhas memórias de infância, pois, de alguma forma, o "espaço-escola" foi algo muito significativo em minha experiência de vida. E até hoje, penso que esse trabalho foi um dos mais significativos em minha carreira de arquiteto.

Meu trabalho, na carreira docente, iniciou-se há aproximadamente seis anos, quando decidi participar da seleção para docentes do Ensino Técnico do Centro Paula Souza (Fig. 1). Desde então, sou professora efetiva do Curso Técnico em Edificações na cidade de Amparo - SP.

A carreira docente suscitou-me outras perspectivas que antes não me eram tão claras, como por exemplo, a necessidade de ter uma didática apurada para desenvolver assuntos técnicos, paciência para lidar com pessoas diferentes de

mim, bem como o próprio ambiente de trabalho que demandava várias improvisações todos os dias.



Nesse último aspecto, várias questões surgiram e resolvi iniciar meus estudos em uma especialização *lato sensu* para melhor entender o campo educacional. Em 2008, terminei minha especialização através de um artigo que investigava meu local de trabalho, perante a opinião dos alunos do Curso Técnico em Edificações, pois, como exemplifica Escolano (2001, p. 26), as “categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas ‘neutras’ nas quais deságua a ação escolar.”

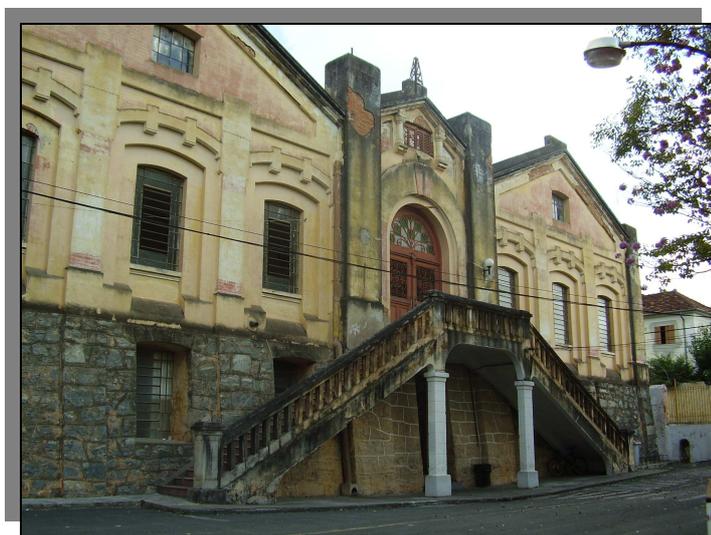


Figura 1. Fachada do edifício em que realizo minha prática docente.
ETEC João Belarmino- Amparo - SP
Foto: Aquino, 2006.

É preciso entender melhor as relações e estruturas desenvolvidas no espaço escolar. Então, no mesmo ano, apresentei um projeto ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas para continuar a investigação sobre a questão do espaço escolar, e assim surgiu este trabalho, que considero um importante passo para o conhecimento e o entendimento da influência do espaço físico na vida escolar.

Caminhos, percursos e trajetórias acadêmicas percorridas

O visível é o que se apreende com os olhos, o sensível é o que se apreende pelos sentidos.

Merleau-Ponty

Estamos nós, seres racionais, culturais e sociais, em plena transformação no mundo, sendo que, em grande parte essa transformação se dará nos espaços escolares. Como cita Freire (2005, p. 106), somos distintos dos demais animais da natureza por sermos seres racionais, culturais e históricos. Portanto, iniciei este trabalho com um delineamento da minha história de vida para exemplificar o valor significativo do espaço físico ao abrigar por tanto tempo as pessoas que passam pela escola, desde a mais tenra idade. Estar no espaço escolar é estar em plena transformação, pois é um espaço com ideologias presentes. Estar nele significa ter experiências culturais e sociais de determinados tempos vigentes.

A temática desta pesquisa abrange a questão da percepção docente referente ao seu local de trabalho: o espaço-escola, que, segundo Escolano (2001, p. 26), constitui “uma fonte de experiência e aprendizagem”.

O espaço escolar fala silenciosamente. Seus códigos são decifrados à medida que as ações educativas são repetidas várias e várias vezes por seus ocupantes. A pesquisa buscou conhecer as relações perceptivas ambientais de professores do Ensino Fundamental sobre o espaço escolar, para tanto foi feito um estudo de caso de uma escola municipal da cidade de Campinas.

Assim sendo, o objeto de questionamento é a importância do espaço físico para o ato de ensino dos professores, visando à aprendizagem dos alunos, pois,

segundo Azevedo e Bastos (2002, p. 153), há uma lacuna entre os ambientes escolares e a filosofia educacional, a qual resulta em perda de qualidade da aprendizagem e da apropriação dos espaços escolares pelos indivíduos neles envolvidos.

A referida pesquisa pretendeu mostrar através dos dados coletados que tanto o ambiente físico como os sistemas educacionais em vigência foram elaborados somente para aulas expositivas e os ambientes de ensino não acompanharam as mudanças tecnológicas, culturais e sociais. A escola atual continua a ter o mesmo modelo de séculos anteriores para uma sociedade totalmente diferente, ocasionando um descompasso em seus relacionamentos educacionais, culturais e sociais.

Foi preciso investigar de que forma o professor vivencia e utiliza o ambiente escolar, a fim de fornecer subsídios aos arquitetos e às políticas educacionais para uma melhor adequação do espaço da instituição de ensino e o favorecimento de seu uso em favor das relações de ensino e aprendizagem. Para tanto, as reflexões realizadas perpassaram pelas questões da concepção do espaço escolar e pelo modo que a vivência, em diferentes locais de ensino, poderia ou não interferir nas relações que se estabelecem entre aluno, professor e espaço. Para Azevedo e Bastos (2002, p. 154-155), os pressupostos teóricos de Jean Piaget indicavam que “o sujeito aprende por meio de suas ações e ele próprio constrói continuamente seu conhecimento a partir das interações com o ambiente (objeto)”. Para esta pesquisa, apresentaram-se algumas questões a serem respondidas:

- A Identificação dos fatores intervenientes relativos ao espaço físico escolar que incidem sobre a prática docente;
- Verificação de como os professores do Ensino Fundamental (6º. ano ao 9º. ano) veem a sua prática no espaço físico escolar e como se situam visando sua melhoria;
- Será que o professor tem a percepção dos ambientes escolares? E de que forma ele faz uso do espaço escolar como elemento constituinte do ensino e aprendizado?

Para essas indagações, Azevedo e Bastos (2002, p. 154) ressaltam ainda outros pontos:

Recentemente, tem havido um consenso de que o ambiente da sala de aula pode afetar atitudes e comportamentos, relacionando a qualidade do ambiente construído com a diminuição da interação social, o aumento da agressividade e a redução do grau de concentração. Ainda é bastante comum, contudo, desassociar os aspectos físicos do edifício escolar do processo de aprendizagem, negligenciando assim os mecanismos perceptivos e cognitivos da criança.

Na constituição da escola e dos seus espaços ainda há a refutação da integração entre arquitetura e educação. Os aspectos físicos não são considerados para a elaboração de um plano de aula, pois o professor em sua formação pedagógica não teve a preparação para associar o ensino ao ambiente escolar. Para Andrade (2006, p. 3), o espaço físico pode ser considerado como uma parte oculta do currículo escolar, pois é uma estrutura que materializa as práticas sociais, culturais e educacionais de uma determinada época. Assim, segundo a autora, “o espaço pode ser considerado uma matriz porque possui o poder de gerar, através de suas transformações, novos modos de vida e de

relações”. Além de a sala de aula funcionar em determinados momentos como um marco de tempo e espaço, cujo marco distingue a hora do descanso do momento do desprazer. Desse modo, dá-se no caráter rotineiro da escola a ausência de prazer em suas relações educativas.

Nessa mesma perspectiva, Elali (2003, p. 309) aponta a atuação não-verbal que o meio físico possui sobre seus ocupantes quando pode facilitar ou dificultar as relações dadas em seus ambientes de ensino. Como exemplo, a partir da disposição do mobiliário em sala de aula, é possível prever o tipo de uso e o método educacional adotado pelos professores em suas práticas pedagógicas. A autora aponta, ainda, alguns outros fatores importantes:

Assim, dar maior atenção às características sócio-físicas dos ambientes e às relações entre estes e as crianças, 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).

Nessa mesma visão, Vieira (2000, p. 22) define a arquitetura escolar como um item do programa escolar, e assim sendo:

(...) uma espécie de discurso que institui 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.

A disposição do mobiliário da maioria das escolas tem revelado que as aulas são dadas pelos professores, na maior parte do tempo, de modo expositivo, em caráter tradicional. É reforçado o poder do professor sobre os alunos quando se mantém pouca mobilidade e flexibilidade no espaço da sala de aula. Aquele que detém o poder/saber - o professor - possui culturalmente e socialmente

dentro do espaço da sala de aula a função de dominar, comandar e fiscalizar as ações dos alunos na jornada letiva.

O professor é ainda, nesse caso, o protagonista das aulas e para essa configuração prevalece o sistema tradicional de ensino: aulas expositivas com alunos pouco participativos no processo da busca do conhecimento. Nesse sentido há uma contradição com os atuais paradigmas educacionais que se direcionam para uma participação efetiva do aluno na construção do seu próprio conhecimento e a não separação do “mundo da escola” e o “mundo real” (ARMSTRONG, 2008, p.96).

No panorama geral das idéias sobre o conceito de espaço, observam-se alguns estudos que são aqui referenciados:

Aristóteles já considerava o espaço como não absoluto e atemporal. Os seres humanos estão sujeitos ao tempo e espaço na medida em que são “seres contingentes”, ou seja, que dependem dessas categorias acima mencionadas. Para Aristóteles, somente Deus estaria isento do tempo e do espaço, pois Ele causa tudo e não sofreria nada. Já em Lalande (1999, p. 322), é admitida a idéia de o espaço ser um “meio ideal, caracterizado pela exterioridade das suas partes, no qual se localizam os nossos perceptos e que contém por conseqüências, todas as extensões finitas”.

Para Merleau-Ponty (2006, p. 328), o espaço “não é o ambiente (real ou lógico) em que as coisas se dispõem, mas o meio pelo qual a posição das coisas se torna possível”. Na definição estabelecida por Montaner (2001, p. 31-32), existe a diferença conceitual de lugar e espaço, principalmente com relação à

questão da experiência (presente no processo da percepção do lugar pelo corpo humano); são dados:

Lugar – concreto, empírico, existencial, articulado e definido até nos detalhes;

Espaço – condição ideal, teórica, genérica e indefinida.

Certeau (2008, p. 201-202), contrariamente ao último autor, define os conceitos de lugar e espaço, respectivamente:

Lugar - “o *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar”.

Espaço – “existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. Em suma, o espaço é um lugar praticado”.

Para a presente pesquisa foi adotado o conceito de lugar como sendo ambientes definidos, pessoais e estruturados conforme as necessidades culturais, econômicas e sociais de determinada sociedade. O conceito de espaço foi referenciado para os ambientes sem caráter definido, genérico e impessoal. E como aponta Viñao Frago (1996, p.63) “o salto qualitativo do espaço em lugar é uma construção. O espaço se projeta na imaginação, o lugar se constrói. O espaço está sendo disposto para se converter em lugar, para ser construído.”

Além dos autores citados, quando se trata da abordagem sobre espaço, tem importância para esta pesquisa apontar as considerações sobre ambiente

escolar que, segundo Elali (2003, p. 309), prevê a interação de seus usuários e da comunidade, ou seja, é um microcosmo do universo escolar revelando a sociedade em suas experiências de aprendizado em determinado sistema escolar. E complementando a definição, Vieira (2000, p. 28) enfatiza a descrição da arquitetura escolar e o universo escolar:

A arquitetura escolar vai mais adiante do que apenas mostrar, materializar e visibilizar funções culturais e pedagógicas. A arquitetura escolar está presente também nas metodologias utilizadas na escola, como acontece com a metodologia montessoriana, que organiza a aula considerando o espaço e o material utilizado pela criança. Também os trabalhos de Jean Piaget (1978) tratam da concepção do espaço na criança, uma construção internalizada a partir das ações ou manipulações sobre o ambiente físico, entre eles, a escola. E Henri Wallon (1989), para quem a criança desenvolve a noção do espaço nos aspectos cognitivo, afetivo e motor (atribuindo importância ao movimento), compreende o desenvolvimento infantil contextualizado nas relações com o meio.

A arquitetura escolar continua produzindo, em sua maioria, espaços dissociados do programa pedagógico e dos sujeitos que vivenciam esses ambientes. Não há um pensamento integrador entre as metodologias e as práticas educativas adotadas quando o quesito em questão refere-se ao espaço físico.

Para o tratamento das questões suscitadas pela temática a pesquisa foi estruturada nos seguintes capítulos:

No Capítulo 1- ESPAÇOS EDUCATIVOS: DUPLOS OLHARES RESPEITOSOS EM TEMPOS DE INDIFERENÇA - Há o tratamento da importância da existência das práticas de integração dos elementos físico-espaciais na transmissão dos conhecimentos inseridos pelos docentes. Desse modo, pretende-se entender a importância do espaço físico em relação ao ensino e ao aprendizado dos alunos.

No Capítulo 2- CAMINHOS METODOLÓGICOS - São apontados os caminhos metodológicos da pesquisa e as cinco escolas municipais de Ensino Fundamental pesquisadas na cidade de Campinas.

No Capítulo 3- ESTUDO DE CASO: A EMEF 4 - É referenciada a escola selecionada para estudo de caso: a EMEF 4. No entanto, há dificuldades de interpretação e/ou de generalização de um estudo de caso. Por isso, foram apresentados os vários instrumentos utilizados para a busca dos dados que permitissem uma análise qualitativa.



ESPAÇOS EDUCATIVOS: DUPLOS OLHARES RESPEITOSOS EM TEMPOS DE INDIFERENÇA

*Paradoxalmente, quando alguém olha
atentamente, tanto pode se aperceber de sua
centralidade como da própria pequenez.*

Josep M. Esquirol

Estarmos em pleno século XXI envoltos por uma gama variada de avançadas tecnologias e descobertas científicas não é condição suficiente para o entendimento dos aspectos de nossa condição humana de ser e estar nessa sociedade. O conhecimento ampliado sobre determinados modos de tempos e espaços vigentes ainda não alcança em muitos aspectos a própria condição humana de se relacionar com os seus iguais e compreender-se como indivíduo atuante na sociedade tecnológica/individualista/fragmentada.

O sentido aqui utilizado de indivíduo é o filosófico de Porfírio que considera “o indivíduo como entidade singular e irrepetível” (MORA, 2001, p.377). Como ser único, entende-se que deveria ter uma vivência valorizada e respeitada pela sociedade na qual está inserido.

A idéia de se prestar atenção nos indivíduos é fomentada pelo filósofo Josep M. Esquirol, cujo debate volta-se para a idéia principal do respeito quando ele lembra que, do ponto de vista etimológico, a raiz latina da palavra *respectus* (respeito) significa “olhar atrás, olhar atentamente, tornar a olhar” (ESQUIROL, 2008, p.54). Respeitar o indivíduo em seu processo de aprendizagem é olhá-lo atentamente, considerando-o um ser único. E, infelizmente, na relação

indivíduos/pessoas/alunos no espaço escolar, não é incomum o tratamento automático e sem críticas.

Conforme Arroyo (2004), há em cada nome e número da chamada da sala de aula uma pessoa humana que não pode ser ignorada e massificada. É importante observar que o olhar atento pode ser descrito do seguinte modo:

O olhar tem algo de estranho, de paradoxal: a total facilidade de olhar contrasta com a dificuldade de olhar bem. Se há luz, só de abrir os olhos as coisas que nos rodeiam nos aparecem, mas em compensação, é preciso prestar atenção, reparar bem, para perceber conforme que aspectos da realidade e, sobretudo, para perceber as coisas de outra maneira. Ver somente, o mero perceber visual, quase não custa nenhum esforço (daí, por exemplo, o êxito da televisão), enquanto que olhar bem, isso sim, é que custa: dirigir o olhar e concentrar-se em algo já supõe um esforço e acarreta, portanto, um cansaço. (ESQUIROL, 2008, p.11).

O respeito do educador no cuidado com a formação do educando se manifesta quando o duplo olhar puder negar a indiferença da maioria das relações que se estabelecem no cotidiano dos indivíduos na escola. Ao notar a indiferença contida nas relações educacionais também é possível fazer o mesmo em relação ao caráter impessoal dos relacionamentos. Para tanto, escreve Heidegger (2008, p.185), “(...) o impessoal retira a responsabilidade de cada presença. (...) Pode assumir tudo com a maior facilidade e responder por tudo, já que não há ninguém que precise responsabilizar-se por alguma coisa.” A escola pública brasileira, por pertencer a toda uma sociedade, tornou-se uma instituição impessoal e indiferente às particularidades dos indivíduos que nela convivem, sendo que, paradoxalmente, deveria estar voltada primordialmente para aqueles que são os mais necessitados de seus préstimos e acolhimento.

Afirma Esquirol (2008), “o olhar atento é a condição para se orientar na vida. Quem presta mais atenção melhor se orienta e mais respeita”. Olhar duas

vezes para a situação da escola brasileira acarretará para os docentes a orientação do percurso na busca da melhoria das condições das relações estabelecidas no espaço escolar.

O olhar individual atento para os processos educacionais requer amplitude e respeito para melhor compreendê-los conforme estão dispostos, e desse modo então buscar, coletivamente, uma posterior tomada de decisões por melhores propostas político-pedagógicas. Nesse âmbito, tem-se:

O primeiro passo para se orientar ou se mudar uma situação consiste em compreendê-la e, conseqüentemente, o mais escravo de todos os homens sempre é o que nem sequer sabe o que é. (ESQUIROL, 2008, p. 23).

O autor aponta que a ignorância, de um modo geral, é a falta de respeito para com o outro e consigo próprio, pois é a negação da mudança de orientação das opções de vida. Ignorar as novas possibilidades de escolha é não olhar atentamente para a própria vida e a realidade que está à sua volta. O docente, ao relacionar-se com seus educandos precisa rever suas práticas pedagógicas para não projetar imagens irreais de alunos em uma situação também suposta e não real. Sobre o olhar docente, aponta-se:

Toda inovação educativa tem de começar por rever nosso olhar sobre os alunos. Inclusive o repensar de nossa auto-imagem docente tem tudo a ver com o repensar da imagem que deles fazemos. Em grande parte nos imaginamos ser o que imaginamos que nossos alunos são. (ARROYO, 2004, p.56).

O docente que consegue enxergar a dificuldade de sua situação paradoxal deverá saber lecionar diferentemente do modo que aprendeu a fazê-lo e terá na docência o papel abrangente de desenvolver nos educandos a capacidade crítica

e formativa de valores sociais de uma emergente sociedade tecnológica extremamente competitiva e individualista.

O entendimento da sociedade em suas diversidades e complexidades contemporâneas é significativo para a atualização do papel da escola e, por conseqüência, do professor nela inserido. Ao analisar a situação, Esteve (1999) aponta que o professor em seu *mal-estar docente* enfrenta alto grau de consciência de suas ações, ou seja, provoca-lhe uma espécie de vaga sensação de estar só, ou de encontrar-se diante de uma realidade da qual não se pode fugir, recuar, ou mesmo enfrentar. O ato de posicionar-se demanda que a pessoa tenha olhado atentamente para a situação para ter convicção de seus atos. Ainda sobre o olhar docente, pode-se ressaltar:

Reeducar nosso olhar, nossa sensibilidade para com os educandos e as educandas pode ser de extrema relevância na formação de um docente-educador. Pode mudar práticas e concepções, posturas e até planos de aulas, de maneira tão radical que sejamos instigados (as) a aprender mais, a ler mais, a estudar como coletivos novas teorias, novas metodologias ou novas didáticas. (ARROYO, 2004, p.62).

O educador que se percebe como agente efetivo e reflexivo em sua sociedade terá mais respeito e responsabilidades perante suas posturas pessoais, profissionais e sociais, apesar de encontrar-se em uma sociedade que revê seus valores e está, a todo o momento, passando por divergências culturais, sociais e econômicas.

O educador, como indivíduo comprometido politicamente e pertencente a uma determinada sociedade, não pode ignorar as características intrínsecas à sua profissão. Esse docente, consciente das suas atribuições, quer e deve fazer uso das suas potencialidades para ter uma melhor atuação no ambiente no qual

está inserido. Deverá, assim, ter uma atuação responsável e de repúdio para com as incongruências presentes na sua vida profissional, bem como aos vários problemas relacionados às condições de infra-estrutura ou de gestão escolar.

Na abordagem referente aos problemas das condições de infra-estrutura das escolas públicas brasileiras, é importante citar alguns autores (AZEVEDO e BASTOS, 2002; ELALI, 2003) que avaliaram o ambiente físico de alguns estabelecimentos educativos, sua ocupação, a percepção dos usuários, no contexto educacional público. As pesquisas salientaram que as condições estruturais das escolas são fatores primordiais para a garantia de um ensino e aprendizagem de reconhecida eficácia, aliados a professores com formação adequada, entre outros fatores.

1.1 Condições das instituições escolares

O homem, diferentemente dos outros animais, soube construir diversos espaços para cada diferente tipo de atividade humana, inclusive para as atividades educativas. Ao longo dos séculos e com o aprimoramento das técnicas construtivas, os espaços puderam ter mais abrangência em todos os quesitos técnicos (iluminação, ventilação e acústica), exigidos para proporcionar maior conforto aos seus usuários. Ao relacionar-se com o espaço, o homem transformou-o intencionalmente para o atendimento de suas necessidades físicas, estéticas, culturais e sociais. A característica de cada construção atendia os requisitos pré-determinados da sua época e localização geográfica. E nesse sentido, acrescenta-se que “o tamanho do espaço depende, pois, da atividade

humana.” (BOLLNOW, 2008, p. 223), sendo que o tamanho do espaço irá determinar, em alguns casos, a efetivação ou não de determinada atividade.

Olhar duas vezes para o espaço e, assim, respeitá-lo é ter consciência de que estamos lançados, descreve Bollnow (2008), em meio à estranheza de algo que é sinistro e hostil: o mundo externo. Estar no espaço, para o homem, é algo arbitrário, pois ocorreu sem o seu consentimento. Não escolhemos, desde o início, o nosso espaço no mundo. Podemos, em alguns casos, fazer a opção por encerrar nossa vivência nesse mesmo espaço inóspito.

Para atenuar a estranheza do mundo, cumpre-se o ritual do acolhimento no início da vida, onde há o espaço protetor da casa. Nesse espaço, estamos protegidos de tudo e de todos os que nos são estranhos. Bachelard (1993, p. 24) considera que “a casa é o nosso canto do mundo” e trará a percepção de abrigo para aqueles que iniciam sua jornada no hostil espaço do mundo. O ter abrigo ou habitar algo aliviará a sensação de estar desprotegido e ameaçado; será o acolhimento criado pelo próprio homem para suplantar a sua dificuldade em se ver sem referência no espaço do mundo. Dessa forma, salienta-se sobre o habitar¹:

Com o habitar se quer dizer cada forma de encontrar-se no espaço, que se opõe fundamentalmente ao ser jogado, pois habitar significa: não mais estar exposto num ponto aleatório de um meio estranho, mas coberto sob a proteção da casa. (BOLLNOW, 2008, p. 294).

O habitar para o homem torna-se algo sagrado, pois é a sua referência no mundo. Aquele que não possui mais nenhuma referência como indivíduo,

¹ O conceito habitar para Bollnow (2008) significa a espacialidade do homem no todo, ou seja, em um sentido mais amplo que abrange o espaço em geral.

geralmente se desapega do habitar da casa, abandona-se ao espaço do mundo sem se importar com suas referências e necessidades mais elementares.

O homem criou a casa como abrigo familiar/social e, para seu desenvolvimento, trouxe, na sequência histórica, a escola para protegê-lo das dificuldades intelectuais, sociais e culturais. A escola tornou-se um segundo lar para os indivíduos que puderam dela usufruir com a convivência de suas próprias leis e modos de ser no tempo e espaço peculiares. Sobre a formação da escola em seus primeiros tempos, nota-se:

O desenvolvimento urbano, comercial e cultural do século XII acarreta à expansão do uso da escrita, o desgaste do monopólio da Igreja, a criação de escolas para a transmissão das técnicas de leitura e cálculo, bem como para a formação em práticas jurídicas, médicas e comerciais. (BUFFA e PINTO, 2002, p.141).

A escola nasceu nos espaços das residências e em outros lugares não especializados para os seus propósitos educativos, desenvolvendo suas funções de acordo com as condições regionais, históricas e culturais da sociedade na qual estava localizada. Sobre essa questão, por fim, “não se deve esquecer que a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas”, (ESCOLANO, 2001, p.45).

O autor considera que a casa e o seu entorno são para os indivíduos as primeiras aprendizagens como estruturas espaciais, sendo que a escola será, após a casa, uma das experiências mais importantes da formação cognitiva do ser. Tanto o abrigo da casa ou da escola são elementos construídos fundamentais para acolher e proteger o homem no mundo.

A UIA (União Internacional de Arquitetos) dispõe de algumas recomendações e o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA)

adotou-as para projeto e construção de unidades escolares visando a melhoria das condições estruturais das escolas de Ensino Fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil. Sendo assim, seguem suas orientações para os arranjos físicos das escolas:

- A sua construção deve ser realizada utilizando-se a escala do aluno (a criança).
- O arranjo dos locais deve ser flexível e diferenciado.
- Devem-se evitar salas sistematicamente uniformes, dispostas em alinhamento rígido.
- Conforto de espaços em correlação com a forma do *habitat* do aluno (criança) e seu grau de evolução.
- A insuficiência de espaço é tão condenável quanto o excesso.
- A iluminação deve ser homogênea.
- Ventilação constante, evitando o confinamento e as correntes de ar.
- A iluminação e a ventilação devem ser multilaterais, de preferência em faces opostas.
- A ação do sol deve ser controlada. (MORAES, 2002, p. 7).

No entanto, as condições estruturais encontradas em várias escolas de Ensino Fundamental de todo o país ainda apontam para resultados opostos aos recomendados pela UIA e adotados pelo FUNDESCOLA, que constam do Quadro1:

Quadro 1. Recomendações do FUNDESCOLA para escolas de Ensino Fundamental, 2002.

Relações de vizinhança para as escolas de Ensino Fundamental		
Equipamento urbano	Relação de vizinhança	Conseqüências
Creche	Média recomendação	Utilização conjunta de mobiliários e ambientes.
Pré-escola	Média recomendação	Utilização conjunta de mobiliários e ambientes.
Escola de 2o. Grau	Recomendado	—
Centro de ação social	Indiferente	Risco de ruídos e trânsito intenso de pessoas e veículos.
Equipamento de saúde	Pouco recomendado	Efeitos psicológicos negativos.
Praças e áreas verdes	Recomendado	—
Parques	Média recomendação	—
Reserva florestal	Indiferente	Evitar áreas de riscos com animais.

Cemitério	Não recomendado	Poluição do solo, efeitos psicológicos negativos.
Mercado	Indiferente	Risco de ruídos e trânsito intenso, infestação de insetos e roedores.
Matadouro	Não recomendado	Poluição do ar, poluição do solo, infestação de insetos e roedores.
Corpo de Bombeiros	Não recomendado	Risco de pânico.
Posto policial, delegacias e Penitenciárias	Não recomendado	Risco de pânico.
Posto telefônico	Pouco recomendado	Trânsito intenso de pessoas e veículos.
Posto de correios e Telégrafos	Pouco recomendado	Trânsito intenso de pessoas e veículos.
Templos	Indiferente	Riscos de ruídos e trânsito intenso de pessoas e veículos.
Clubes	Indiferente	Riscos de ruídos e trânsito intenso de pessoas e veículos.
Terminais de transportes coletivos	Não recomendado	Poluição sonora, poluição do ar, risco de acidentes.
Aeroportos	Não recomendado	Poluição sonora, riscos de acidentes.
Áreas militares	Não recomendado	Risco de pânico.
Edifícios públicos administrativos	Indiferente	Evitar ruídos e trânsito intenso.
Instalação de infraestrutura	Não recomendado	Acidentes, odores, implosão, incêndio, etc.
Indústria de produtos tóxicos	Não recomendado	Poluição do ar, acidentes na operação, poluição do solo.
Vazadouro de lixo	Não recomendado	Poluição do ar, poluição do solo, infestação de insetos e roedores.
Habitações	Recomendado	—

Fonte: (MORAES, 2002, p. 9).

As relações de vizinhança com creches e pré-escolas possuem “média recomendação”, conforme Quadro 1, por terem como consequência a possibilidade de utilização conjunta de mobiliários e ambientes. Geralmente, esse fato é constatado quando há grande demanda na quantidade de número de alunos e a escola precisa emprestar algumas salas de aulas da escola vizinha (pré-escola). Esse aspecto estrutural afeta diretamente o sistema escolar, pois a inadequação do espaço físico, devido à grande demanda de alunos, ocasiona até cinco turnos, em uma mesma escola, comprometendo o tempo/espaço escolar de intervalo entre as classes de alunos.

Da mesma forma, pode-se observar, no Quadro 1, que é “pouco recomendada”, para a escola a relação de vizinhança com equipamentos de saúde. Contudo, há, em várias escolas brasileiras, o predomínio do agrupamento dos serviços de saúde e educação nos mesmos espaços e quarteirões. Tal questão estrutural vem favorecer aos fatores econômicos e logísticos, mas cria para os usuários das escolas ruídos, trânsito intenso e possíveis efeitos psicológicos negativos ao conviver com os equipamentos de postos de saúde e seus doentes.

Cabe, então, a revisão dos projetos das escolas para o atendimento dessas recomendações, pois tais incongruências entre os manuais de implantação de escolas e a prática efetiva também poderão gerar conflitos de gestão. É necessária uma mudança efetiva das ações para criar discursos e ações congruentes e respeitosos para aos educandos.

O docente, ao olhar com respeito para o entorno do educando (Quadro 1), terá a noção da importância da localização e situação do edifício da escola em

que trabalha, das relações estabelecidas entre os alunos e suas residências, do bairro e do centro da cidade e também da própria individualidade de seus educandos.

O educador, com olhar atento, não poderá negligenciar as incongruências impostas pelo entorno, pois estará ignorando o educando em sua realidade imposta e vivida. O olhar do docente atento para o processo educacional é dado como um relógio que não pode nunca parar de refletir sobre suas próprias ações e posturas de ensino e aprendizagem. Não é mais possível perpetuar as obrigações diárias mecanicamente sem questionar-se nos tempos-espacos vigentes. É conflitante ensinar sobre educação ambiental sem voltar-se para o espaço da própria unidade escolar (Fig.2) e trazer para o debate dos educandos discussões sobre as realidades do entorno vivido.

A mudança, como cita Arroyo (2004), pode estar em conhecer melhor os alunos nas suas vivências pessoais de trabalho, moradia e experiências sociais, espaciais e históricas. A relação particular do homem com o espaço pode ser descrita da seguinte maneira:

A diferença consiste em não ser o homem alguma coisa dentro das coisas, mas um sujeito que se relaciona com seu meio ambiente, e podemos caracterizar isso, até aqui, por sua intencionalidade. Uma vez que ele se relaciona com as coisas no espaço – o homem não é ele próprio algo interior ao espaço, é sua relação com as coisas que é caracterizada pela sua espacialidade. Ou, em outras palavras: o modo como o homem se encontra no espaço não é uma determinação do espaço cósmico que o circunda, mas de um espaço intencional, referido a ele como sujeito. (BOLLNOW, 2008, p. 290).



Figura 2. Lagoa vizinha a EMEF situada na cidade de Campinas-SP.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 3. Pátio coberto de EMEF situada na cidade de Campinas-SP.
Foto: Aquino, 2009.

O pátio (Fig. 3) na escola é o espaço onde se constituirão algumas das primeiras interações coletivas entre os colegas de uma mesma instituição educativa, ou seja, “o uso que os seres humanos fazem dos espaços, sua organização e disposição e a percepção que se tem dele, como o tempo, é um produto sócio-cultural, uma construção social”, (VIÑAO FRAGO, 1996, p.63).

A sociedade humana, no intuito de controlar os impulsos das pessoas (que não fossem interessantes à classe religiosa e às classes dominantes), criou para si diversos espaços e lugares desde a Idade Média, conforme relata Foucault (1984, p. 412). Segundo o autor, pode-se estabelecer o conjunto de diferentes tipos de lugares, ou seja, há hierarquia de lugares sagrados e profanos, lugares protegidos e outros abertos e sem proteção, lugares urbanos e rurais. E apesar da nossa sociedade contemporânea dominar teoricamente a questão do espaço, Foucault indica que a prática social ainda não ousou atacar de modo significativo os usos dados entre os diversos tipos de espaços, sendo eles:

Por exemplo, entre o espaço privado e espaço público, entre o espaço da família e o espaço social, entre o espaço cultural e o espaço útil, entre o espaço de lazer e o espaço de trabalho; todos são ainda movidos por uma secreta sacralização. (FOUCAULT, 1984, p. 413).

Analisar, aqui, o espaço da escola é também olhar para um espaço sacralizado há alguns séculos. Sua concepção se deu conforme as necessidades de uma determinada época e sociedades diferentes, mas, mesmo assim, ainda permanece o apego à habitação desse espaço já conhecido e íntimo de seus usuários. A secreta sacralização do espaço escolar permanece porque ainda não se soube olhá-lo atentamente com respeito e perceber a necessidade de mudança para o homem contemporâneo no atendimento de seu efetivo ensino-aprendizado. E, sobre esse conceito de espaço-escola, Silva (2006, p.50) reflete:

(...) revolucionar o conceito de escola significava ir às raízes e desconstruir a lógica do modelo precedente, permitindo a multiplicidade de sentido para um mesmo objeto arquitetônico. Desse modo, não se trata de contradições da arquitetura moderna, mas de uma vontade consciente de tornar explícito um movimento de pensamento capaz de questionar os estereótipos responsáveis pelo desenho padrão de escola.

O funcionamento do espaço escolar é dado como um relógio que não para a fim de refletir sobre suas próprias ações educativas. Viñao Frago (2001, p.130) descreve o método educativo aplicado nos espaços escolares com a finalidade de se evitar o movimento dos educandos, ou seja, um dispositivo mecânico semelhante a um relógio:

(...) esse método e sua correlativa organização das pessoas e objetos na sala de aula não era senão um dispositivo mecânico, com toda a precisão de um relógio, aplicado a seres vivos num espaço fechado e reduzido.

Conseguir situar os problemas da instituição² escolar brasileira é também tratar das condições físicas de seus edifícios e das percepções³ que seus usuários possuem do espaço escolar. É importante acrescentar que:

Além disso, todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica (VIÑAO FRAGO, 2001, p.78).

O educador deve olhar atentamente para os espaços escolares onde ocorre sua prática educativa e ser capaz de descobrir novas alternativas para o seu trabalho docente, ampliando suas potencialidades e suas práticas pedagógicas. Terá melhor resultado se trabalhar em coletividade com outros docentes. Essa experiência já é desenvolvida em alguns grupos colaborativos⁴ e

² “Instituir significa dar início a uma coisa, fundar algo”. (ESQUIROL, 2008, p. 101).

³ “Percepção: “Síntese de sensações simultâneas.” (CHAUÍ, 2008, p. 133).

⁴ O GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Continuada – é um grupo colaborativo que tem por objetivo produzir trabalhos que dêem subsídios aos professores em suas práticas docentes, através das reuniões realizadas com os professores na Unicamp (GERALDI; PEREIRA e FIORENTINI, 1998, p. 12).

a principal vantagem é a fusão dos esforços individuais em esforços de grupos concentrados que ampliam os potenciais de tempo e espaço.

Vários olhares poderão trazer diferentes percepções sobre um mesmo ambiente e com a produção de várias formas de descrições e maneiras de tratar as questões relativas ao ensino e à aprendizagem dos indivíduos inseridos em um contexto específico escolar. Essa observação revela a intenção do olhar atento e respeitoso com a particularidade pessoal de quem a descreve e está fundada nas interações de memórias, imaginações, percepções próprias de cada um. Portanto, a atual sociedade precisa de lugares de ensino voltados para as suas especificidades locais, ou seja, atender às demandas da comunidade⁵ na qual está inserida.

A escola não pode ser mais um elemento do cotidiano que não respeita as características dos indivíduos em suas necessidades mais elementares. Desta forma, é premente instituir e iniciar a construção de lugares de ensino e aprendizagem que respeitem e tenham sobre os educandos um duplo olhar atento para as suas características singulares.

⁵ Horkheimer; Adorno (1979) designa o termo comunidade para um grupo social formado de indivíduos com interesses, sentimentos e comportamentos comuns.

1.2 Espaços construídos

O espaço construído é a história dos trabalhadores que objetivamente o realizam, no gesto diário de quem faz o tijolo, levanta paredes, recobre pisos, quebra pedras, mistura as tintas, recolhe o entulho... É a história das crianças e dos seus pais.

Mayumi Souza Lima

Os laços humanos não se configuram em um modelo absoluto que podem ser calculados, diagnosticados e pré-determinados. O entendimento do assunto - homem - passa por entraves históricos, sociais e culturais que demandam tempo e dedicação para a avaliação da possibilidade de construção de uma nova sociedade com valores mais justos para todos os indivíduos.

Nessa perspectiva, pode-se usar a palavra utopia que, conforme Chauí (2008), significa “não lugar” ou “nenhum lugar”, quer dizer, a construção de uma sociedade com valores justos para todos é vista como um “não lugar” que nada tem de semelhança com o lugar em que ensinamos ou aprendemos na sociedade atual. Desse modo, são construídas as utopias burguesas pelo mundo todo, no alento de nos sentirmos bem e de criar ambientes de alegre viver. Botton (2007, p. 107) refere-se ao ideal material e psicológico da sociedade da seguinte forma:

Dependemos do que está a nossa volta obliquamente para personificar os estados de espírito e as idéias que respeitamos e, então, nos lembrar deles. Nós queremos que nossas construções nos mantenham fiéis, como uma espécie de molde psicológico, a uma visão benéfica de nós mesmos. Colocamos ao nosso redor formas que nos comunicam aquilo de que precisamos interiormente – mas estamos sempre correndo o risco de esquecer.

Na atualidade, as pessoas buscam breves momentos de felicidade em refúgios cercados e vigiados durante as vinte e quatro horas do dia. Harvey

(2004) refere-se a essa tendência burguesa devido ao individualismo centrado na propriedade e com uma paisagem monótona dependente do automóvel e da infraestrutura urbana desordenada. O autor confere o nome de “privatopias” a essas comunidades fechadas e protegidas.

Ao idealizar alguns espaços das cidades que estão no imaginário das pessoas, esses espaços se tornam vivências idealizadas, pois comunicam mensagens que não são adequadas para o mundo vivido/real, mas apenas para um mundo visualizado. A atual sociedade volta-se para os espaços que são apenas vistos e não vividos, ou seja, os usuários das cidades, casas e espaços em geral são meros espectadores de suas vidas e não têm atuação efetiva no contexto político-social, conforme é explicitado no papel da arquitetura na cidade:

E é ainda correto que as propostas arquiteturais atuais pretendem tornar o habitar (uma cidade ou uma casa) um mero ato de visão: eu vejo a cidade mas não a *uso*; os habitantes da periferia se deslocam no fim de semana para *ver* o centro da cidade, ou o bairro “bonito”, mas não para *vivê-lo* (são os turistas residentes, e como turista sua função é essa: *ver*); o morador de uma casa vê sua sala mas não a *usa*, ela é quase sempre um quadro que ele apenas vê e conserva para os outros verem. (COELHO NETTO, 2006, p.78).

A escola pública reflete a política atual da ausência e da negação do papel daqueles que deveriam cuidar dos mais privados das necessidades elementares de sobrevivência. Estar no espaço público de ensino é vagar entre lugares errantes, cujos significados estão indefinidos para seus usuários há algum tempo.

O atendimento das necessidades efetivas das populações mais carentes não são os objetivos efetivos da maioria das políticas públicas e a experiência atual mostra que o poder político-econômico se sobrepõe ao social. Atualmente a escola pública sequer é vista; está privada de lugar de destaque, uma vez que se encontra submersa nos espaços da cidade (Fig. 4), mantendo uma atuação

mediocre na área político-social com os integrantes das comunidades locais.

Desse modo, a cidade *não* se mostra para seus habitantes:

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social de privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e íntimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade. (CERTEAU, 2008, p. 183).



Figura 4. Escola Estadual Prudente de Moraes-SP.
(Local da antiga Escola Modelo da Luz)
Foto: Aquino, 2009.

Sua antiga posição de destaque social no cenário republicano ficou no passado e em fotografias guardadas nos museus. Estar no espaço escolar público é acreditar no merecimento de suas precárias condições de atendimento pedagógico e de infraestrutura física (Fig. 5), como se pode destacar:

A ideologia da meritocracia está assim também presente nos espaços escolares, através da arquitetura reduzida à mediocridade de obras que mantêm intactos a taxa de lucro e os prazos políticos, e oferece, em consequência, a pior qualidade cultural e tecnológica para as crianças e a população de baixa renda. (LIMA, 1989, p.65).

A existência de espaços educativos públicos de sucesso são, muitas vezes, ações individuais de bons gestores/educadores ou meros cartões de visitas das políticas públicas locais. É urgente a execução de um plano de ação estruturador para toda a educação pública, com abrangência holística e que contemple um número maior de docentes e comunidades carentes. No entanto, esse plano de ação deverá privilegiar ações e medidas socioeducativas e não privilegiar apenas as questões políticas para a tomada de decisões como é de praxe na sociedade brasileira.



Figura 5. Escola Estadual Prudente de Moraes-SP.
Foto: Aquino, 2009.

Para o entendimento do funcionamento dos espaços públicos é necessário o esclarecimento de suas práticas ligadas ao cotidiano, ou seja, a prática física e a prática imaginária. Como define Coelho Netto (2006, p.119), as práticas estão relacionadas a um “discurso sobre o espaço”, quer dizer, revestem-se de um

significado ideológico dependendo do interesse de determinado grupo da sociedade.

Os espaços são elementos dinâmicos, vivos e mutáveis. Na prática efetiva, o espaço pode ganhar ou perder sua função sem se estabelecer qualquer previsão. Assim, bairros inteiros, casas ou prédios perdem seu valor e significado por várias causas que não foram pré-determinadas ou planejadas pelo homem. Nas palavras de Montaner (2001, p.161), “toda coletividade necessita de alguns lugares arquetípicos carregados de valores simbólicos; se a cidade não os oferece, estes são criados pelos grupos sociais.” Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres, ou seja, é o que acontece nos bairros mais afastados dos centros urbanos das cidades, a população ocupando as ruas e os carros se tornam os intrusos nas ruas projetadas para o seu tráfego. A prática da localidade torna comum o caminhar dos pedestres pela rua. É a prática física do lugar, tornando-a efetiva e legitimada pela comunidade do local.

Para Coelho Netto (2006, p. 120), os espaços podem ser semantizados, supersemantizados ou dessemantizados, quer dizer, estudados segundo as mudanças sofridas em suas significações e sentidos perante a comunidade em um contexto local.

O espaço da escola pública brasileira encontra-se dessemantizado em sua prática efetiva, tanto física como imaginária, em consequência de um discurso sobre ele. O abandono por parte da classe média das escolas públicas para as escolas particulares ao longo dos anos, não importando se as condições da escola pública eram similares às das particulares, em um dado momento,

originaram um *discurso sobre o espaço* da escola pública. Surge no *discurso sobre o espaço* a dessemantização social e ideológica da escola pública. Assim escreve Certeau (2008, p. 203), “os relatos efetuam, portanto um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares”. No entanto, em determinadas comunidades, a escola será o único referencial/equipamento para o lazer, para o contato interpessoal e para uma possível mudança de condição econômica, social e cultural.

1.3 Edificar espaços ou lugares educativos?

A sociedade atual é aquela que pretende desenvolver as atividades de ensino e aprendizado em locais específicos para essas ações. O desenvolvimento industrial proporcionou essa expansão e também houve a exigência de novas ferramentas tecnológicas para o ensino adequado das novas gerações. Com o intuito de verificar as melhores práticas, segue o Quadro 2:

Quadro 2. Práticas de desenvolvimento inadequado e práticas de desenvolvimento adequado no Ensino Fundamental.

Práticas de desenvolvimento inadequado	Práticas de desenvolvimento adequado
Ambiente artificial na sala de aula.	Sala de aula aberta ao mundo real (literalmente e figurativamente).
Ênfase excessiva em leitura, escrita e matemática.	Leitura, escrita e matemática estão relacionadas às descobertas do mundo real.
Livros didáticos, folhas de exercícios, livros de exercícios.	Materiais autênticos de aprendizagem que são normalmente parte do mundo real (internet, literatura, materiais de arte,

	ferramentas científicas, artefatos históricos, etc.).
Programas de ensino previamente estabelecidos.	Exploração do mundo por parte do aluno, com orientação do professor.
Programas de aprendizagem baseados em fatos.	Aprendizagem baseada em encontros com o mundo real, resultando em idéias, <i>insights</i> , revelações, observações, etc.

Fonte: Armstrong (2008, p. 98).

Em 1999, Lackney resumiu uma conferência regional para estabelecer as principais características que os edifícios escolares deveriam apresentar e Sanoff (2007, p.10) descreve-os:

- (a) Ambientes estimulantes: O uso de cor e textura; disposições criadas pelos estudantes para que eles tenham um senso de conexão e posse com o produto.
- (b) Locais para aprendizado em grupo: Lugares especiais como espaços para intervalo, alcovas, agrupamentos em mesas para facilitar o aprendizado social e estimular o cérebro social; transformar espaços de intervalo em salas de estar para conversação.
- (c) Conectar espaços internos e espaços externos: Encorajar movimento dos estudantes, engajar o córtex motor ligado ao córtex cerebral, para a oxigenação.
- (d) Espaço público: Corredores e espaços públicos que contenham símbolos do propósito maior de prover coerência da comunidade escolar, o que significa um aumento na motivação.
- (e) Segurança: Locais seguros reduzem ameaças, especialmente em ambientes urbanos.
- (f) Variedade espacial: Variedade de locais com diferentes formas, cores e luzes, cantos e aberturas.
- (g) Mudar disposições: Mudar o ambiente, interagir com o ambiente estimula desenvolvimento cerebral.
- (h) Disponibilidade de recursos: Prover posições variadas, físicas e educacionais, em proximidades, para encorajar o desenvolvimento rápido de idéias gerado em um episódio de aprendizado. Este é um argumento para que áreas/ciências dinâmicas e espaços de trabalho ricos em computadores sejam integrados e não segregados. Funções múltiplas e fertilização cruzada de idéias são objetivos centrais.

- (i) Flexibilidade: Um princípio comum no passado que continua a ser relevante. Muitas dimensões da flexibilidade nos espaços de aprendizado são refletidas em outros princípios.
- (j) Locais ativo-passivos: Os estudantes precisam de locais para reflexão e isolamento em relação a outros, para a inteligência intra-pessoal, bem como de locais para engajamento ativo, para a inteligência inter-pessoal.
- (k) Locais personalizados: O conceito de uma base primordial precisa ser enfatizado além de um armário de metal ou da mesa; a necessidade de permitir que os alunos expressem a sua própria identidade, personalizem os seus locais especiais e espaços para expressar comportamento territorial.
- (l) A comunidade como um ambiente de aprendizado: Utilizar todo o ambiente urbano e natural como a localidade de aprendizado primária, a escola como fortaleza de aprendizado precisa ser desafiada e conceitualizada mais como um centro rico em recursos de ensino que suplementa aprendizados para toda a vida. A tecnologia, ensino a distância, a comunidade e parcerias empresariais, aprendizado baseado no lar, tudo isso precisa ser explorado como estruturas alternativas de organização, para instituições educacionais do presente e do futuro. **(tradução nossa).**

E quando não há uma prática suficiente e adequada, a contrapartida é o desinteresse dos educandos, portanto, edificar lugares com apelo emocional e educativo se faz necessário para criar uma maior integração entre alunos e professores.

1.4 Breve história dos edifícios escolares no Estado de São Paulo

A construção da narrativa histórico-social de um país também se estabelece pela análise de seus edifícios de determinada época passada. O breve resgate histórico realizado abordou os edifícios escolares construídos a partir do final do século XIX até o século vigente.

O início do funcionamento dos espaços de ensino deu-se através de reorganizações, adaptações e de pequenas reformas que, muitas vezes, resultaram em construções um tanto precárias e “notava-se a ausência de prédios

específicos para o funcionamento dessas aulas. O espaço para as lições - a casa do professor ou uma sala alugada”. (BUFFA e PINTO, 2002, p. 141-144). Dessa forma pode-se notar a perpetuação do modelo do improvisado para os espaços de ensino iniciado no século XVIII até dias atuais. Essas condições refletiam os poucos investimentos do governo imperial para a educação entre 1840 e 1888, (SAVIANI, 2008, p. 21-22) e, ainda, acrescentam-se as limitações materiais, além de também outras vindas à mentalidade pedagógica da época, que são descritas pelo autor:

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da idéia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as conseqüências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população.

Em seus primórdios, o ensino brasileiro esteve atrelado a dois fatores dominantes de poder, ou seja, o país esteve sob a submissão da colonização portuguesa e da catequização dos jesuítas que, desde o início da instalação do Governo Geral em 1549, teve sob sua tutela a educação dos índios e dos colonos. Nota-se que “a sala de aula jesuíta era um espaço claramente recortado da vida diária, onde se falava apenas o latim e onde se ensinavam conteúdos literários clássicos” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.78).

As escolas funcionavam em espaços improvisados ao lado de igrejas e outras instituições de poder da sociedade (FARIA FILHO e VIDAL, 2000). O modelo adotado para a escolarização, nessa época, é chamado pelos autores de *escolas de improvisado*, por tratar a questão do espaço da escola pública sem o uso de prédios específicos para o ensino. Ao final do século XIX, surgem, no Brasil, as

primeiras propostas com edifícios voltados para o atendimento exclusivo do ensino e aprendizagem.

1.4.1 A Primeira República (1889-1930)

O ensino desenvolvido no final do século XIX até a Primeira República (1930) foi composto para atender as elites da sociedade brasileira, apesar de constar em seu ideário republicano a implantação do ensino básico gratuito para toda a população. A instrução pública foi parte de um grande projeto para o país, como se pode ressaltar em Silva (2006, p.41):

(...) a instrução pública foi implantada no Brasil como parte do projeto das elites letradas que pretendiam criar uma nova sociedade. A população, alfabetizada e instruída, abandonaria as tradições arcaicas e adotaria princípios e comportamentos científico-rationais. Dessa maneira, supostamente, o Brasil se transformaria numa nação próspera e civilizada, tanto material quanto espiritualmente.

O método de ensino era o tradicional, baseado no modelo jesuítico, ou seja, a memorização e a repetição, em que não havia a adequação do ensino às necessidades infantis e individuais. As classes foram alteradas para o ensino simultâneo com turmas divididas, apresentando o mesmo nível de conhecimento e idade. Essas turmas estavam sob a tutela de uma professora que, às vezes, tinha uma assistente, impondo a seus alunos produção de tarefas coletivas ao mesmo tempo.

Nesse período, o estado de São Paulo apresentou a proposta de reformar a instrução pública através dos chamados grupos escolares que foram instalados nos centros das principais cidades. Os arquitetos incumbidos de projetar essas

escolas passaram a utilizar plantas-tipo para construir esses edifícios seriados, sendo que para isso apenas modificaram suas fachadas para diferenciar uma escola da outra.

Os prédios desse período eram imponentes, sólidos, simétricos e divididos por alas para atender meninos e meninas em separado, sendo que era necessário manter “(...) a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle de movimentos do corpo na hora do recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola” (FARIA FILHO E VIDAL, 2000, p. 25), sendo que a rígida conformação espacial obedecia aos parâmetros indicados no Código Sanitário de 1894.

As crianças se habituaram a percorrer os edifícios monumentais das escolas, assim como aos hábitos de pontualidade e higiene. Alguns desses preceitos foram fundamentais para compor a sociedade capitalista cuja ideologia impunha o atendimento de certas necessidades industriais emergentes do século XX.

1.4.1.2 O contexto histórico da Primeira República

Dentre as décadas do final do século XIX até 1930, no período histórico da Primeira República, é importante anotar alguns fatos acontecidos na sociedade brasileira e mundial, destacando-se entre eles:

- O movimento da Semana de Arte Moderna (1922);
 - Fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE (1924);
-
-

- A queda da bolsa de valores de Nova York (1929);
- O livro *Macunaíma* de Mário de Andrade (1928), no qual se escrevia sobre o país:

Porém, senhoras minhas! Inda tanto nos sobra, por este grandioso país, de doenças e insectos por cuidar! ... Tudo vai num descalabro sem comedimento, estamos corroídos pelo morbo e pelos miriápodes! Em breve seremos novamente uma colônia da Inglaterra ou da América do Norte! ... Por isso e para eterna lembrança destes paulistas, que são a única gente útil do país, e por isso chamados de Locomotivas, nos demos ao trabalho de metrificarmos um dístico, em que se encerram os segredos de tanta desgraça:
"POUCA SAÚDE E MUITA SAÚVA,
OS MALES DO BRASIL SÃO." Andrade (1945b, p.65).

A grande urbanização das cidades foi o reflexo de um país que ainda não tinha se voltado com força para a indústria e quase que dependia exclusivamente da agricultura para a sua sobrevivência. Com a queda da bolsa em 1929 nos Estados Unidos, esse cenário teve de necessariamente mudar, sendo que, finalmente, a industrialização obteve seu processo de aceleração. E para o atendimento da crescente industrialização era necessária geração de mão de obra. Desse modo, se fez instruir e educar os futuros operários em escolas públicas gratuitas.

1.4.1.3 A prática física da Primeira República

A construção dos edifícios voltados especificamente para o ensino aconteceu primeiramente no Estado de São Paulo, em 1890, com a proposta dos grupos escolares, conforme Faria Filho e Vidal (2000). Os autores demarcam essa fase histórica da construção primária escolar sob o título de *escolas-*

monumentos, sendo que essas construções estavam incumbidas da propagação de uma imagem forte e consolidada do governo republicano, ou seja, propagando por via de seus edifícios monumentais situados em locais escolhidos dos centros das cidades, a idéia de uma pátria com futuro próspero e sólido.

Nos espaços das cidades, foram implantadas redes de escolas com o intuito de construir um país com identidade moderna, descreve Nunes (2000). Os edifícios escolares refletiram uma preocupação com a cultura, a saúde e a ordenação social da população brasileira. Portanto, dispunham de classes iluminadas, ventiladas e pensadas racionalmente para formar uma sociedade que atendesse às relações capitalistas que se estabeleciam no país em crescimento. Nesse aspecto, notavam-se nos edifícios os seguintes aspectos físicos e arquitetônicos:

Grandes janelas garantiam luz e ventilação à edificação, obedecendo aos novos preceitos salubridade. Os edifícios eram altos, às vezes imponentes, o que os diferenciava daqueles que o circundavam. Com relação às formas de implantação, era freqüente a presença de porões, favoráveis à adaptação de projetos-tipo a topografias diversas. (SILVA, 2006, p.42).

Havia ainda a prevalência da simetria da fachada; variação no tamanho e quantidade das salas de aulas e número de pavimentos dos grupos escolares, mas, com relação a banheiros, esses geralmente permaneciam desligados do corpo do prédio principal. Notava-se também um número reduzido de ambientes administrativos e, para atender os requisitos estabelecidos pelo regimento escolar da época, o pátio central oferecia espaços distintos para os diferentes sexos.

Na questão construtiva, os edifícios eram de ótima qualidade e empregavam materiais importados para o acabamento. Dentre os arquitetos que

elaboraram projetos nesse período estavam: Ramos de Azevedo, Victor Dubrugas, José Van Humbeeck, Manuel Sabater, Mauro Álvaro, Hércules Beccari, Carlos Rosecrantz e Arthur Castagnoli (OLIVEIRA, 1998, p. 20).

O edifício construído em 1893 para abrigar a primeira escola primária pública do Estado de São Paulo foi a Escola Modelo da Luz (Fig.6), situada na Avenida Tiradentes, na cidade de São Paulo. Atualmente, esse prédio não existe mais em sua antiga configuração devido a um incêndio ocorrido em 1931 e a escola construída no local atende pelo nome de Escola Estadual Prudente de Moraes (Fig. 7 e 8) de Hélio Duarte.



Figura 6. Foto da Escola Modelo da Luz - SP.
(Destruída por um incêndio em 1931)
Fonte: Estado de São Paulo (1929).

Já no interior do Estado de São Paulo, a primeira escola construída foi o Grupo Escolar Luiz Leite em Amparo (Fig. 9 e 10), instalada apenas um ano depois da primeira escola da capital, ou seja, em 1894, conforme relatam Buffa e Pinto (2002).

Diferentemente dos grupos escolares, as Escolas Normais tinham tratamentos arquitetônicos diferenciados por possuírem auditório, laboratório, ou seja, um programa arquitetônico mais completo. A Escola Normal de São Carlos de 1911 (Fig. 11,12 e13) é um exemplar do alto nível de detalhamento construtivo e de implantação arquitetônica diferenciada dada pelo arquiteto Carlos Rosencrantz (KATINSKY, 2006, p. 26-27).

A Primeira República foi encerrada com o acontecimento da Revolução de 1930 e com um vasto repertório de edifícios implantados nos centros urbanos para atender as elites burguesas.



Figura 7. E. E. Prudente de Moraes, em São Paulo - SP.
(Local da antiga Escola Modelo da Luz)
Foto: Aquino, 2009.



Figura 8. Escola Estadual Prudente de Moraes, em São Paulo - SP.
Fonte: Coordenadoria da Grande São Paulo, 2009.

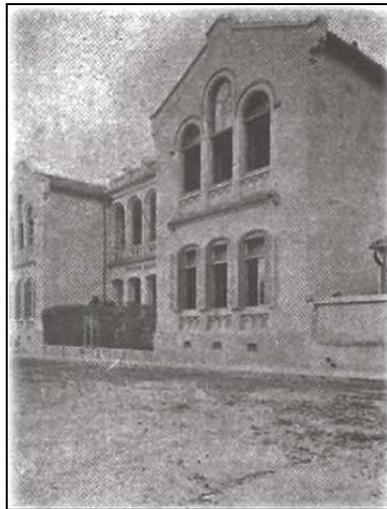


Figura 9. Grupo Escolar Luiz Leite, em Amparo-SP.
Fonte: Anuário do Ensino do Estado de São Paulo: 1908-1909.



Figura 10. E.E. Luiz Leite em Amparo-SP.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 11. Foto da Escola Normal de São Carlos-SP.
Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico, 1956.



Figura 12. Entrada principal da E. E. de São Carlos-SP.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 13. Pátio interno da E. E. de São Carlos-SP.
Foto: Aquino, 2009.

1.4.1.4 A prática imaginária da Primeira República

O ideário da Primeira República era a promoção, através de suas propostas e projetos político-pedagógicos, da transformação do país e a valorização da sua forma de governo por meio da educação; no entanto, houve várias lacunas, tanto em termos quantitativos como qualitativos, pois, como salientam Buffa e Pinto (2002), havia uma crônica falta de vagas e de número suficiente de escolas para manter uma boa qualidade de ensino à massa da população.

Na empreitada da construção do idealismo republicano, há a proposta da modificação do espaço urbano das cidades e, conseqüentemente, da concepção espacial das escolas, com o intuito de inspirar, na sociedade, a nova identidade nacional, refletida abaixo:

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidades, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais. Essa rede substitui as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um *estado de espírito moderno*. (NUNES, 2000, p.374).

A escola do período republicano visava implantar na escola primária renovações para interceder aos costumes da sociedade brasileira, e o ambiente escolar deveria ser o primeiro passo para o combate às doenças, aos maus costumes de uma sociedade pré-industrial (recentemente saída da zona rural), à sujeira, à falta de habitação e visava a criação de relacionamentos de respeito

entre os componentes do processo educativo. Mas, infelizmente, declara Nunes (2000, p. 378) “como extensão da casa a escola revela os problemas de habitação, de saúde e das relações sociais hierarquizadas e hostis”.

O estado de espírito moderno, citado anteriormente pela autora, era de fato uma falácia vendida pelo Estado republicano para a sociedade da época, pois a tentativa foi a de modificar, em primeiro lugar, o *habitus*⁶ pedagógico para conseqüentemente transformar as relações cotidianas familiares. O trabalho realizado sobre o modo de pensar refletiu-se também na invenção da arquitetura escolar que ganhou o desafio de construir um projeto ideológico e pedagógico para o Estado, conforme se descreve:

Atingir a forma de pensar e mudar a mentalidade da população era fundamental para a desejada mudança de costumes. Essa mudança exigiu a adoção de uma arquitetura que tornou a escola visível e um intenso trabalho de ideologização dirigido à formação docente e à sua atuação em serviço. (NUNES, 2000, p. 391).

O aspecto monumental dos edifícios escolares construiu perante os seus usuários e observadores a nova identidade nacional de República com ordem e progresso. E, a partir de então, o futuro seria construído sob a égide de planos modernos e de segurança. A solidez dos grupos escolares determinava aos seus espectadores a aparente confiança em seu próspero futuro sob o ideal republicano.

⁶ Conforme Nogueira (2006, p. 27), Bourdieu “denomina “habitus”, como sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos”.

1.4.2 A Segunda República (1930-1936) e o Estado Novo (1937-1945)

A Segunda República e o Estado Novo foram marcados por várias rupturas políticas, econômicas e sociais. Há um grande crescimento populacional urbano e a implantação de diversas empresas multinacionais no país, ou seja, essas duas demandas transformaram o panorama das cidades brasileiras.

O ideal republicano enfrentou grandes entraves ao constatar a realidade vivida pela educação brasileira. Nesse momento, a situação de precariedade levou vários educadores a repensarem novas propostas pedagógicas de ensino e modelos de organização espacial que atendessem essas novas necessidades.

Dentre as novas propostas estavam os princípios do movimento da Escola Nova⁷ que se preocupava em dar às crianças uma formação integral (BUFFA e PINTO, 2002, p. 65). Essas propostas inovadoras marcaram o trabalho da Comissão Permanente de Educação (1934), no Estado de São Paulo, na construção de algumas novas escolas, sendo que, em sua maioria, infelizmente, não conseguiu incorporar o ideário, como afirma Silva (2006, p. 44). Nesse momento, os edifícios também são simplificados por razões financeiras e há uma significativa preocupação higiênica e sanitária devido ao momento ser marcado por epidemias e doenças.

Apesar de vários esforços, a quantidade de prédios escolares construídos não era suficiente para o atendimento de toda a população discente. Portanto, aproveitou-se ao máximo a capacidade física desses prédios e também houve a

⁷ A influência da Escola Nova refletiu-se em um movimento liderado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Francisco Campos, Carneiro Leão e Anísio Teixeira em diversos estados do Brasil. E estes estavam sob as idéias do pedagogo americano John Dewey, conforme descreve Katinsky (2006, p. 28).

locação de residências particulares para o funcionamento de escolas, conforme relatam Buffa e Pinto (2002, p. 71). Nesse caso, nota-se novamente o retorno da *escola de improviso* (FARIA FILHO e VIDAL, 2000) voltando à cena das questões educacionais quanto à adoção de medidas paliativas para o atendimento de alunos dentro de um espaço físico insuficiente e precário.

1.4.2.1 Contexto histórico da Segunda República e do Estado Novo

O período histórico da Segunda República e do Estado Novo é marcado por alguns fatos, dentre eles:

- A criação do Ministério da Educação (1930);
 - O Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932);
 - A criação do Departamento de Obras Públicas – D.O.P., responsável pela construção de prédios escolares de 1930 a 1960;
 - A Formação da Comissão Executiva de Convênio Escolar (1936);
 - Início das obras da sede do Ministério da Educação e Saúde (MES), que seria um marco na arquitetura moderna brasileira (1937);
 - Retrato do país da época na escrita do poema de Carlos Drummond de Andrade, Cidade Prevista:
-
-

Cantai esse verso puro,
que se ouvirá no Amazonas,
na choça do sertanejo
e no subúrbio carioca,
no mato, na vila X,
no colégio, na oficina,
território de homens livres
que será nosso país
e será pátria de todos.
Irmãos, cantai esse mundo
que não verei, mas virá
um dia, dentro de mil anos,
talvez mais... não tenho pressa.
(ANDRADE, 1945a, p. 149).

A utopia expressa nesse poema situa o leitor quando diz não haver pressa em ver um país melhor e não chegará a ver, mas virá à pátria de todos ou o colégio de todos, conforme o enfoque do autor. É o ideal republicano voltado para um futuro longínquo porque o presente não o revela no presente momento. Ainda não há uma pátria para todos os alunos brasileiros em idade escolar.

1.4.2.2 A prática física da Segunda República e do Estado Novo

Nessa época, os edifícios escolares têm algumas diferenças fundamentais dos anteriores da Primeira República, pois são alicerçados pela economia de recursos financeiros, facilidade construtiva, liberdade na implantação do projeto no local a ser construído e muitos outros aspectos inovadores da arquitetura moderna, explicam Buffa e Pinto (2002). A economia de recursos financeiros é devida à época difícil de recessão em que o mundo vivia depois da queda da bolsa de Nova York em 1929 e também por não haver mais os recursos abundantes provenientes da riqueza do café no período da Primeira República.

A Comissão de Prédios Escolares criada em 1936 (conforme mencionado no Quadro 3), deixa de enfatizar o uso da simetria e da divisão espacial de gêneros (meninos e meninas) nos edifícios. O edifício escolar começa a se caracterizar por “uma planta estruturada com eixos ortogonais, com salas de aulas em apenas um dos lados da ala de circulação” (OLIVEIRA, 1998, p.21).

As implantações das escolas com maior liberdade nos lotes podiam atender as demandas de higiene, ou seja, “livres de uma implantação rígida; eram situadas de forma a privilegiar um controle da insolação e da ventilação dos ambientes das salas de aula”, (BUFFA e PINTO, 2002, p.79).

Quadro 3. Órgãos responsáveis pela construção dos edifícios escolares no Estado de SP

Tempo/atividade	46 ANOS	13 ANOS	10 ANOS	1 ANO	16 ANOS	11 ANOS	22 ANOS
Órgão Responsável	DOP	COMISSÃO	CONVÊNIO	IPESP	FECE	CONESP	FDE
Anos	1890-1936	1936-1949	1949-1959	1959-60	1960-1976	1976-1987	1987-2009

Legenda

DOP - Departamento de Obras Públicas

IPESP - Instituto de Previdência do Estado de São Paulo

FECE - Fundo Estadual de Construções Escolares

CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Fonte: (FERREIRA e MELLO, 2006, p. 17).

A facilidade construtiva era necessária e fundamental para o atendimento da grande demanda de alunos que necessitavam de vagas urgentes nas escolas, mas, mesmo assim, o governo de São Paulo não conseguiu suprir o alto contingente estudantil, tanto na capital como no interior do estado.

1.4.2.3 A prática imaginária da Segunda República e do Estado Novo

Nesse período, os educadores foram marcados pelo ideário da Escola Nova que defendia um ensino primário público, universal, leigo, gratuito e obrigatório. O aluno deveria ter uma formação que fosse além da alfabetização, quer dizer, uma abrangência integral nos aspectos físicos, morais, psicológicos e intelectuais. Nesse momento, a concepção de educação é a vida em transformação a partir de uma sociedade em plena mutação nas mãos de Anísio Teixeira⁸. Desse modo, haverá “o conceito de educação integral a processar-se na escola”, com espaços socializantes e móveis leves e soltos do chão. (BUFFA e PINTO, 2002, p. 114-115).

O modelo do espaço físico da escola no período da Segunda República e do Estado Novo, em alguns poucos casos, conseguiu acompanhar esses preceitos estabelecidos pelos educadores da Escola Nova e atender as aspirações da civilização industrial que emergia.

1.4.3 A República Nova (1945-1964)

Nesse período, a transformação no Estado de São Paulo é enorme tornando-se o principal centro industrial e financeiro do país. Diante de tal quadro de progresso, a primeira providência da Comissão Executiva do Convênio Escolar (responsável pela construção de novos edifícios escolares) foi a realização de um diagnóstico da situação da capital do Estado de São Paulo para avaliar suas

⁸ Anísio Teixeira (1900-1971) foi um dos principais representantes no movimento da Escola Nova e colocou suas idéias em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) em Salvador, conforme Silva (2006, p. 44).

deficiências com relação ao número e condições dos edifícios escolares, (BUFFA e PINTO, 2002, p. 112). O resultado do diagnóstico não foi positivo, pois as escolas não conseguiam acompanhar o ritmo desenfreado do crescimento populacional urbano.

Nota-se em Silva (2006, p. 48) a solução adotada para os edifícios escolares:

Na segunda metade da década de 1950, o governo do estado adotou medidas paliativas, nada originais, como a construção de mais galpões, o aumento do número de períodos de funcionamento das escolas e a diminuição da carga horária diária e do número de anos do ensino primário, que chegou a ser reduzido para dois anos durante um quadriênio.

A autora ainda aponta que 30% das escolas funcionavam em barracões de madeira ou em construções que não estavam destinadas à prática de ensino, ou seja, o *modelo da escola de improviso* (FARIA FILHO e VIDAL, 2000) volta ao debate das questões educacionais brasileiras.

1.4.3.1 Contexto histórico da República Nova

O momento é de grande “efervescência cultural, política e econômica. Do ponto de vista cultural, temos a exposição da arquitetura brasileira de Niemeyer e Lúcio Costa” (FERREIRA e MELLO, 2002, p. 15). Para o entendimento desse período histórico, a República Nova, é importante anotar alguns fatos:

- Criação do Convênio Escolar entre a Prefeitura de São Paulo e o Estado de São Paulo (1949);



- Advento da bossa nova na música brasileira, do cinema novo e da poesia concreta;
- 1ª. Bienal Internacional de São Paulo - primeira exposição de arte moderna nacional (1951);
- Criação do Fundo Estadual de Construções Escolares em 1960 – FECE 1960 (ver Quadro 3);
- Inauguração da capital do país – Brasília (1960).

1.4.3.2 Prática física da República Nova

Há uma nova proposta na forma de ensino que possibilitou a modificação do programa arquitetônico das escolas. Buffa e Pinto (2002) esclarecem que o mobiliário escolar não precisava ser mais fixo, possibilitando novos arranjos pedagógicos para as formas de ensino e aprendizagem. O conceito de educação em período integral possibilita aos arquitetos e educadores pensarem em espaços destinados a ações e atividades socioculturais. A escola começa a tornar-se o ponto de convergência da comunidade local para as ações e interesses ligados à vida cotidiana. Sobre o edifício desse período, nota-se:

À medida que a forma do edifício escolar expandia as áreas de convívio, valorizava-se o diálogo privilegiando-se a troca de conhecimento e não a repetição de um discurso unívoco e de vocação pedagógica em torno de saberes e conhecimentos preestabelecidos. Portanto, tratava-se de conceber um espaço com o mínimo de fronteiras, tanto entre os professores e os alunos como entre a escola e a comunidade. (SILVA, 2006, p. 49).

Nessa fase, é importante ressaltar as personalidades atuantes, Hélio Duarte e Anísio Teixeira, sendo que este último reconheceu a complexidade da situação educacional, mas afirmou que, em ordem de importância, estavam em primeiro lugar os professores e depois o prédio escolar e sua instalação, conforme descrevem Buffa e Pinto (2002).

A arquitetura desse momento tornou-se mais próxima da escala de seus usuários sem o caráter monumental dos edifícios da Primeira República. Além disso, dispunham de bons espaços iluminados, jardins que se incorporavam à escola (FERREIRA e MELLO, 2006, p. 17). Os elementos construtivos são marcantes e modernos ocupando quase todo o pé-direito das salas para proporcionar uma boa ventilação. Há a presença de elementos cerâmicos vazados, piso de cerâmica vermelha, elementos estruturais pré-moldados e telha de fibrocimento revelando o caráter simplificado dessas construções, mas muito criativo. Os arquitetos atuantes, que trabalharam no Convênio Escolar, foram Hélio Duarte, Roberto Tibau e Eduardo Corona, conforme Silva (2002, p. 63).

1.4.3.3 A prática imaginária da República Nova

Nesse período, houve a simplificação da linguagem arquitetônica das escolas e a adoção dos princípios da Escola Nova. Na visão de seus projetistas, a escola, nesse momento, deveria compor com a comunidade ao seu redor e tornar-se referência para seu público usuário. A simplicidade da forma arquitetônica é projetada e as dimensões do corpo humano são consideradas

para não impor um caráter monumental ao espaço e hierarquizar as relações de ensino e aprendizagem.

Os educadores não participaram efetivamente das construções escolares desse período e suas aspirações e desejos não são ouvidos pelos idealizadores dessas obras arquitetônicas. Ainda há um distanciamento entre educadores e arquitetos.

1.4.4 Regime Militar (1964-1985)

No período do Regime Militar, há alguns edifícios projetados por escritórios de arquitetura que puderam propor o uso de elementos arquitetônicos extremamente modernos, sendo que esses edifícios escolares se integraram à sociedade e à vida da comunidade local.

1.4.4.1 Contexto histórico do Regime Militar

Para o entendimento do contexto histórico do Regime Militar, é importante anotar alguns fatos acontecidos no Brasil, entre eles:

- Destituição do Presidente da República João Goulart pelos militares (1964);
 - Formação da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – CONESP (1976 a 1987);
-
-

- Criação da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE (de 1987 até os dias atuais);
- Movimento político Diretas Já (1985).

1.4.4.2 A prática física do Regime Militar

Nesse momento, houve um distanciamento, segundo Buffa e Pinto (2002), entre arquitetos e pedagogos. Conseqüentemente, aconteceu um esvaziamento nos programas arquitetônicos das escolas e quesitos fundamentais como ventilação e iluminação, que participavam da arquitetura moderna. Esses edifícios são tão monumentais tanto quanto os edifícios da República Velha e há a volta da questão do *edifício monumento*, (FARIA FILHO e VIDAL, 2000), mas a sua identificação como escola é mais complexa do que no período republicano.

Sua identidade como escola está confusa nesse momento assim como as propostas pedagógicas. O partido arquitetônico adotado é mais inovador que o ensino pedagógico proposto. São arquitetos de destaque desse período: Vilanova Artigas, Paulo Mendes da Rocha e João Eduardo de Genraro. Para ressaltar esse momento histórico pode-se citar:

Enfim, o que podemos perceber por um lado, uma fase explosiva, inovadora da arquitetura moderna paulista expressa nos projetos dos edifícios escolares, projetos que puderam ser desenvolvidos, como vimos, com total liberdade criativa dos arquitetos modernos do período. Como resultado foram construídos alguns belíssimos e marcantes edifícios, frutos de uma arquitetura ousada e consciente e com materiais adequados à época. Por outro lado, não podemos dizer o mesmo das propostas pedagógicas do período que praticamente permaneceram as mesmas dos períodos anteriores. (BUFFA e PINTO, 2002, p. 151).

A arquitetura projetada nesse período desvela a “lógica do modelo precedente, permitindo a multiplicidade de sentidos para um mesmo objeto arquitetônico”, Silva (2006, p. 50). A crítica social do modelo vigente realizou-se por meio da arquitetura de alguns edifícios escolares públicos voltados para o atendimento das comunidades, sendo que Lima (1989) descreve o contexto de presídio nos ambientes das escolas, pois imperava a hegemonia do poder sobre os alunos.

As escolas públicas nos bairros populares de São Paulo seguiam os padrões rígidos estabelecidos pelas Diretrizes do programa arquitetônico do Fundo Estadual de Construções Escolares do Estado de São Paulo – FECE. Conforme acentua Lima (1989, p.58), “todo o esquema espacial reflete a relação de autoridade, de disciplina”.

No início da década de 1960, inicia-se o uso de peças pré-fabricadas e estruturais protendidas em concreto nas construções escolares. Para gerar a normalização e a racionalização dos edifícios e programas escolares, a partir dos anos de 1970, foram criados os programas de construção escolar, conforme Segawa (2002, p.174).

1.4.4.3 A prática imaginária no Regime Militar

Descreve Silva (2002, p.49) que durante o período militar há “um novo conceito de escola, bem distante daquele que pretendia *con-formar* o indivíduo a um modelo tradicional e preconcebido de educação e sociedade.” Ainda assim é um período marcado pela insuficiência do número de escolas e de vagas e com

as condições físicas dos prédios existentes também bastantes precárias, conforme descrevem Buffa e Pinto (2002, p. 136).

1.4.5 - Nova República (1985- até os dias atuais)

A partir dos anos 70, houve a hegemonia da teoria da função reprodutivista da escola e dessa forma, destaca-se:

Os governos brasileiros, a partir de 1964, também adotaram a teoria do capital humano que fornecia essa dupla legitimidade à educação, a de ser alavanca do desenvolvimento e instrumento de equalização de oportunidades.

O grande esforço para a democratização do ensino, baseado na crença de que a escola é redentora, isto é, redime a humanidade do pecado da ignorância, era tributário do pensamento liberal. Mas nos países europeus já no final dos anos 60 e principalmente dos anos 70, novas teorias educacionais revelam uma certa desilusão com a democratização do ensino e, principalmente, com políticas de educação compensatória – compensar, por meio da escola, as várias carências, de alimentares a culturais, das crianças das camadas populares. (BUFFA e PINTO, 2002, p.155-156).

No Brasil, ainda há a dicotomia entre as propostas pedagógicas e os programas arquitetônicos pela maior parte dos profissionais envolvidos no processo de elaboração de edifícios escolares. Sobre a relação do espaço e o aspecto pedagógico, descreve Lima (1989, p.101): “(...) o espaço urbano ou rural, coletivo ou individual fala da história dos homens em cada lugar.” Falar desses lugares e espaços na escola pode revelar aspectos relevantes sobre as condições nas quais vivemos. A interação com o ambiente escolar pode ser salutar para o entendimento do homem e suas relações com o mundo. Pode-se ressaltar sobre as construções escolares e a sociedade:

(...) Os prédios foram construídos e a comunidade, com o que ela tem de bom e ruim, está ali, integrada na escola. A história dessa relação está

inscrita na forma do edifício e nas paredes das escolas, e ela nem sempre é como gostaríamos que tivesse sido. (SILVA, 2006, p. 51).

Reconstruir os significados da escola e os seus espaços pode ser uma das medidas que deveremos adotar para a mudança do atual modelo educacional. Investir na melhoria das condições físicas pode não ser a pedra fundamental para a obtenção da boa educação, mas pode ser a base para um trabalho gradual e sério. Essa é uma utopia a ser vivida em algum tempo e espaço do futuro pela escola pública brasileira.

1.4.5.1 Contexto histórico da Nova República

O período histórico da Nova República é marcado por alguns fatos, dentre os quais, destacam-se:

- Eleição indireta do Presidente da República (civil) em 1985;
- Elaboração da Constituição de 1988;
- Eleição direta do Presidente da República em 1989.

1.4.5.2 A prática física da Nova República

Na década de 80, houve propostas da formação de centros educacionais, como por exemplo, no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Já no Estado de São Paulo, foram criados os Centros Educacionais Unificados (CEUs).

1.4.5.3 A prática imaginária da Nova República

As soluções dadas aos edifícios são funcionais e estéticas, sendo que essas escolas, em geral, são implantadas em áreas de população de baixa renda e com o entorno físico comprometido. A escola, muitas vezes, tem o objetivo de funcionar como espaço de lazer, comunitário e social para suprir o que a comunidade local não possui em seu bairro.

Infelizmente, as políticas públicas não buscam no passado o aprendizado para não repetir os mesmos erros com os quais as futuras gerações terão de arcar, ou seja, as propostas arquitetônicas não podem estar desvinculadas das propostas pedagógicas e vice-versa. O diálogo deve ser aberto entre as partes envolvidas na construção do processo de ensino e aprendizagem. No intuito do melhor entendimento desse assunto foi realizada esta pesquisa e serão descritos no capítulo seguinte os caminhos metodológicos para a obtenção dos dados referenciados no último capítulo.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A palavra método se origina do grego *methodos* que significa *através de*, e de *hodos via/caminho*. Nesse sentido, método é um caminho através do qual se pretende chegar a uma solução para uma questão proposta por meio de uma determinada metodologia científica. Quando se aborda o assunto da metodologia científica é necessário retomar os diferentes contextos filosóficos que ocorreram na humanidade.

Os trabalhos de pesquisa do grupo Interdisciplinaridade e Construção do Conhecimento (ICCON) se caracterizou pelo desenvolvimento de projetos voltados à prática docente e à formação do professor. O grupo ICCON elegeu por objetivo investigar a construção, seleção e articulação do conhecimento e das formas de organização dos processos de ensino e de aprendizagem, além de problematizar e estudar as transformações decorrentes das ações docentes e seu impacto na formação de professores.

Articulado ao plano do grupo de pesquisa ICCON, esta pesquisa teve por objetivos:

- Identificar os fatores intervenientes relativos ao espaço físico escolar que incidem sobre a prática docente;
 - Verificar como professores do Ensino Fundamental (6^o. ano ao 9^a. ano) veem a sua prática no espaço físico escolar e como se situam visando sua melhoria.
-
-

Portanto, essa pesquisa pretendeu se aproximar das questões que envolvem os indivíduos dentro do ambiente escolar e em suas imediações, para verificar a relevância do papel da comunidade e do seu entorno. Quando se fala de uma aproximação é importante ressaltar que faz parte de uma reflexão de abordagem qualitativa. Trata-se da concepção de método, quer dizer, da resposta científica para o assunto referente ao ambiente escolar. Esta pesquisa tem caráter de “estudos de um caso do tipo etnográfico”, como classifica André (2005, p.23). A diferença entre o interesse dos etnógrafos e os estudiosos da educação é para “com o processo educativo”. Há, portanto, “uma adaptação da etnografia à educação”, pois o pesquisador faz o esforço de estranhamento da situação a ser investigada. É importante ainda ressaltar:

O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas Inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação. (ANDRÉ, 2005, p.24).

A característica dessa abordagem de pesquisa é o contato direto do pesquisador com o seu objeto sem a sua interferência, ou seja, coletam-se dados, fotografias, relatos, descrições das pessoas e registros nos diários de campo a fim de representar a situação vivida naquele espaço escolar sem atuar ou opinar em seu meio.

2.1 Técnicas e instrumentos utilizados

Inicialmente, foi realizada uma sondagem em seis escolas municipais da cidade de Campinas⁹, visando a descrição dos ambientes escolares através de visitas, conversas e fotografias. A apropriação da interpretação gerou uma nova compreensão dos fenômenos observados e possibilitou a posterior seleção da escola para o estudo de caso. Houve o interesse em selecionar uma única escola municipal da cidade de Campinas para compreendê-la como unidade no tocante ao contexto educacional. O foco da pesquisa detém-se na busca da compreensão dos aspectos físicos dessa unidade escolar e a relação destes fatores na atuação dos seus professores.

Para a anotação dos fenômenos, houve a adoção dos seguintes instrumentos e técnicas:

- **Abordagem teórica:** para o entendimento dos temas relacionados com o objeto estudado. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica nos campos da Arquitetura, Educação (com ênfase na Formação de Professores), Filosofia e Metodologia;
- **Abordagem técnico-profissional:** para o entendimento da avaliação das propostas técnicas foram realizadas entrevistas exploratórias para o melhor entendimento do objeto de pesquisa com o Coordenador de projetos das escolas municipais de Campinas, Diretores, Vice-Diretores de Escolas e Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas;

⁹ As seis escolas municipais de ensino fundamental foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação para serem alvos do projeto-piloto dentro do Compromisso de Campinas pela Educação, (Compromisso Campinas pela Educação, 2009).

- **Abordagem qualitativa:** visando o esclarecimento das questões consideradas importantes para o entendimento do objeto pesquisado foram realizadas entrevistas, conversas, coletas de documentos e fotografias para a descrição de elementos arquitetônicos de cinco escolas públicas municipais da cidade de Campinas - EMEF 1, EMEF 2, EMEF 4, EMEF 5 e EMEF 6¹⁰ - indicadas pelo Coordenador Pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas, sendo que a EMEF 3 será desconsiderada na descrição dos elementos arquitetônicos por não ter sido visitada;

- **Abordagem qualitativa para o estudo de caso:** visando o esclarecimento das questões consideradas importantes para o entendimento do objeto pesquisado foram realizadas entrevistas, conversas, fotografias e coleta de documentos para:
 - Descrição de elementos arquitetônicos da escola pública municipal da cidade de Campinas (EMEF 4)¹¹ para o estudo de caso;

 - Coleta de documentos referentes à arquitetura escolar, ao planejamento urbano do bairro e ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2008 da EMEF 4;

 - Entrevista com o líder comunitário de bairro da EMEF 4 (Anexo B);

 - Aplicação de questionário (Anexo A) a professores da escola selecionada para o estudo de caso (EMEF 4).

Para a construção da pesquisa, foi necessário o entendimento do universo escolar, quer dizer, o seu cotidiano, usos, hábitos e linguagens do senso comum.

¹⁰ A numeração dada às EMEFs foi aleatória para preservação do sigilo das escolas pesquisadas.

¹¹ O motivo da escolha dessa unidade escolar será explicitado logo mais a frente no Capítulo 3.

Também foi necessária a busca da aproximação da descrição do que se dá em seu dia a dia, de que maneira e de que modo, para poder descrever o objeto do ambiente escolar na abordagem qualitativa de estudos de um caso de caráter etnográfico.

Um mesmo ambiente escolar pode ser descrito de várias formas se for observado por diferentes pessoas em um mesmo dia e horário. Essa observação revela a intenção e a particularidade pessoal de quem a descreve e que está fundada nas interações de memória, imaginação, percepção própria de cada ser humano.

2.2 Sujeitos da pesquisa e análise de dados

No ambiente escolar, devemos considerar que o usuário está em caráter provisório, diferentemente de outras instituições. A sua permanência nesses espaços se dá de modo breve e, geralmente, o seu uso é somente para a realização das atividades estabelecidas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

A arquitetura escolar deveria refletir as necessidades intrínsecas ao processo da construção do conhecimento, ou seja, criar elementos funcionais, estéticos e participantes do ato educativo. Nós, seres humanos, podemos construir nosso espaço do saber de múltiplas formas, como ressalta Freire (2005, p. 106):

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens

materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções.

O mais importante seria que o ambiente escolar fosse composto por lugares, segundo Sanoff (2007, p.10), onde a comunidade e os alunos se identificassem como algo que lhes pertencesse afetivamente. Dependendo das concepções e das suas idéias, seriam propostas intervenções específicas para o ambiente escolar de uma determinada comunidade. A escola pode atuar como espaço comum-educativo para a viabilização de jogos, tarefas, representações, discussões e experiências voltadas para a aprendizagem. Para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, que aparecem nas propostas curriculares, são necessários espaços físicos adequados que favoreçam seu desenvolvimento.

A sociedade atual necessita recuperar a importância do relacionamento entre os indivíduos de uma mesma comunidade. Envolver a comunidade escolar e familiar em atividades coletivas contribuirá para o prestígio da própria escola, e esse envolvimento mostrará que a escola lhes pertence, não somente fisicamente e por direito e dever, mas porque pode facilitar significativamente a construção de seus ideais de vida.

A revisão bibliográfica buscou identificar trabalhos nacionais e internacionais que estão sendo produzidos sobre a influência do espaço físico escolar na vida de seus usuários.

Primeiramente, foi realizado contato com os diretores/vice-diretores das escolas para esclarecimento sobre o projeto pedagógico e solicitação para o conhecimento do espaço físico e a utilização desses pelos professores. Houve

dificuldades no contato com as escolas selecionadas devido ao recesso imposto em decorrência da gripe Influenza A H1N1 (de 29/07/2009 a 17/08/2009) e, paralisações dos servidores públicos municipais de Campinas.

Em seguida, o questionário (Anexo A) foi aplicado a oito professores da EMEF 4 e, a fim de conhecer melhor o contexto social e institucional no qual o professor exerce sua prática, foram colhidos dados indicadores sobre as condições de trabalho do professor, além de buscar conhecer sua formação, regime de trabalho, tempo de serviço, nível de ensino e número de escolas e de salas em que atua profissionalmente, a idade, o gênero e naturalidade. As demais questões do questionário foram formuladas para identificar a percepção do professor com relação ao espaço físico e a sua prática pedagógica ao fazer uso ou não dos espaços escolares.

Os professores, no primeiro contato com o pesquisador, foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e o procedimento para obtenção dos dados. Foi assegurada aos professores a recusa em participar de qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo de qualquer ordem, bem como será garantido seu anonimato. E, em atendimento ao estabelecido pelo Comitê de Ética em Pesquisa, todos os nomes apresentados nessa pesquisa serão fictícios, a fim de se manter a identidade dos sujeitos preservados. Após o consentimento os docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹² (Anexo C).

Os dados dos questionários foram agrupados através da utilização do software da Microsoft, a planilha Excel versão 2007.

¹² O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Projeto de Pesquisa foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 04/03/2009, sob número 129/09.

Os resultados da pesquisa serão encaminhados às escolas para divulgação dos resultados aos docentes e ao departamento pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas. Deverão também ser divulgados em eventos da área, atingindo um maior número de professores, além de sua possível publicação em periódicos de Educação.

2.3 As escolas pesquisadas na cidade de Campinas

Neste tópico, será desenvolvida a descrição de elementos do espaço físico escolar: as características socioculturais, os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e os resultados de avaliações institucionais realizadas pelos alunos de cinco escolas públicas municipais do Ensino Fundamental da cidade de Campinas - EMEF 1, EMEF 2, EMEF 4, EMEF 5 e EMEF 6¹³ que foram indicadas pelo Coordenador Pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas, sendo que a EMEF 3 será desconsiderada na descrição dos elementos arquitetônicos por não ter sido visitada.

As seis escolas fazem parte de um movimento intitulado Compromisso de Campinas pela Educação (CCE) que abrange os setores públicos, privados e ONGs com a finalidade de promover projetos e programas para a qualificação da educação na rede pública educacional. De acordo com o Comitê de Políticas Públicas Municipais, as ações voltadas para essas escolas são as seguintes:

A intenção é implementar nas seis EMEFs escolhidas, com a parceria de instituições privadas e do terceiro setor, alguns programas em que os

¹³A numeração das EMEFs foi realizada aleatoriamente para preservação do sigilo das escolas pesquisadas.

gestores públicos apostam para impactar a qualidade do ensino e melhorar a performance dos alunos.

“Leitura em foco”, Educação integral”, “Clickidéia”, “jovem.com”, “Saúde escolar” e “Avaliação Institucional” compõem o rol de programas escolhidos pela Prefeitura para melhorar a qualidade do ensino e elevar o desempenho dos estudantes na rede municipal. (CAMPINAS, 2009).

Essas escolas estão inseridas em áreas periféricas da cidade e, desde o Plano Diretor Educacional de Campinas, de 1995, estão distribuídas entre as zonas administrativas - Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste, que possuem como centro regionalizado os Núcleos de Ação Educativa Regional (NAEDs). Para ilustrar essa realidade, segue o Quadro 4:

Quadro 4. Relação das EMEFs estudadas na cidade de Campinas.

EMEF	Região	Distância Centro/Unidade escolar
1	Sul	12,5 Km
2	Noroeste	17 Km
3	Norte	14 Km
4	Sul	15 Km
5	Leste	5,5 Km
6	Sudoeste	15 Km

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, (2008).

O Ministério da Educação criou desde 2007 o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino a cada dois anos. Participam desse indicador escolas públicas e particulares e é necessário para o crescimento do IDEB de uma escola que o aluno tenha uma aprendizagem efetiva e frequência às aulas. Assim sendo, para referência dessa pesquisa seguem as seguintes projeções conforme os Quadros 5, 6, 7, 8, 9,10 e 11:

Quadro 5. IDEB 2005, 2007 e projeções para o Brasil.

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
TOTAL	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Dependência Administrativa											
Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0

Fonte: SAEB e Censo Escolar, (2009).

Quadro 6. IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para rede municipal de Campinas.

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas								
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Anos Iniciais	-	4,7	-	5,1	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5	6,7	
Anos Finais	-	4,1	-	4,3	4,5	4,9	5,3	5,5	5,8	6,0	

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar, (2009).

Quadro 7. Avaliação Institucional observada na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 1.

Alunos Participantes	Aprovação	Prova Brasil Líng. Port.	Prova Brasil Matem.	IDEB	Média H./aula diária	Docentes Curso Superior	Distorção Idade Série
32	85,3	241,14	231,19	3,8	4,5	100	15,6

Fonte: Compromisso Campinas pela Educação, (2009).

Quadro 8. Avaliação Institucional observada na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 2.

Alunos Participantes	Aprovação	Prova Brasil Líng. Port.	Prova Brasil Matem.	IDEB	Média H./aula diária	Docentes Curso Superior	Distorção Idade Série
82	67	236,85	248,72	3,2	4	100	32,1

Fonte: Compromisso Campinas pela Educação, (2009).

Quadro 9. Avaliação Institucional observada na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 4.

Alunos Participantes	Aprovação	Prova Brasil Líng. Port.	Prova Brasil Matem.	IDEB	Média H./aula diária	Docentes Curso Superior	Distorção Idade Série
55	80,5	239,18	244,25	3,9	4	100	33,9

Fonte: Compromisso Campinas pela Educação, (2009).

Quadro 10. Avaliação Institucional observada na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 5.

Alunos Participantes	Aprovação	Prova Brasil Líng. Port.	Prova Brasil Matem.	IDEB	Média H./aula diária	Docentes Curso Superior	Distorção Idade Série
32	77,4	230,77	237,56	3,4	5,3	100	30,3

Fonte: Compromisso Campinas pela Educação, (2009).

Quadro 11. Avaliação Institucional observada na 8ª. Série do Ensino Fundamental da EMEF 6.

Alunos Participantes	Aprovação	Prova Brasil Líng. Port.	Prova Brasil Matem.	IDEB	Média H./aula diária	Docentes Curso Superior	Distorção Idade Série
46	81,4	242,06	245,10	3,9	4	100	34,5

Fonte: Compromisso Campinas pela Educação, (2009).

Foi tomada como referência, também, a pesquisa de doutorado da Universidade Estadual de Campinas de autoria de Miranda (2008) que determinou a eficiência de cada unidade escolar da cidade de Campinas, entendendo que a metodologia adotada para as unidades escolares (EMEFs) deve estar direcionada à seguinte realidade:

Cada escola foi tratada como uma unidade básica de observação. Sendo que sua eficiência na obtenção dos resultados exigiu informações sobre um conjunto de outras escolas como referência. Partindo do pressuposto que estas escolas tinham os mesmos procedimentos escolares e que utilizavam os mesmos tipos de recursos (professores, bibliotecas, cursos, vagas, etc.) para produzir os mesmo resultados (alunos aprovados, clima escolar, etc.). (MIRANDA, 2008, p.59).

Dentro o resultado obtido pelo autor tem-se a relação dos questionários respondidos referentes às seis escolas municipais, cujos dados, são apresentados no Quadro 12.

Quadro 12. Relação de questionários respondidos por cada EMEF na cidade de Campinas.

EMEF pesquisada	NAED	Total de questionários respondidos por escola	
		Quest. Alunos Nº (%)	Quest. Professor Nº (%)
EMEF 05	Leste	467 (80,65%)	28 (73,68%)
EMEF 02	Noroeste	1110 (93,51%)	37 (68,52%)
EMEF 03	Norte	1130 (96,74%)	62 (100%)
EMEF 06	Sudeste	517 (87,47%)	24 (82,76%)
EMEF 01	Sul	422 (87,91%)	17 (60,71%)
EMEF 04	Sul	* 0	24 (60%)

* EMEF 04 não devolveu os questionários dos alunos.

Fonte: Miranda (2008, p. 63).

Ainda em relação a alguns quesitos pesquisados estão aqueles relacionados à infraestrutura dos edifícios escolares da rede municipal de Campinas que foram apontados pelos diretores, conforme relaciona o autor:

Quanto ao estado de conservação do prédio, os seguintes itens foram avaliados:

- i) Estado do telhado: 54,2% inadequado;
- ii) Estado das paredes: 54,2% regular;
- iii) Estado do piso: 41,7% regular e 33,3% inadequado;
- iv) Estado de portas e janelas: 33,3% entre adequado, regular e inadequado;
- v) Estado dos banheiros: 41,7% regular e 33,3% inadequado;
- vi) Estado da cozinha: 45,8% inadequado;
- vii) Estado das instalações: 45,8% regular;
- viii) Estado das instalações de esgoto: 54,2% regular;
- ix) Estado dos gramados 41,7% regular;
- x) Estado dos bebedouros 41,7% adequados e 45,8% regular;
- xi) Estado das instalações elétricas: 45,8% regular e 41,7% inadequado.

Das condições de funcionamento das salas, 95,8% consideraram as salas bem iluminadas, mas 25% das diretoras consideraram que as salas de suas unidades não são arejadas e 58,3% afirmaram haver ruídos externos. De forma geral, as diretoras consideraram de boa qualidade a limpeza no prédio.

Em relação à segurança do prédio, 63,5% das diretoras responderam que os muros e/ou grades existentes na escola não garantem de forma efetiva a segurança. Entretanto, 91,7% contam com assistência policial ou vigia permanente na escola, além de fazerem controle de entrada e saída dos alunos. Quando perguntado se a escola apresenta sinais de depredação, 20,5% das diretoras afirmaram que sim.

Todas as salas possuem dispositivos para serem trancadas e 79,2% das escolas possuem sistema de proteção contra incêndio.

Em 75% das escolas existe pátio, mais apenas 29,2% das escolas tem pátio coberto e somente 45,8% das escolas possui rampas, corrimãos, banheiros para portadores de necessidades especiais.

Todas as escolas possuem biblioteca, 79,2% possuem quadra para esportes e refeitório, 87,5% sala de computadores e sala dos professores. (MIRANDA, 2008, p. 72-73).

Foram observados, também, alguns fatores relacionados aos aspectos econômicos e sociais¹⁴ dos alunos da cidade de Campinas por influir diretamente nas relações de ensino e aprendizagem, conforme menciona Miranda (2008, p. 68):

Tendo como referência à distribuição populacional por classe econômica da cidade de Campinas, nota-se que as classes A e B1 colocam relativamente menos da metade de seus filhos em escolas públicas. A classe B2 é o índice relativo que mais se aproxima da distribuição de classes econômicas atribuídas à cidade. Enquanto a classe C, relativamente, é a classe que supera em quase 3% a distribuição das classes econômicas, sendo que a classe D e E com uma representação de 19% na população da cidade contra 33,2% dos alunos que freqüentam as escolas públicas municipais.

Ao analisar as avaliações institucionais das escolas municipais de Campinas, (ver Quadros 7,8,9 10 e 11), podemos concluir que o fator tempo não foi decisivo para a melhoria dos índices, pois a EMEF 5 tem média horas/aula de 5,3 e não obteve valores maiores que as demais escolas com apenas 4 horas/aula em média.

As escolas com os melhores espaços físicos, dentre as seis escolas analisadas, a EMEF 1 e a EMEF 5, não obtiveram os melhores resultados nas avaliações, o que vem demonstrar a necessidade da atuação conjunta da gestão pedagógica no processo de ensino/aprendizagem para a efetivo ato educativo.

A escola que foi mais eficiente foi a EMEF 6 que apresenta deficiências no porte físico, pois tem uma grande demanda de alunos. A escola já possui projeto aprovado na Prefeitura de Campinas para uma reforma de ampliação de suas instalações. E enquanto isso, como tantas outras escolas, trabalha com as questões cotidianas de insegurança, falta de conforto e espaço etc.

¹⁴ São dados pelos critérios da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME): classe A - acima de 25 salários mínimos, classe B1 - de 13 a 24 salários mínimos; classe B2 - de 6 a 12 salários mínimos - classe C - de 3 a 5 salários mínimos e classes D e E - até 2 salários mínimos, Miranda (2008, p. 68).

2.3.1 - Escola Municipal de Ensino Fundamental 1 (EMEF 1): Condições Físicas e Socioculturais



Figura 14. Mapa de localização da EMEF 1.
Fonte: Google Earth, (2009).

Quadro 13. IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 1.

	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental Anos Iniciais	—	4,4	-	4,8	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3	6,5
Ensino Fundamental Anos Finais	—	3,8	-	4,0	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar, (2009).

A EMEF 1 tem uma população de estudantes de aproximadamente 511 alunos, conforme dados fornecidos pela secretaria Municipal de Educação de Campinas. Apresenta porte físico viável com a realização das metas de operação pedagógica e de produtividade. Faz divisa com córrego (Fig. 14) e conta com a presença de um vigilante. Há grande área externa com boa aparência (Fig. 16) e jardim bem cuidado, se for excluída a passagem

lateral voltada para o córrego (Fig. 20-21) onde estão depositados itens escolares (Fig. 22) e alguns materiais de construção. As quadras esportivas estão em boas condições de uso e não são cobertas (Fig. 19). Somente as salas administrativas têm espaço reduzido.

Para a melhoria do desempenho dessa unidade escolar, não é necessário o investimento na ampliação do espaço físico, mas em ações que envolvam a comunidade escolar, conforme registra Miranda (2008, p. 161) em relação às escolas municipais.

A melhoria do desempenho destas escolas irá exigir ações que possam diminuir os atuais índices de retenção e evasão dos alunos; além de ações no âmbito da organização do trabalho pedagógico no que tange ao estilo pedagógico do professor viabilizando e criando condições para novas experiências didáticas e metodológicas; a melhoria do clima escolar com ações que valorize a função social da escola junto à comunidade (pais, alunos, professores entre outros); a liderança administrativa na constante construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico da escola, entre outras ações que corroborem com as práticas de melhoria de desempenho na unidade escolar.

A unidade escolar apresenta rampas de acesso para pessoas portadoras de necessidades especiais (Fig. 15), salas de aulas iluminadas e ventiladas (Fig. 17-18), biblioteca, laboratório de informática e refeitório.



Figura 15. Rampas de acesso interno da EMEF 1.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 16. Exterior da EMEF 1.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 17. Sala de aula da EMEF 1.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 18. Sala de aula da EMEF 1.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 19. Quadra esportiva da EMEF 1.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 20. Entorno da EMEF 1.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 21. A EMEF 1 apresenta um córrego em sua lateral.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 22. Exterior da EMEF 1 com itens escolares descartados.
Foto: Aquino, 2009.

2.3.2 - Escola Municipal de Ensino Fundamental 2 (EMEF 2): Condições Físicas e Socioculturais

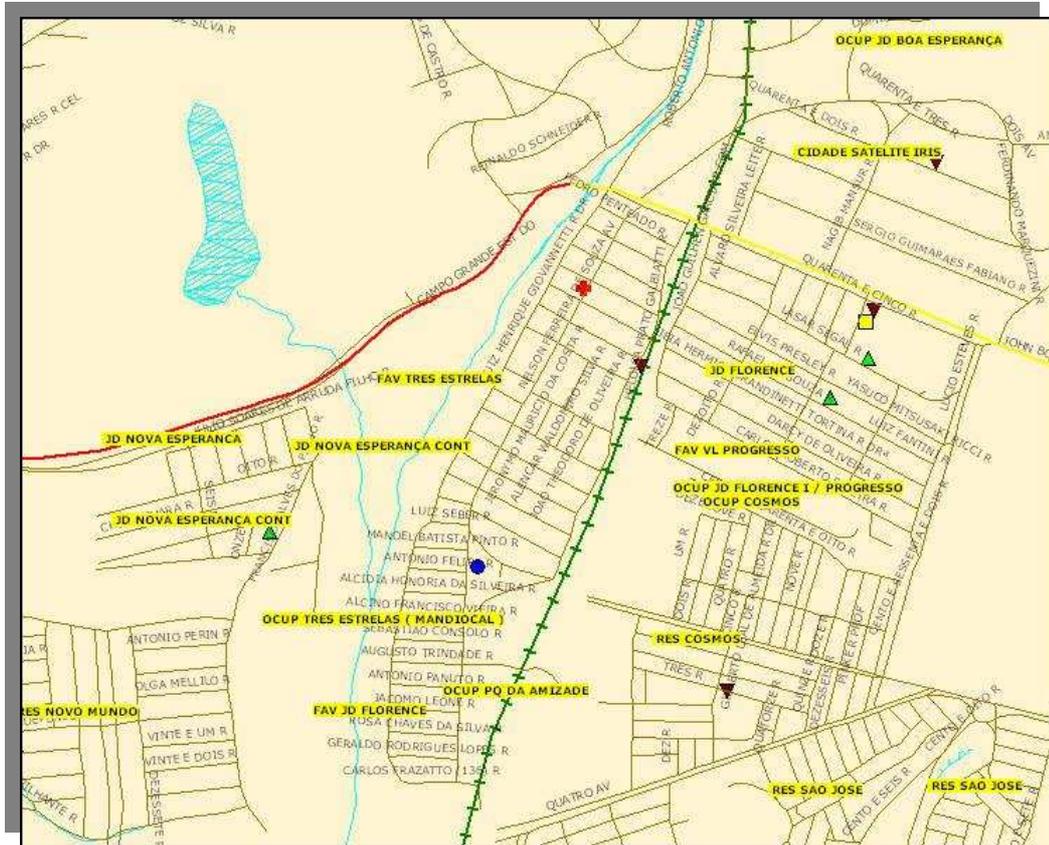


Figura 23. Mapa referente à localização da EMEF 2.
Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas, (2009).

Quadro 14. IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 2.

	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2001	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental Anos Iniciais	—	4,2	-	4,6	5,0	5,2	5,5	5,8	6,0	6,3
Anos Finais	—	3,2	-	3,2	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar, (2009).

A EMEF 2 tem uma população de estudantes de aproximadamente 1.168 alunos, conforme dados fornecidos pela secretaria Municipal de Educação de Campinas. O porte físico não é condizente com a realização das metas de operação pedagógica e de produtividade. Tem aparência externa precária (Fig.

28) e conta com a presença de um vigia. Há falta de área externa arborizada, sendo que as atividades desenvolvidas nos horários do intervalo ficam comprometidas pela falta de espaço e de pátio coberto (Fig. 26-27). A quadra esportiva está em boas condições de uso e é coberta, mas não é usada nos horários de intervalo. Para a melhoria do desempenho dessa unidade escolar, é necessário o investimento na ampliação do espaço físico, pois “o porte dessa escola é pequeno, o que inviabiliza a realização das metas pedagógicas e a operação da produtividade máxima observada”, como afirma Miranda (2008, p. 159).

A unidade escolar não possui rampas de acesso para pessoas portadoras de necessidades especiais; as salas de aulas (Fig. 25 e 30) e a biblioteca (Fig. 24) são pouco iluminadas e ventiladas; o laboratório de informática é usado parcialmente e também serve para funções diversas, como por exemplo, acomodar itens de almoxarifado (uniformes e livros didáticos). Já o refeitório (Fig. 31) é o principal ambiente da escola e também funciona para o atendimento dos alunos em suas aulas de reforço, sendo que, nesse caso, há ruídos de outros usuários, interferindo nessas atividades. O laboratório de ciências é bem equipado, mas necessitada ser ampliado para atender as classes em sua totalidade de alunos. Há influência direta de fatores do nível socioeconômico no desempenho dos alunos dessa escola por estar diretamente relacionado a questões extraescolares, “tais como a pobreza e o trabalho precoce”, Miranda (2008, p. 68). Esse fato se dá por se encontrar em local de vários assentamentos de moradias irregulares e alguns loteamentos de população carente (Fig. 23). Existem algumas pichações (Fig. 29) nas paredes que indicam a depredação da escola por vândalos na ausência da direção e da vigilância.



Figura 24. Biblioteca da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 25. Sala de aula da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 26. Exterior da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 27. Exterior da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2008.



Figura 28. Entorno da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2008.



Figura 29. Pichações na EMEF 2.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 30. Detalhe de mobiliário da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 31. Refeitório da EMEF 2.
Foto: Aquino, 2008.

2.3.3 - Escola Municipal de Ensino Fundamental 4 (EMEF 4): Condições Físicas e Socioculturais

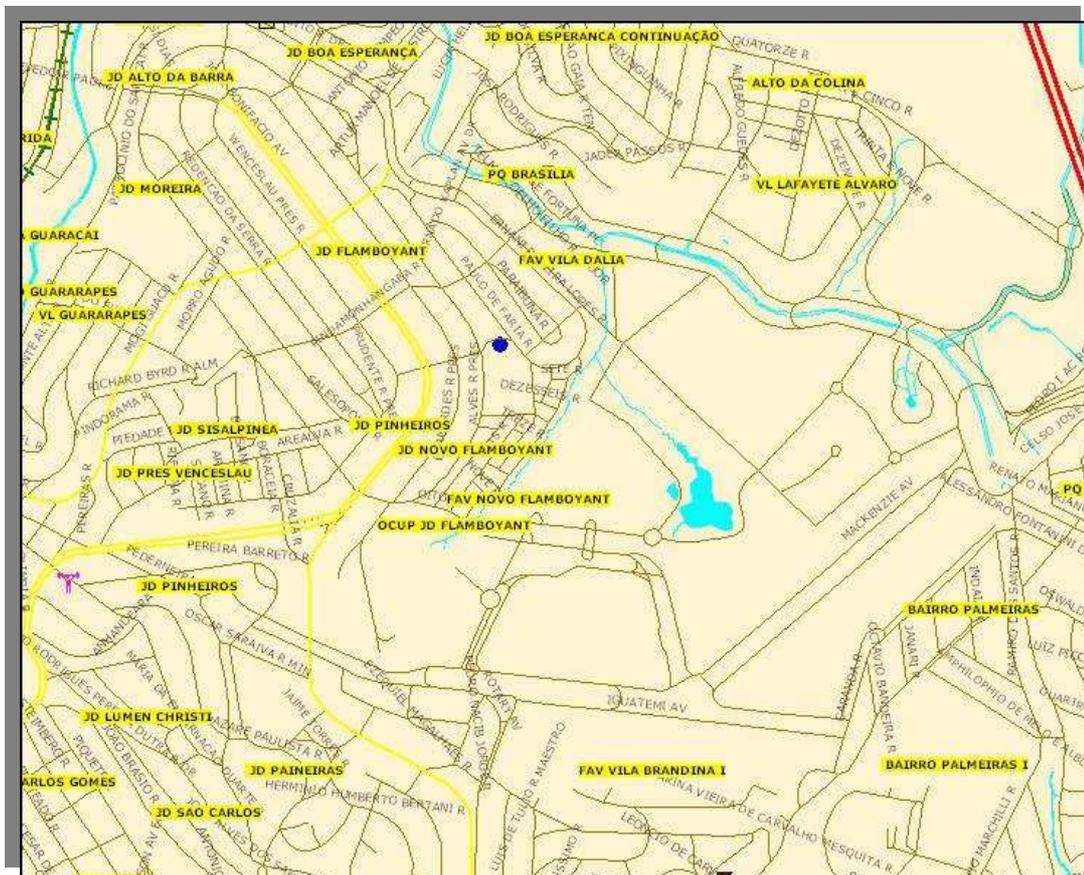


Figura 32. Mapa referente à EMEF 4.
Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

Quadro 15. IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 4.

	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2001	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental Anos Iniciais	—	4,9	-	5,2	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8
Ensino Fundamental Anos Finais	—	3,9	-	4,1	4,3	4,7	5,1	5,4	5,6	5,8

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

A EMEF 4 tem uma população de estudantes de aproximadamente 1.010 alunos, conforme dados fornecidos pela secretaria Municipal de Educação de Campinas. Não apresenta porte físico condizente com a realização das metas de

operação pedagógica e de produtividade. Não há boa aparência externa e conta com a presença de um vigilante. Há área externa e jardim, sendo que as atividades desenvolvidas nos horários do intervalo ficam comprometidas quando chove (Fig. 34) devido ao pequeno espaço do pátio coberto. A quadra esportiva ainda não foi coberta. Para a melhoria do desempenho dessa unidade escolar, é necessário o investimento na ampliação do espaço físico, pois “o porte dessa escola é pequeno, o que inviabiliza a realização das metas pedagógicas e operação da produtividade máxima observada”, como afirma Miranda (2008, p. 159).



Figura 33. Corredor interno da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

A unidade escolar possui uma rampa de acesso para pessoas portadoras de necessidades especiais, mas devido à sua inclinação muito acentuada, os deficientes necessitam de auxílio para sua utilização; as salas de aulas, o corredor interno (Fig. 33) e a biblioteca são pouco iluminados e ventilados; o laboratório de informática é bastante utilizado. Já o refeitório é o principal ambiente da escola e também funciona para o atendimento dos pais. A área envoltória à escola é composta por um bairro regularizado e vários assentamentos irregulares e precários sem infra-estrutura urbanística.



Figura 34. Pátio interno da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 35. Sala de aula da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

2.3.4 - Escola Municipal de Ensino Fundamental 5 (EMEF 5): Condições Físicas e Socioculturais

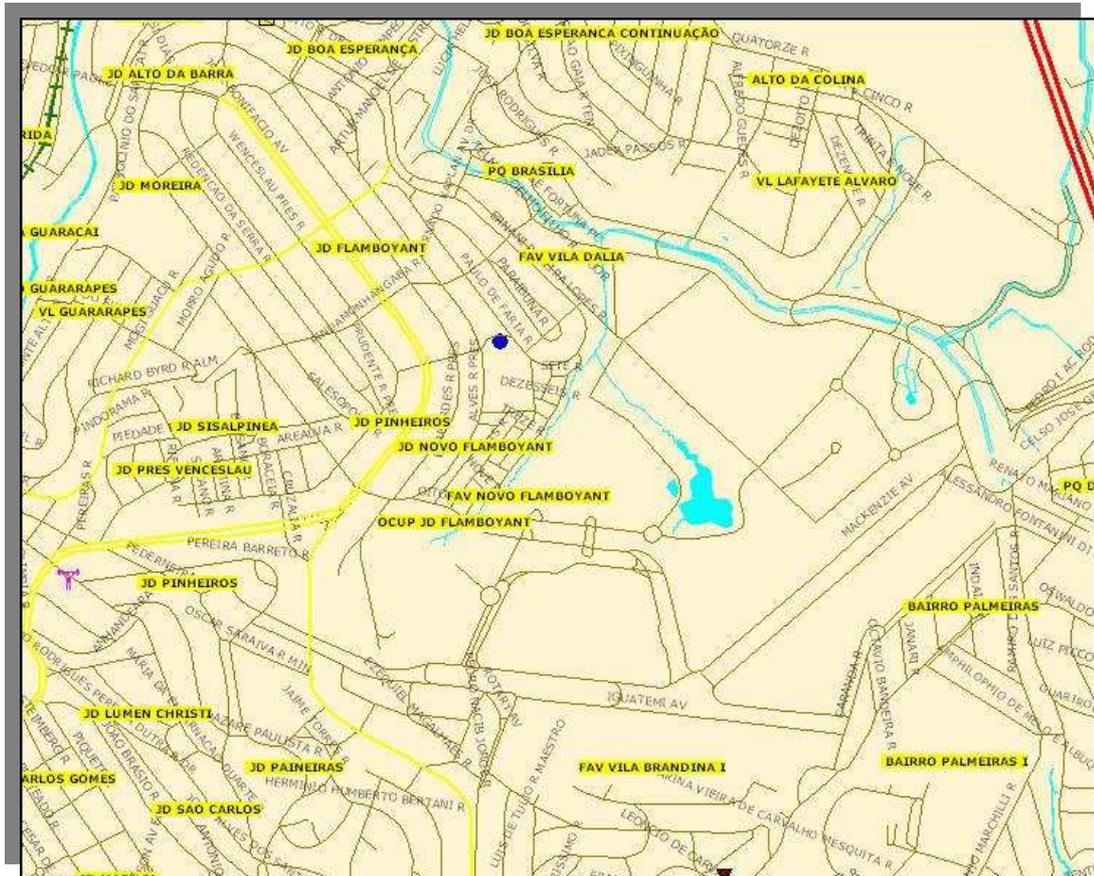


Figura 36. Mapa referente à EMEF 5.
Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

Quadro 16. IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 5.

	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental Anos Iniciais	–	4,1	-	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	6,3
Anos Finais	–	3,4	-	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,4

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar, (2009).

A EMEF 5 tem uma população de estudantes de aproximadamente 555 alunos, conforme dados fornecidos pela secretaria Municipal de Educação de

Campinas. Apresenta porte físico viável com a realização das metas de operação pedagógica e de produtividade. Faz divisa com favela (Fig. 36) e conta com a presença de dois vigilantes. Há grande área externa com boa aparência (Fig. 45), acessos cobertos e jardim bem cuidado (Fig. 41, 43 e 44). As quadras esportivas estão em boas condições de uso e não são cobertas (Fig. 42). Somente as salas administrativas têm espaço reduzido.

Para a melhoria do desempenho dessa unidade escolar não é necessário investimento na ampliação do espaço físico, mas em questões que envolvam a melhoria do desempenho pedagógico, segundo Miranda (2008, p. 161):

A melhoria do desempenho destas escolas irá exigir ações que possam diminuir os atuais índices de retenção e evasão dos alunos; além de ações no âmbito da organização do trabalho pedagógico no que tange ao estilo pedagógico do professor viabilizando e criando condições para novas experiências didáticas e metodológicas; a melhoria do clima escolar com ações que valorizem a função social da escola junto à comunidade (pais, alunos, professores entre outros); a liderança administrativa na constante construção coletiva e participativa do projeto político pedagógico da escola, entre outras ações que corroborem com as práticas de melhoria de desempenho na unidade escolar.

A unidade escolar apresenta rampas de acesso para deficientes físicos (Fig. 37), salas de aulas iluminadas e ventiladas (Fig. 38), biblioteca, laboratório de informática, anfiteatro (Fig. 44, 46 e 47) e refeitório (Fig. 39). Há influência direta de questões do nível socioeconômico quanto ao desempenho dos alunos dessa escola por estar diretamente relacionado a itens extraescolares, “tais como a pobreza e o trabalho precoce”, Miranda (2008, p. 68). O entorno da escola (Fig. 40) é considerado perigoso por ser próximo a uma favela e apresenta altos índices de roubos em suas proximidades.



Figura 37. Hall de entrada da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 38. Sala de aula da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 39. Refeitório da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 40. Entorno da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.





Figura 41. Exterior e rampa da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 42. Exterior e quadra da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 43. Cobertura entre edifícios da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 44. Exterior dos edifícios da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 45. Exterior e área de convivência da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 46. Anfiteatro da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 47. Palco do anfiteatro da EMEF 5.
Foto: Aquino, 2009.

2.3.5 - Escola Municipal de Ensino Fundamental 6 (EMEF 6): Condições Físicas e Sócio-culturais

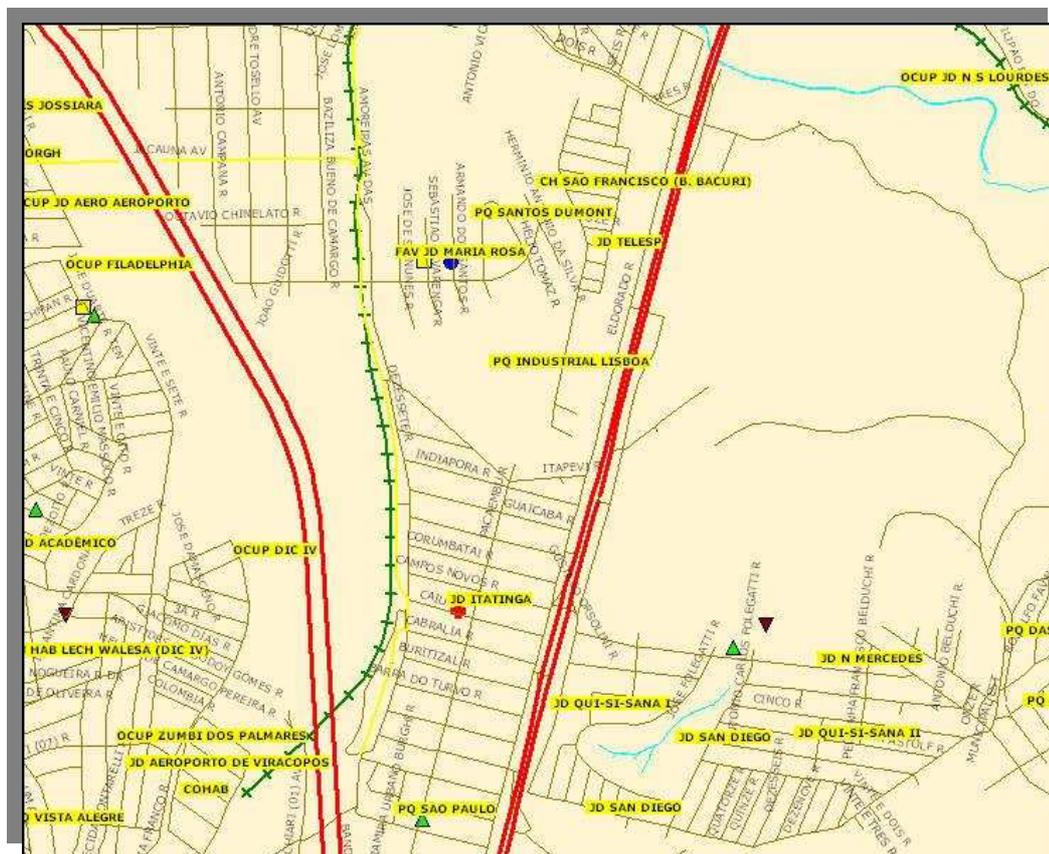


Figura 48. Mapa referente à EMEF 6.
Fonte: Prefeitura Municipal de Campinas, (2009).

Quadro 17. IDEBs observados em 2005, 2007 e metas para a EMEF 6:

	IDEB		Metas Projetadas							
	Observado		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental Anos Iniciais	—	4,9	-	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6	6,9
Ensino Fundamental Anos Finais	—	3,9	-	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,6	5,9

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar, (2009).

A EMEF 6 tem uma população de estudantes de aproximadamente 538 alunos, conforme dados fornecidos pela secretaria Municipal de Educação de Campinas. Apresenta porte físico não condizente com a realização das metas de

operação pedagógica e de produtividade. Conta com boa aparência externa (Fig. 49) e com a presença de um vigia. Não há área externa e jardim, sendo que as atividades desenvolvidas nos horários do intervalo ficam comprometidas. A quadra esportiva ainda não foi coberta. Para a melhoria do desempenho dessa unidade escolar é necessário o investimento na ampliação do espaço físico.



Figura 49. Muro externo da EMEF 6.
Autor: Aquino, 2009.

A unidade escolar não possui uma rampa de acesso para portadores de necessidades especiais; as salas de aulas e a biblioteca são pouco iluminadas e ventiladas; o laboratório de informática é bastante utilizado por alunos e professores. O refeitório é o principal ambiente da escola. Há influência direta de questões do nível socioeconômico no desempenho dos alunos dessa escola por estar diretamente relacionado aos itens extraescolares, “tais como a pobreza e o trabalho precoce”, Miranda (2008, p. 68). A região (Fig. 48 e 50) apresenta uma

população carente de recursos. Nessa escola, a Direção não permitiu a documentação fotográfica interna.



Figura 50. Entorno da EMEF 6.
Autor: Aquino, 2009.

3.1 ESTUDO DE CASO: A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL 4 (EMEF 4)

A unidade escolar escolhida dentre as seis escolas municipais indicadas pelo Coordenador Pedagógico da cidade de Campinas foi a EMEF 4, situada aproximadamente a 15 km de distância do centro da cidade (Quadro 4), macrozona 7¹⁵ e próxima ao aeroporto de Viracopos. O bairro apresenta estrutura básica de serviços e comércios através de lojas de materiais de construção e de roupas, além de padarias, cabeleireiros, bares, entre outros.

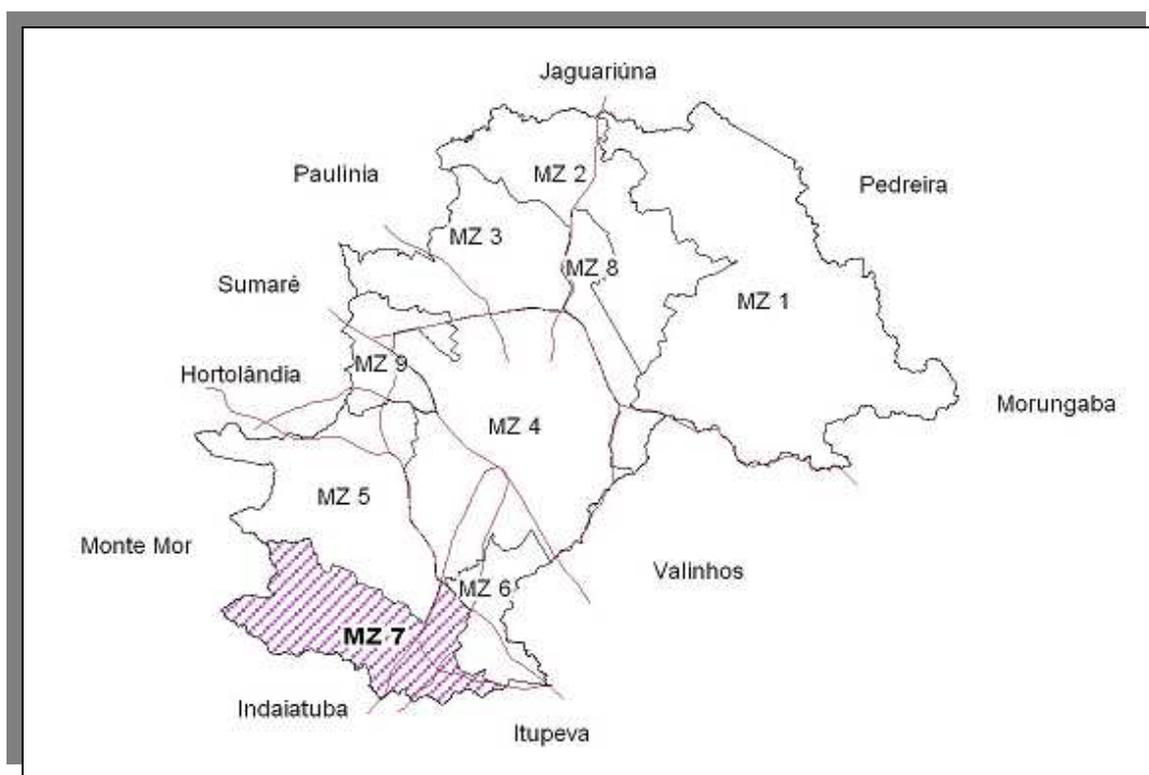


Figura 51. A macrozona 7 e sua área de abrangência.
Fonte: (DEPLAN, 2009).

¹⁵ “A cidade de Campinas adotou, após as discussões do 1º. Congresso da Cidade de Campinas, ocorrido em 2004, a divisão da cidade em sete macrozonas, devido à preocupação social e de meio ambiente”. (OLIVEIRA, 2005, p.70).

A escolha foi indicada devido ao fato de a EMEF 4 apresentar um quadro bem característico, quer dizer, ter importância para a comunidade do bairro. É o único equipamento de lazer para os habitantes locais; atende uma grande população discente de aproximadamente 1.010 alunos; possui graves problemas relativos ao espaço físico escolar e, entre as escolas, foi a que mais apresentou parcerias com a iniciativa privada, voluntários e outras entidades (ONGs). São exemplos dos projetos desenvolvidos na EMEF 4 e que constam no Projeto Político Pedagógico,(2008): teatro, futebol, voleibol, capoeira, boxe tailandês, *hip hop*, educação sexual, italiano, inglês, informática (nível básico) e Projeto Metamorfose (Grupo Arcor). A escola foi apresentada pela diretora Márcia na primeira visita de campo, decorrendo o que se segue:

“Ao conhecer aquela escola e sua diretora, tivemos a certeza de que se tratava de um importante instrumento de inclusão social. Ela fez questão de nos apresentar e nos acompanhar durante nossa visita, explicando-nos da importância da escola para a comunidade. Percebi que sua postura como gestora era fundamental para modificar a dura realidade imposta ao lugar. A comunidade, portanto, era fundamental para a escola e vice-versa.”

(AQUINO, Diário de Campo, EMEF 4, maio de 2009).

3.2 Apresentação da região e bairro da EMEF 4

A EMEF 4, como anteriormente citado, situa-se na área da macrozona 7 (Fig. 51), sendo que essa região foi loteada na década de 1950 e sua ocupação irregular se deu a partir dos anos 70, devido à área ter sido declarada de utilidade pública para o Aeroporto de Viracopos. Portanto, há o predomínio de ocupações irregulares e de urbanização precária, sendo a região composta pelos seguintes bairros: Cidade Singer, Jardim Campo Belo, Jardim São João, Jardim Marisa, Jardim São Domingos, Vila Palmeiras, Núcleo Residencial Vila Nilza, Favela

Campo Belo e as ocupações Ulisses Guimarães (5 praças – Campo Belo I), Campo Belo/RFFSA (parte), Campo Belo/Campituba/RFFSA (Campo Belo II), Palmeiras/FEPASA, Marisa, Marisal/RFFSA e Marisa II/RFFSA. (Campinas, 2009).

A região da macrozona 7 é um local que necessita de infraestrutura básica, pois recebeu ao longo dos anos centenas de migrantes oriundos de estados do nordeste e sul do país, originando famílias sem condições mínimas de moradia. Os dados apurados para essa região apontam que:

Esta área possui 73,84 km², que corresponde a pouco mais de 9% da área do município, constituindo-se na sua maior parte por zona rural (67%). A população dessa região, segundo o Censo Demográfico de 2000 era de 26.728 habitantes, correspondendo a 2,8% da população do município, sendo 25.199 habitantes na área urbana e 1.529 habitantes na área rural. A população em sub habitação do município é de 9.770 pessoas, representando cerca de 36% da população da macrozona e 1% da população do município. (SEPLAN, 2009).

Os bairros da macrozona 7 são atendidos pelos seguintes equipamentos de Educação e Saúde: Centro Municipal de Educação Infantil – (CEMEI) Benemerita Silvia Paschoal, Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI Campo Belo, EMEI Sossego da Mamãe, EMEI Verde e Amarelo, Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF Professora Odila Maia Rocha Brito, Nave Mãe Leonel Brizola, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio – EE São Francisco de Assis e EE de Ensino Fundamental e Médio Professora Celeste Palandi de Mello; Módulo de Saúde Campo Belo e Centro de Saúde São Domingos. E, apesar da presença desses equipamentos, a demanda por vagas nas escolas públicas constitui um dos problemas mais questionados pela comunidade local, sendo que “atualmente parte da demanda dessa região é atendida pelas cidades vizinhas de Valinhos e

Indaiatuba”, (DEPLAN, 2009). Na Fig. 52 são apresentados os equipamentos de Educação da macrozona 7:

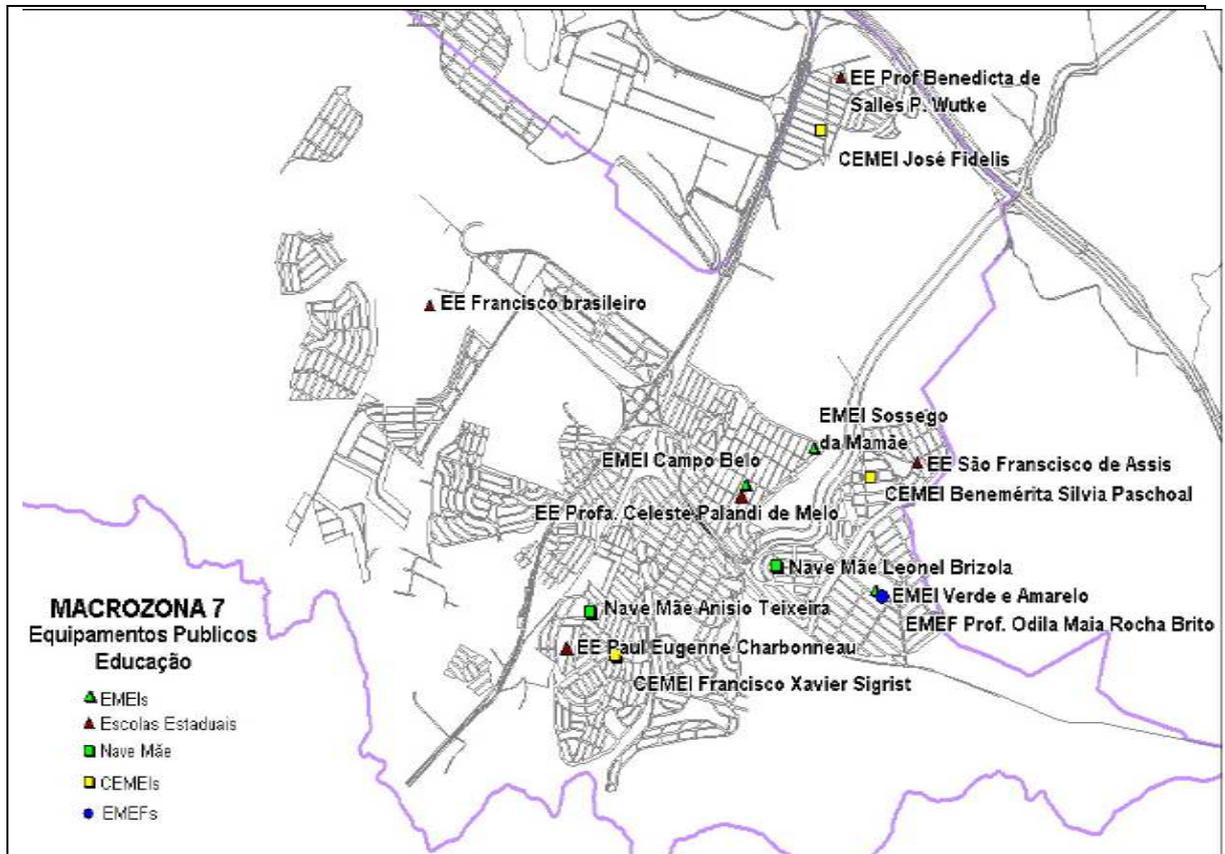


Figura 52. Equipamentos públicos de Educação.
Fonte: DEPLAN, 2009.

O bairro em que está localizada a escola pesquisada (EMEF 4) tem aproximadamente 3,8 km², fazendo divisa com as cidades de Valinhos, Vinhedo e Indaiatuba. A configuração desse bairro se dá de modo distinto dos demais bairros vizinhos, pois estava fora da área constituída como de utilidade pública para a ampliação do aeroporto de Viracopos e teve uma consolidação mais apropriada, ou seja, teve asfalto, água encanada e lotes urbanizados. Sobre isso é importante ressaltar que:

Durante o período de vigência do decreto estadual, de 1982 a 2006, houve um constante adensamento do local sem nenhum investimento em infra-estrutura, resultando num acúmulo de carências. Após a

revogação dos decretos, iniciou-se uma série de investimentos na região, embora ainda apresente carência generalizada de equipamentos públicos e de infra-estrutura em áreas específicas, que demandam continuidade de investimentos do poder público. (CAMPINAS, 2009).

Há no bairro estabelecimentos de Educação (EMEF 4 e CEMEI), Posto de Saúde e um campo de futebol. A região do entorno da EMEF 4 (Fig. 53) se reveste de um alto índice de vulnerabilidade e exclusão social, quer dizer, há invasões e assentamentos de terra, deficiências de infraestrutura urbanística (ausência de rede de esgoto), falta de equipamentos escolares e de saúde, entre outros. Mas vale ressaltar que esse bairro (Fig. 54), no qual está inserida a EMEF 4 possui boa demanda de moradia por ser legalizado, apresentar razoável infraestrutura e proximidade com a cidade de Valinhos que possui boa demanda no que se refere a postos de trabalho



Figura 53. Rua de bairro vizinho à EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 54. As ruas do bairro da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

No bairro, atualmente, está sendo implantada a rede pública de esgoto (Fig. 54), atendendo a uma antiga reivindicação de seus moradores. Há na área, também, uma lagoa (Fig. 55) que faz divisa com os equipamentos de Educação e Saúde e que tem projeto já aprovado no PAC (Programa de Aceleração do Crescimento) para se realizar até o final de 2009, a fim de se tornar um equipamento público de lazer e recreação, conforme relato obtido pela Secretaria de Obras de Campinas (2009).



Figura 55. Lagoa do bairro da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

3.3 O funcionamento da EMEF 4 e seus indicadores

A escola atende, no ano de 2009 aproximadamente 1.010 alunos, em quatro períodos. A equipe gestora é formada por uma diretora, uma vice-diretora e por uma orientadora pedagógica. O quadro docente é composto de quarenta e três professores efetivos, trinta professores não efetivos e dois professores desse total estão afastados da sala de aula por motivo de saúde. Um estagiário trabalha na secretaria e quatro funcionários atuam na limpeza e no fornecimento da merenda. Há um vigilante contratado por uma empresa terceirizada. Notam-se no Quadro 18 os dados indicadores para a escola:

Quadro 18. Indicadores da EMEF 4.

Indicadores de área e população estudantil da EMEF 4

Área do terreno da EMEF	7.837,45 m ²
Construção existente da EMEF	1.159,87 m ²
Área livre do terreno	6.442,33 m ²
População Estudantil Total	1.010 alunos
População Docente Total	73 professores

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas, (2008).

A unidade escolar EMEF 4 foi inaugurada em 1982 e, atualmente, recebe alunos de onze bairros das regiões próximas. A escola precisou fazer o empréstimo de duas salas da CEMEI vizinha para poder acomodar todos os alunos matriculados. Ainda assim, muitos precisam ser atendidos em escolas de outras cidades próximas (Vinhedo e Indaiatuba). Para o atendimento dessa população discente, existem os seguintes horários, que são assim dispostos, das 7 horas às 23 horas:

Matutino: 7h00 às 11h00 para o atendimento dos cursos de Ciclo 1 (1º., 2º. e 3º. anos) e Ciclo 2 (4º. Ano);

Intermediário: 11h00 às 15h00 para o atendimento dos cursos de Ciclo 2 (5º. ano) e 5ª. séries;

Vespertino: 15h00 às 19h00 para o atendimento dos cursos de 6ª. 7ª. e 8ª. séries;

Noturno: 19h00 às 23h00 para o atendimento dos cursos de Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

3.4 Adentrando na EMEF 4

A EMEF 4 está inserida no centro do bairro e ao lado do Posto de Saúde, o que é pouco recomendado pelo FUNDESCOLA, como visto no Quadro1. A avenida onde ela se situa tem mão dupla e é bastante movimentada e ônibus de circulação chegam e partem a todo o momento. Não há lugar para o estacionamento de carros particulares. Os professores guardam os seus veículos

dentro da escola, sendo essa uma atitude usual em todas as instituições escolares visitadas, pois são constantes os pequenos delitos junto aos veículos ou mesmo a ocorrência de furtos.



Figura 56. A fachada frontal da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

Para adentrar à EMEF 4, é necessário utilizar o interfone e se apresentar ao vigilante que libera ou não a entrada das pessoas após consulta à Direção. Esse ritual de entrada nas dependências da escola se passa com todos os visitantes.

Na entrada, há uma escada que dá acesso ao piso inferior, pois a escola encontra-se abaixo do nível da rua (Fig. 56). Para o melhor entendimento da composição dos ambientes da EMEF 4, segue descrição assinalada no PPP (2008) da referida escola:

10 salas de aula; 01 banheiro de meninos; 01 banheiro de meninas; 01 banheiro de professores; 01 banheiro de professoras; 01 banheiro da secretaria; 01 laboratório informática; 01 biblioteca; 01 sala de professores; 01 almoxarifado para material esportivo; 01 quadra não coberta; 01 campo de futebol (terra) pequeno; 01 pátio; 01 refeitório; 01

A prática do auto-servimento teve início em 2007 com a divulgação diária do cardápio, sendo o mesmo afixado num quadro de avisos localizado na estrada do refeitório.

Para o sucesso desta empreitada deveríamos conseguir uma reforma geral no refeitório da unidade que atualmente se encontra com o espaço totalmente insuficiente para atender o número de alunos que o freqüentam.

A capacidade do refeitório é de no máximo duas salas de aulas, sendo que com esta quantidade fica totalmente ocupado. Este problema afetou drasticamente o desenvolvimento do projeto e não conseguimos avançar na prática do auto-servimento. PPP (2008) da EMEF 4.

Na observação *in loco*, verificou-se o uso escalonado desse refeitório (Fig. 58) pelos alunos da escola devido à falta de espaço para recebê-los conjuntamente, portanto, o horário de intervalo é prejudicado porque as turmas se revezam para terem a possibilidade de serem atendidas no refeitório.



Figura 58. Refeitório da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.



Figura 59. Parque infantil da EMEF 4 e detalhe de portão.
Foto: Aquino, 2009.

Os docentes permanecem em pé vigiando os alunos nesse curto período de tempo do intervalo. Quando há a incidência de chuvas, o portão do parque (Fig. 59) permanece fechado e o espaço se restringe porque o pátio coberto é pequeno para o grande contingente discente. Nesse pequeno pátio (Fig. 60) é que são realizadas as confraternizações e os eventos da escola durante todo o ano.



Figura 60. Pátio coberto da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

Observou-se que o melhor espaço montado da escola é o laboratório de informática (Fig. 61) que é utilizado por todos os professores entrevistados. A EMEF 4 é apoiada pelo projeto de inclusão digital da Secretaria de Cidadania, Trabalho, Assistência e Inclusão Social da Prefeitura Municipal de Campinas - Jovem.com - que oferta cursos de informática básica no horário oposto ao horário de aulas dos alunos da EMEF 4.



Figura 61. Laboratório de informática da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

A biblioteca (Fig. 62) tem um espaço muito reduzido e os professores pesquisados não fazem uso desse ambiente para a prática das suas aulas, devido à má acomodação do ambiente.

As salas de aulas da EMEF 4 são bem dimensionadas, possuem ventilação artificial e natural. A iluminação artificial é feita por meio de luminárias de lâmpadas fluorescentes e, conforme os professores pesquisados, a ventilação poderia ser melhorada. É importante, com referência à iluminação artificial,

reforçar que os professores entrevistados somente lecionam nos período diurno e vespertino e não estão em contato com esses espaços no período noturno, cuja necessidade de iluminação artificial é mais evidente.



Figura 62. Biblioteca da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

A maioria dos professores pesquisados achou que a temperatura da escola, no verão, é ruim e no inverno é boa. Sobre o assunto é importante anotar que, segundo Hall (2005, p.72), “o calor do corpo tem caráter altamente pessoal e, em nosso pensamento, está associado à intimidade e a experiências de infância.” Mesmo assim, as características da construção da EMEF 4 apontam que os ambientes possuem problemas de temperatura, pois a cobertura em telhas de fibrocimento não propiciam um bom conforto térmico em dias de temperatura mais elevada.

A sala de artes da EMEF 4 (Fig. 63) encontra-se em local de improvisado e é separada dos ambientes externos por divisórias. O espaço é pequeno com pouca iluminação e ventilação natural.



Figura 63. Sala de artes da EMEF 4 (exterior e interior).
Foto: Aquino, 2009.

O corredor interno (Fig. 64) da EMEF 4, que dá acesso às salas de aula foi considerado, pelos professores entrevistados, ruim em sua largura e pode-se apontar que a percepção desse local poderia ser melhor se a pintura das paredes fosse em tons mais claros e não seguisse o padrão de cores (azul colonial e branco) estabelecido pela municipalidade.

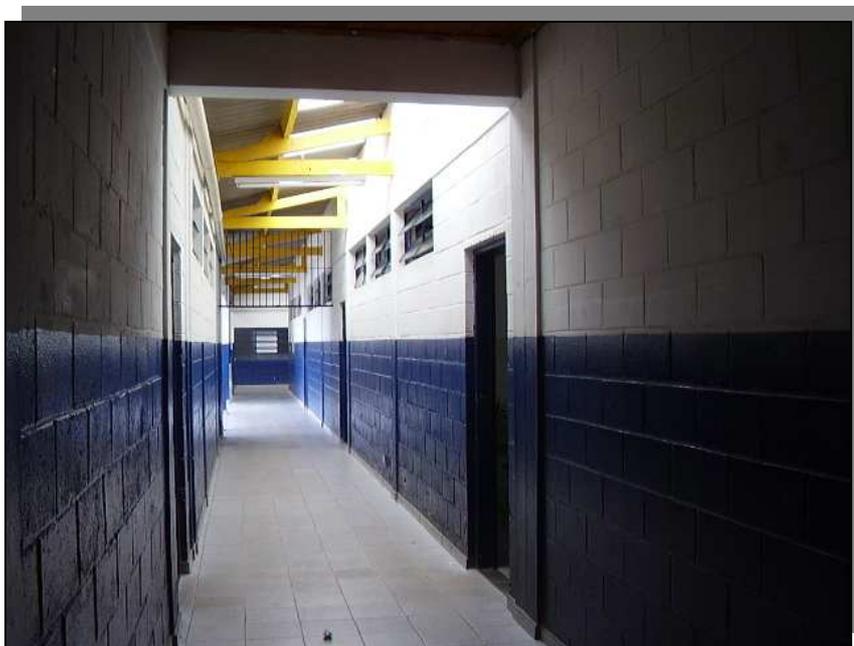


Figura 64. Corredor interno da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

3.5 A pesquisa de campo na EMEF 4

As visitas à EMEF 4 foram realizadas a partir do início do mês de maio de 2009 ao final do mês de setembro do mesmo ano. Na primeira visita, a apresentação das dependências escolares foi realizada pela Diretora que se mostrou muito receptiva à pesquisa a ser realizada na escola.

Nas demais visitas, foram feitas solicitações da pesquisadora com a intenção de falar com a diretora. O vigia da escola atendia com o portão ainda fechado, dirigindo as seguintes perguntas:

“O que quer? Com quem a senhora quer falar? A diretora... Vou ver se ela pode atender agora...”

Esse ritual iria perdurar durante todas as visitas realizadas nas dependências EMEF 4, independentemente do dia ou horário escolhido. Observar aquele espaço parecia “invasão” a um ambiente privado. Embora público, aquele espaço não estava totalmente receptivo à pesquisa acadêmica. As ocorrências cotidianas eram urgentes, por exemplo:

“Não importava quantas vezes eu fosse àquela escola. E era certo, porém, que o vigia não iria me reconhecer. O portão ficava sempre fechado com cadeado e era necessário tocar o interfone e chamar pela Direção. Várias vezes a diretora estava ocupada ou não estava e então era atendida pela vice-diretora que havia acabado de assumir o posto. Ela estava visivelmente perdida. E as questões cotidianas da escola estavam se amontoando. Enquanto me atendia, chegaram mais dois pais que queriam lhe falar também. Tudo acontecia ao mesmo tempo.”

(AQUINO, Diário de Campo, EMEF 4, agosto de 2009).

A pesquisa e os questionários foram apresentados à Direção e esses últimos entregues aos professores, sem a presença da pesquisadora. Foi

permitida a documentação fotográfica dos ambientes desde que fossem excluídos os seus usuários (alunos). Para melhor captar a vivência dos espaços, as fotos foram tiradas em diversos horários e dias da semana. A documentação fotográfica foi de muita importância para a pesquisa no tocante ao registro dos espaços escolares. É o registro de um momento vivenciado pelos usuários sem a interferência do pesquisador que pode ser compartilhado com outras pessoas interessadas no estudo de caso.

Em data combinada com a Direção, os questionários respondidos foram devolvidos para a pesquisadora. Foram oito professores do Ensino Fundamental que se propuseram a responder as questões referentes à sua formação pedagógica, atuação profissional e a sua prática docente no espaço físico da EMEF 4.

Os longos percursos à periferia para a coleta de dados surtiram muitas reflexões, que, assim, seguem:

“Eu já havia acabado de recolher os questionários respondidos pelos professores e me preparava para sair da escola quando vi os alunos do horário vespertino chegando à escola (por volta das 14h50 minutos) e era um rebuliço de pessoas falando ao mesmo tempo. Mas houve uma cena que me chamou a atenção: uma aluna cadeirante solicitava a ajuda do vigia para descer a rampa de acesso à escola, a qual visivelmente muito inclinada e fora dos padrões das normas.”

(AQUINO, Diário de Campo, EMEF 4, setembro de 2009).

Após a observação do ocorrido com a aluna cadeirante, foi realizada documentação fotográfica da rampa (Fig. 65) com a intenção de registrar que é necessário refazê-la dentro das Normas Brasileiras (ABNT NBR 9050:2004) para dar acessibilidade às pessoas portadoras de necessidades especiais ao edifício da EMEF4.



Figura 65. Rampa para acesso a pessoas portadoras de necessidades especiais.
Foto: Aquino, 2009.

3.6 Os docentes pesquisados na EMEF 4

A EMEF 4 tem baixa rotatividade de profissionais, tanto de gestores como docentes e, conforme consta nos questionários respondidos, há igual número de homens e mulheres que responderam às questões. O maior contingente de professores está entre os que têm mais de 40 anos de idade, sendo que são seguidos entre a faixa etária de 26 a 39 anos. A formação dos professores pesquisados contemplou as diversas áreas de graduação, ou seja, Letras, Ciências, Matemática e Biologia. Seis professores não fizeram nenhum curso de Formação continuada nos últimos seis meses.

O professor mais jovem leciona há nove anos; todos os demais lecionam há mais de dez anos, sendo que, três professores trabalham há mais de vinte anos na carreira docente, conforme pode ser visto na Tabela 1:

Tabela 1. Tempo (anos) de magistério e de docência na EMEF 4:

Professor	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Magistério em geral	14	24	9	10	22	13	22	15
Docência na EMEF 4	1	9	2 meses	9	1	6	14	3

Quando questionados sobre o tempo que estão na EMEF 4, apenas um professor, P7, encontra-se nela há mais de dez anos (exatamente quatorze anos), ou seja, desde sua criação. O P3 está apenas há dois meses e o professor P5 que tem vinte e dois anos de experiência docente se encontra na escola há apenas um ano, conforme (Tabela 1).

A carga horária semanal dos docentes varia entre dezoito e cinquenta e quatro horas, sendo que, quatro professores lecionam acima de cinquenta horas semanais. Nenhum dos professores participantes leciona na rede particular de ensino. Os que responderam atuar em outras escolas (seis), três estão em outras escolas municipais e os demais atuam na rede estadual de ensino. Cinco docentes são efetivos na escola e estão há mais tempo na EMEF 4.

Nenhum docente participante assinalou ter outro ofício além da docência. Quanto à preferência a séries/anos para lecionar, três responderam que preferem o Ensino Médio e apenas um assinalou o 5º. Ano. A Tabela 2 contempla a Formação do docente, o ano de conclusão e a Universidade cursada:

Tabela 2. Formação docente, Instituição e Ano de conclusão:

Docente	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Curso	Ciências Físicas e Biológicas	História	Letras Filosofia	Língua Portuguesa	Biologia	Matemática	Ciências	Letras
Instituição	UNESP	FAFIG	UNIP UNICASTELO	PUC-Campinas	PUC-Campinas	UNICAMP	PUC-Campinas	USF
Ano de Conclusão	1992	2004	2004 2008	1998	1981	1998	1986	1991

Podemos perceber que, em relação ao Professor 6, houve divergência entre séries que leciona e as que prefere lecionar, pois ele ministra aulas no 5º., 6º. e 8º. anos do Ensino Fundamental e tem preferência para o 2º. e 3º. anos do Ensino Médio.

3.7 A configuração física da EMEF 4

O questionário aplicado aos docentes buscou identificar a percepção deles sobre o espaço escolar, sendo que todos consideraram como inadequados os ambientes escolares nos quais exercem a sua prática docente nessa unidade escolar. No entanto, quando essa escola foi comparada a outras, o resultado mostrou que cinco consideraram que ela é igual, dois a consideraram melhor e apenas o professor 3 afirmou ser esta pior que as outras. Com relação ao constatado pode-se alegar que há um consenso em torno da normalidade no uso dos ambientes escolares, ou seja, pode-se adotar o termo normose para as relações estabelecidas nos espaços escolares:

Normose é o resultado de um conjunto de crenças, opiniões, atitudes e comportamentos considerados normais, logo em torno dos quais existe

um consenso de normalidade, mas que apresentam conseqüências patológicas e/ ou letais. (WEILL, 2000, p.62).

Os usuários se comportam nesses ambientes de modo passivo, ou seja, não tomam atitudes para transformá-los, pois acreditam que o modelo escolar existente é o padrão normal e deve ser perpetuado às futuras gerações. Tal comportamento pode, inclusive, trazer conseqüências danosas para a saúde de alunos e professores. Para exemplificar, foram apontados, na pesquisa, junto aos professores os seguintes fatores intervenientes que dificultam a prática docente na EMEF 4:

- Ruídos externos de ruas e vizinhança;
- Ruídos internos da própria escola.

Os professores pesquisados responderam sobre esses fatores intervenientes que dificultam a prática:

“É necessário diminuir os ruídos externos e internos na escola para melhorar a qualidade das aulas e concentração dos alunos.”

Professor 4

“Os alunos não se sentem confortáveis para estudar posteriormente isto pode refletir na atenção necessária para o bom desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.”

Professor 3

Na questão referente aos ruídos externos no bairro da EMEF 4, haverá a possibilidade de agravamento da sua situação, conforme documentação fornecida pela Secretaria de Planejamento de Campinas (SEPLAN), pois a área está no

limite da zona de ruído¹⁶, após a ampliação do aeroporto de Viracopos. Têm-se os dados:

No final dos anos 1990, quando tiveram início os trabalhos para efetivar a desapropriação do restante da área necessária à ampliação do Aeroporto, foram desenvolvidas, pela Prefeitura Municipal, Infraero e Governo do Estado, algumas propostas para equacionar a realocação da população moradora. (SEPLAN, 2009).

A atual área destinada à ampliação do Aeroporto (Fig. 66) foi definida por três decretos municipais de declaração de utilidade pública¹⁷ para fins de desapropriação.

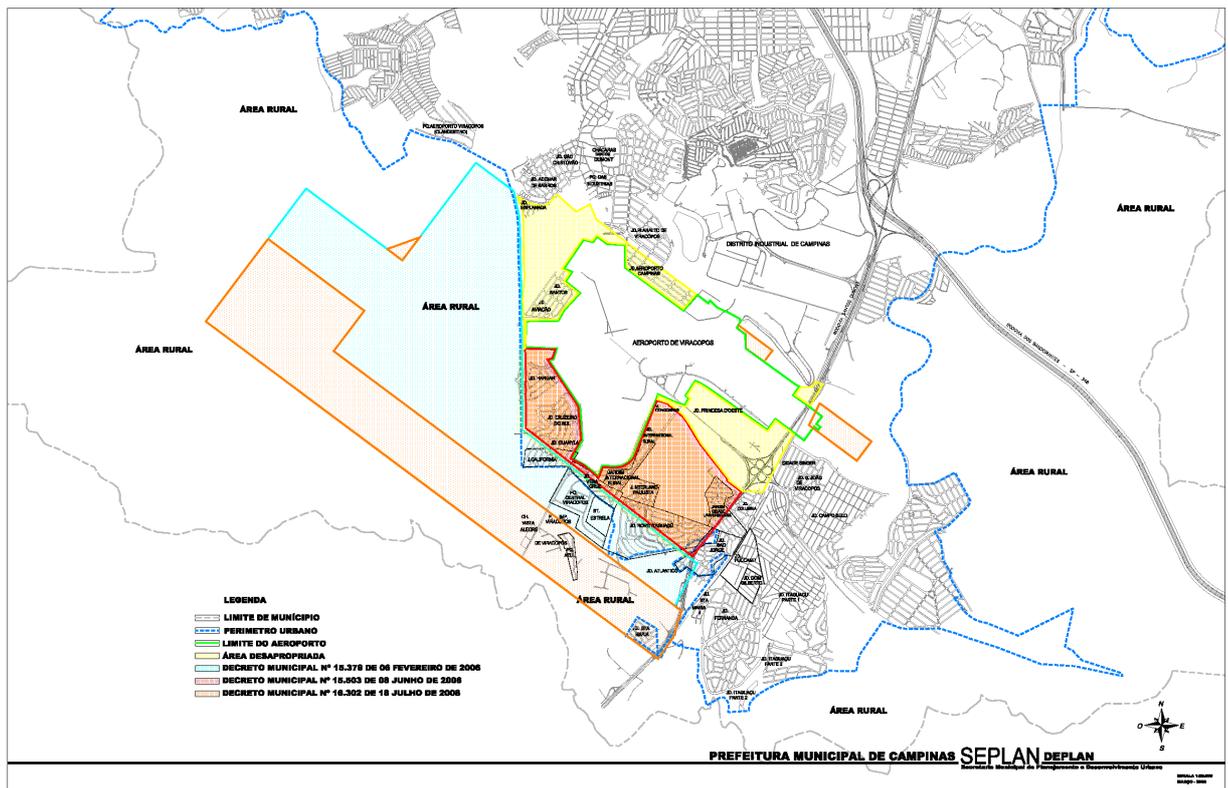


Figura 66. Mapa referente à ampliação do Aeroporto de Viracopos.
Fonte: (DEPLAN, 2009).

¹⁶ Zona de ruído: área de ruído ocasionada por aviões, helicópteros etc.

¹⁷ Decreto Municipal Nº 15.378 de 06 fevereiro de 2.006 - área de 9.589.665,58 m²; Decreto Municipal Nº 15.503 de 08 junho de 2.006 - área de 2.773.475,04m² e o Decreto Municipal Nº 16.302 de 18 julho de 2.008 - área de 6.775.057,48m².

Na pesquisa também foram apontados pelos professores da EMEF 4 os fatores intervenientes que auxiliam a prática docente:

- Localização do prédio escolar no bairro;
- Ventilação natural dos ambientes escolares;
- Iluminação artificial dos ambientes escolares;
- Dimensões das salas de aulas;
- Espaços para as atividades interdisciplinares.

Com relação à percepção das dimensões dos espaços escolares da EMEF 4, os docentes pesquisados responderam, com ressalvas, que consideraram bom o tamanho dos seguintes ambientes:

- As salas de aula e o laboratório de informática.

Os docentes responderam, sobre as salas de aula da EMEF 4:

“Os espaços físicos da escola não são adequados e precisam ser um pouco maior. Os espaços são limitados para o número de alunos de cada período.”

Professor 3

“As salas de aulas são deficientes. Há uma ausência de espaços pedagógicos diferenciados.”

Professor 6

“As salas de aula poderiam ser mais ventiladas.”

Professor 7

“As salas de aula são pequenas. Deveria haver uma biblioteca com espaço amplo.”

Professor 2

E com relação à percepção das dimensões dos espaços escolares da EMEF 4, os docentes pesquisados responderam que consideraram ruim o tamanho dos seguintes ambientes:

- A biblioteca, os corredores internos, as áreas de intervalo ou pátios, o espaço entre as carteiras escolares e a organização do mobiliário em sala de aula.

O tamanho restrito das áreas de intervalo e pátio é o primeiro aspecto a ser observado nas dependências da EMEF 4 e sob essa ótica é relatado nos questionários:

“Pátio para que todos os alunos tenham um intervalo em comum e para que os professores possam ter um intervalo em comum.”

Professor 3

“Ampliação das áreas externas e melhor distribuição do espaço na escola.”

Professor 4

“Os espaços físicos são pequenos para comportar a demanda de alunos. A quantidade de alunos maior do que a capacidade do local gera aglomeração e maior indisciplina o que atrapalha a aprendizagem.”

Professor 4

Os espaços mais utilizados na EMEF 4 para as práticas docentes, conforme dados obtidos nos dos questionários são:

- A sala de aula (em quase todas as aulas);
- O laboratório de informática (em algumas aulas).

Os professores pesquisados apontaram a necessidade da ampliação e criação de diversos ambientes, cujos relatos são transcritos a seguir:



“Biblioteca maior; maior espaço no pátio; sala para apresentação de trabalhos de dança e outros eventos, palestras.”

Professor 5

“Acrescentar pátio multidisciplinar, laboratórios para reforço escolar”.

Professor 6

“Os espaços são maus distribuídos. Não são adequados para realização das atividades. As salas de aula poderiam ser mais ventiladas.”

Professor 7

A percepção da EMEF 4, na visão dos seus docentes de modo geral, foi considerada ruim, mas, quando indagados em itens específicos, os dados demonstrados são outros. Por exemplo, a percepção das áreas livres internas foi considerada boa pela maioria. E a conservação e manutenção dos espaços da EMEF 4 sob a ótica dos docentes pesquisados foram consideradas ruins. Foram feitas as seguintes considerações sobre essa estrutura física escolar:

“A escola atende uma periferia, mas em vista de outras escolas que já trabalhei, existe ou se preserva melhor, pouca ou nenhuma pichação, a escola está precisando de reformar, a parte da cobertura (telhado e instalações elétricas).”

Professor 1

“Iluminação e ventilação natural; corredores mais largos; carteiras em menor quantidade para podermos desenvolver trabalhos diversificados.”

Professor 7

As sugestões dadas pelos docentes no intuito de contribuir para com a pesquisa quanto à melhoria do espaço físico escolar foram:

“Poderia haver uma parceria/intercâmbio mais eficaz com a Universidade, ter estagiários na biblioteca, informática, laboratório de ciências, matemática, etc.”

Professor 7

“Quadra coberta, construção de novas salas de aula mais amplas; biblioteca.”

Professor 2

“Melhorar a iluminação; aumentar o espaço no pátio; aumentar a biblioteca.”

Professor 5

Os professores consideraram que as melhorias no espaço físico escolar poderão melhorar as práticas docentes, visto que os locais não sendo adequados interferem na qualidade do ensino e, sob esse ponto de vista, segue há a seguinte colocação:

“Sim, acho que o local (sala de aula/laboratório) interfere na minha prática docente. Ventilação, iluminação e circulação inadequada corroboram com a dispersão dos educandos.”

Professor 6

Está prevista a reforma da EMEF 4 com ampliação de três salas de aula, conforme projeto da Prefeitura Municipal de Campinas. O projeto, no entanto, pouco irá atender à grande demanda da população discente por acrescentar para a unidade escolar apenas mais três salas de aula.

3.8 A percepção dos espaços de ensino: relações entre usuários, arquitetura e educação

Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.

Paulo Freire

A escola nada mais é do que o retrato da sociedade na qual está inserida, ou seja, é reflexo das ações, desejadas ou não, dos seus integrantes. Estar nessa sociedade é encontrar-se em um meio social pré-determinado em suas condições físicas e culturais. Para Nunes (2000, p. 379) essas determinações são descritas

com base na memória das pessoas no início do século XX, com base em suas vivências nas diversas grandes cidades brasileiras.

Revela-se nessas descrições uma hierarquia socioespacial implícita que segrega os habitantes da cidade, ou seja, ricos e pobres têm áreas “ideais” de ocupação dentro da cidade. A segregação das pessoas dá-se de acordo com o nível social ao qual pertence cada grupo da sociedade.

Dentro desse quadro de segregação da população está inserida a escola pública brasileira que, em muitos momentos, reflete a inércia das políticas públicas na organização de planos governamentais que atendam às camadas mais carentes da população. Sob o prisma do espaço escolar, é importante ressaltar que:

Para a parcela da população que tem acesso ao capital, a privatização dos espaços escolares tem produzido um novo modelo de escola, as “escolas-shopping”, verdadeiros locais de consumo com praças de alimentação, áreas de esporte e lazer, ordenando um novo sentido pedagógico, organizando uma nova proposta de formação. Tais escolas permanecem fixas nas áreas nobres das cidades, ocupando até mesmo quarteirões, e resgatando a idéia de escolas monumentos. (LOPES, 2007, p. 89).

O acesso à escola pública para a parcela da camada da população mais carente é dado em locais muito distantes do centro da cidade, bairros com falta de infraestrutura básica, ausência de áreas de esporte e lazer, sendo que essas instituições são apoiadas em propostas pedagógicas inconsistentes com a dura realidade apresentada. Tais escolas estão inseridas no isolamento da periferia e resgatam a idéia de *escolas de improviso* do século XIX (FARIA e VIDAL, 2000).

A pesquisa de Sales e Passos (2008, p. 299) revela que os usuários têm “a compreensão; em síntese, é que, havendo preocupação com o aspecto físico,

também há com os demais itens”, ou seja, as escolas que tiverem uma boa aparência terão uma boa qualidade de seu ensino. No entanto, a pesquisa realizada junto às cinco escolas municipais de Campinas pôde constatar que os índices de avaliação institucional apontaram na direção oposta ao que o senso comum dos usuários poderia supor: os melhores conceitos obtidos não são das escolas com melhor aparência física. Isso nos leva a crer que não é possível somente investir nos itens de infraestrutura, é preciso realizar medidas integradoras, aliar os esforços da sociedade em prol da melhoria da infraestrutura física e pedagógica.

É necessário que proporcionem aos docentes uma sólida formação inicial e continuada para o uso de todos os recursos possíveis ao ensino/aprendizado dos alunos. Na visão de Paulo Freire, a construção da escola se dá além dos aspectos físicos, ou seja, deve-se priorizar as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

A idéia de que se educa “em qualquer lugar” significa uma outra concepção de educação na sociedade brasileira, algo ameaçador para uma sociedade que sempre viu na educação e em suas edificações uma forma de manutenção dos seus interesses políticos e econômicos. (LOPES, 2007, p. 87).

A partir disso, é importante estabelecer para o arranjo físico da escola, como argumenta Viñao Frago (1996, p.92), a necessidade de se abrir os espaços internos e dispor de outras maneiras os ambientes escolares, buscando assim, a ausência de separações ou limites entre as pessoas e os objetos. Dessa forma, não haverá restrição nos usos pedagógicos e a constante adaptação/improviso para as diferentes circunstâncias de ensino/aprendizado. É importante ressaltar que o “espaço sempre hierarquiza. Estabelece continuidades e descontinuidades, comunica e separa, classifica e esquematiza”, (VIÑAO FRAGO, 1996, p. 77).

Os ambientes da EMEF 4 demonstraram continuidades e descontinuidades. Portanto, foi possível verificar a separação física e social dos seus usuários, criando esquemas de classificação e hierarquia. A comunicação dada nesse ambiente fragmentado se torna ainda mais difícil, pois há restrição espacial entre os alunos, professores e direção. A importância do espaço se revela no cotidiano escolar, pois as ações dos sujeitos são estabelecidas e condicionadas por ele, materializando as práticas sociais e culturais vigentes, conforme Andrade (2006, p. 3):

Ao espaço é atribuída a qualidade de uma matriz geradora de representações sociais porque incorpora a mediação entre natureza e cultura, definindo oportunidades e limitações para a ação do sujeito. Esta concepção revela que o espaço é, ao mesmo tempo, uma estrutura subordinada e subordinante que se materializa em objetos, espaços e práticas sociais enraizadas nas relações e nos modelos culturais de uma época.

Nesse âmbito, o professor detém o papel fundamental para a determinação da melhoria da qualidade da escola e, através de sua função docente aliada ao espaço físico, pode ser um agente que:

Seja como elemento associado à estrutura física, seja como fator independente no processo educacional, aquele que tudo pode fazer, o professor é, para os entrevistados, o agente, aquele que age, que coloca as estruturas em funcionamento ou até mesmo consegue superar os limites impostos por elas. Contudo, não é qualquer professor; este precisa ser qualificado, ou seja, precisa ter condições para pôr em ação a estrutura, condições essas dadas pelos seus investimentos na profissão, especialmente os relativos à obtenção dos títulos escolares, e pelas aptidões necessárias para tal. (SALES e PASSOS, 2008, p. 302).

A atual formação pedagógica docente não tem aliado a prática pedagógica ao espaço físico escolar. Portanto, há que se pensar no investimento da qualificação dos professores. É preciso melhorar as condições da infraestrutura da escola pública e da formação acadêmica.

Os docentes na EMEF 4 realizam suas práticas na maior parte do tempo em salas de aula, cujo arranjo físico predominante é o de aula expositiva: com todas as carteiras dispostas em fila e o professor em frente a essas carteiras. Em algumas aulas, dá-se o arranjo com os alunos em grupo para a execução de tarefas em equipe.

As práticas docentes nos espaços educativos da EMEF 4 demonstraram a perpetuação do modelo iniciado no Brasil pelos jesuítas, no qual há a predominância do poder por quem detém o saber sobre aqueles que ainda não o têm. Sob esse aspecto, há de se considerar:

A espacialização “aula expositiva” não é apenas um leiaute. Nela estão impressos alguns significados: todas as carteiras estão voltadas para um mesmo lado, o que sugere que a atenção daquelas pessoas estará para ali dirigida; na parede desse lado há um quadro de escrever, mostrando que escritos e gráficos fazem parte da atividade; em frente às carteiras e ao lado do quadro fica uma escrivaninha onde se sentará a pessoa à qual estarão todos atentos; essa escrivaninha é maior do que as carteiras e ocupa uma área relativa também maior, o que significa que a pessoa a ocupá-la tem posição de destaque naquele contexto; (...) Um ambiente construído engloba as espacializações – as configurações arquitetônicas – que são prescritas pela tradição cultural da comunidade que o habita, pois é essa tradição que determina as formas sociais. (MALARD, 2006, p. 38).

O modelo atual adotado na EMEF 4 ainda não possibilita a construção de lugares de ensino/aprendizagem, ou seja, são meramente arranjos genéricos e sem apelo afetivo.

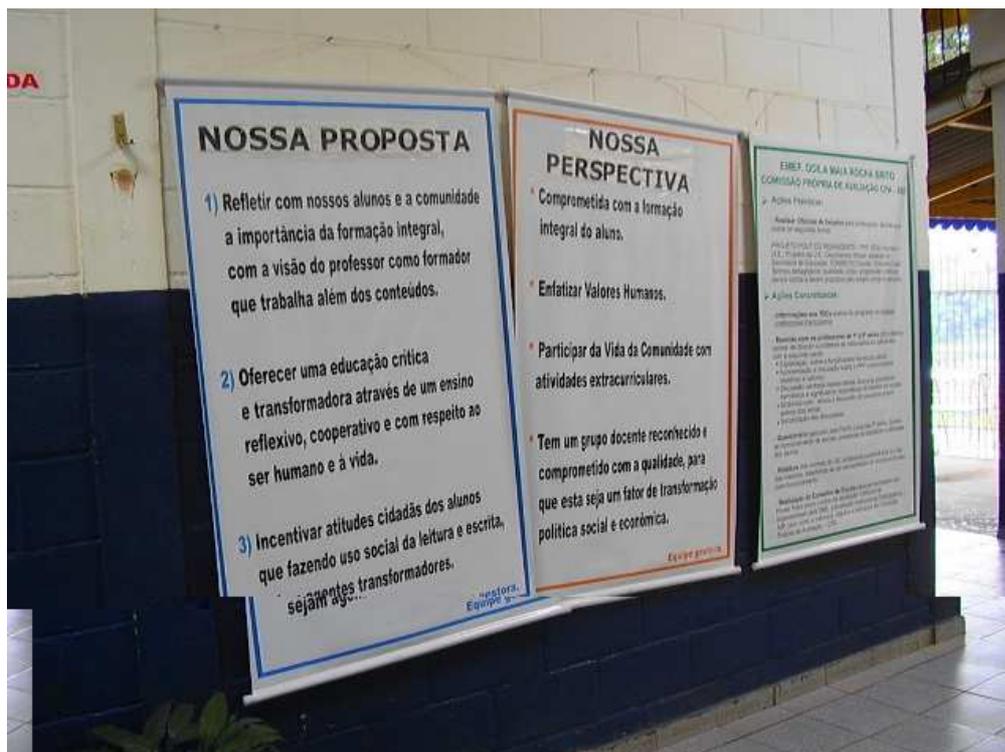


Figura 67. Propostas pedagógicas da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

Esses espaços educativos não são democráticos e possuem um discurso teórico interessante exposto em suas paredes sobre como “refletir com nossos alunos e a comunidade, a importância da formação integral, a visão do professor como formador que trabalha além dos conteúdos,” (Fig.67 e 68), mas estão desconectados da prática realizada em seu cotidiano.

No discurso dos moradores do bairro a escola é a redentora de todos os males impostos pela realidade, como podemos notar nessa afirmação:

*“Aqui no bairro a molecada não tem escola aqui, né. Então chega lá tá tudo ocupado, as vagas. Que mora no bairro estudar no próprio bairro, antigamente nós tinha, mas agora não quer saber de ficar criança fora de escola, mas não quer saber onde é que vai estudar também... o importante é que estude, né!
Então tem isso aí, gente fica bravo: eu moro tão perto aqui e meus filhos têm que tomar ônibus para ir para outro lugar... estudar...”*

Presidente da Associação de Bairro da EMEF 4 – Outubro/2009.

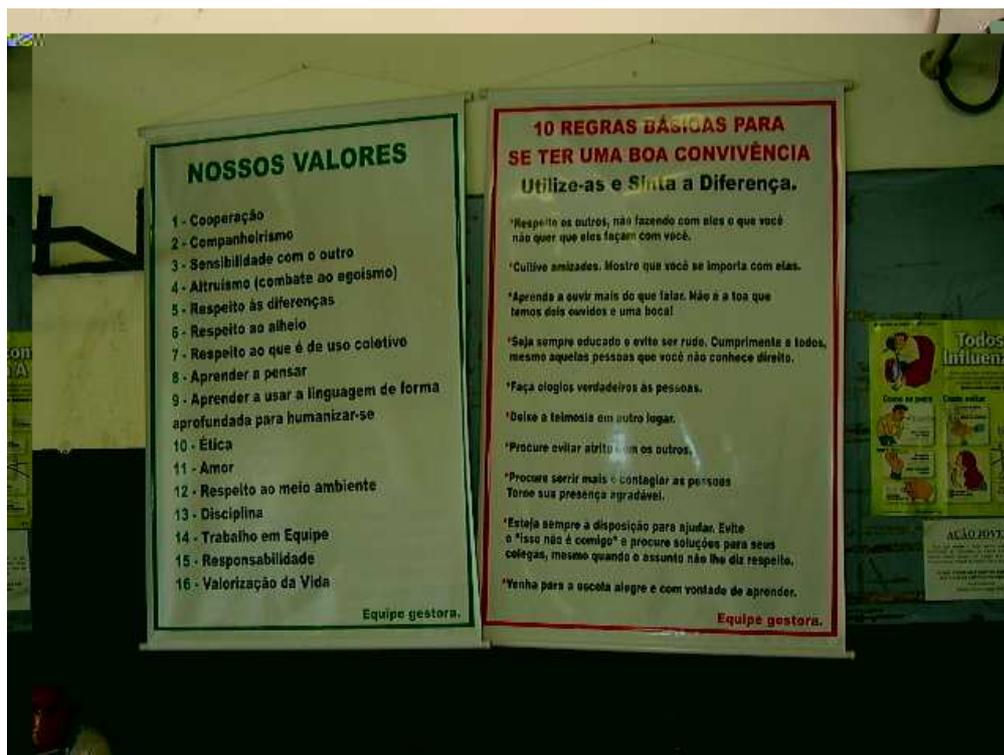


Figura 68. Propostas pedagógicas da EMEF 4.
Foto: Aquino, 2009.

O futuro dessas populações carentes infelizmente é adiado sob a perspectiva de novas oportunidades que tardam a chegar às longínquas periferias das grandes cidades. Estar na escola pública revela a falta de opção de muitos que não podem escolher uma escola de melhor qualidade reveladora dos lugares efetivos de ensino/aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu apresentar as relações entre alguns autores que avaliam o ambiente físico de instituições educativas e a sua ocupação; a interação dos usuários e, principalmente, a percepção dos docentes do Ensino Fundamental de 6º. a 9º. anos. Nesse sentido, discorreu sobre a relevância do meio físico junto aos docentes em ações de ensino/aprendizagem nos espaços escolares públicos municipais da cidade de Campinas - SP. Para isso, foi necessário compreender parte do complexo universo escolar campineiro em um estudo de caso - a EMEF 4 - em seu cotidiano, dentro do espaço físico escolar.

Nesse ambiente escolar, constatou-se que os usuários estão em caráter provisório e os espaços para as atividades pedagógicas são insuficientes para a grande demanda de alunos. A permanência desses usuários se dá de modo breve e desarticulado com as atuais discussões pedagógicas democráticas.

A arquitetura escolar na EMEF 4 ainda não reflete as necessidades intrínsecas ao processo da construção do conhecimento, ou seja, não consegue criar elementos funcionais, estéticos e participantes do ato educativo. Os espaços escolares se apresentam inflexíveis e mal dimensionados para atender às necessidades de seus usuários. Ao mesmo tempo, a escola não apresenta espaços que possam abrigar diversas atividades individuais ou pedagógicas diferenciadas. Por isso, não há o desenvolvimento de atividades interdisciplinares nessa escola, pois é necessária a criação de espaços físicos adequados para o

bom resultado dos projetos interdisciplinares. Conforme Viñao Frago (2001, p.116-117):

(...) todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos - o espaço e a educação -, a fim de se considerar suas implicações recíprocas.

O ambiente escolar da EMEF 4 poderia ser composto por lugares nos quais a comunidade, docentes, direção e os alunos se identificassem como algo que lhes pertencesse afetivamente. A modificação da arquitetura escolar deve ser feita com a opinião e a participação de todos os sujeitos envolvidos; deve ser projeto que atenda os interesses da localidade, pois serão aqueles que efetivamente o vivenciarão. Dentro desse projeto encaixam-se os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem da escola pública municipal: alunos, professores, diretores, orientadores educacionais, funcionários, a comunidade local e as políticas públicas.

A análise da configuração física da escola municipal constatou a necessidade de várias intervenções para melhorar a qualidade do ambiente da EMEF 4, embora esse não reflita um caso isolado, mas uma circunstância atual e ainda muito pouco explorada pela pedagogia quando aliada à arquitetura.

A ampliação dos espaços da EMEF 4 poderá proporcionar a diminuição da prática de aulas expositivas, que muitas vezes se tornam desinteressantes aos alunos e geram indisciplina por parte deles. A adoção de aulas mais dinâmicas em locais pedagógicos diferenciados (laboratórios, bibliotecas, pátios interdisciplinares, etc.) fará com que esses alunos sejam aprendizes efetivos, ou seja, que participem do

ato de aprender, compreender e experimentar com o próprio corpo os lugares educativos.

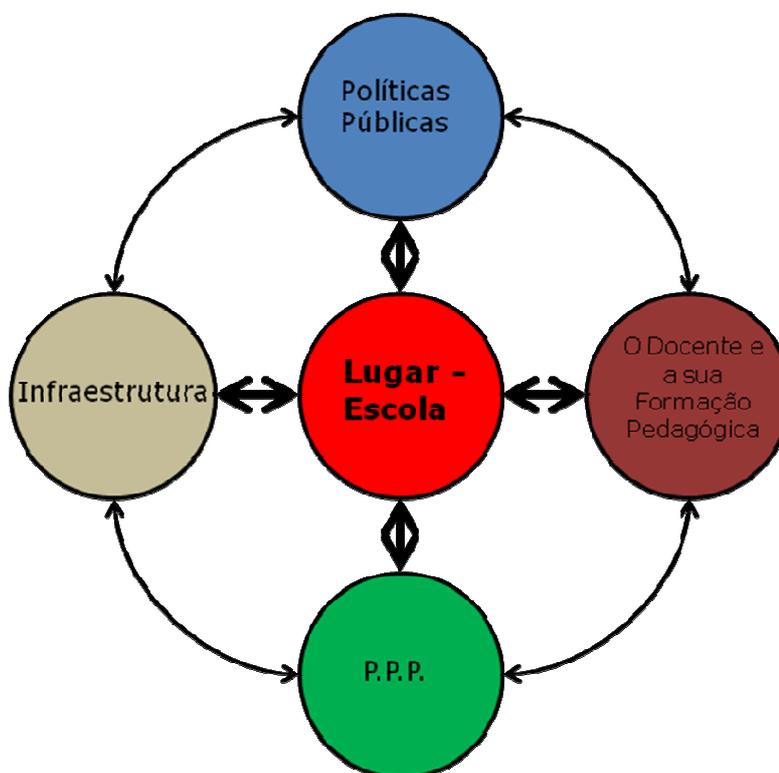


Figura 69. Diagrama das questões do Lugar-Escola.
Autor: Aquino, 2009.

Nessa configuração, a sala da aula poderá atuar como lugar condutor da ação-educação e viabilizar a realização de jogos, tarefas, representações, discussões e experiências, desde que os docentes estejam preparados com a formação inicial ou continuada que possibilite essa visão e adoção da sala de aula como lugar educativo.

Na atualidade, não é mais possível determinar um espaço educacional ideal sem conhecer e interagir com a comunidade que vivenciará esse local. A pesquisa teve a intenção de mostrar alguns caminhos na construção de lugares

educativos. Cada comunidade poderá ser responsável pela criação da própria arquitetura escolar, ou seja, o Lugar- Escola (Fig. 69).

O professor, nesse contexto, revelou-se na pesquisa um sujeito consciente das questões inerentes ao espaço escolar e das suas problemáticas, mas desconhecedor das possíveis resoluções, pois não vê no meio físico uma ferramenta para auxiliá-lo na construção do conhecimento, como elemento constituinte e construtor das relações entre os alunos e as disciplinas.

Novos tempos exigem que os alunos tenham bom desempenho em tarefas de interpretação e resolução de problemas que não são específicos de uma única disciplina, exigindo que o professor trabalhe de forma integrada com outras áreas do conhecimento, fazendo trabalhos com projetos colaborativos, levando o aluno a ter um espírito de pesquisador. Ele deve ser incentivado a buscar informações em outros meios, e não apenas ter o professor como transmissor de um conhecimento pronto e acabado, que, por sua vez, deve permitir que o aluno atue como um condutor do processo do seu conhecimento ativamente, utilizando na busca das informações desejadas a biblioteca, a Internet, os laboratórios de ciências, matemáticas, entre outros.

O mundo mudou, mas a escola continua em moldes do passado; pouco adiantará mudar o espaço físico das escolas se não se mudarem as práticas docentes, e vice-versa, como mostrou a pesquisa. Não se alcançam práticas inovadoras, interdisciplinares se não houver condições físicas para que elas ocorram. É necessário um projeto de escola em que o arquiteto se reúna com os educadores para viabilizarem projetos escolares que atendam as exigências dos novos tempos atuais.

Muitas escolas particulares já têm em sua estrutura física espaços para atividades que permitem que os alunos realizem atividades além da sala de aula: laboratórios bem montados, bibliotecas funcionando, espaços para reunião de pequenos grupos, hortas comunitárias, além de contar com diversos materiais didáticos específicos para uso dos professores. Como apontou Sanoff (2007) há a necessidade da criação de espaços com diversas características para atender às variadas necessidades humanas, tais como, ambientes estimulantes, conexão entre espaços internos e externos (Fig. 70), variedades espaciais, flexibilidade, locais para desenvolvimento da inteligência interpessoal e intrapessoal, locais personalizados para os usuários se sentirem à vontade e utilizar a comunidade como local de aprendizado.



Figura 70. Corona School, 1935.
Fonte: Lamprecht, 2004.

São necessários maiores investimentos para transformar a atual escola pública, buscando oferecer aos alunos as condições de igualdade para concorrer no atual mercado competitivo, pois, desde os primórdios, a função da escola é a formação de cidadãos e de indivíduos para o trabalho. Então, que se cumpra igualmente!

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, seguem algumas sugestões para a melhoria dos espaços escolares e para outras pesquisas nesta área:

- a) Desenvolver propostas arquitetônicas escolares em conjunto com a comunidade que será atendida e o Departamento de Educação;
 - b) Avaliar a utilização das informações fornecidas pelos usuários, visitas de campo e relatórios, a fim de verificar se estão atendendo às necessidades das comunidades;
 - c) Incentivar a participação de empresas do setor privado, Universidades e ONGs através de divulgação do Compromisso de Campinas pela Educação (CCE);
 - d) Promover o treinamento e a formação continuada dos professores sobre a utilização do espaço físico como ferramenta de ensino dos conteúdos no Ensino Fundamental;
 - e) Melhoria imediata das EMEFs com problemas no porte físico devido à grande demanda de alunos;
 - f) Desenvolver cartilha que auxilie o desenvolvimento e aplicação das ferramentas de utilização do espaço físico nas escolas.
-
-

Os resultados obtidos nesta pesquisa visaram a melhoria do Ensino Fundamental e a maior contribuição deste trabalho foi permitir a análise do espaço físico escolar e a possibilidade da ampliação do seu uso nas práticas docentes. No entanto, essas práticas ainda se apresentam como uma questão pouco explorada e um campo muito fértil para futuros estudos e contribuições de outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A cidade prevista**. São Paulo: Círculo do livro, 1945a.

_____, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Círculo do livro, 1945b.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Revisão Telê Porto Ancona Lopez. 26ª. edição. Belo Horizonte: Itatiaia. 1989.

ANDRADE, Daniela. **Escola como espaço narrativo, ou não: um estudo em representações sociais**. UFMT. Tese de Doutorado. Área de Concentração: Psicologia da Educação. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas: a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano**. Tradução Vinícios Duarte Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Giselle A. N; BASTOS, Leopoldo, Eurico. Qualidade de vidas nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente. In: DEL RIO, Vicente, et al. (Org.). **Projeto do lugar: colaboração entre**

psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002. p.153-160.

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

BOLLNOW, Otto F. **O homem e o espaço**. Tradução de Aloísio Leoni. Curitiba: UFPR, 2008.

BOTTON, Alain de. **A arquitetura da felicidade**. Tradução de Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BUFFA, Ester; PINTO, G. de Almeida. **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971. São Carlos: EDUSP, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Utopia**. Ciência e Cultura. vol.60. nº.1. São Paulo: SBPC 60, p. 7-12, Jul. 2008.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **A construção do sentido na arquitetura**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

CAMPINAS, Departamento de Educação. **Compromisso Campinas pela Educação**. Prefeitura Municipal de Campinas. 2009a.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAMPINAS, Departamento de Planejamento. Texto preliminar. **Caderno de Subsídios do Plano Local da Macrozona 7**. Prefeitura Municipal de Campinas: SEPLAN/DEPLAN. Agosto/2009b.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula**: uma genealogia das formas de ensinar. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2003.

ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola – natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**. Natal, RN, v.8(2), n,1, p. 309-319. 2003.

ESQUIROL, Josep. M. **O respeito ou o olhar atento**: uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Tradução Durley de Carvalho Cavichia. Bauru: EDUSC, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago. No. 14. 2000.

FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger. **Arquitetura escolar paulista**: anos 1950 e 1960. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger. (orgs.) **Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960**. São Paulo: FDE, 2006.p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. Outros espaços. In: MOTTA, Manoel B. da. (org.). 2ª. ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 411-422. **Estética**: literatura e pintura e cinema. Conferência. 1984.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A.; FIORENTINI, Dario. Cartografias do Trabalho Docente: professor (a)-pesquisador (a). In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de A.; FIORENTINI, Dario. (orgs.) **Trajétoria de um trabalho coletivo**: apontamentos para uma epistemologia da prática. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Tradução Waldéa Barcellos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 2ª. ed. São Paulo: Edições Loyola. 2004.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Temas básicos da sociologia**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1979.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LAMPRECHT, Barbara. **Richard Neutra**: formas criadoras para uma vida melhor. Tradução Astrid Paiva Boléo. Alemanha: Taschen, 2004.



KATINSKY, Júlio Roberto. A escola Republicana em São Paulo. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger. (orgs). **Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960**. São Paulo: FDE, 2006. p. 21-39.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel. 1989.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria. (orgs). **Espaço e Educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p.73-98.

MALARD, Maria Lúcia. **As aparências em arquitetura**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MORAES, Karla Motta Kiffer de (Org.). **Padrões mínimos de funcionamento da escola do ensino fundamental: manual de implantação**. Brasília: Ministério da Educação, Programa FUNDESCOLA, 2002.

MIRANDA, Antônio Carlos. **O desafio da construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino: uma avaliação com o uso da análise envoltória de dados – DEA**. UNICAMP. Tese de Doutorado. Área de Concentração: Avaliação da Educação. 2008.

MONTANER, Josep Maria. **A Modernidade superada**. Barcelona: Gustavo Gili, 2001.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Roberto Leal Ferreira, Álvaro Cabral. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a educação**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NUNES, Clarice. (Des) Encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.371-398.

OLIVEIRA, Nildo Carlos. **Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado**. São Paulo: FDE, 1998.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004): contribuições para o entendimento da Escola Viva**. Tese de Doutorado. Área de Concentração: Avaliação da Educação. Professor. 2005.

SALES, Luís Carlos; PASSOS, Guiomar de O. As aparências não enganam: as representações sociais de qualidade suscitadas pelos prédios escolares. **Revista Brasileira de Educação**. v.13, n.38, maio/ago., p. 293-305. 2008.

SANOFF, Henry. School programming, design, and evaluation: a community/university partnership. **Ambiente Construído**. Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.7-19, jan./mar.2007.

SAVIANI, Demerval. **SISTEMA DE EDUCAÇÃO: SUBSÍDIOS PARA A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Saviani.pdf>. Acessado em: 14/12/2008.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil 1900-1990**. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SEPLAN. Departamento de Planejamento. Texto preliminar. **Caderno de Subsídios do Plano Local da Macrozona 7**. Prefeitura Municipal de Campinas: SEPLAN/DEPLAN. Agosto/2009.

SILVA, Janice Theodoro da. A construção da cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960. In: FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger (orgs.). **Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960**. São Paulo: FDE, 2006.

VIEIRA, Analúcia, Moraes de. **Produções de Espaço: tempo no Cotidiano Escolar**. Um estudo das marcas e territórios na Educação Infantil. UNICAMP. Campinas. Mestrado em Educação. Orientador Profa. Dra. Corinta Maria Grisolia Geraldi. 2000.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2ª. edição. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

_____. **Espacio y tiempo, educacion e história**. Morelia: IMCED, 1996.

WEIL, Pierre. **A normose informacional**. In: Ci. Inf., Brasília, v.29, n.2, p.61-70, maio/ago. 2000.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas/Programa de Pós-Graduação em Educação

Aluna: Eliane Cristina Gallo Aquino /Professora: Elizabeth Adorno de Araújo

Questionário aos docentes

1 - Dados Gerais

1. Gênero: Feminino () Masculino ()
2. Idade: _____
3. Tempo que exerce o magistério: Anos _____
4. Regime contrato de trabalho: () Efetivo () A.C.T. () Estável () Outro
5. Número atual de aulas semanais: _____
6. Série(s) em que você está lecionando neste ano? _____
7. Há quanto tempo você leciona nesta Escola? Anos _____ Meses _____
8. Leciona em outras escolas?
() Não () Sim → () Municipal () Estadual () Particular
9. Exerce outros ofícios (ocupação ou cargo)?
() Não () Sim Quais? _____
10. Preferência em lecionar
Ensino Médio → () 1ª () 2ª () 3ª () nenhuma
Ensino Fundamental → () 5ª () 6ª () 7ª () 8ª () nenhuma
Não tem preferência ()

2 - Formação

- Graduação em: _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
- Complementação Pedagógica: _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
- Especialização: _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
- Mestrado: _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
 - Outra: _____
Instituição: _____
Ano de Conclusão: _____
- Cursos em andamento:
() Sim - Qual? _____ Previsão de Término _____
() Não
- Planos de realizar outros cursos: Não () Sim () Qual? _____
- Participação de cursos de formação continuada (ou de atualização), nos últimos 3 anos :
() Sim - Qual (is)? _____ () Não

3 – Quanto à configuração física da escola

3.1 – Qual sua visão sobre os espaços físicos desta escola? Eles são adequados para o desenvolvimento das atividades com os alunos?

3.2 – Em sua opinião os espaços destinados ao ensino nesta escola são adequados para o desenvolvimento das atividades com os alunos?

3.3 – O local (sala de aula/ laboratório) da prática docente no seu ver interfere na qualidade do ensino? Por quê?

3.4 – Você considera esta escola, em relação a outras escolas em que trabalhou, é:

pior igual melhor muito melhor não se aplica

4 – Fatores Intervenientes sobre a Prática Docente quanto à configuração física da escola em que atua

4.1 – **Assinale com X, a 2ª, 3ª ou 4ª coluna de cada item do quadro 1**, conforme considere que os fatores físicos auxiliam, dificultam ou são indiferentes à sua prática docente. Os itens 8 e 9 foram deixados em branco para que você possa destacar outro item relacionado ao espaço físico que considere pertinente

Quadro 1: Fatores intervenientes sobre a sua prática docente ligados ao espaço físico

Fatores físicos	2ª Auxiliam a prática	3ª Dificultam a prática	4ª. Indiferente para a prática
[1] Localização do prédio escolar no bairro			
[2] Ruídos externos da rua e vizinhança			
[3] Ruídos internos de outras salas da escola			
[4] Ventilação natural dos ambientes			
[5] Iluminação artificial dos ambientes			
[6] Dimensões das salas			
[7] Espaços para atividades interdisciplinares			
[8]			
[9]			

Por quê? (Comente alguns dos itens)

ASPECTOS FUNCIONAIS PERCEBIDOS PELO USUÁRIO
AMBIENTES E ÁREAS COMUNS

4.2 – Preencher os quadros analisando os itens conforme a sua visão; em cada quadro a última linha foi deixada em branco para que você possa acrescentar algo que considere pertinente.

Quadro 2: Considerações sobre as condições relacionadas à dimensão do espaço

Item	Péssimo	Ruim	Bom	Ótimo	Não se aplica
a) Tamanho da sala de aula					
b) Tamanho da sala de informática					
c) Tamanho dos laboratórios					
d) Tamanho da sala de desenho					
e) Tamanho da biblioteca					
f) Tamanho dos corredores da escola					
g) Tamanho das áreas para o intervalo					
h) O espaço livre entre as carteiras					
i) A forma como estão organizadas as carteiras e móveis das salas de aula					
j)					

Quadro 3: Considerações sobre a frequência da organização das carteiras na sala de aula

Item	Nenhuma aula	Algumas aulas	Metade das aulas	Quase todas	Todas
a) Carteiras organizadas em círculo					
b) Carteiras organizadas em U					
c) Carteiras organizadas em fila (uma atrás da outra)					
d) Carteiras organizadas em grupos de alunos					
e)					

Quadro 4: Considerações sobre a frequência da utilização do espaço

Item	Nenhuma	Algumas aulas	Metade das aulas	Quase todas	Todas
a) Sala de aula					
b) Laboratório/sala específico da Matemática					
c) Laboratório de informática					
d) Biblioteca					
e) Cantina					
f) Quadra poli esportiva					
g)					

Quadro 5: Considerações sobre salas e laboratórios

Item	péssimo	ruim	bom	ótimo
a) Iluminação natural dos ambientes				
b) Iluminação artificial dos ambientes				
c) Ventilação				
d) Temperatura no verão				
e) Temperatura no inverno				
f) Nível de ruído				
g)				

PERCEPÇÃO VISUAL/ESTÉTICA

Quadro 6: Considerações sobre a percepção

Item	péssimo	ruim	bom	ótimo
a) Interna dos ambientes				
b) Externa dos ambientes				
c) Das áreas livres internas da sua escola				
d) A sensação do espaço das salas de aula				
e) A sensação do espaço dos laboratórios				
f) A sensação que o espaço da escola lhe proporciona em geral é:				
g)				

Justifique.

MANUTENÇÃO, CONSERVAÇÃO E OPERAÇÃO DO EDIFÍCIO E DAS ÁREAS COMUNS.

Quadro 7: Considerações sobre a conservação e manutenção

Item	péssimo	ruim	bom	ótimo
a) do prédio escolar				
b) dos acabamentos (pintura, forro, portas, janelas, etc) da sala em que fica por mais tempo				
c) os acabamentos da escola				
d) o mobiliário da sala de aula				
e) a segurança que os materiais utilizados nos pisos oferecem				
f)				

4.4) Comentários sobre fatores na **estrutura física escolar** que poderiam melhorar a sua prática docente:

5 – Comentários e Sugestões

Sugestões, críticas e comentários que contribuiriam para melhorar esta pesquisa sobre o espaço físico escolar:

Muito Obrigada.



**ENTREVISTA CONCEDIDA PELO ATUAL PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO
DOS MORADORES DE BAIRRO (ONDE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA DE
ENSINO MUNICIPAL FUNDAMENTAL 4) EM OUTUBRO DE 2009**

Pesq.: O Senhor sempre morou aqui?

Presidente da Associação: Faz trinta anos que eu moro aqui.

Pesq.: Quando foi feito o asfalto do bairro?

Presidente da Associação: Eu trabalhei no corpo de bombeiro da Mercedes e estava aposentado. Aqui era uma buraqueira danada, eu tinha sete terrenos aqui. Aposentei em 97 e em 99 eu sai dos bombeiros e montei associação.

Eu nem apoiava o PT, apoiava o PSDB, o Toninho ganhou e eu pulei para o outro lado. Aqui foi o primeiro bairro que ele veio visitar. Toninho veio, gostou do bairro, *leve ele* para a estação de ferro velho antiga. Aí *começamos...* Aqui não tinha água também. Só poço semi-artesiano. A partir desse dia a coisa mudou. Já tinha feito contato com asfalto comunitário. Estava bem mastigado o negócio. Só que no tempo de passar o asfalto não tinha rede de esgoto.

R\$ 1560 do asfalto, preço de um, R\$ 1270 rede de esgoto preço de outro. *Opito* pelo asfalto... Sem a rede de esgoto.

Pesq.: E a escola nisso tudo?

Presidente da Associação: A escola ficou assim faltando classe. O bairro não está comportando, a escola não comporta a molecada. Cada período vem três ônibus do Campo Belo para cá. Não tem classe. E outra, a pré-escola está misturada, pré-escola com ensino fundamental. Que *qué* eu fiz... Para levar um pouco para lá? O ano que vem eu não queria que ficasse a pré-escola com o fundamental, só que não tem escola para a molecada. Vem do Campestre 21 ônibus, lá do Manoel de Nóbrega de criança para estudar. 21 ônibus! Ia fazer escola estadual aqui no Jardim Marisa, já foi por água abaixo!

Pesq.: E o projeto de ampliação da escola?

Presidente da Associação: A ampliação da escola está pra sair até o final do ano, está tudo certo, vai sair. A quadra, foi uma bur... bobice que a diretora fez... Ela... o proprietário que pegou a quadra para fazer ali pegou por 55 mil reais para fazer. E resultado, esses 55 mil que ele pegou para fazer. Ele foi pegando dinheiro dela. Pegou 50 mil em mãos! Ai resultado, esse contrato ele consumiu com o contrato da escola, e pus um advogado para saber.

Tive que entrar com um advogado e não tem o contrato, está perdido. Entregou e não tem o contrato, quando faz um serviço pra gente tem que ter um contrato... e esse contrato parece que não tem.

Falta 5 mil para terminar a obra e ele abandonou e esses 5 mil não dá pra terminar. Falta uns 20 mil para terminar a obra e ele não vai fazer isso aí, não vai. E você vê, ele já fez tanta anarquia aí que *catou* um cheque da escola com um CGC da escola e passou lá pra frente, e bloqueou o cheque da escola. Que passou para outra firma, num outro lugar. Então agora acho que fez um boletim de ocorrência. Na verdade ele não usou de boa fé.

Pesq.: A Escola fica aberta no final de semana?

Presidente da Associação: É escola aberta porque no bairro não tem área de lazer. Inclusive a gente esta com um projeto aí (lagoa) estou com um 'puta' projeto na mão ai, Dr. Hélio e governo itinerante. Prometeu, num dia que estava no Jardim Fernanda que no segundo semestre agora iria começar essa obra, só que agora, ouvi falar que (PAC) não vai mais sair esse ano. Então e um projeto muito bonito que vai ter a piscina, a pista de *cooper*, um playground ai em baixo, ... campo de futebol, muitas coisas, só que pelo jeito só pode ser para o ano que vem ...

Pesq.: O senhor poderia me fornecer uma cópia desse projeto? E a lagoa? Quais são as condições dela?

Presidente da Associação: Claro. A lagoa... ela tem um pouco de poluição mas não é muito não, porque se ela fosse poluída ela não teria peixe e a molecada pesca ali. Apesar de que eles *brigam* muito para ninguém jogar água de contaminação dentro dela, só que sempre tem algum que joga água de sabão.

Tem gente que joga ainda, mas quando eu vejo eu denuncio, eu vou atrás, então tem bem pouco *nego* jogando água.

E a água ta limpa (barrão), mas depois que fez o asfalto a água está limpa tem bastante peixinho, traíra, tilápia, carpa. Nunca vi peixe morto lá. Não pode nadar.

O esgoto que jogam ali da água pluvial, quando chove vem lavando tudo a sujeira , a *merda* de cachorro, vai tudo lá pra dentro né!

Então a gente vai e olha, e essas coisas de banheiro assim não ta mais saindo...

Então tem essa vantagem, esperar a lagoa ficar boa com isso ai.

As pessoas falam, aqui está tão fácil para melhorar, porque se saísse aquele projeto... aquele projeto é centro esportivo para a região, não é ... é para toda a região, Campo Belo....É coisa muito bem vinda para a região, porque aqui não tem, né!

Pesq.: E falando em região, esse assentamento aqui pra trás, o dia que a gente veio pela primeira vez a gente veio por esse assentamento, como chama esse assentamento?

Presidente da Associação: Jardim Itaguacu, Campituba, Vila Diva. São domingos veio primeiro. Primeira gleba em 1950. Segunda gleba em 1956 que e a parte da lagoa para cima. Na época era descampado, depois veio o Campo Belo, que tem documentação também. Depois *veio* os assentamentos, invasão, invasão...

Aqui no bairro a molecada não tem escola aqui, né. Então chega lá tá tudo ocupado, as vagas. Que mora no bairro estudar no próprio bairro, antigamente nós tinha, mas agora não quer saber de ficar criança fora de escola, mas não quer saber onde é que vai estudar também... o importante é que estude, né!

Então tem isso aí, gente fica bravo: eu moro tão perto aqui e meus filhos têm que tomar ônibus para ir para outro lugar... estudar...

Apesar que melhorou muito para a região, porque o Dr. Helio foi uma benção para a região. No tempo do Toninho começou a melhorar, no tempo da Izalene ela deu continuidade, já veio a água encanada pra cá, hoje o Dr. Helio já pôs asfalto no itinerário do ônibus, já pôs água, está quase tudo com água, já pôs a luz. Pessoas têm até geladeira, não usa mais o isopor, tem geladeira

velha, geladeira nova... Então a gente está sendo muito bem atendido na região. A evolução está grande, ele fez o que pode para cá!

Aqui é muita gente na região, tem mais de 16 mil famílias aí...

Isso aí que deixa complicado as coisas, mas eu espero que o ano que vem, antes dele sair, melhore mais as coisas ainda. (Porque tem coisas para fazer).

Tem dois postos de saúde para ser feito aqui, mas que parou também por causa do PAC. Eu passei lá no Fernanda ontem e vi que o que fez lá da marca; ao parou também. O que a gente pode fazer a gente faz, eu moro nesse bairro há 30 anos, e sempre fiz parte de associação. Eu não quero deixar parado porque esse bairro está crescendo e se uma pessoa não poder,..... porque você sabe que a população daqui é uma pessoa quase de classe média.. não quer saber, em reunião de bairro pobre junta muito mais gente, porque sabem o que é não ter as coisas.

Aqui tem tudo em mão então não está preocupado com essas coisas aí.

Pesq.: Essa população é a que frequenta a escola?

Presidente da Associação: Essa população frequenta a escola. Porque a classe media quando está nesse status já começa a pagar escola, aqui eles ainda não.

Tem algum que está estudando em Vinhedo, é porque não tem mesmo vaga aqui, e acha que em Vinhedo é melhor.

Presidente da Associação: Sabe por que esse bairro cresce muito ?

Porque nós *tem* um ônibus que sai de Vinhedo com o ponto final aqui.

Então, prá trabalhar a turma é uma beleza. Domestica lá em Vinhedo ganha mais, por isso que a turma quer mudar pra cá.

A Capela é um bairro que parece uma favela, então a turma tá toda querendo alugar aqui, por quê? Porque o aluguel aqui é mais barato e tem ônibus para ir trabalhar.

E o bairro tá bom, tem todo conforto, tem açougue, supermercado.

A gente não pode desanimar, a rede de esgoto também está aí, a turma liga para cá xingando, é, porque..... o asfalto, quando chove, esse mundo de poeira... barro.. deveria ter feito antes! Gente, antes não tinha condição de pagar, agora vem o PAC e não vai pagar nada, tem que ter paciência para agüentar isso daí, logo, logo... *A ligação do esgoto esta prevista para outubro/novembro de 2010, porque a estação de tratamento, que será na Bandeirantes, ainda não esta pronta.*

Pesq.: E para finalizar sobre o relacionamento da escola e a comunidade?

Presidente da Associação: O Bairro é grande com 1583 lotes no bairro. Média de 2500 famílias dá média de 100.000 habitantes ou mais. A escola não comporta. Eu sei que a Marta, coitada, ela se vira ali, ela colocou alambrado em volta da escola, a turma não esta arrombando mais. Então até que em vista do vandalismo que tinha antigamente não está tendo mais. A diretora tem uma boa relação com as pessoas, porque ela sabe que se for muito rígida também a turma vem e detona aqui. Por exemplo: tinha um carro com um barracão....viu um moleque e inventou de xingar o moleque que estava queimando droga, quando ele virou as costas tacaram fogo no barracão. Prejuízo de mais de 100 mil real ficou aquela anarquia lá na beira da pista. Vandalismo tem.

Pesq.: Muito obrigada pela entrevista.

Presidente da Associação: Disponha.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, declaro que nesta data tomei conhecimento da pesquisa denominada, *Percepção do Ambiente escolar: o uso docente nos espaços educativos* desenvolvida pela aluna da Pós-Graduação em Educação Eliane Cristina Gallo Aquino da PUC-Campinas. Neste contato me foi informado que:

1. Trata-se de pesquisa acadêmica que visa identificar os fatores intervenientes que incidem sobre a ação do professor, internos e externos à sala de aula, que têm dificultado e/ou contribuído na prática pedagógica de professores de matemática atuantes na escola básica da região de Campinas.
 2. As informações coletadas a partir da aplicação dos questionários e entrevistas deverão contribuir na compreensão da profissão docente e servirão de fundamento para a produção de artigos e textos a serem divulgados;
 3. minha participação é voluntária e as informações que vier a prestar, são de natureza confidencial;
 4. A qualquer momento posso me recusar a prestar informações bem como desistir de participar e também poderei retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa – o que não me trará prejuízo de qualquer ordem;
 5. A minha participação anônima não significa remuneração pelas informações;
 6. Estou ciente de que foram garantidos esclarecimentos pelo pesquisador antes e durante o desenvolvimento da pesquisa bem como sigilo e privacidade;
-
-

7. Este termo de consentimento assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/ ____/ _____

Sujeito da pesquisa

Nome completo:

Eliane Cristina Gallo Aquino

elianegallo@yahoo.com.br

(19)38076414

Rua Bahia, 203 Jd. Brasil - Amparo -SP.

Aluna da Pós-Graduação da PUC-Campinas

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de
Araujo
PUC-Campinas
Fone: (19)32070261

Comitê de Ética em Pesquisa / PUC-Campinas
Fone/fax: 3756-6777.
e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br
End.: Rodovia Dom Pedro I, km 136 – Parque das
Universidades – Campinas – SP – CEP: 13.086-
900.
