

ESCOLA E ESPAÇO: UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESPAÇO COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE À POBREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SCHOOL AND SPACE: A LOOK AT THE CONCEPT OF SPACE AS A STRATEGY TO FIGHT POVERTY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Maria Sônia Souza de Oliveira **1**
Rosa Mendonça de Brito **2**
Suely Oliveira Moraes Marquez **3**

Resumo Verifica como as equipes escolares estão utilizando os espaços escolares extra salas de aula e os do entorno e quais os entendimentos da referida equipe a respeito desses espaços e do seu uso como possibilidade para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com estratégias de aprendizagem e de integração social que inclua elementos da realidade social das crianças e, com isso, atribua sentido real ao conteúdo curricular e possibilite a criança fazer uma releitura da sua realidade. Estudo de Caso, traz reflexões sobre a criança e a importância do espaço escolar para o seu desenvolvimento e para o processo de ensino-aprendizagem. A partir de análises qualitativa, mostra que os participantes reconhecem a necessidade de mudança em suas perspectivas, mas que continuam a atuar no modelo tradicional, que reconhece o espaço escolar como sendo, especialmente, as salas de aula. Conclui-se que a escola ainda tem muito a fazer para que possa contribuir de forma significativa para um real desenvolvimento da criança, não importando o espaço em que habita e a classe social a que pertença.

Palavras-chave: Espaço Escolar. Criança. Pobreza.

Abstract: It verifies how school teams are using school spaces outside classrooms and the surroundings and what the team's understanding of these spaces and their use as a possibility for the development of pedagogical activities with learning strategies and social integration that include elements of the children's social reality and, with that, give real meaning to the curricular content and allow the child to reinterpret their reality. Case study, brings reflections on the child and the importance of the school space for its development and for the teaching-learning process. Based on qualitative analyses, it shows that the participants recognize the need to change their perspectives, but that they continue to act in the traditional model, which recognizes the school space as being, especially, the classrooms. It is concluded that the school still has a lot to do so that it can significantly contribute to the real development of the child, regardless of the space in which it lives and the social class to which it belongs.

Keywords: School Space. Kid. Poverty.

-
- 1** Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Faculdade de Educação da UFAM. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0790389526959136>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8381-3853>. E-mail: profamss.oliveira@gmail.com
 - 2** Pós-doutora na área de Filosofia da Educação junto ao Instituto de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora pesquisadora Titular da Universidade Federal do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7467942519181644>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9249-4559>. E-mail: rosa.m.brito@uol.com.br
 - 3** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora Associada da Faculdade de Informação e Comunicação – Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Amazonas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6380062941086104>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8781-5349>. E-mail: suelymoraes31@gmail.com

Introdução

A preocupação com o uso dos espaços escolares e não escolares no fazer educativo vem permeando as reflexões e discussões na área da educação. Na última década muitos trabalhos evidenciam a importância desses espaços para dinamização das práticas pedagógicas na escola, como possibilidade de constituição de subjetividades e identidades (VIÑAO; ESCOLANO, 1998).

A preocupação com a referida questão nos levou a realizar uma pesquisa com o objetivo de verificar como os educadores alunos do Curso¹ de Especialização “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”: diretores, coordenadores pedagógicos e professores em formação continuada, em quatro escolas municipais da Zona Leste de Manaus, concebiam e utilizavam os espaços escolares e os do seu entorno no desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelas escolas, tendo em vista que a maioria de seus alunos são oriundas de famílias vinculadas ao Programa Bolsa Família, conseqüentemente, em situação de pobreza ou extrema pobreza.

Na busca da apreensão e compreensão da questão, formulamos as seguintes questões norteadoras: 1) o espaço escolar e os do entorno são utilizados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que levem à integração da escola e a comunidade? 2) existe diferença de tratamento, por parte da equipe escolar, entre as crianças beneficiárias do Programa Bolsa Família e as que não fazem parte do programa?

O estudo ancorado nas ideias de Vygotski (1984), Ariès (1981), Horn (2004), Arroyo (2004), Esteves (2008), teve como norte o entendimento de que, não apenas o espaço da sala de aula, mas, também os demais espaços da escola e os do entorno são importantes e necessários para a integração da formação da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que nessa fase da vida elas estão em pleno desenvolvimento das estruturas cognitivas e afetivas e de percepção e compreensão da realidade do seu contexto, da cultura e da sociedade da qual faz parte.

As reflexões empreendidas visaram possibilitar uma discussão, no referido curso, sobre a articulação entre os conteúdos escolares e os conhecimentos da realidade que as crianças construíram antes de chegar à escola que são, quase sempre, desprezados no processo de ensino formal. A visão de mundo construída até ali é totalmente desconsiderada quando, na verdade, deveria servir de base para o planejamento e a organização das atividades pedagógicas a fim de possibilitar que a criança compreenda a realidade em que está inserida para que mais tarde possa, conscientemente, buscar condições para a melhoria de sua existência.

Também possibilitar reflexões sobre a função do espaço escolar extra sala de aula e os do entorno como possibilidade para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que incluam elementos da realidade social das crianças no processo educativo a fim de atribuir sentido real ao conteúdo curricular e possibilitar que a criança faça uma releitura da sua realidade.

Ao ampliar o olhar para além das disciplinas ministradas no espaço da sala de aula, a escola estará ultrapassando os seus muros e reconhecendo o seu aluno como sujeito criança concreta, entrelaçada com as suas condições básicas, modos de vida e experiências definidoras de comportamentos, valores e atitudes construídos em contexto diversificado, enredado em suas múltiplas facetas: sociais, ambientais, culturais e econômicas. Trajetórias humanas nem sempre aceitas ou compreendidas pela sociedade.

Metodologia

Como o caminho para aumentar o saber, um procedimento para a obtenção de dados válidos que permitisse conhecer a realidade e alcançar os objetivos previamente estabelecidos, o recorte espacial da pesquisa recaiu sobre quatro escolas da rede municipal de ensino, e contou com a participação de quatro diretores, quatro pedagogos e quatro professores.

1 Destinado à formação de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas das Redes Públicas Estaduais e Municipais de Ensino no Estado do Amazonas e resultou da parceria entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal do Amazonas e Redes Públicas de Ensino. Coordenado pelo Centro de Formação, Tecnologia para as Redes Públicas de Ensino- CEFORT/UFAM. Foi desenvolvido na modalidade à distância, ancorada na Plataforma Moodle e acompanhado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Porque visou a descoberta e se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo, a pesquisa foi desenvolvida através de Estudo de Caso, cujos fundamentos permitiram que as pesquisadoras, constantemente atentas, pudessem enfatizar o contexto, retratar a realidade, assim como representar as diferentes concepções sobre o problema estudado.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas informais que possibilitaram obter nas falas dos participantes da pesquisa, dados objetivos e subjetivos que permitiram uma visão mais próxima do problema pesquisado. Os dados coletados foram analisados qualitativamente a fim de fosse possível “trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes e, com isso, retratar a perspectiva dos participantes” (BRITO, 2016, p. 57).

Concepções e olhares sobre os espaços escolares e os do seu entorno no processo educativo

Ao focar a importância do espaço escolar e os do entorno² como condições para que a criança possa estruturar-se e dar-se a conhecer durante o seu processo educativo nos Anos Iniciais - 1º ao 5º ano, do Ensino Fundamental, busca-se uma reflexão por parte dos membros da comunidade escolar, especialmente pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, sobre o papel da escola, no desenvolvimento da criança e na construção de sua cidadania. Isto porque a criança de 06 a 12 anos ainda está consolidando suas estruturas cognitivas relacionadas ao pensamento concreto e lógico, assim como os processos de socialização e interação em que, conforme Rappaport, Fiori e Davis (2014) são as condições externas que mais favorecem os processos sociais, culturais e históricos.

Entendemos que a presença da escola deve ser um diferencial positivo na comunidade e sua função deve ultrapassar as práticas de salas de aula levando a que o entorno se revista de importância no desenvolvimento de atividades pedagógicas que desperte a consciência das diferenças existentes entre os alunos que compõem as salas de aula, entre as quais o problema da pobreza e extrema pobreza de muitas delas. Se a escola está inserida em um bairro que tem problemas sociais, por exemplo, ela precisa conhecer esse cenário para fazer, de fato, parte dele e participar ativamente na solução das adversidades que afligem a comunidade.

Para Viñao e Escolano (1998), um dos aspectos que fazem da escola um lugar espacial e relevante para as crianças é que

Nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializam e educam, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram. [...] além de agradável, sóbrio e limpo com ar e luz, o lugar mais alegre e hospitaleiro”, um lugar capaz de influenciar os primeiros anos de vida de uma criança com força bastante “para fazê-la, mais tarde, renovar o povo (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 36 e 64).

No que se refere aos espaços do entorno da escola é predominante o entendimento da separação entre o que está dentro e o que está fora dos espaços da escola, colocando-a numa condição superior à realidade fora dela. Essa “pseudo separação” é definida pela “dialética do interno e do externo [...] traduzida por “[...] aquilo que é a escola e aquilo que fica fora dela”, inclusive em relação à sala de aula e outros espaços da escola” (BACHERLARD, 1975 *apud* VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 65).

Essa separação pode significar implicitamente que as vivências manifestadas em diferentes espaços da vida cotidiana sejam percebidas, pela escola, como um fator de risco expressa por uma

² Local nas imediações de uma unidade escolar que possam se configurar como espaços de aprendizagem, tais como: espaços das igrejas, quadras, praças e ambientes ainda não cuidados.

imagem negativa da comunidade e, conseqüentemente, de suas famílias. Segundo Becker (2009, p. 96) “[...] somente entenderemos as trajetórias escolares dos seus habitantes se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, que penetram sem pedir licença na sala de aula”.

A partir das análises das falas dos diretores e dos coordenadores pedagógicos é possível dizer que as respostas vão ao encontro das ideias dos autores acima referidos porque apresentam uma concepção de espaço escolar que envolve, apenas, a área construída e sua distribuição em sala de aulas, secretaria, diretoria, etc. Vejamos o que dizem os diretores:

[...] os espaços da escola são bem divididos e distribuídos em salas de aulas, sala dos professores, biblioteca e refeitório. [...] o único espaço que temos para atividades extraclasse é a quadra. [...] os professores têm uma agenda semanal para o uso de atividades esportivas com seus alunos. [...] quanto ao entorno é arriscado para as crianças. (Diretor 1 – entrevista verbal).

[...] a escola apesar de pequena, tem todos os espaços que precisamos. [...] o problema, é que ela é muito quente, especialmente a quadra. [...] o entorno é área da comunidade. (Diretor 2 – entrevista verbal).

[...] a questão do espaço físico dessa escola é boa, se compararmos a outras escolas da rede. [...] o único problema é que a escola é quente, mas os professores usam a quadra com suas crianças. (C.P. 2 – entrevista verbal).

[...] apesar de a escola ter uma boa estrutura física, é muito fechada em seus muros, dificultando a articulação com a comunidade. (C.P. 1 – entrevista verbal).

Como vemos, as falas demonstram pouca preocupação com a utilização dos espaços do entorno e, praticamente nenhuma preocupação com o uso dos espaços escolares para além das atividades de ensino e administrativas, ou seja, como espaços que possibilitam através da convivência, vivências significativas para a formação social e cultural das crianças. Mesmo na utilização da quadra não é possível vislumbrar tais objetivos porque as atividades ali desenvolvidas são apenas recreativas e não pedagógicas. Pior ainda quando se trata dos espaços do entorno, visto como perigoso, mesmo para as crianças que lá vivem. Uma contradição que merece profunda reflexão.

Os professores cursistas apresentam entendimento de espaço escolar mais focado na sala de aula e ressaltam que antes do curso suas preocupações centravam-se no cumprimento dos conteúdos e da disciplina. Muitas vezes condicionavam o brincar na quadra à realização das tarefas. O curso deu-lhes novas perspectivas. Vejamos o que dizem:

Antes de fazer esse curso, entendia os espaços da escola delimitados pelas paredes, cujo acesso dependia de autorização. A minha prática era muito focada no cumprimento dos conteúdos e na disciplina das crianças. A quadra é o lugar mais cobiçado para as crianças e nós professores, porque é lá que as crianças brincam e se soltam. Mas trabalho não é coletivo. Temos uma agenda – dia e horário para cada turma. [...]. No entanto, nem todas as crianças participam das atividades [...]. [...] a participação deles nessas ‘atividades’ depende da conclusão das tarefas e do comportamento deles. (Profa. 1 – entrevista verbal).

[...] os espaços são muito pequenos e quentes, por isso preferia ficar em sala de aula. [...], mas depois desse curso, percebo quantas possibilidades de trabalho podemos realizar mesmo

nos pequenos espaços. Mas pra isso, precisamos convencer a direção da escola e os pais. [...]. Vejo uma esperança para todas as crianças e não somente as inseridas no Programa Bolsa Família. (Profa. 2 – entrevista verbal).

A estrutura física da escola não é tão ruim, mas não há disponibilidade de espaços para trabalhar outras atividades com as crianças, porque o único espaço que temos é a quadra, mas ela é muito quente e disputada. [...] minha compreensão não se reduz ao espaço da escola. [...] tem outros espaços na comunidade, mas temos dificuldade e receio para tirar as crianças de dentro da escola. [...] pra mim a maior dificuldade é sensibilizar a direção. (Profa. 3 – entrevista verbal).

Os relatos dos professores, enquanto sujeitos do processo educativo e como professores cursistas, parece apontar para reflexões que levam a uma consciência crítica a respeito da docência e da importância dos espaços escolares e extraescolares no processo de formação da criança e do jovem. A fala da professora 3 apresenta um olhar mais crítico quanto a utilização dos espaços escolares e extraescolares. Para ela, como a escola não possui espaços suficientes para atividades extraclasses, poderia fazer parceria com a comunidade para a utilização de seus espaços.

Conforme Esteves (2008), a tomada de consciência pela ação e na ação abre espaço para a reflexão e possibilita, segundo Viñao e Escolano (1998), o ‘salto qualitativo’ que leva do espaço imaginado e projetado ao lugar de construção.

A escola e as desigualdades sociais

Ao tratar do desenvolvimento humano no processo sócio-histórico, Vygotsky (1984), coloca o conceito de mediação como elemento central para explicar que o conhecimento não é construído diretamente entre o sujeito e o objeto, mas mediado “pelo sistema simbólico de que dispõe”. Segundo ensina:

O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares. Por um lado, refere-se ao processo de representação mental: a própria ideia de que o homem é capaz de operar mentalmente sobre o mundo supõe necessariamente a existência de algum tipo de conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, representa os objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. [...] por outro, refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre o sujeito e objeto de conhecimento têm origem social. Isto é, é a cultura que fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação da realidade (VYGOTSKY, 1984 *apud* LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 26-27).

A escola, enquanto espaço e tempo de aprendizagem, socialização e interação pode ser e ter um ambiente socializador e mediador de experiências diversificadas e importantes para a formação da identidade individual, social e cultural da criança e do jovem. Isto porque a função primordial da escola é possibilitar que a criança aprenda a lidar com a realidade, com as diferenças, a construir novas concepções de mundo e processos simbólicos para além das experiências e vivências familiares. Ou seja, o espaço da escola não pode e não deve ser apenas, uma arquitetura onde “[...] as pessoas e os objetos se relacionem precisamente através de sua separação no e pelo espaço” (VIÑAO; ESCOLANO, 1998, p. 28) e nem o lugar onde o professor transmite conteúdos e o aluno tenta aprendê-los, numa relação em que o aluno deixa de ser sujeito e passa a ser objeto, um “pote vazio” a ser preenchido pelo professor, porque

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado (HORN, 2004, p. 28).

Na perspectiva colocada por Horn (2004), os espaços físicos se constituem como espaços de construções subjetivas em diferentes temporalidades, deixando marcas afetivas das experiências vividas sejam positivas ou negativas. Ou seja, o espaço se configura como mediador no processo de formação da criança em suas dimensões afetivas, cognitivas, sociais e espaciais na medida em que seu uso, modo de organização, disposição dos objetos e as relações com a equipe escolar se constitua como elementos motivacionais da aprendizagem. Se a escola não atua para responder a essas expectativas, provavelmente contribuirá para a reprodução de um fazer pedagógico que não possibilita o desenvolvimento da consciência da realidade em que a criança e o jovem estão inseridos e nem das diferenças sociais, econômicas e culturais presentes no espaço escolar.

Uma questão social muito significativa encontrada nos espaços escolares pesquisados é a da pobreza e da extrema pobreza, caracterizada por um estado de privação que coloca em risco a vida, os direitos e a dignidade da pessoa humana, muitas vezes associado à preguiça, à falta de vontade e, até, à falta de integridade moral. Em decorrência da imagem negativa e discriminatória que a sociedade e a própria escola constroem da pobreza, muitas dessas crianças acabam “assumindo” inconscientemente a sua condição de inferioridade econômica-social como se elas e suas famílias fossem as responsáveis pelas desigualdades que as atingem.

Historicamente, segundo Gentili (2009), a pobreza e a desigualdade social e econômica, pela sua própria natureza, negam, excluem e marginalizam famílias por gerações a gerações negando, inclusive, o direito à educação há milhões de crianças e jovens, apesar desse direito ter sido reconhecido na legislação nacional, mesmo de “forma fraca, indireta ou restrita”. O direito à educação faz parte de um conjunto de direitos individuais e coletivos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

Essa preocupação levou o Brasil a formular e aprovar o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), onde estabelece as diretrizes e os princípios que devem orientar e fomentar as ações no âmbito da educação formal e não formal e nos espaços sociais onde a escola assume uma posição central na construção de identidades individuais e coletivas e na formação de sujeitos de direitos.

Visando a garantia, pelos menos em parte, dos direitos humanos fundamentais foi instituído, em 2004, como estratégia de combate à pobreza, o Programa Bolsa Família³. Seu objetivo fundamental é realizar a transferência de renda mínima para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, assim como o acesso aos direitos sociais básicos: saúde educação e assistência social. Mas, a concessão e manutenção do benefício exige o cumprimento de alguns condicionantes. No caso da educação, o condicionante é a frequência escolar de no mínimo 85% para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disso, conforme alguns estudos, a escolas não tem proporcionado às crianças do Programa Bolsa Família uma educação de qualidade e, conseqüentemente, uma boa aprendizagem.

A escola como espaço de vivências: um olhar sobre as crianças beneficiárias do programa bolsa família

As formas de pensar e de tratar os setores populares, especialmente as camadas mais

³ O Programa Bolsa Família (PBF) foi criado em 20 de outubro de 2003, pela Medida Provisória no. 132, convertida em Lei no. 10.836 de 09 de janeiro de 2004.

pobres, como marginais ou inexistentes estão arraigadas em nosso imaginário social e político, cultural e pedagógico. A educação tem participado diretamente da construção e preservação dessas representações segregadoras e inferiorizantes. Apesar disso está avançando a consciência de que as desigualdades sociais e econômicas precisam ser, senão superadas, pelo menos minimizadas. O direito de todos à saúde, à escola e a alimentação adquire certo reconhecimento em algumas políticas sociais e educacionais.

Conforme ensina Arroyo (2014, p. 125), “[...] esse repensar é uma exigência primeira para que a escola seja democrática e deixe de ser seletiva e segregadora”. Deixe de pensar e colocar os diferentes fora, de um lado, das concepções de humanidade, de cidadania, de república e de democracia e de outro, sem ter o direito a ter direitos.

Partindo da compreensão de que a criança se desenvolve em contextos diferenciados, não é possível deixar de entender que o modo de viver a infância também é diferenciado. Tal compreensão é tão recente quanto à concepção de criança que, até bem pouco tempo, era considerada como adulto em miniatura e, por conta disso, não despertava maiores preocupações por parte dos pais e da sociedade quanto os seus processos cognitivos de aprendizagem (ARIËS, 1981).

As novas concepções de educação colocam a criança no centro do processo pedagógico e com isso desafiam a escola a promover a sua formação a partir do contexto real, diverso e contraditório, onde está situada. Para as crianças e suas famílias a escola ainda oferece um horizonte de possibilidades para romper com trajetórias de vida de gerações marcadas por processos excludentes que as desigualdades sociais lhes impõem. Na tentativa de, pelo menos, minimizar a questão foi criado o Programa Bolsa Família pela Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Seu objetivo era e é estimular a emancipação sustentada das famílias em situação de vulnerabilidade social, através da transferência de renda e inclusão de direitos sociais primordiais: educação, saúde, alimentação, educação e saúde.

A educação das crianças e dos jovens colocada como obrigatória no Programa se constitui em estratégia relevante para a formação de indivíduos e pessoas conscientes de sua situação social e dos direitos fundamentais que lhes devem ser assegurados. Com esse programa o governo garantia e ainda garante o acesso à escola, mas será que a escola os recebe e os trata como sujeitos de direitos e lhes oferece as condições necessárias para a sua formação como indivíduo, pessoa e cidadão?

Quanto a isso, vejamos o que dizem os participantes da pesquisa sobre a pergunta: Há diferença no tratamento e no atendimento pedagógico entre as crianças do PBF e as demais crianças?

Não! Porque o benefício em questão é apenas uma questão administrativa. Fazemos o acompanhamento da frequência dos alunos de forma generalizada, independentemente de serem beneficiários do Programa Bolsa Família (Diretor 1 – entrevista verbal).

Não! Essa questão não é assunto no ambiente escolar. (Diretor 2 – entrevista verbal).

Na mesma linha de pensamento são as respostas dos Coordenadores Pedagógicos:

Não! Pois somente a secretaria da escola tem a informação dos alunos que são beneficiários. (C.P. 1 – entrevista verbal).

Não! Todos são tratados de forma igual, pois não atendo ocorrências com relação a esse assunto. (C.P. 2 – entrevista verbal).

As falas dos professores também seguem na mesma direção:

Não há diferenciação, porque nós professores não temos lista de alunos que recebem bolsa família, e não há motivo para diferenciação, pois todos são iguais e recebem tratamento

igual. (Professor 1 – entrevista verbal).

Não! Todas as crianças têm o mesmo tratamento. Uma vez que eu não tenho acesso a essas informações dos beneficiários do programa. (Professor 2 – entrevista verbal).

Não faço diferença entre eles [...]. Só sei quando os pais aparecem e justificam a falta, com medo de perder o benefício. Na maioria das vezes essas crianças são as que têm mais dificuldades. (Professor 3 – entrevista verbal).

Fica evidente que tanto os diretores quanto os coordenadores pedagógicos e os professores possuem o mesmo entendimento sobre as crianças e suas necessidades. As respostas dos coordenadores, apesar de utilizarem o princípio da igualdade, desconhecem que o justo não é tratar igualmente os desiguais, mas tratar desigualmente os desiguais. Tratar todos igualmente homogeneiza as crianças e não reconhece suas distintas necessidades. Neste caso seria o tratamento desigual que daria a condição de igualdade para essas crianças.

A situação se agrava quando o Diretor 2 afirma: “[...] a questão não é assunto no ambiente escolar”. Se não é assunto a ser tratado no ambiente escolar, por que o Programa exige o controle da frequência como um dos condicionantes para o recebimento dos recursos por parte dos participantes do Bolsa Família?

Essas percepções e atitudes vão ao encontro do que afirma Arroyo:

Todos são alunos de diferentes gêneros, raças, classe social, idades, mas em comum, alunos. É o que nos interessa. Aí todos se igualam a uma imagem de alunos sem contornos, nem matrizes. ‘Todos e todas nos parecem iguais, mudam em cada ano, em cada série, mas nosso olhar pode ser genérico e artificial’ (ARROYO, 2004, p. 53-54).

Visando melhor compreender as falas acima reproduzidas, perguntou-se aos entrevistados qual o significado dado por eles aos princípios da igualdade e da equidade. Ao responderem, assim se expressaram:

No momento em que a escola fica satisfeita com o ‘todos são tratados iguais’ talvez seja a hora de refletir sobre sua maneira, sua prática e sua pedagogia. [...] Tratar todos iguais significa justiça? Cumprimento de direitos? Ignorar diferenças traz a minimização da pobreza, ou apenas a esconde? [...] Ou seja, a escola ensina a todos o mesmo conteúdo, se a criança aprende tudo bem, mas se não aprende a responsabilidade recai sobre a criança e sua família, isentando a escola da sua responsabilidade (Professor 3 – entrevista verbal).

A fala demonstra o conhecimento do significado da palavra igualdade e reconhece que essas crianças possuem, tanto quanto as demais, o direito a educação, mas também que essas crianças possuem o direito a uma educação diferenciada para que o seu processo de aprendizagem realmente se concretiza. Apesar da fala revelar uma reflexão sobre o problema, não indica nenhum processo de mudança do *status quo*. Já que tal atitude exige um envolvimento coletivo comprometido com o repensar o currículo e a organização do trabalho pedagógico para levar em conta a diversidade e as diferenças que envolvem o Ser e a educação da criança.

O espaço escolar e os do entorno como espaço de práticas inclusivas

Segundo Arroyo (2014) o modo de viver da infância é precário quando suas condições

materiais também são. As reflexões sobre os espaços, em especial os espaços escolares, são bastante recentes. Apesar disso já está sendo entendido como um importante meio para a formação integral do indivíduo porque é nele, como espaço de socialização, que os sujeitos crianças e jovens interagem e se desenvolvem-. Quando a utilização dos espaços deixa de levar em conta este fator, inviabiliza práticas pedagógicas socializadoras que não são desenvolvidas em sala de aula. Se as escolas não possuem espaços disponíveis para tais atividades, deveria buscá-lo na comunidade situada no seu entorno.

Quando perguntado aos diretores das escolas, se o espaço escolar e os do entorno são utilizados para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que visem favorecer a inclusão e o combate às desigualdades sociais e à pobreza, os dirigentes das escolas, responderam:

Sim! Desenvolvemos ações pedagógicas voltadas às diversidades; [...]. A escola sendo pública e democrática tem como função receber a todos e sem distinção. (Diretor 1 – entrevista verbal).

Sim! Tais atividades estão inclusas no calendário de atividades extra- curriculares. (Diretor 2 – entrevista verbal).

Os Coordenadores, através de respostas vagas, seguem na mesma direção. Vejamos o que dizem:

Sim! Pois além de termos atividades no calendário de atividades, na proposta pedagógica os conteúdos possibilitam a interação e inclusão. (Coord. Pedagógico 1 – entrevista verbal).

Sim, trabalhamos no sentido de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais diversificados, primando pela igualdade, qualidade e liberdade [...]. Pois possibilita a todos os alunos a mesma oportunidade de aprender, independente da classe social. (Coord. Pedagógico 2 – entrevista verbal).

Os professores, conforme as falas descritas abaixo seguem a mesma lógica de cumprimento das atividades pontuais, sem qualquer reflexão sobre o resultado do seu trabalho pedagógico. Para eles

A escola, bem como os professores em sala de aula promovem atividades onde se trabalhe a inclusão. Procuramos incentivar que todos são iguais e capazes de superar qualquer dificuldade, pedindo para que estudem e se empenhem para ter um futuro melhor. (Professor 1 – entrevista verbal).

É um dos papéis da escola promover esses espaços [...]. Valorizar e respeitar as culturas, raças, credo [...]. Atividades que ocorrem dentro e fora da sala de aula. [...]. Acredito que para minimizar a pobreza, afinal é um dos papéis da escola, é proporcionar igualdade em direitos, atender a todos sem distinção. (Professor 2 – entrevista verbal).

Apenas o professor 3 se distancia da visão anterior e se aproxima de uma visão mais crítica e ampliada da situação escolar e das condições de trabalho, conforme é possível verificar na fala a seguir:

As atividades fora da sala de aula são pontuais, porque temos muita dificuldade de fazer um trabalho integrado com outros professores. [...] A escola ainda é muito burocrática e sua maior preocupação é com a cobrança dos conteúdos. (Professor 3 – entrevista verbal).

Nas falas é possível identificar certo alinhamento do discurso dos professores com relação à política de inclusão, aos direitos das crianças e ao respeito do tempo de aprendizagem. No entanto, se considerarmos os entendimentos verbalizados desde a primeira questão, quanto à organização do trabalho pedagógico e a prática de ensino, pode-se inferir que suas concepções estão relacionadas a uma concepção de escola, de conhecimento, de criança e de contexto, pautada numa pedagogia tradicional que tem na avaliação o parâmetro de medida para quantificar a aprendizagem da criança, em detrimento do processo.

Vários estudos⁴ têm demonstrado que os conteúdos transmitidos só se transformam em conhecimentos quando há aprendizagem. E para que isto ocorra é preciso que o ambiente escolar seja organizado intencionalmente para despertar a atenção da criança, a partir de ações concretas que articule os saberes do mundo da vida com os conteúdos curriculares a fim de significá-los para que resultem em aprendizagem.

O problema da utilização dos espaços escolares e extraescolares no processo educativo no ensino fundamental não deve envolver, apenas, o espaço físico, mas um projeto de sociedade, de educação, de construção de conhecimento e de formação da criança. Nessa perspectiva, concordamos com Gentili (2009, p. 1067), de que não basta a universalização da escola porque “um sistema educacional pobre e desigual é o correspondente eloquente de sociedades que avançam sustentadas em um modelo de desenvolvimento que gera enorme número de pobres e uma brutal e estrutural desigualdade”.

Enquanto lugar de socialização, de interações e de construção de conhecimentos, a escola deve utilizar todos os espaços disponíveis, sejam eles internos ou externos, para promover a articulação com a realidade e com o contexto em que vivem as crianças. Ao considerar o entorno como possibilidade de melhoria do trabalho pedagógico a escola, além de dar visibilidade às condições reais das crianças, contribuirá para a construção de práticas educativas mais sensíveis às necessidades das mesmas e reconhecendo que o processo de ensinar e aprender envolve, também, uma dimensão espacial para além das salas de aula que, junto com o tempo, engendram os elementos constitutivos da atividade educativa.

Algumas considerações

O estudo realizado deixou evidenciado que as escolas campo da pesquisa, praticamente não dispõem de espaço para atividades pedagógicas fora dos limites da sala de aula e, quando os tem, por serem pequenos e muito quentes, são inadequados para as atividades que envolva participação da equipe escolar e interação entre as crianças, se restringindo apenas, às atividades estabelecidas na programação da semana e desenvolvidas por cada professor sem articulação direta com o currículo e com a realidade vivida pelas crianças. Essas atividades, apesar de recreativas, também são utilizadas como premiação daquelas que concluem as tarefas e punição para as que não as concluem.

No tocante às concepções de espaços, a análise dos dados revelou que tanto os diretores quanto os coordenadores pedagógicos possuem uma visão tradicional, limitando a sua funcionalidade ao desenvolvimento administrativo e às práticas pedagógicas burocráticas e do ensinar. Os professores cursistas, no entanto, demonstram compreender a importância da utilização dos espaços escolares e extraescolares no fazer pedagógico e na formação e desenvolvimento da criança. Apesar disso, as suas atividades de ensino ainda se restringem a sala de aula.

É preciso reconhecer que a mudança de entendimento, depende de mudança na percepção

4 Sobre esse assunto, ver Vygotsky (2003), Psicologia Pedagógica.

e na apreensão da realidade e das teorias que orientam os educadores no fazer educação. Que, por isso mesmo, a conscientização (consciência + ação) não é construída num estalar de dedos através de uma formação continuada, é preciso de tempo e envolvimento do coletivo escolar, e agenciamento por parte da direção tanto das dificuldades quanto nas orientações, no acompanhamento e no processo de avaliação, não para punir, mas para amparar e reorientar o educando. Não basta que haja mudanças de concepções ou ter um projeto bem elaborado teoricamente, tudo isso é importante, mas é a realidade quem deve fornecer os elementos iniciais para o desenvolvimento do currículo e a organização do trabalho pedagógico. Sem o reconhecimento da constituição diversificada das crianças e de suas necessidades de aprendizagens, a finalidade da escola ficará comprometida.

No que se refere às crianças e aos jovens inseridas no Programa Bolsa Família, as narrativas deixam claro que o olhar sobre elas é homogeneizador, sem qualquer atenção diferenciadora em função da sua condição social. Diretores e coordenadores pedagógicos afirmam que “todos são iguais”. Com isso, a nosso juízo, não reconhecem as diferenças individuais, seja econômica, seja de classe, seja de etnia, seja de necessidades especiais. Ao ignorar ou diluir no fazer pedagógico as diferenças das crianças, o ensino fica dissociado da realidade e das necessidades individuais e dificulta a aprendizagem.

A situação é agravada quando o aluno é participante do Programa Bolsa Família, em função de sua condição de pobreza e de extrema pobreza porque, conforme os diretores e coordenadores são essas crianças que mais apresentam problemas de aprendizagem, de comportamentos inadequados e de ausência às aulas. Apesar de reconhecerem suas dificuldades nada fazem para dirimi-las. Ao contrário, atribuem a elas e às suas famílias a responsabilidade pelo fracasso escolar. Neste caso, parece que a escola apenas controla a frequência, condição para o recebimento do benefício, mas não garante a aprendizagem, direito de toda criança, especialmente das que se encontra em situações de pobreza e extrema pobreza. Ao não considerar e não utilizar os espaços extraclasse e os do contexto – espaços com os quais as crianças têm familiaridade – como potencializadores de aprendizagens, a escola poderá estar contribuindo para a ausência às aulas e, talvez, para a evasão escolar.

Apesar dos professores reconhecerem e demonstrarem terem consciência da necessidade de mudanças na utilização dos espaços escolares e extraescolares como estratégia pedagógica de aprendizagem e de combate às desigualdades e à pobreza, na prática isto não acontece. No transcurso da pesquisa vimos e convivemos com atitudes e ações pedagógicas que demonstram um ensinar padronizado que adentra, que domestica em vez de possibilitar que a criança e o jovem, em sua concretude, aprendam a ler o mundo, a pensar e compreender a realidade para orientar a sua existência levando em consideração os problemas que precisam resolver, mais ainda quando se trata de crianças e jovens vulneráveis, amparados pelo Bolsa Família porque o processo educativo ocorre através da construção e desenvolvimento da capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e significar.

Quanto mais a criança tiver acesso a ambientes motivadores, mais amplo será seu repertório cultural e maior a possibilidade de desenvolvimento da sua capacidade de pensar e refletir sobre a realidade. Ao olhar para as condições objetivas das crianças e de suas famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, para não dizer na miséria, e que por isso mesmo participam do “Programa Bolsa Família”, a escola deveria tomar consciência de que, em função de suas necessidades, são elas que mais necessitam de atenção diferenciada. No entanto, a realidade evidencia que essas crianças são as mais excluídas porque apresentam mais dificuldades nas aprendizagens, comportamentos não convencionais (inadequados) e excesso de faltas. Pior ainda é a atribuição a elas e suas famílias, a responsabilidade pela não aprendizagem e pelo fracasso escolar.

As falas dos dois diretores e dos dois coordenadores pedagógicos⁵, assim como as de três professores cursistas, revelam que nas escolas pesquisadas o uso de espaços que não seja os das salas de aula, não possuem praticamente nenhuma importância no desenvolvimento das atividades pedagógicas e que, quando utilizados, se restringem ao cumprimento das atividades recreativas ou comemorativas. As escolas não fazem qualquer uso dos espaços externos porque, segundo dizem,

5 Diretores e Coordenadores pedagógicos não participaram do curso de formação, apenas da pesquisa.

sua utilização exigiria uma vivência extramuros, uma articulação com a comunidade, como isto não acontece, a utilização é inexistente.

Diante do exposto é possível concluir que, neste estudo, as concepções sobre a utilização dos espaços escolares e os do entorno, assim como a organização do trabalho pedagógico resultam de entendimentos ancorados no modelo tradicional de educação, caracterizado por práticas burocráticas compartimentalizadas que não possibilitam um olhar diferenciado para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos-crianças no contexto escolar.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. *In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/18.pdf>. Acesso em: 04 jan.2017.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Ed., 1994. 335 p.
- BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- BRASIL. **Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004**, cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2004.
- CENTRO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, TECNOLOGIA DE TECNOLOGIA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS PARA AS REDES PÚBLICAS DE ENSINO – CEFORT **Curso de Especialização: educação, pobreza e desigualdade social**. Módulo: escola, espaços e tempos de reprodução e resistências à pobreza. Manaus: UFAM, 2016.
- ESTEVES, Lídia Máximo. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Portugal: Porto Editora, 2008.
- GENTILLI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 49, jan. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400007. Acesso em: 20 out. 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Claudia. **Psicologia do Desenvolvimento**. São Paulo: E.P.U., 2014. v. 4.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIÑAO, Frago Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

Recebido em 31 de outubro de 2021.

Aceito em 22 de junho de 2022.