

O ESPAÇO ESCOLAR – DA PEDAGOGIA À CIDADANIA

Maria Luísa Moreira Santos
Escola EB 2.3 de Santa Marinha (Portugal)

Resumo

Ainda que as modernas correntes da Pedagogia apontem para um ensino individualizado que respeite a diversidade de cada aluno, o espaço é reflexo da incoerência entre os normativos e a prática, entre a pedagogia e a arquitectura dos edifícios escolares.

Constitui, ainda, um importante elemento através do qual se pode fazer uma leitura da cultura organizacional das instituições escolares, pela interpretação dos significados atribuídos pelos seus actores sociais e, sobretudo, pela análise dos valores defendidos no seu seio. Mais do que preparar uma lista de valores a desenvolver nas escolas, importa educar os jovens na vivência desses valores, para que possam ser, efectivamente, interiorizados e extrapolados para a sociedade.

Palavras chave: Espaço, Arquitectura, Pedagogia, Valores, Cultura

Abstract

Even though the modern currents of Pedagogy point out to an individualized teaching that respects the specificity of each student, the space is the reflex of the incoherence between the norms and the practice, between the pedagogy and the architecture of the school buildings.

Is also an important element that allow to make an lecture of the organizational culture of the school institutions, by interpreting the meanings constructed by their social actors and, specially, by the analysis of the values respected around them. More than preparing a list of this values that should be defended in schools, it is important to educate young people to live through that values, so that they can be effectively interiorised and spread out to the society.

Keywords: Space, Architecture, Pedagogy, Values, Culture

1. Introdução

Nas últimas décadas, foram impostas à educação profundas transformações que implicam alterações substanciais na concepção e construção dos espaços escolares, e obrigam a um olhar mais atento sobre os edifícios escolares.

Anteriormente, os problemas do espaço escolar eram mínimos relativamente aos actuais, pois apenas se exigia um edifício de configuração simples

e uniforme, que albergasse um número de salas suficientes, mobiladas com carteiras para os alunos, mesa para o professor, e um ou outro mapa e material específico para algumas disciplinas. Esta estrutura era o bastante para o ensino predominantemente livresco, estático e autoritário que então vigorava, mas completamente insuficiente para o actual, que se propõe ser dinâmico, democrático e participativo.

Estas novas perspectivas exigiram muitas e variadas modificações nas concepções de escola e de educação, liberalizando-se as pedagogias, diversificando-se os métodos, modernizando-se os edifícios, mudando-se as tipologias e impondo alterações nas práticas diárias das instituições escolares. Daí a necessidade de se construírem edifícios escolares adaptáveis às novas solicitações e ofertas do mundo actual, com espaços erguidos em função das finalidades a que se destinam, “ajudando os alunos a viver esses espaços de uma forma racional e enriquecedora” (Santos Guerra, 1994, p. 149).

Entre a estrutura espacial de uma instituição escolar e a acção que nela se desenvolve existe um espaço de incerteza e imprevisibilidade que escapa aos modelos racionalizados e às estruturas demasiado burocratizadas que caracterizam as instituições, e que não entram nos esquemas formais da organização, mas constituem as representações sociais dos indivíduos. Estas representações reflectem-se nos seus comportamentos na organização, condicionando-lhes a atitude e gerando, algumas vezes, conflitos que derivam da diversidade no seu entendimento, e que vão influenciar o desenvolvimento escolar. Este tem por cenário um determinado espaço que, tal como outros componentes da organização educativa, vai ser percebido de forma diferente pelos seus membros de acordo com as suas perspectivas, para além de emprestar um importante contributo às actividades educativas.

Esse espaço escolar, que se transforma, segundo Gil Martín (1998, p. 221), em ambiente escolar “através de um processo interactivo de carácter construtivo”, é representado de forma diversa por cada um dos seus actores, já que “os utilizadores do espaço escolar oferecem significados individuais e partilhados aos cenários em que decorre a sua vida” e, portanto, também ao escolar, no qual, diariamente, vivem muitas horas. Daí que se estabeleça essa interacção entre o indivíduo e o seu envolvimento mais próximo que, no entanto, envolve outras pessoas e a forma como elas próprias respondem ao apelo do meio. Naturalmente que esse apelo é feito em função das suas características que, no dizer de Hogg (1998, p. 560) se dividem em duas categorias:

“as condições ambientais que se referem às propriedades físicas como a temperatura, som, luz e humidade ... e as características arquitecturais cuja percepção é mais complexa, não só porque há muitas dimensões (forma, cor, dimensão, textura), mas porque cada uma interage com as outras”.

Os espaços escolares exteriores devem, além disso, contribuir, de alguma forma, para o desenvolvimento do sentido estético já que, segundo estudos realizados por Cohen e Trostle (1990), as crianças e jovens são sensíveis a determinadas características físicas que esboçam o seu sentido estético logo que chegam à escola.

2. Espaço e Projecto Educativo

A escola tradicional, de espaços rígidos e fechados, deu lugar à escola nova que, em termos teóricos, deveria erguer-se em espaços flexíveis, abertos, relacionáveis com o exterior, de forma a facilitar uma interacção. Esta, transposta para o quotidiano escolar, potencia o desaparecimento da cultura de homogeneidade vivida durante décadas, passando a escola a ter de gerir uma cultura de diversidade, o que obriga, necessariamente, à (re)construção dos edifícios escolares e à criação de espaços educativos que se adaptem à riqueza cultural, física e social da comunidade a que pertencem. Deste *património* deverão surgir Projectos Educativos diversificados e adaptáveis, desenhando contornos organizacionais e espaços escolares em função do *rosto* da sua população. Esta deverá encontrar neles um veículo de educação permanente, já que o espaço constitui uma forma de comunicação que conduz à criação da autonomia e liberdade institucional e individual, ao mesmo tempo que expressa uma determinada filosofia de educação.

Neste pressuposto, os Projectos Educativos, enquanto documento e rumo de actuação, serão um marco de identidade quando elaborados, particularmente, por cada escola, e não se tornem, apenas, em listagens de intenções estereotipadas, construídas segundo as normas descritas nos manuais. A formação da identidade de cada organização escolar está na razão directa da capacidade de se autonomizar, de criar mecanismos de organização que a distingam das outras instituições similares, de manipular os espaços educativos, de constituir processos organizacionais que valorizem e se adaptem à realidade contextual.

Aqueles espaços, cenário de concretização de cada Projecto Educativo, transformam-se, pois como refere Viñao (1992, p. 27) “podemos chegar, através das estruturas físicas, a representar algo tão significativo da escola como é a sua identidade em termos de valores e fins que se perseguem nessa instituição”.

Naturalmente que a construção da identidade de cada escola através da elaboração e implementação do seu Projecto Educativo, passa, de forma inequívoca, pela exigência de atender à especificidade dos seus membros, respeitando a heterogeneidade pessoal e social que os caracteriza, e criando edifícios capazes de responder a esta diversidade.

Contudo, se analisarmos a realidade das escolas, verificamos que a flexibilidade dos espaços proposta pela Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 39 – ponto 1) não surge claramente. As dimensões das salas e a disposição do seu mobiliário surgem como forma de homogeneizar os alunos, revelando a desconexão existente entre as estruturas que regulam o trabalho educativo, e a necessidade de individualizar o ensino e as práticas pedagógicas em função da heterogeneidade dos discentes.

Esta determinação implica, entre outros aspectos, mudanças na Pedagogia e nas metodologias que a concretizam, criando condições para que cada aluno se forme com autonomia, tentando conciliar a cultura individual com a cultura social a que pertence.

Evidentemente que uma renovação pedagógica implica novas configurações, usos e interrelações de espaços não trabalhados antes, exigindo, como refere Salmerón Pérez (1992, p. 32) que

“a arquitectura escolar ofereça novos desenhos, dotados da flexibilidade suficiente para permitir que o trabalho autónomo e em equipa dos alunos adopte as formas, meios e métodos que as diferentes situações de aprendizagem exigem“.

No entanto, e paradoxalmente, a Arquitectura e a Pedagogia das escolas encontram-se, geralmente, de *costas voltadas* visto que, apesar das transformações políticas, sociais e culturais que atravessaram a educação nos últimos anos, e pressupõem uma concepção de escola completamente diversa, a estrutura mantém-se a mesma.

Embora haja edifícios de construção múltipla, com pavilhões modernos e de tipologia diferente, mantém-se invariável a rigidez na sua concepção, o que não permite uma reestruturação dos espaços, pelo menos da forma como a nova faceta de entender o acto educativo o exige. Esta situação constitui um obstáculo à adaptação à nova escola, pois os espaços não permitem a flexibilidade desejável. Tal como refere Heras Montoya (1997, p. 260):

“a relação entre arquitectura e pedagogia, entre concepção arquitectónica e projecto educativo é muito complexa... por outro lado os edifícios escolares têm uma duração muito mais dilatada que os programas educativos, pelo que há que prever estas mudanças dotando a construção da flexibilidade e adaptabilidade necessária para cumprir a sua função a longo prazo”.

Esta pressupõe ainda que a escola, como uma micro sociedade palco de aprendizagem dos alunos, jovens em formação, tenha necessidade de gerir os seus espaços de acordo com os princípios democráticos defendidos pela Constituição, garantindo o cumprimento desses propósitos e dos valores que caracterizam uma sociedade, através do seu Projecto Educativo. Este, como condutor de todo o processo desenvolvido no seio da instituição, é o garante

da preservação desses valores, devendo, para o efeito, partir do meio que a acolhe.

No entanto, a observação atenta da realidade escolar, evidencia a falta de ligação plena da instituição a esse meio, motivada por incapacidade própria, ou por falta de vontade das pessoas e/ou estruturas locais. Este facto impede-a de se transformar num modelo activo de socialização dos jovens e de estender, tal como referem Lourenzo e Sáenz (1993, p. 397):

“... a sua acção formativa aos problemas reais da sociedade, a qual converte a escola no centro de importantes serviços, com o objectivo de oferecer aos seus membros uma preparação activa em todos os aspectos da vida profissional, social, familiar, pessoal e cultural”.

3. Da pedagogia ...

Diariamente, a população escolar das escolas portuguesas é confrontada com situações que contrariam tudo o que, arquitectónica e pedagogicamente, se espera de um estabelecimento de ensino, tanto ao nível das actividades curriculares como extracurriculares e de lazer. As deficiências de carácter físico são muitas e causadoras de inúmeros problemas organizacionais, os quais se concretizam em processos conflituosos e ineficazes do ponto de vista de sucesso educativo.

Numa época em que a diversidade é uma constante no processo educativo, pela multiplicidade cultural e social da sua população, e pela suposta utilização de diversos modelos pedagógicos, a ideia de que uma escola nova pressupõe uma reorganização dos espaços e uma polivalência dos mesmos parece-nos sem sentido quando se ouvem os professores e alunos de diversas escolas. Apesar de haver edifícios escolares com uma tipologia bastante recente, a estrutura dos espaços, particularmente das salas de aula, permanece quase inalterável em relação aos modelos anteriores. A rigidez na estrutura das salas continua presente, com a impossibilidade de gerir, de uma forma livre e eficaz, a organização desses espaços e a disposição do mobiliário.

A apropriação dos espaços pelos órgãos de gestão e administração das escolas e respectivos corpos docentes é feita a partir das decisões da Administração Central, já que a marcação dos diversos espaços e a sua utilização foi determinada hierarquicamente a partir do topo, embora a escola se permita alguma margem de liberdade para fazer ligeiras alterações, não estruturais, mas mais apenas em função da localização de alguns serviços sociais. Esta relação tutelar da Administração Central sobre as escolas é descrita por Antúnez e Gairín (1996, p. 171) quando afirmam: “A intervenção mais significativa dos educadores reduz-se portanto em tratar de administrar um

espaço de perímetro, superfície e volume já estabelecido, tomando decisões dentro desse marco limitador”.

Estas palavras, que se aplicam de uma forma clara à realidade nacional, são a expressão de uma falta de autonomia por parte da instituição e, ao mesmo tempo, da pouca participação da comunidade escolar nas decisões sobre a gestão dos espaços. Reforça-se a posição de que a escola continua a ser gerida pelo Ministério da Educação que lhes determina, de uma forma directa, o espaço onde vão realizar as suas actividades educativas e, de uma forma indirecta, as estratégias a desenvolver no decorrer dessas actividades.

O espaço sala de aula que constitui, em parceria com o recreio, um dos locais mais frequentados pelos alunos, serve de contraponto ao tempo de lazer passado no exterior. Digamos que há como que um esquema compensatório e interactivo entre estes dois espaços, já que para ambos cumprirem as suas funções necessitam de estar equilibrados entre si, de modo a que as suas actividades se vão alternando da forma o mais pedagogicamente correcta. Assim, e como já referenciamos atrás, a proposta de uma escola eficaz pressupõe e exige que estes espaços sejam devidamente planeados, construídos e preenchidos.

Contudo, o espaço aula carece, na sua quase totalidade, de um redimensionamento e reestruturação. A forma, dimensão e mobiliário, traduz uma concepção de escola que é importante identificar, reflectindo sobre a percepção do espaço e a sua inserção no movimento de modernização que, em termos teóricos e normativos, se pretende implantar nas escolas.

A disposição espacial de pessoas e objectos são um indicador da coerência ou incoerência entre espaço e metodologia de trabalho e processos educativos, traduzidos através das dicotomias flexibilidade versus rigidez, trabalho individual versus trabalho de grupo, diversidade versus uniformidade no trabalho.

Já Fourcard (1977) referia que o uso dos espaços e sua distribuição depende de quem tem o protagonismo da acção na aula, e do tipo de relações que se estabelecem entre alunos e entre estes e os professores. Uma aula em que se procura que os alunos tenham um trabalho activo de busca de informação, impõe o uso dos espaços de forma muito diversa do que é determinado para uma aula em que se opte por uma metodologia expositiva.

Um modelo de aula em que haja a participação efectiva dos alunos na sua orientação, ainda que limitada por obrigações curriculares, implica mobilidade, quer em função da sua participação no trabalho, quer na movimentação provocada pela necessidade de comunicação com vários membros do seu grupo ou de outros grupos com os quais ele pode interagir. Daí que haja uma transformação global do desenvolvimento da aula, com o conseqüente recurso a metodologias que coloquem o aluno no centro do processo educativo. Esta renovação implica mudanças na forma de planear e organizar o espaço aula, o que não aparece evidente nas escolas analisadas.

Os factores que provocam entraves ao estabelecimento da nova escola, traduzem-se, também, em sucessivos obstáculos à implementação de uma postura de inovação por parte de professores e alunos. Esta situação de entrave é reflexo da instituição educativa ter, nas palavras de Zimmermann (1982, p. 33) dois discursos contraditórios: “O primeiro reduz o espaço destinado ao ensino, enquanto o segundo preconiza uma nova pedagogia que supõe explicitamente mais movimentação e mobilidade para o aluno”.

Esta dualidade de sistema concretiza-se, também, na necessidade de reestruturação organizacional que dilua a fragmentação do(s) conhecimento(s) e concilie o cognitivo e o afectivo na procura da alteração de vivências dos alunos, o que se torna quase impraticável com as condições que são oferecidas, e o número de discentes que constituem cada grupo/turma.

Embora as investigações sobre a influência de turmas/salas pequenas sobre o sucesso escolar dos alunos não tenham chegado a ideias conclusivas relativamente à certeza dessa relação, pode afirmar-se que têm influência na qualidade de vida das pessoas, o que implica, necessariamente, alteração no comportamento e satisfação de todos quantos aí desenvolvem as suas actividades. Além disso permite, ainda, romper com a ideia linear de ritmo de aprendizagem que relega a criatividade e os ritmos individuais, propiciando um processo de comunicação mais próximo e facilitador da aprendizagem.

Assim, a relação entre o número de alunos por escola e por turma e o tamanho das salas, seu equipamento e mobiliário podem ser uma das variáveis que intervêm na qualidade da aprendizagem, ainda que não se possa estabelecer uma relação inequívoca entre densidade e comportamento dos alunos. De referir que o termo densidade está utilizado segundo a terminologia de McGregor (1960) que distingue densidade social, ou “número de pessoas de uma instituição”, de densidade espacial que considera o “número de recursos disponíveis por pessoa”.

Naturalmente que espaços amplos ou turmas pequenas não são garantia de bons professores, mas são, no mínimo, uma possibilidade de um trabalho melhor se eles aproveitarem a vantagem dessas condições, utilizando técnicas de ensino que só são possíveis nesses contextos.

Da observação realizada às diferentes escolas e da interpretação da opinião da sua população parece evidenciar-se a incongruência entre as propostas das correntes mais actuais da pedagogia e a disponibilidade física das escolas para as aplicar. Daí o quase exclusivo modelo de trabalho individual, onde a imobilidade dos alunos é praticamente uma imposição pela exiguidade das dimensões e condições das salas de aula, e onde a aplicação de uma pedagogia diferenciada continua a ser uma utopia.

Daqui resulta, obviamente, uma concepção de escola, ou pelos menos, de realização docente em que a sala de aula continua, na maior parte dos casos, a ser um espaço onde o professor pode circular livremente e onde o aluno tem

que situar-se num espaço limitado, donde não pode sair sem autorização. Assim, as metodologias utilizadas ainda estão muito confinadas à aula expositiva, com os alunos dispostos em filas umas atrás das outras, e com uma intervenção pouco activa, intercalando, quase acidentalmente, com uma ou outra sessão de trabalho de grupo.

A imposição de um lugar fixo para cada aluno, se por um lado pode ser sinónimo de uma ou outra solução especial, por outro pode encaminhar-nos para uma forma tradicional de entender o espaço e a sua utilização na sala de aula, confundindo-se mobilidade com indisciplina. Esta é, contudo, e inúmeras vezes, agravada pelas condições físicas dos edifícios escolares, particularmente nas salas de aula, tanto pelo estado degradado em que se encontram, como pelos objectos que constituem o mobiliário. Daí que nos pareça oportuno, neste momento, debruçarmo-nos um pouco sobre a temática da disciplina e o seu aproveitamento ou desaproveitamento pedagógico nas práticas diárias das instituições educativas, e bem assim da influência da dimensão espacial nesta questão.

O conceito de disciplina foi associado, de acordo com as concepções de educação e de ordem inerentes a cada época e a cada *moda* pedagógica, a conceitos como autoritarismo, permissividade, imposição, autonomia. Cada um destes aparece mais ou menos destacado em função da filosofia de educação subjacente a cada tempo, tendo a escola de actuar de acordo com estas oscilações significativas.

A problemática da disciplina torna-se, por isso, numa preocupação constante nas interacções estabelecidas nas instituições educativas, que têm de se habituar/adaptar às movimentações sociais que se revêem nas práticas escolares. Este processo de adaptação tem sido objecto de trabalho dos pedagogos mas, dada a diversidade social, antropológica e cultural de que tem sido palco, actualmente, a escola, o problema agravou-se e tomou proporções por vezes difíceis de contornar. Parece-nos, portanto, oportuno observar de que forma os espaços escolares podem ser motivadores de situações de indisciplina que, por si só, já constituem um factor de instabilidade na escola.

Tomando por referência os estudos de Tanner (1978), e dada a pluralidade de que se pode revestir o conceito, situar-nos-emos na diferença por ele estabelecida entre disciplina “dinâmica, através da qual o educando é chamado a participar e a compreender as normas estabelecidas, e disciplina estática, entendida como um regulamento que o aluno é obrigado a aceitar”, e um conjunto de regras segundo as quais deve pautar o seu comportamento para que a ordem seja mantida. Naturalmente, e dada a concepção de escola que predomina no nosso sistema educativo, parece poder afirmar-se que a disciplina que se tem procurado estabelecer ao nível da organização escolar é de carácter estático. Este conceito pressupõe, assim, a existência de regras na escola, e tem por objectivo fundamental a manutenção da ordem, cujos limites são previa e hierarquicamente definidos, sendo os agentes elaboradores

das normas, simultaneamente, os detentores do poder para as fazer cumprir, usando todos os meios à sua disposição, de acordo com uma estruturação mais ou menos rígida ou flexível segundo a qual a instituição se rege.

Este facto não identifica a população discente com aquele espaço, já que, nas palavras de Santos Guerra (1994, p. 151) “é difícil que os alunos possam sentir como seu um espaço que está regido por normas e regras que não partilham e os situam numa posição de suspeitos”. Esta posição prejudica a criação de um clima institucional saudável, uma vez que a variável espaço estabelece uma relação biunívoca já que é, simultaneamente, causa e efeito desse clima, e o cenário onde decorrem as diversas relações comunicacionais entre os membros da organização, constituindo um indicador importante da forma como aquelas se estabelecem.

Esta mesma ideia é expressa por Wynne (1981) quando considera importante, para que se possa estabelecer um clima propício à aprendizagem, que haja consenso, ao nível da disciplina, entre os actores sociais-alunos, professores e direcção da escola. Para além destes consensos, de forma a que se enquadrem as regras estabelecidas em padrões sociais comumente aceites, revela-se importante analisar o contexto em que se estabelecem as interacções.

O material e mobiliário existentes em muitos estabelecimentos de ensino, dada a sua inadaptação ao nível etário dos alunos e ainda às más condições e fragilidade que de se revestem, constituem, eles próprios, factores de indisciplina e de insucesso no desenvolvimento das actividades em contexto fora e dentro da sala de aula. Um mobiliário, que vai ser manipulado por um número bastante elevado de crianças, deveria ser resistente e de material diferente daquele que se usa em salas destinadas, exclusivamente, a adultos que, para além da sua idade e postura, ainda são em número muito mais reduzido que o dos alunos, pelo que provocam um desgaste menor. Como esta realidade parece não ser entendida por quem tem a responsabilidade pela concepção e aquisição do material para as escolas, é frequente observarmos situações de autêntico caos e destruição quando entramos em muitos espaços escolares.

Esta situação da arquitectura e apetrechamento das instalações escolares foi já denunciada por Mesmin (1973, p. 109) quando afirma:

“A qualidade medíocre das carpintarias, dos gradeamentos, dos acabamentos, que é, infelizmente, muito corrente, torna-se uma catástrofe quando os utilizadores são muito numerosos”.

Este problema provoca muitos conflitos entre os alunos, como utentes das instalações referidas, e os restantes membros da comunidade escolar, que tentam impedi-los de as destruir, utilizando as estratégias que consideram mais adequadas.

As más condições acústicas de muitas escolas são, também, um dos elementos referidos pelos docentes como factor perturbador das actividades escolares, com reflexos no comportamento e aproveitamento dos alunos.

Dos vários estudos sobre as consequências dos ruídos como elementos de distração na aprendizagem dos alunos, parece poder concluir-se que uma exposição demorada ao ruído tem consequências negativas, tanto do ponto de vista de aproveitamento como, de um modo geral, para o organismo.

Os estudos de Fernández e Menéndez (1996, p. 27) inscrevem-se nesta linha quando referem: “as más condições acústicas das escolas podem ter consequências nefastas, tanto para a saúde dos alunos e professores, como para o rendimento escolar”. Salientam, ainda, questões de ordem física, psíquica e de sucesso escolar, como, por exemplo, dores de cabeça, aumento do ritmo cardíaco, esgotamento prematuro e falta de atenção e interesse. São estes aspectos de ordem física que têm de ser cuidadosamente atendidos a quando da concepção e construção dos edifícios escolares, de forma a transformarem os espaços de aprendizagem em locais que respondam a todos os imperativos que uma actividade deste âmbito exige.

E esta necessidade aplica-se, também, aos espaços de lazer e ocupação dos tempos livres dos alunos, tanto no que se refere à sua localização como apetrechamento, já que são factores geradores de aprendizagens e socialização dos discentes.

Escolas com uma grande extensão de terreno mal aproveitado em termos de espaços lúdicos e confortáveis para os alunos permanecerem nas horas livres, com uma distribuição dos pavilhões por uma grande área de terreno de difícil controle, com poucos locais protegidos da chuva, e uma sala de alunos desadequada e mal equipada são, entre outros, e segundo o que apuramos na nossa observação, focos de indisciplina e, conseqüentemente, factores que determinam ineficácia organizacional na gestão de espaços que deveriam permitir relações comunicacionais bem estruturadas.

Os espaços destinados a recreio localizam-se, na maior parte das escolas, junto às salas de aula, o que provoca situações de conflito entre alunos, funcionários e professores. A polaridade interior/exterior da sala de aula traduz-se em inúmeros problemas causados àqueles que só podem brincar nessas zonas nos tempos livres, e nos inconvenientes que podem causar no comportamento dos discentes em aulas, que são incomodados pelo barulho dos colegas, e eles próprios se distraem a olhar para o espaço exterior.

Acrescente-se, ainda, a inexistência de espaços de recreio onde os alunos possam, *educando-se*, ocupar os seus tempos livres, não se cumprindo, deste modo, as funções pedagógicas inerentes aos espaços de recreio. Esta situação agrava-se, ainda, pela falta de material e equipamento necessários, desaproveitando-se, frequentemente, um espaço e um tempo de lazer, o que é um défice nos recursos das escolas pois, como diz Montaigne, “brincar é a actividade mais séria da criança”.

Este espaço social das escolas cria, ele próprio, uma dinâmica organizacional que pode contribuir para facilitar ou prevenir situações de indisciplina causadoras de instabilidade no comportamento e comunicação entre pares e grupos ocupacionais diversos. Mais importante do que encontrar estratégias a manipular a quando da criação de situações de indisciplina, é criar mecanismos para as evitar, fazendo do espaço escolar cenário de interações francas, e criando nos alunos capacidade para gerirem, de forma eficaz e saudável, a sua própria autonomia.

Os órgãos de gestão e direcção dos estabelecimentos de ensino, pela posição hierárquica que assumem no seio da organização, devem assumir a lógica de autonomia que lhe é minimamente conferida pelos normativos, gerindo esses espaços de uma forma adequada à realidade escolar, incrementando situações de fácil comunicação e interacção entre todos os intervenientes no processo educativo.

É por isso que a criação de espaços adaptados às necessidades instrutivas e lúdicas dos discentes, e seguindo os objectivos educativos expressos no Projecto Educativo, assim como a implicação dos alunos na conservação e arranjo desses espaços, são alguns dos processos que podem transformar a dimensão espacial de cada escola num factor determinante da sua qualidade.

4. ... À cidadania

A educação “de” e “para” os valores é um tema que tem sido largamente abordado nos estudos que, nos últimos anos, têm vindo a prelo no seio da comunidade científica, assentando, na sua maioria, no princípio de que, para além de educar para os valores, é importante que a escola ensine a viver esses valores, dentro e fora do espaço escolar.

Este abarca um conjunto de diversos significados, expressos ou ocultos, pelo que tem vindo a constituir, no estudo das organizações escolares, um importante vector através do qual se observam essas organizações.

A cultura da escola, construída a partir de determinadas normas que se transformam em marcas de identidade, tem as suas formas de expressão e representação que, para além de constituírem um importante foco de interesse para o estudo educacional, referenciam formas de socialização das crianças e jovens. As representações formuladas pelos intervenientes no processo educacional, particularmente de professores e alunos, constituem as bases para a (re)construção da cultura da escola, e para a (re)criação do cenário pedagógico no interior do qual se estabelecem as relações professor–aluno.

Os valores, tal como as crenças e as ideologias dos membros de uma organização, constituem as bases conceptuais e os pressupostos invisíveis dessa organização, permitindo interpretá-la, e constituindo um dos elementos

para a leitura da cultura organizacional da escola. Os valores reflectem a postura dos seus membros perante a realidade social, ou seja, permitem transmitir um significado às acções sociais, e referenciar as condutas individuais e os comportamentos grupais, já que não são objecto da imaginação, mas pertencem a um mundo real e estão enraizados na própria cultura.

Nesta linha atentemos nas palavras de Santos Guerra (1994, p. 164):

“a educação produz-se mais intensa e efectiva através do que se vive do que graças ao que se ouve. A educação é, antes de mais, um fenómeno de comunicação. O que recordam da escola os estudantes é o que viveram nela. O tratamento de que foram objecto, a coerência entre o discurso e a prática educativa dos professores”.

Daí a importância de que se reveste a transmissão de valores que, de uma forma implícita ou explícita, é feita em cada espaço e em cada momento do acto educativo que se constrói na escola, particularmente nas realizações não formais que acontecem diariamente, onde os valores são, frequentemente, esquecidos.

Esta aprendizagem de valores encontra no espaço escolar terreno propício para o seu desenvolvimento pois, de uma forma mais ou menos explícita, os alunos são confrontados com situações reais que traduzem valores, positivos ou negativos, que vão constituir um alicerce para a sua formação. Esta formação deve, naturalmente, germinar também na escola pois, como afirma Carneiro (2001, p. 240):

“as instituições educativas estão, assim, entre aquelas que mais contribuem para a consolidação de valores e preservação de heranças de geração para geração... cada dia, engrossam as fileiras desses estabelecimentos de ensino que se dão conta da necessidade de os tornar também íntegros e humanamente bem formados”.

Mas, para além de constituir cenário para essa aprendizagem de valores, o espaço ou lugar em que se desenvolvem as diferentes actividades na escola pode, por si só, constituir-se como mensageiro desses valores, tanto pelas condições físicas que apresenta, como pela forma como são vivenciados pelos diversos grupos escolares.

Educar para determinados valores implica, portanto, que eles não sejam apenas enunciados, sem uma preocupação constante em criar situações em que sejam verdadeiramente vividos, de forma a que os alunos entendam que os valores não são mais um conjunto de conhecimentos que ele terá de assimilar, mas princípios segundo os quais deverá pautar a sua actuação, observando-os na escola e incorporando-os na sua vivência diária. Só usando esta estratégia a escola poderá assumir a sua importante quota parte na

educação para os valores, ajudando os jovens a construir a sua autonomia, embora assumindo o paradoxo entre o desenvolver essa capacidade de autonomia nos alunos e, simultaneamente, os educar de acordo com os padrões e valores socialmente aceites, sem entrar em demasia na esfera da sua privacidade.

A interiorização destes e de outros princípios e valores que a escola procura transmitir aos alunos é sempre *filtrada* por eles de forma diferente, em função do *passado* diverso que cada um tem, e dos outros agentes educativos que interferiram na sua formação. Uma educação para e pelos valores pressupõe uma sincronia entre os diversos contextos em que se desenvolve a criança e o adolescente, nomeadamente o local e o familiar, posição aliás perfilhada por diversos estudiosos da matéria como Ortega, Mínguez e Gil (1996, pp. 17-18):

“A criança que vai às nossas escolas vem já equipada com uns valores determinados que lhe permitem filtrar as inevitáveis propostas valorativas que a escola diariamente realiza. Nenhuma delas deixará de ser interpretada pela maneira de pensar e de viver (valores) da própria família e do contexto social mais significativo para a criança-adolescente”.

Muitos deles, oriundos de meios socioeconómicos desfavorecidos, são confrontados, na escola, com situações semelhantes às que têm nas suas casas, já que uma paisagem degradada e desoladora é a que estão habituados a ver constantemente. Daí que muitos dos valores que se pretendem desenvolver no indivíduo, nomeadamente os estéticos, sociais e ambientais, não tenham um modelo que sirva de referência.

A situação degradante de algumas escolas torna-a num terreno fértil para que os alunos ampliem a vontade de destruição, de falta de respeito pelo espaço e seu mobiliário, transformando ainda mais a escola num ambiente que não apetece preservar, e onde é desagradável permanecer.

Atitudes que se pretendem evitar por parte dos alunos, quer na escola quer em todo o meio envolvente, recebem constantes solicitações desse próprio meio, fomentando comportamentos socialmente reprováveis e constituindo-se como um factor (des)educador de valores que se diz querer desenvolver nos jovens.

Esta realidade, para além de ser imprópria para uma instituição que se pretende seja educativa, retrata um conjunto de valores negativos nos quais assenta, actualmente, a sociedade, e nos quais a escola não se devia rever, com reflexos imediatos na forma de conceber e de estar na escola.

Naturalmente que a escola, como reprodutora e/ou produtora de uma cultura de poder, é reflexo dessa cultura e da ideologia e da política vigente. Nota-se, segundo nos parece, que essas divergências se revelam mais nítidas no que concerne à simbologia, pressupostos valorativos e cultura escolar, do que a grandes diferenças estruturais.

A forma como é ocupado o espaço escolar e estabelecidas as diversas interações no seu seio, são factores que permitem contrapor a escola tradicional, autoritária, burocraticamente organizada, e com alunos enquadrados num sistema que espartilhava o seu comportamento, com a escola nova, debilmente organizada e talvez demasiado permissiva, mas na qual os alunos têm a liberdade de se sentirem indivíduos com quem alguém se preocupa, e procura atender às suas necessidades específicas.

De salientar, no entanto, que segundo se pode investigar nas escolas, aquelas especificidades, particularmente no caso dos alunos deficientes, ainda estão longe de serem atendidas de forma satisfatória. Embora em termos legislativos haja determinações para acolher dignamente os alunos diferentes, o que traduz uma preocupação democrática de educação e um respeito por todos os cidadãos independentemente das suas (des)capacidades, a verdade é que há ainda discriminação em relação a eles, uma vez que não lhe são dadas as mesmas condições que aos outros.

Apesar de haver algumas modificações estruturais por causa desses alunos, nomeadamente a construção de rampas de acesso para os que circulam em cadeiras de rodas, e algum apoio nas actividades lectivas, a escola inclusiva que tem sido tão apregoada nos últimos anos, necessita, ainda, de inovar bastante para ajudar *todos* os alunos a superar as suas dificuldades e ultrapassar os inúmeros obstáculos que se lhes colocam.

Como facilmente se conclui a essência da questão não foi alcançada, ou seja, os alunos *diferentes* vêm as suas diferenças acentuadas pelos obstáculos físicos que se lhes coloca, agravando, deste modo, as suas dificuldades de integração. Não basta afirmar que todos têm direito à educação, é necessário que a escola não se transforme em mais um foco de discriminação social e continue a camuflar as verdadeiras dificuldades de integração dos jovens. É óbvio que as desigualdades não acabam quando se adaptam espaços, pelo que se exige a criação de situações de aprendizagem, instrução e socialização adequadas às capacidades de cada um.

As condições arquitectónicas e espaciais não são pensadas especificamente para este tipo de alunos, embora na sala de aula se tente proporcionar-lhes as melhores condições. A falta de cumprimento das normas superiormente promulgadas para este tipo de cidadãos, reflecte-se numa incapacidade por parte dos alunos de livre circulação na escola, com a consequente perda de autonomia. Estes e outros entraves arquitectónicos põem em causa o princípio da democratização da educação, que passou a ser uma *mais valia* a que todos, obrigatoriamente, deviam ter acesso, mas que, na prática, não é vivido quotidianamente nas instituições escolares.

A noção de democracia mal vivida nas escolas está patente, de igual forma, na distribuição dos espaços pelos diferentes grupos ocupacionais. Observados aqueles espaços de professores e alunos, a desigualdade é evidente, tanto no que concerne à área ocupada e sua relação com o número de utentes, como

relativamente ao mobiliário que neles se encontram e à sua localização na instituição. Assim, a relação nº de pessoas/m² de que dispõem é francamente superior nos espaços destinados aos docentes, o que acarreta efeitos negativos na interacção que se estabelece entre pares, nomeadamente na criação de situações de conflito. Este aspecto é, entre outros, causador de uma certa instabilidade, pois perturba a tranquilidade que deveria existir no interior da escola, salientando, contrariamente ao que se espera de uma escola, o mau comportamento dos alunos mais perturbadores. Estes são motivados, pelas condições de que dispõem, a desenvolver atitudes de violência e agressividade.

De notar, ainda, que o mobiliário que preenche os espaços dos professores é, sem sombra de dúvida, superior do ponto de vista de qualidade e quantidade. Além disso a sala dos professores situa-se, na maior parte dos casos observados, nas zonas chave das organizações, contrariamente à dos alunos que se encontram afastados das salas de aula, o que os obriga a gastar tempo, dos intervalos, a deslocarem-se de uns locais para outros. Esta situação traduz, como muitos docentes e discentes referiram, uma concepção elitista na distribuição e apetrechamento dos diferentes espaços que constituem a organização escolar.

A ocupação dos espaços pelos diversos elementos da escola é feita, portanto, na razão directa da importância que lhes é atribuída, pois para além de se perceber que a escola *gira* mais à volta das necessidades dos professores, há também quem atribua as diferenças existentes tanto à actuação de cada escola como ao Ministério da Educação que é corresponsabilizado pela criação desta situação que, obviamente, não é um sinal de uma vivência muito democrática.

Uma outra inconsistência, entre princípios de cidadania enunciados e a vivência nas escolas, está evidente quando *olhamos* os edifícios escolares e analisamos as estruturas criadas para permitir desenvolver uma cultura de participação nas instituições escolares.

Este modelo organizacional, que se vinha implantando na Europa a partir da década de sessenta, só adquiriu forma em Portugal a partir do início da década de oitenta, acompanhando as transformações que se foram realizando na educação em geral, e na dinâmica funcional dos estabelecimentos de ensino. O movimento de transformação da sociedade que se seguiu à revolução de Abril, impôs o princípio da participação, fazendo dele um dos bastiões da sua luta, e do processo de renovação pretendido. Naturalmente que a educação acompanhou esta alteração social, transformando-se a escola, pelo menos por imposição dos normativos sucessivos que se foram produzindo, num local em que a participação deveria tomar corpo.

No entanto, as organizações escolares que funcionavam com estruturas pouco articuladas e tecnologias imprecisas, não estavam preparadas para assumir as mudanças que, sobretudo no quadro legislativo, se iam operando. A comunidade escolar, da qual faziam parte professores, alunos e funcionários,

foi sendo alargada ao longo dos anos, primeiro para incluir os pais e seus representantes, mais tarde para incluir os representantes da autarquia e, eventualmente, dos interesses económicos, culturais e sociais da comunidade local, com os quais a escola deveria interagir. A comunidade escolar transformou-se, assim, em comunidade educativa, que tem por missão, sobretudo, participar na direcção da escola e na construção do seu Projecto Educativo.

Contudo, a transmissão dos valores que apelam à participação e à consciencialização social dos indivíduos dilui-se nas escolas, pela inexistência de lugares destinados, exclusivamente, à participação dos elementos exteriores à população escolar. Os princípios determinados na Lei de Bases do Sistema Educativo que suscitam a participação de toda a comunidade educativa, pode observar-se, também, nos pressupostos de construção do projecto educativo, enquanto documento escrito e enquanto vivência diária de uma escola, e condutor de todo o processo educacional do estabelecimento de ensino.

Contudo, na maioria das escolas públicas, não há uma partilha entre pais e professores na definição de um projecto comum de educação, com as consequências negativas que daí advêm para a educação da população escolar, para além da situação que se cria na convivência escolar, pela não partilha de valores entre os diversos agentes educativos.

À escola pede-se-lhe que aceite a diversidade social e cultural dos seus alunos e, muitas vezes até, que mude a opinião pública e os vários sentimentos que entram em colisão, gerando expectativas divergentes, e mesmo antagónicas, em relação à educação dos mais novos. Esta divergência diluir-se-á quanto maior for o processo de proximidade e relacionamento entre aqueles diferentes grupos, provocado pela continuidade entre os contextos de socialização e a cultura escolar. A superação desse antagonismo talvez pudesse ser atingida se a escola se assumisse como um instrumento de intervenção na construção de plataformas de sentimentos e valores positivos partilhados de modo democrático pela sociedade em que está inserida e, antes de mais, entre os diversos membros da instituição. Os valores que os alunos defendem, e que foram por eles assimilados ao longo da vida e transmitidos pelos diversos agentes socializadores com quem interagiram, são filtrados pela escola que, por seu turno, tenta também transmitir-lhes os que são aceites socialmente.

Contudo, para que haja essa transmissão, a escola não pode defender teoricamente uns valores, e gerir-se e actuar de acordo com outros, por decisão sua ou da administração central, pois esta postura irá influenciar o comportamento dos alunos. Assim, tal como afirma Brunet (1992, p. 132): “o ser humano age constantemente de acordo com o seu ambiente, construindo um repertório de base que lhe permite equilibrar os seus comportamentos”.

É, por isso, necessário que a escola ajude cada indivíduo a construir esse repertório de forma a que se sinta motivado a assumir os valores defendidos

pela instituição para extrapolar para o exterior, e possa organizar-se como ser social, responsável na e pela comunidade a que pertence.

Bibliografia

- Antúnez S. e Gairin J. (1996): *La organización escolar*. Graó, Barcelona.
- Brunet, L. (1992): Clima de trabalho e eficácia da escola, en: Nóvoa, A. (ed.): *As Organizações Escolares em Análise*. Educa, Lisboa.
- Carneiro, R. (2001): *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 ensaios para o século 21*, FML, Vila Nova de Gaia.
- Fernández e Menéndez (1996): Ruidos en las aulas. Condiciones acústicas de los centros escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 245, p. 27-29.
- Gil Martín, M. A. (1998): Ambientes Escolares. En Aragonés, I. e Amerigo, M.: *Psicología Ambiental*. Ed. Pirámide, Madrid.
- Heras Montoya, L. (1997): *Comprender el Espacio Educativo*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Hogg, M. A. e Vaughan, G. M. (1998): *Social Psychology*. 2ª ed.
- Lourenzo Delgado, M. e Saenz Barrio O. (1993): *Organización Escolar: una perspectiva ecológica*. Marfil, Alcoy.
- McGregor, D. (1960): *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill, Nova Iorque.
- Mesmin, G. (1973): *L'Enfant, L'Architecture et L'Espace*. Casterman, París.
- Ortega, P.; Mínguez, R. e Gil, R. (1996): *Valores y Educación*. Ariel, Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1994): *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Tanner, L. (1978): *Classroom discipline*. Holt, Rinehart and Winston, Nova Iorque.
- Viaño, A. (1992): Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, vol. XII – XIII.
- Zimmermann, D. (1982): *La Sélection Non-Verbale à l'Ecole*. Les Editions ESF, París.