



## **ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: UM AFASTAMENTO INDEVIDO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CARMO, Erinaldo Ferreira<sup>1</sup>

PACHECO, Soênia Maria<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Concebendo a estrutura do espaço físico escolar e a avaliação de desempenho como políticas públicas educacionais distintas, neste artigo procuramos debater as relações existentes entre elas, considerando notórias interferências do espaço físico sobre a participação e o envolvimento dos estudantes na escola e sobre o desempenho escolar verificado por meio dos exames padronizados aplicados em larga escala no país. Procuramos apresentar, de forma descritiva e analítica, as necessidades de se levar em conta nas avaliações externas as influências exercidas pela estrutura física do espaço escolar no envolvimento dos estudantes com as atividades escolares e nas relações sociais desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho conclui que a avaliação empregada na educação básica precisa inserir instrumentos qualitativos e visitas *in loco* para poder compreender a realidade escolar, diagnosticar as dificuldades enfrentadas e propor alternativas de solução.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação externa - Educação básica - Estrutura física.

### **ABSTRACT**

Designing the structure of school space and the performance evaluation as separate public educational policies, in this article we discuss the relationships between them, considering notorious interference of physical space on the participation and involvement of students in school and on the verified school performance through standardized tests applied on a large scale in the country. Try to present, descriptive and analytical way, needs to take into account the external evaluations of the influences exerted by the physical structure of the school environment on student involvement in school activities and social relationships developed in the teaching-learning process. This paper concludes that the assessment used in basic education must enter qualitative instruments and visitations place in order to understand the school reality, diagnose the difficulties faced and propose alternative solutions.

**KEYWORDS:** External evaluation - Basic education - Physical structure.

<sup>1</sup> Doutor em Ciência Política. Professor do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Email: erinaldocarmo@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Ciências Geográficas. Professora de Geografia do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Email: smpcap@yahoo.com.br



## INTRODUÇÃO

Por muito tempo a arquitetura e o espaço escolar, à exceção de alguns poucos trabalhos acadêmicos, foram temas pouco discutidos profundamente por pesquisadores no Brasil e no mundo. Esta é uma afirmação de Funari e Zarankin (2005) na observação de diversos trabalhos que surgiram apontando a metragem que a escola deveria ter, a quantidade de alunos que a sala de aula poderia comportar, as melhores formas de iluminação e ventilação, a localização dos sanitários, a posição da lousa, a disposição das carteiras. Porém, poucos autores se interessaram pelos estudos da dimensão ideológica e simbólica do edifício escolar. Mas ultimamente, como registra Dórea (2013), nota-se um crescente interesse pelo estudo da estrutura espacial da escola, considerando a materialidade das práticas, dos objetos e de seus usos, compreendendo que a adequação do espaço às necessidades dos seus usuários favorece a adaptação dos sujeitos no envolvimento com o lugar. De acordo com Magalhães (1998, p. 64), "a história de uma instituição educativa constrói-se entre a materialidade, a representação e a apropriação".

Nesse contexto, concebendo que a noção de espaço foi ressignificada ao longo do tempo, deixando de ser apenas uma dimensão geométrica para assumir, também, uma dimensão social, compreendemos que os espaços físicos ocupados são dotados de sentidos e impregnados por signos e símbolos que afetam quem neles convive. Considerando que esses espaços de vivência propiciam experimentos determinantes na formação sensorial, motor e cognitiva do indivíduo, entendemos que a estrutura física, além de abrigar as funções da atividade humana, representa, ainda, um suporte de conteúdos simbólicos. Por isso, as escolas se caracterizam como símbolos dessas mesmas funções.

Esta visão do espaço escolar como suporte físico da educação compreende a

edificação, propriamente dita, e seu conjunto de equipamentos materiais como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. É nesse sentido que procuramos debater, neste trabalho, como a estrutura física pode influir no desempenho funcional da escola, afetando direta e indiretamente as atividades pedagógicas, a partir da compreensão das relações sociais estabelecidas nesse espaço.

Acontece que, nas avaliações escolares, os instrumentos quantitativos empregados não possuem sensibilidade suficiente para captar todas as informações em tantos detalhes, menos ainda as informações referentes às relações de aproximação entre a escola, seus professores, alunos e as famílias no uso do espaço físico escolar. Por isso, consideramos aqui o fator endógeno (a estrutura física) e o fator exógeno (a avaliação em larga escala), que sempre foram dissociados um do outro, sendo a questão da cultura material<sup>3</sup> escolar relegada ao último plano e desconsiderada nos processos avaliativos, principalmente nas avaliações externas de base quantitativa, aplicadas à educação básica, e fundamentalmente na rede pública, onde os problemas materiais são ainda mais gritantes. Portanto, esse trabalho produz uma reflexão sobre esses fatores, apontando que não se pode compreender a qualidade do ensino sem considerar a adequação do espaço físico destinado às ações pedagógicas, nem se pode considerar o desempenho escolar sem compreender o uso que se faz do espaço disponibilizado.

## O PERCURSO HISTÓRICO

Desde o período do Brasil Império, as poucas escolas existentes eram, geral-

<sup>3</sup> O conceito de cultura material procura designar o universo físico construído e utilizado pelos indivíduos. Segundo Funari e Zarankin (2005), ele compreende dois elementos integrados: o edifício, enquanto artefato fixo, e a infinidade de artefatos móveis que ocupam o seu interior.



mente, uma extensão da casa do professor. Funcionavam em anexos de igrejas, em cômodos com pouca ventilação e pouca luz, com crianças de diferentes idades em uma mesma turma. Na República, começaram as defesas por espaços edificados especialmente para a atividade escolar. A partir de então, de acordo com Buffa e Pinto (2002), quando as escolas primárias começaram a se organizar em classes sequenciais, passaram a exigir uma nova organização do espaço de ensino, seguindo o modelo adotado em vários países europeus e também nos Estados Unidos.

Os grupos escolares, apresentados como um modelo para a educação nacional, representaram o rompimento com o passado (o Império) e o advento do novo (a República), simbolizando a harmonia entre o povo e o Estado, dentro do ideal nacionalista da ordem e do progresso. Surgiram, então, grandes prédios, arejados, imponentes, destinados exclusivamente a cumprir sua finalidade principal: o ensino, servindo ainda para que a população os admirasse e desejasse participar daquele espaço.

Então, se a República era o lugar do homem novo, tornava-se necessário repensar esse ambiente, organizando-o, higienizando-o, ou seja, ordenando o espaço físico da cidade e, por consequência, o espaço físico da escola. Os edifícios escolares surgem, nesse momento, com uma finalidade específica – o lugar onde se processa a formação do cidadão – e o “modelo” grupo escolar institui-se, a partir de então, como representativo de uma época (DÓREA, 2013, p. 169).

Em um período mais recente, em meados do século XX, a urbanização contribuiu para a expansão do ensino primário, mas as construções escolares não acompanharam o ritmo de crescimento da população infantil. Com isso, o déficit de vagas tornou-se bastante elevado. Nessa

época, as críticas à escola, pela ineficácia no cumprimento de suas finalidades e pela reprodução das desigualdades sociais, produziram grandes reformas educacionais. A ineficácia no cumprimento de suas finalidades estaria no fato da escola se manter inalterada, desde o seu surgimento, e a reprodução das desigualdades se registra no empenho do Estado em se utilizar da educação escolar para manter o *status quo*.

Na década de 1920, as reformas educacionais, balizadas pelos ideais da Escola Nova, ocorreram de forma desarticulada na tentativa de resolver o problema dos prédios escolares. E só no início da década de 1930, ao assumir a Diretoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro), Anísio Teixeira iniciou uma ampla reforma na estrutura física do sistema público de ensino, com ênfase na ordenação das edificações escolares.

Atualmente, tendo a sociedade compreendido que a escola pública é uma instituição de grande relevância na formação dos estudantes das camadas populares, bem como no desenvolvimento humano do país, tratando-se de um bem social ao qual todo e qualquer cidadão tem direito, com o nível de qualidade exigido pela legislação educacional,<sup>4</sup> surge a defesa coletiva de que o espaço físico escolar, independente do seu tamanho ou localização, deve ser composto por um conjunto de elementos essenciais que possam contribuir ao nível de qualidade exigido, onde a infraestrutura básica possibilite a prática pedagógica, sem que suas atividades pre-

<sup>4</sup> Em seu artigo 3º, inciso IX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o ensino será ministrado dentro do princípio da garantia de padrão de qualidade. No artigo 4º, inciso IX determina que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.



cisem diminuir de qualidade para se adequar às questões estruturais. Por isso, o espaço escolar deve ser organizado de forma a atender as necessidades sociais, cognitivas e motoras do seu alunado e as demandas docentes no exercício de sua profissão.

### DA EXIGÊNCIA LEGAL AO IMPROVISO

O espaço físico da escola, enquanto ambiente coletivo de relações sociais, possui grande importância para a comunidade escolar por se constituir cenário cotidiano de estudos, debates, reflexões, descobertas, convivências, lazer. Quando esse espaço é convidativo para alunos e professores, possibilita um ambiente facilitador do desenvolvimento social, que pode se manifestar por meio da apreciação visual, da convivência afetiva e do prazer na permanência, ainda estabelecendo sentimentos de valorização e preservação desse espaço público. É que tendemos a proteger o que gostamos, ao passo que damos pouca importância ao que não nos atrai. No caso do espaço escolar, onde passamos boa parte do nosso tempo e atuamos em muitas de nossas ações, é fundamental que tenhamos apreço por esse ambiente para que se estabeleçam boas relações sociais, além da produção do conhecimento.

É assim que a localização da escola, sua estrutura física e seu relacionamento com a ordem urbana local têm uma representação relevante sobre os indivíduos que a frequentam. Seu traçado arquitetônico, sua estética e funcionalidade estrutural também compõem os elementos simbólicos do ambiente onde se produz o saber. Esses elementos são internalizados pelos estudantes dentro da cultura projetada pela escola sobre eles. É nesse sentido que a escola representa um lugar especial, como orientam Frago e Escolano (2001), um lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado para

esse fim. Entretanto, a maior parte das escolas do país mantém uma estrutura improvisada de funcionamento.

Alguns poucos prédios magníficos preservam imponência e qualidade construtiva, e a maioria, situada mormente nas periferias, são barracões modulados, com blocos de concreto, telhas Eternit, sem sala de professores, sem biblioteca, às vezes sem pátio, com sanitários infectos, muito longe, portanto, dos padrões da escola republicana (BUFFA e PINTO, 2002, p. 157).

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica,<sup>5</sup> reconhece que a infraestrutura disponível nas escolas tem importância fundamental no processo de aprendizagem. Por isso recomenda que as escolas mantenham padrões de infraestrutura adequados para oferecer ao aluno instrumentos que facilitem seu aprendizado, melhorem seu rendimento e tornem o ambiente escolar um local agradável, sendo, dessa forma, mais um estímulo para a permanência do estudante na escola, reduzindo a evasão escolar.

Porém, em uma análise do Censo Escolar 2014,<sup>6</sup> como aponta a Tabela 1, registramos que, das escolas de ensino fundamental da rede pública brasileira, somente 45% possuem biblioteca ou sala de leitura; 51% têm laboratório de informática e 50% com acesso à internet; 33% têm quadra de esportes; e apenas 21% contam com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilida-

<sup>5</sup> Disponível em:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)

<sup>6</sup> Disponível em:  
[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)



de reduzida. Nessa realidade, a exigência contida na Lei pelo princípio de garantia de um padrão de qualidade esbarra na deficiência estrutural que impede o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 1. Estrutura Escolar – Ensino Fundamental – Rede Pública

Região	Biblioteca (%)	Informática (%)	Internet (%)	Quadra (%)	Mobilidade (%)	Nº de Escolas
N	25,3	27,2	23,8	14,8	9,8	19.186
NE	28,1	37,6	32,5	13,7	14,8	49.618
CO	62,4	79,4	82,5	54,7	41,6	5.723
S	77,1	80,7	85,0	67,7	38,4	13.722
SE	70,3	72,0	77,5	61,7	27,4	27.005
Brasil	45,0	51,1	50,3	33,6	21,1	115.254

Fonte: MEC/INEP – Censo Escolar 2014

### A ESCOLA QUE SEGREGA

A arquitetura escolar, que surgiu por preocupações higienistas, técnicas e pedagógicas, que procurou evidenciar o papel do Estado na educação, hoje encontra-se enfraquecida, ao mesmo tempo em que o Estado evidencia a universalização do acesso ao ensino básico, mas não supre as carências instrumentais da escola. Enfraquecida porque menos da metade das escolas, segundo o Censo Escolar 2014, apresentam estrutura adequada ao bom funcionamento das atividades pedagógicas, numa estrutura improvisada que despreza as possíveis contribuições da arquitetura escolar. Com isso, verificamos graves deficiências na maioria das escolas públicas do país, no que se refere aos recursos físicos, em oferecer uma educação de qualidade em conformidade com a legislação educacional e com a recomendação do Ministério da Educação. Deficiências estas que reproduzem as desigualdades sociais dentro da escola e que, por sua vez, acarretam problemas imediatos aos recursos pedagógicos, que concomitantemente interferem no desempenho do aluno, potencializando a retenção, o aban-

dono escolar e até mesmo a violência juvenil, expressa pela agressão ao outro e ao lugar.<sup>7</sup>

Situações de desconforto causadas seja por temperaturas extremas, falta de ventilação adequada, umidade excessiva combinada com temperaturas elevadas ou por radiação térmica de superfícies muito aquecidas podem ser prejudiciais e causar sonolência, alteração nos batimentos cardíacos, aumento da sudorese. Psicologicamente, provoca apatia e desinteresse pelo trabalho. Essas situações são extremamente desfavoráveis num ambiente escolar (KOWALTOWSKI, 2011, p. 141).

Quanto à violência na escola, problema contemporâneo da educação básica, as teorias ambientais,<sup>8</sup> enquanto teori-

<sup>7</sup> O vandalismo é uma reação de determinados indivíduos a ambientes que desagradam e onde predomina a ausência de elementos humanizadores (KOWALTOWSKI, 2011).

<sup>8</sup> As principais teorias ambientais ou reativas incluem a teoria da aprendizagem social, a teoria da interação social, a teoria sociológica e a teoria ecológica. Todas insistem no papel do meio socioambiental como precursor da conduta violenta.



as explicativas da conduta agressiva e violenta, indicam que o meio ambiente e o contexto social exercem influências sobre o comportamento violento dos sujeitos. Assim, o ambiente é considerado responsável pela origem da violência, de forma que a conduta do indivíduo constitui uma reação aprendida ante determinados acontecimentos ambientais. Evidentemente, essas teorias não são unânimes, mas precisam ser consideradas nessa linha de investigação, compreendendo a existência de escolas inóspitas, sem conforto e condições adequadas para o uso dos recursos pedagógicos.

Claro que o comprometimento dos recursos pedagógicos foi, desde sempre, uma medida centrada nas relações de poder. Uma configuração estatal para exercer o controle das massas centrada na divisão de classes e uma estratégia econômica para regular o consumo e acomodar a mão de obra em formação às exigências do mercado. Para Foucault (2012), a escola, assim como o hospital e a prisão, surgiu como uma instituição de controle, que retira compulsoriamente os indivíduos do espaço social mais amplo e os internam, durante um determinado período, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos e formatar seus pensamentos. Ao longo dos tempos, essas instituições deixaram de aplicar o suplício, como os castigos corporais, e adotaram a transformação de corpos dóceis, ou seja, a docilização que torna os sujeitos mais produtivos e menos perigosos. Essas instituições adquiriram a possibilidade de modificar o corpo e a mente dos indivíduos por meio da disciplina (instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos considerados nocivos), inserindo mecanismos que controlam as pessoas e as mantêm sob a permanente ameaça de punição.

O panóptico é um marco desse processo de docilização dos corpos. Ideali-

zado por Jeremy Bentham, representa uma obra arquitetônica onde os indivíduos, em diferentes compartimentos, se sentem vigiados o tempo todo. O panóptico inspirou a construção de muitas prisões, hospícios, fábricas e escolas, locais onde a coerção se mantinha permanentemente atuante, ou dando aos indivíduos a sensação de vigilância, assim internalizando a disciplina. Foi pensando na disciplina dos alunos que muitas escolas foram edificadas como ambientes de vigilância. Esses ambientes são, segundo Foucault (2012), fechados, recortados e vigiados em todos os seus pontos, onde os indivíduos são inseridos em um espaço físico de onde são controlados todos os seus movimentos e registrados os acontecimentos.

Essa escola de prédio fechado, que controla, classifica, segrega e empilha, mantém toda uma estrutura básica de funcionamento para esse fim, sendo sua prática constantemente afirmada por um espaço físico condicionante. Mesmo a rede pública de ensino, à qual cabe o imperativo papel de atendimento às camadas populares, e que deveria equalizar as relações entre o seu alunado, torna-se acintosamente segregadora quando concentra os estudantes pobres em escolas deficitárias. As avaliações externas em larga escala mostram que no Brasil há uma nítida distinção entre as unidades de ensino: as melhores são urbanas e centrais, em oposição às escolas rurais e periféricas, onde, em geral, os problemas operacionais, estruturais e pedagógicos são mais alarmantes. Como resultado, as comunidades mais pobres ficam com as escolas menos atrativas e os problemas básicos que atingem os alunos em casa e na comunidade também os afetam no ambiente escolar, que acabam por reproduzir as precárias condições materiais imposta ao lugar.

É nesse sentido que Demo (2004) destaca a descrença da população pobre de contar com uma educação pública de qualidade, visto que a escola que a atende



também a exclui, e mesmo a noção de igualdade de acesso torna-se uma armadilha legal, uma vez que o acesso se dá em escolas diferentes, com realidades bem distintas e tratamento desigual, onde o espaço construído não é favorável às práticas da educação.

### **AVALIAÇÃO EXTERNA (QUANTITATIVA)**

Atualmente, após o Brasil alcançar a universalização do acesso ao ensino fundamental, as demandas sociais passaram a ser pela ampliação desse acesso a outros níveis educacionais e pela qualidade do ensino público. Foi com essa preocupação com a qualidade que surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, conduzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. A partir de então, a educação básica passou a ser objeto de avaliações regulares, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de comparações entre redes e escolas, mas logo em seguida passaram a ser criticadas por falhas metodológicas que comparam, usando os mesmos critérios, as instituições com estruturas funcionais diferenciadas. Por exemplo, dirigentes das escolas situadas em localidades desfavorecidas economicamente consideram que não é justo que os seus resultados sejam comparados aos dos estabelecimentos mais privilegiados, não sendo reconhecidos os seus esforços de atendimento aos alunos mais carentes. Algumas escolas sofrem, ainda, com fatores que escapam ao seu domínio, como a alta rotatividade do corpo docente ou a degradação de suas instalações físicas. Nessas avaliações, de predomínio de dados quantitativos, esses fatores não são sequer considerados. E ainda que presentes, em questionários fechados respondidos pelos gestores escolares, não surtem efeitos sobre os resultados.

Essa situação se agrava no país porque a avaliação em larga escala foi formulada em um instrumento bastante limitado e basicamente quantitativo. Tal limitação reforça o entendimento de que o princípio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é que qualidade da educação pressupõe meramente a aprovação no ano letivo e a proficiência em língua portuguesa e em matemática. Porém, não se percebe uma política de melhoramento das escolas a partir do diagnóstico apontado nas avaliações, com a utilização dos resultados para corrigir problemas básicos e sanear possíveis deficiências pedagógicas, materiais e estruturais por meio de políticas públicas direcionadas. Na divulgação dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como exemplo de avaliação externa quantitativa, não há uma política de identificação e correção de deficiências, mas tão somente a simples classificação das escolas, o que pode produzir nas instituições uma grave desmobilização dos alunos e professores, que não podem ser responsabilizados pela situação posta.

Avaliar tem o sentido de aferir determinado fato, situação ou circunstância para, através do seu resultado, empreender determinada ação propositiva no sentido de conhecer e corrigir, ou alterar, o que se avaliou. O diagnóstico engendra um prognóstico. Por isso, avaliar uma escola, seu sistema de funcionamento, a capacidade do seu corpo profissional e o desempenho dos seus alunos pressupõe uma proposta de melhoria ou aperfeiçoamento dessa escola. É nesse sentido que a avaliação deve ser considerada como um processo de aprendizagem, e não apenas como um mero instrumento de medida. Sem análise e sem *feedback*, o processo de avaliação fica incompleto, não sendo possível estabelecer se a atividade realizada deve ter continuidade ou se deve rever a orientação do trabalho futuro, uma vez que só a análise dos resultados permite o



questionamento dos objetivos que se estabeleceram e o desenvolvimento de ações de melhoria.

No Brasil, a presença das avaliações externas ganhou proeminência após o desdobramento do SAEB em duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mais conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, ambas com o objeto comum de avaliação por meio de provas aplicadas aos alunos do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Como indicador, o IDEB combina os resultados de desempenho nas provas do SAEB com taxas de aprovação de cada uma das unidades escolares.

É nesse sentido que afirmamos que a avaliação externa impõe um controle efetivo à abordagem do currículo centrada nos testes, nos resultados e em *standards*. Na verdade, uma avaliação adequada só será concretizada quando existir uma avaliação qualitativa do currículo (materiais e planos curriculares, programas, atividades didáticas e condições de trabalho) e uma discussão da relação entre escola e sociedade. Aqui verificamos a importância de ser considerada a estrutura física na avaliação, como fator que se reflete nas condições de trabalho do professor e de aprendizagem do aluno, favorecendo as práticas pedagógicas ocorridas nas relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Para Pacheco (1995, p. 48), "a avaliação é apenas uma das partes do todo sistêmico, sendo necessário falar igualmente dos professores, das condições escolares, do currículo, dos recursos, etc."

Nessa perspectiva, visualizamos o quanto as avaliações externas realizadas nacionalmente fazem uma associação automática entre desempenho em provas e qualidade na educação, desprezando informações relevantes, como as condições nas quais se dão esses resultados. Esse formato também falha pelo fato de sua

proposta de responsabilização partir do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir a capacidade formativa do professor e a qualidade educacional da escola, quando sabemos que alunos e professores estão sujeitos a inúmeros fatores intervenientes que extrapolam o alcance da escola.

### **O ESPAÇO FÍSICO NA AVALIAÇÃO**

A partir desse momento, diante do contexto exposto até então, trataremos agora de apontar a importância de considerarmos, nos processos avaliativos externos, as circunstâncias em que se dão as relações sociais e as práticas pedagógicas possibilitadas pela estrutura física disponibilizada aos indivíduos, mostrando que se torna relevante incluir na avaliação: 1. O registro do envolvimento dos alunos na escola, tendo em vista que essa participação compreende o nível em que os alunos estão ligados e comprometidos com o ambiente escolar e motivados para aprender; 2. As condições disponibilizadas aos sujeitos pedagógicos para o bom andamento das atividades escolares. A relação entre esses pontos representa a vivência da ligação do aluno à escola, estando associada às práticas pedagógicas e à cultura material escolar. Dessa forma, é possível observar que existe, primeiramente, uma forte relação entre o envolvimento do aluno e o desempenho escolar, que antecede aos outros fatores, como a localização da escola, a esfera administrativa e o nível socioeconômico dos alunos.

É que o ambiente escolar deve ser um espaço projetado, edificado, organizado e vivido por grupos sociais no desenvolvimento de uma atividade específica: a educação. E esse espaço de vivências sociais e cognitivas está impregnado de signos, valores, memórias e relações afetivas que representam a segurança, o conforto, a maturação, mas também podem representar angústia, clausura, disciplina, controle e violência, incluindo a simbólica. Assim, as referências da escola adquirem



a significação do lugar, identificado e vivido pelos usuários como ela se mostra.<sup>9</sup> Dessa forma, surge neste trabalho, consequentemente, uma indagação que precisa ser considerada: Como estudantes e professores veem e se veem no espaço físico escolar e como concebem a cultura material desse espaço influenciando o seu envolvimento com a escola e, consequentemente, suas relações no processo educacional?

Por isso, adotar a estrutura física do espaço como uma dimensão material da cultura escolar se constitui um importante contributo para investigar a educação com um outro olhar. Sabemos que as pessoas somente se envolvem e participam do ambiente construído no caso de se sentirem também responsáveis por ele. E elas só se sentem responsáveis quando conseguem identificar nesse ambiente construído relações que lhes envolvam de alguma forma positiva. Assim, a relação com a educação pressupõe uma identificação com o ambiente onde ela se desenvolve. E é nesse sentido que a avaliação externa pode, por meio de uma equipe avaliadora e uma metodologia exequível, compreender como a comunidade escolar se envolve ao ambiente construído da escola e de que forma esse mesmo ambiente favorece ou compromete tal envolvimento.

De uma maneira prática, as formas de relações sociais ocorridas no ambiente escolar, o envolvimento dos alunos e os aspectos da cultura material mais imediatos ao adequado funcionamento da escola, na vertente técnica, podem ser analisadas por meio da observação e do registro das estruturas físicas (imóveis, mobílias, instalações, áreas externas utilizadas) sob o ponto de vista da interação dos usuários com esses espaços. Assim, torna-se viável

<sup>9</sup> O lugar se define por sua relação com os seres humanos que o utilizam, que o desfrutam, que se relacionam com ele e dentro dele, que o recorrem e o dominam.

observar se quando uma escola atinge níveis elevados nas provas de física, química e biologia há uma relação direta entre esses resultados e a existência de laboratórios equipados e professores qualificados nessas disciplinas atuando na escola; ou se quando a escola alcança uma média elevada na redação há uma participação maior dos alunos em salas de leitura e na biblioteca; ou ainda, se a presença de equipamentos recreativos e atividades lúdicas se revertem em ações que canalizam a criatividade e o prazer do aluno, reduzindo as tensões e os conflitos. Essas referências são instrumentos que podem evidenciar a relação entre o uso dos espaços e o desempenho, numa atividade que pode identificar problemas, para logo em seguida propor alternativas de solução, que é o que cabe ao processo avaliativo.

Para se elaborar uma avaliação aprofundada da relação do comportamento humano no ambiente escolar com o espaço construído, precisam ser consideradas as dimensões cognitivas e comportamentais, além dos elementos da Psicologia Ambiental e da Teoria da Arquitetura.<sup>10</sup> Essa simbiose entre o ambiente e o comportamento, como identifica Kowaltowski (2011), compreende que a escola também depende da qualidade dos espaços que abrigam as atividades pedagógicas, espaços que assumem um papel fundamental ao propiciar um ambiente de ensino confortável aos seus usuários.

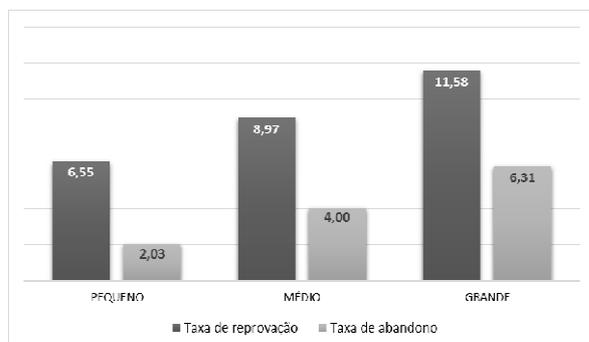
Sabendo que o desconforto do ambiente prejudica a concentração e a aprendizagem (o calor, o barulho, a má iluminação e a falta de elementos da natureza<sup>11</sup> tor-

<sup>10</sup> A Psicologia Ambiental trata da percepção humana do ambiente que envolve o indivíduo e dos sentimentos resultantes dessa relação. A Teoria da Arquitetura mostra a integração do indivíduo com o meio e fornece soluções funcionais, estéticas e conceituais que envolvem as necessidades humanas em sua condição social e de relação com o entorno físico.

<sup>11</sup> A presença de elementos da natureza (vegetação) se relaciona à satisfação visual, com a obser-

nam o ambiente desagradável) e que muitas escolas foram edificadas restringindo a capacidade cognitiva e comportamental dos alunos, o conhecimento desses fatores ambientais e sua associação com os resultados das avaliações devem apontar soluções práticas de elevação dos resultados por unidade escolar a partir de uma melhor utilização do espaço por meio de intervenções localizadas na estrutura física espacial. Também há as escolas bem equipadas, em sua estrutura física, mas que revelam problemas na utilização dos espaços porque esses foram edificados sem dialogar com o ambiente externo e sem considerar as necessidades do lugar, a exemplo das escolas resultantes de projetos padrão idealizados por interesses políticos, como é o caso de alguns prédios escolares que seguem uma padronização estética e funcional que nem sempre leva em consideração as especificidades do local.

Gráfico 1. Porte da escola por taxas de reprovação e abandono.



Fonte: MEC/INEP – ENEM 2014

Também é possível avaliar as escolas a partir da relação entre o seu desempenho e o seu tamanho (em número de alunos convivendo em um mesmo espaço), como indica o Gráfico 1. Estudos mostram que o ambiente escolar é um ecossis-

vação das paisagens e o sentimento de ambiente saudável (KOWALTOWSKI, 2011).

tema e nele os indivíduos se relacionam melhor quando mais próximos. Por isso, as escolas pequenas produzem um clima educacional mais propício ao desenvolvimento cognitivo e comportamental em comparação às grandes escolas (SOMMER, 1969). Assim, temos uma ideia do clima favorável nas escolas menores: considerando as 15.640 escolas públicas (federais, estaduais e municipais) que oferecem o ensino médio, entre as unidades de pequeno porte (até 30 alunos), representando 4.077 estabelecimentos, as taxas de reprovação e abandono são significativamente inferiores às mesmas taxas registradas nas grandes escolas (mais de 90 alunos) que correspondem a 5.207 unidades de ensino.

Isso nos indica a riqueza das pequenas escolas localizadas em cada comunidade, integrando pessoas que já convivem fora dela, desempenhando sua função de ecossistema, no que favorece intensidade nas relações sociais e a interação dialógica possibilitada na vivência do micro espaço público.<sup>12</sup> Por outro lado, sabemos da dificuldade financeira dos pequenos municípios em construir e manter pequenas escolas com toda a estrutura física necessária ao seu funcionamento pedagógico, sendo mais prático aos governos edificar escolas maiores, localizadas em áreas centrais, para concentrar os serviços educativos.

Mas o tamanho da escola não responde isoladamente pelo resultado do desempenho. Os municípios das regiões Norte e Nordeste possuem, proporcionalmente, a maior distribuição de escolas de pequeno porte, porém estas são, ao mes-

<sup>12</sup> Correspondente ao espaço público urbano midiaticizado, compreende a esfera onde os debates ocorrem em pequenos grupos formados por pessoas próximas, consumidoras das informações da mídia e que se reúnem, ainda que em espaços privados, não necessariamente para conversar sobre política, mas que acabam tomando parte desse tema (Carro, 2012).

mo tempo e em sua maioria, desprovidas de infraestrutura básica e adequada ao ideal funcionamento de uma unidade de ensino fundamental. Como mostra a Tabela 2, as duas regiões que agrupam as escolas mais deficitárias do país apresentam os mais baixos registros de desempenho no IDEB.

Tabela 2. Resultados do IDEB – Escolas Públicas\*

Nível de Ensino	Região	(A)	(B)	IDEB (A x B)
Fund. I	N	0,88	4,87	4,3
	NE	0,88	4,67	4,1
	CO	0,94	5,68	5,3
	S	0,94	6,00	5,6
	SE	0,95	5,90	5,6
Fund. II	N	0,81	4,49	3,6
	NE	0,78	4,31	3,4
	CO	0,87	4,83	4,2
	S	0,82	4,95	4,1
	SE	0,89	4,88	4,3
Médio	N	0,78	3,78	2,9
	NE	0,80	3,76	3,0
	CO	0,77	4,30	3,3
	S	0,80	4,44	3,6
	SE	0,82	4,47	3,6

\*Sem as escolas federais

(A) Indicador de Rendimento da Taxa de Aprovação.

(B) Nota média ponderada da Prova Brasil/SAEB

Fonte: MEC/INEP – IDEB 2013

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesses últimos anos, desde a década de 1990 com a universalização do ensino fundamental no Brasil e o surgi-

mento de uma legislação moderna e provedora, surgiram no país muitas instituições de ensino com qualidade de ponta, recursos tecnológicos avançados e corpo funcional de excelência, principalmente em âmbito federal e em alguns Estados especificamente. Mas também surgiram, principalmente em nível municipal, muitas unidades de ensino em espaços impróprios, "escolas improvisadas", instaladas em locais inadequados, casas e edifícios que foram construídos para outros fins, com características funcionais e arquitetônicas indevidas para o ambiente escolar, mas que foram adaptadas para abrigar professores e alunos em suas relações no âmbito da produção do saber.

Uma reflexão sobre essa realidade nos propicia de momento uma hipótese central: essas estruturas deformes dificultam as atividades pedagógicas e influenciam negativamente a socialização de docentes e discentes, desestimulando a simbiose desses com o lugar, com o espaço onde ocorrem as relações sociais, interferindo sobremaneira no processo de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno tem interferido decisivamente no desempenho escolar, mas não consegue ser identificado nas avaliações externas de cunho quantitativo.

Assim, neste artigo registramos que nem sempre as escolas públicas são bem planejadas e organizadas, acarretando deficiências no processo de ensino-aprendizagem por não oferecerem aos professores as condições mínimas de realização do seu trabalho, nem aos alunos as condições necessárias à aprendizagem, sendo esse um processo dinâmico que extrapola os limites da relação professor-aluno, incluindo também a utilização que estes fazem dos espaços onde se dão tais relações.

Este trabalho não pretende uma conclusão, mas tão somente incentivar o debate no meio acadêmico acerca dessa problemática que envolve o espaço físico escolar



e a avaliação externa. No que se refere mais especificamente à avaliação, no desenvolvimento dessa atividade perceberemos dois conjuntos de noções preliminares: no primeiro, consideramos que a avaliação qualitativa expressa melhor a realidade da escola, possibilita uma maior participação dos professores, apresenta diagnósticos pontuais e permite à comunidade escolar estabelecer metas e acompanhá-las em sua execução. No segundo, por outro lado, compreendemos que a avaliação quantitativa aponta resultados sem indicar os meios, não abrange detalhes da vivência escolar, não apresenta metas para melhorias pontuais (em cada escola) e centra-se na produção do aluno, desconsiderando o contexto da escola e dos docentes. Com esse sentido, finalizamos com a tese de que a avaliação externa qualitativa surte um efeito mais adequado ao aperfeiçoamento da escola do que a avaliação quantitativa, isso porque numa avaliação há a necessidade de envolvimento dos atores pedagógicos, um momento de observação *in loco*, sensível à realidade local, e uma identificação dos problemas enfrentados pela equipe escolar e que repercutem no resultado da avaliação, fato esse que permite o diagnóstico pontual e o envolvimento dos pares na promoção de resoluções de problemas que surtirão efeitos positivos nas avaliações posteriores.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2015.

BUFFA, Ester; PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893 – 1971)*. São Carlos: Edufscar; Brasília: Inep, 2002.

CARMO, Erinaldo Ferreira. *O espaço micropúblico*. Recife: Universitária, 2012.

DEMO, Pedro. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Meditação, 2004.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. *Educar em Revista, Curitiba, n. 49, jul./set. 2013*.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2012.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura material escolar: o papel da arquitetura. *Pro-Posições*. v. 16. n. 1. jan./abr. 2005.

KOWALTOWSKI, Doris. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

PACHECO, José Augusto. Análise curricular da avaliação. In: José Pacheco e Miguel Zabalza (org.). *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário*. Acta do I Colóquio sobre questões curriculares. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995.

SOMMER, Robert. *Personal space: the behavioral basic of design*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

Recebido em: 16/10/2015  
Aceito em: 25/11/2015