



Revista
Tópicos Educacionais

Revista Tópicos Educacionais

E-ISSN: 2448-0215

revistatopicoseducacionais.ce@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco

Brasil

Santos da Silva, Ivanildo

Política de infraestrutura escolar: conceito possível de um objeto em construção

Revista Tópicos Educacionais, vol. 23, núm. 1, enero-junio, 2017, pp. 202-217

Universidade Federal de Pernambuco

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770874010>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Revista

Tópicos Educacionais

ISSN: 2448-0215 (VERSÃO ON-LINE)

Política de infraestrutura escolar: conceito possível de um objeto em construção

School infrastructure policy: possible concept of an object under construction

Ivanildo Santos da Silva
Universidade Federal de Pernambuco –UFPE
ivanilsosantos@yahoo.com.br

Resumo

Resultando de pesquisa de mestrado, neste trabalho desenvolvemos uma reflexão sobre o espaço escolar na perspectiva de sua infraestrutura e desta como um elemento central enquanto objeto por meio do qual seja possível desenvolver análises no campo das políticas educacionais. Neste sentido, nosso objetivo consiste em abordar a compreensão do que vem a ser política de infraestrutura escolar, enquanto um conceito que nos permita realizar sua caracterização como objeto de pesquisa. Para tanto, o conteúdo central deste artigo consiste numa discussão teórico-conceitual a partir de três de conhecimento: historiografia, arquitetura e política educacional. Como resultado deste arcabouço teórico, chegamos a uma definição conceitual que nos permite compreender a política de infraestrutura escolar como sendo o conjunto das ações do Estado referentes à dimensão da aquisição, reforma, adequação e construção de prédios escolares, seus equipamentos e mobiliários.

Palavras-chave: Infraestrutura escolar; Política Educacional; Espaço escolar.

Abstract

As a result of the master's research, in this work we develop a reflection on the school space from the perspective of its infrastructure and from this as a central element as an object through which it is possible to develop analyzes in the field of educational policies. In this sense, our objective is to approach the understanding of what constitutes a school infrastructure policy, as a concept that allows us to carry out its characterization as an object of research. For this, the central content of this article consists of a theoretical-conceptual discussion based on three of knowledge: historiography, architecture and educational policy. As a result of this theoretical framework, we arrive at a conceptual definition that allows us to understand school infrastructure policy as being the set of State actions regarding the acquisition, renovation, adequacy and construction dimension of school buildings, their equipment and furniture.

Keywords: School infrastructure; Educational politics; School space.

Este trabalho é resultando de investigação, em nível de mestrado, na qual a Política de Infraestrutura Escolar figurou como nosso objeto. Neste sentido, o cerne do artigo é a reflexão sobre o espaço escolar na perspectiva de sua infraestrutura e, desta última, como elemento central à análise das políticas educacionais, como pedagogia e enquanto dispositivo de aprendizagem.

Como ponto de partida nos utilizamos de concepções teóricas de autores como Freire (1996) (2005), para embasar nossa compreensão do fazer educativo como uma prática política e a esta última como um fazer social implicante de compromisso profissional. Com base neste referencial, entendemos que há diferença entre ambiente escolar e ambiente educativo.

O primeiro caracteriza-se, para nós, como sendo próprio da escola, independente da orientação e do fazer pedagógico que a rege, na medida em que o ambiente educativo ultrapassa os limites de uma escola, enquanto prédio, mas principalmente enquanto instituição. Seria aquele ambiente que além de aconchegante ou atrativo para o trabalho educativo é regido por princípios democráticos, sem separação entre o executar e o instituir, que estimula a construção de liberdades. A concepção de ambiente escolar e ambiente educativo passa, ainda, pela compreensão de que escolarização é diferente de educação e nestas reflexões nos ajudaram as contribuições de Illich (1985) e Brandão (2007).

Esta distinção nos parece indispensável, pois que a discussão deste trabalho, originária nas nossas vivências, passa pela compreensão de que ainda falta muito ao ambiente escolar de educativo e sobra de violentador. Para entendermos um pouco melhor isto, trazemos a reflexão sobre o que vem a ser a escola. Em qual nível do sistema social encontra-se a escola? Do *grupo*, da *organização* ou da *instituição*? Para esta compreensão inicial vamos nos valer das considerações que faz Georges Lapassade (1986:14) a esse respeito.

O autor define *grupo* como o “nível de ‘base’ e da vida quotidiana”, transpondo para o universo escolar, as salas de aula seriam o nível base. A *organização*, para ele, “é o nível do estabelecimento administrativo em sua totalidade”, seria o “grupo dos grupos”, regido por normas próprias, com o papel de mediador entre a base e o Estado. Seria a escola como um todo, mas principalmente sua direção/administração. Sobre o terceiro nível o autor vai dizer que:

É o da instituição desde que se mantenha para esse termo a sua significação habitual, a qual limita o seu uso ao nível jurídico e político. (...) O terceiro nível, na realidade, é o nível do Estado, que faz a lei, que confere às instituições força de lei (LAPASSADE, 1986: 15).

Significando dizer que, já no nível do grupo a instituição se faz presente, por meio da institucionalização dos “horários, ritmos, normas de trabalho, sistemas de controles (...) cuja função é manter a ordem” (Idem). Assim, a escola seria uma organização mediadora, distribuída em grupos e instituída pelo Estado. Logo, uma instituição.

Mas, como estudar um determinado grupo é estudar, dialeticamente, as organizações e os processos instituídos, tal linha de estudo demandaria discutir sobre o Estado, a partir das políticas públicas e de governos, e elementos da estrutura social de classe, enquanto caminhos para compreender a escola e suas dimensões política, ideológica e econômica. Pois é exatamente no âmbito da escola que a política pública de educação melhor se expressa, como enfatiza Azevedo:

(...) não se pode esquecer que a escola e principalmente a sala de aula, são espaços em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta por em ação. O cotidiano escolar, por tanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação (1997: 59).

Entretanto, conforme explicitaremos mais adiante, demos mais foco a dimensão do Estado, pelo papel que joga no campo das políticas públicas.

Voltando aos elementos que nos levaram a refletir sobre o espaço escolar, destacamos que os espaços escolares são, também, espaços de “estruturas” atitudinais e não apenas de construtos físicos: paredes; portas; mesas; cadeiras etc., e isto não pode ser negado na hora de analisar a educação como política pública a partir de prisma tão peculiar, tal qual o da Política de Infraestrutura escolar.

Beltrão (2000) nos permite compreender como a isto somam-se outros elementos de caráter pedagógico como as significações simbólicas de controle da mente e dos corpos, visto que as normas institucionais juntamente com os discursos pedagógicos vão fazendo a normalização e modelagem da subjetividade das pessoas.

Deste ponto de vista, enseja-se uma percepção do construto físico-arquitetônico enquanto instrumento de violência, até. Porém, alertamos para o fato de que fazer qualquer caracterização da estrutura física e do ambiente escolar passa por compreender a significação dada pelos sujeitos que os vivem.

Ou seja, uma escola pode ser ressignificada como prisão, na visão de seus agentes, seja pela estrutura atitudinal severa, ou pelas formas de relações de poder que ali se desenvolvem, ou ainda pelo mau planejamento arquitetônico do prédio. Neste ensejo, Michel Foucault, quando escreve que a prisão, enquanto forma destinada a docilização de corpos, *preexiste* ao uso sistêmico feito pelo aparato legislativo penal, ou seja que:

Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboraram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo, e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (2007: 195).

Nos diz que muitos dos elementos que podem caracterizar a “forma-prisão” estão presentes nas escolas e, ainda segundo o autor, qualitativamente prisões e escolas em nada são diferentes.

O ambiente físico pode ser o que os indivíduos fazem dele, ou seja, ser o que são (ou como se sentem) quem neles habita, porém, na maioria dos espaços escolares não se constrói uma postura de autonomia coletiva capaz de favorecerem a modificação e intervenção nos ambientes, por motivos políticos, ideológicos e econômicos, reforçando a separação entre quem institui e quem executa; entre quem pensa a política, quem gere

e quem lhe dá vida no cotidiano, reforçando a separação entre quem elabora, planeja e constrói os prédios escolares e quem os utiliza.

É fácil reconhecer ou identificar as estruturas atitudinais que compõem o universo escolar, consolidam sua cultura e influenciam no seu cotidiano, pois todos que integram a comunidade escolar influenciam e são influenciados, dialeticamente, pelas atitudes uns dos outros. A percepção desta dimensão só acontece quando nos referimos à escola como sendo o resultado dessas relações sociais. Quando a referência é feita ao prédio, suas formas e usos, nem sempre conseguimos ver como ela (a escola) pode ter reflexos no comportamento das crianças e, conseqüentemente, na sua formação escolar ou educacional e, muito menos, a influência disto na consolidação das políticas públicas do campo da educação.

Neste sentido, nosso esforço teórico no campo da pesquisa sobre políticas educacionais está voltado para, somando esforços com demais pesquisas a este respeito, evidenciar a centralidade do espaço escolar não apenas como reflexo das políticas educacionais, mas como dimensão das políticas educacionais. Como uma das formas ou dimensões através da qual este tipo de política se materializa e que, por isto mesmo, demanda ser mapeado e analisado. Desde uma perspectiva histográfica, é possível dizer que no Brasil:

a política de construção de prédios escolares vicejaram entre poucos recursos e medidas paliativas. A expansão da rede de escola para os diversos níveis de ensino ocorreu fundamentada nos princípios da racionalidade financeira e técnica, funcionalidade, e máximo aproveitamento do espaço redundando em construções econômicas, de traçados simples com pouca diferenciação interna e poucos vínculos com as propostas pedagógicas (SOUZA, 2007: 08).

Mas, pensar a infraestrutura escolar como política demanda ir além da construção, implica considerar reformas e adequações dos prédios escolares, bem como a aquisição e manutenção de seus equipamentos e materiais. Aspectos que constituem um tipo de ação na qual a escola deveria ser o ponto de partida e o ponto de chegada, pressupondo a participação da comunidade escolar, dos agentes da política, aqueles que a vivenciam no cotidiano. Afinal, estes mesmo atores irão viver os efeitos resultantes da política ali vivida.

Com base no que temos discutido até aqui, chegamos ao nosso argumento central, qual seja: que na relação entre objetivos educacionais, meios e condições que favoreçam a consecução de tais objetivos, existe um projeto de educação que se materializa a partir de uma série de ações que perpassam e até pressupõem a infraestrutura escolar e, talvez

pela característica transversal desta dimensão, seja um objeto de pesquisa tão desafiante e pouco abordado no campo das pesquisas sobre política educacional, neste sentido,

não obstante o fato de algumas questões centrais como a formação e valorização profissional de professores bem como o financiamento e gestão da educação seguirem sem a devida consideração dos governos ao ideal de universalização escolar, na medida em que universalização implica garantia de acesso, qualidade nos serviços e condições de permanência, um elemento central para a efetiva ampliação e qualificação do atendimento escolar é a condição infraestrutural das instituições escolares (“AUTOR”, 2017:19)

Haja vista que tais condições têm o potencial de influenciar na efetivação de propostas pedagógicas, no resultado do processo ensino-aprendizagem, na construção da identidade e cultura escolar e, principalmente, na consolidação de uma política escolar, na medida em que a dimensão infraestrutural da escola reflete uma perspectiva pedagógica e tem impactos sobre o processo de aprendizagem; ou seja, na garantia de um direito, sendo capaz de torna-se um limite ou um elemento potencializador de acesso ao bem público.

Considerando nosso objetivo de abordar a compreensão do que vem a ser política de infraestrutura escolar, apresentando um conceito possível à caracterização desta como objeto de pesquisa, traremos a discussão teórico-conceitual na qual temos nos amparado.

As bases teóricas do nosso conceito de política de infraestrutura escolar

A educação brasileira ainda mantém como marca indelével de sua trajetória, uma escola de caráter elitista e dualista. Este seria o eixo entre todas as épocas vividas por este país em relação à educação institucional desenvolvida e estabelecida histórica e politicamente e ressaltamos isto em razão de dois aspectos importantes para a nossa construção teórica, primeiro por que compreender a educação, a política e quaisquer outros fenômenos sociais demanda de quem pesquisa tê-los em perspectiva histórica, e a esta última enquanto variável teórica (GOMES, 2011); segundo, em virtude de um dos marcos teórico-conceituais guias de nossa pesquisa estar amparado na historiografia e ter por objetivo contribuir para a construção do cenário educacional brasileiro a partir da Arquitetura, Infraestrutura e materiais escolares de modo geral, no campo dos estudos sobre Cultura Escolar, abordagem de investigação e concepção da história da educação (SOUZA, 2005), voltada para a materialidade na relação entre todas as dimensões da história da educação, tendo seu foco no espaço enquanto elemento constitutivo de uma

concepção de educação (FARIA FILHO e VIDAL 2000), (VIÑAO, 2005), (DÓREA, 2013).

A escolarização brasileira historicamente se impulsiona pelo desenvolvimento social, pelas reivindicações populares, transições políticas, industrialização, movimentos migratórios e, portanto, aumento da densidade demográfica dos centros urbanos. Trajetórias múltiplas e influenciadoras das formas de conceber, construir e usar prédios escolares ou espaços destinados ao ensino, seus conteúdos ou programa/currículo, conforme apontam Faria Filho e Vidal:

as mudanças nos programas acompanharam, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e uso do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardaram estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos e com a construção de espaços escolares (2000: 20-21).

De modo geral, a literatura deste campo aponta no século XVIII o marco do surgimento de uma demanda por espaços específicos para o desenvolvimento das atividades de ensino no Brasil e os autores supracitados estabelecem uma abordagem para compreender o processo de escolarização ou de desenvolvimento do sistema (não articulado) de ensino brasileiro, baseado em quatro momentos históricos correspondentes a três tipos estratégias de concepção e edificação escolar, denominadas *Escola de Improviso*, comumente identificado pela literatura como modelo Oitocentista de escola; *Escolas Monumentos*, tendo no final século XIX e começo dos XX seu principal enfoque, exemplificadas pelos Grupos Escolares que darão origem a muitos elementos do modelo escolar que conhecemos hoje no Brasil com seriação, ensino simultâneo, divisão de séries por idade ou nível de conhecimento; rigor disciplinador (horários, quadros) do processo ensino-aprendizagem, institucionalização por meio de instrumentos de controle do tempo e do espaço, além da típica separação dos sexos peculiar à época. Em relação ao mobiliário, neste modelo de escolar geralmente eram fixos e as salas de aula contavam com uma elevação para a professora.

Este modelo de escola estava voltado para a busca de legitimação e coesão social através do “desenvolvimento da Instrução como determinante para o aprimoramento da civilização” (BENCOSTTA, 2005:96). Nas palavras de Dórea (2013:169), [...] 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

Um dos elementos impulsionadores da concepção deste modelo institucional encontra-se na necessidade de um edifício específico, salubre e higiênico no qual fosse possível educar as crianças, bem como pela diminuição dos custos para o Estado. Que estivessem inseridas no campo das novas metodologias e que, politicamente, pudesse disseminar o ideal de uma educação popular, cuja missão consistia em serem escolas diferentes das “escolas” do Império.

Entretanto, em termos de financiamento, que por sua vez pautava-se mais pela demanda política e menos pela demanda e necessidade real da população, “este investimento, que contribuiu, sem sombra de dúvidas, para o enaltecimento da República, tornou-se muito mais uma estratégia de visibilidade do que uma ação que necessariamente democratizaria a escola” (BENCOSTTA, 2005: 104).

Ainda em relação a este tipo monumental de escola, Faria Filho e Vidal (2000) destacam que em seu segundo estágio, a partir da década de 1920, elas trarão elementos de transição para um novo período histórico do país. Neste momento os princípios orientadores das edificações escolares estavam alicerçados no atendimento às necessidades pedagógicas, estéticas e nacionalizantes, ou seja, deveriam considerar elementos como iluminação e ventilação adequadas, sala de jogos, pátios de recreação; ser capaz de promover o gosto pelo belo e pelo artístico, constituindo-se como símbolo de brasilidade a partir dos valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às tradições.

Apesar de uma nova perspectiva de educação estar em jogo nesta proposta, com princípios de melhor racionalização do uso dos espaços, apontando para a coeducação dos sexos e para a ruptura com a fixidez dos móveis, continuava sendo um projeto custoso, de tal modo que “os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres” (FARIA FILHO e VIDAL, 2000:29).

E o terceiro tipo de escola, denominado pelos autores de *Escolas Funcionais*, de arquitetura mais simples, econômica e pensada para ter um uso mais flexível ou dinâmico na medida do aumento da demanda por escolarização, a exemplo da subdivisão dos turnos em até três períodos, e propondo uma quebra com a fixidez das salas, podendo as diferentes turmas utilizarem as diferentes salas.

Não obstante, este modelo impulsionado a partir dos anos 1930, por Anísio Teixeira, e implementado apenas em 1950, na Bahia, não traduzia a necessidade de maior disseminação da educação em todo o território estadual e muito menos no âmbito

nacional, mesmo sendo considerado um projeto renovador (THEODORO, s/d: 28), ainda que não tivesse em perspectiva o questionamento do significado de escola, em uma crítica que situa o modelo educacional no bojo do projeto político Estatal Republicano, pois a compreensão do que viria a ser um edifício escolar continuava a mesma, ainda que a concepção do modo de ensinar e aprender fossem diferentes.

Este caminho pelo qual o processo brasileiro de escolarização é situado a partir de tipos de escolas constitui-se um importante referencial heurístico que, aliado ao viés da arquitetura escolar, contribui na compreensão da história educacional. As contribuições de Souza (2007:174) atribuem à dimensão material das escolas, que poderíamos denominar de **infraestrutura**, entendida como o conjunto das estruturas físicas, equipamentos e materiais, o lugar de “vestígios e registros das finalidades culturais da escola”, testemunhando a abordagem pedagógica e modelo de educação à qual aspira atender, explicitando, como bem destaca a autora, valores educacionais, relações de poder e estabelecendo um discurso.

Desde um viés que poderíamos chamar de subjetivo, Viñao (2005), descreve três qualidades do prédio escolar, destacadas por nós como indispensáveis a quem pretende se debruçar sobre este objeto, que são a escola como **Espaço**, composta por aquilo que se imaginou, projetou e pode ser visto; a escola como **Lugar**, que se faz lugar construindo-se pelo uso – noção objetiva, e a terceira qualidade é a da escola enquanto **Território**, se construindo através das relações intra e extraescolares – noção subjetiva.

Além das três qualidades, o autor enfatiza o caráter particionado das escolas entre o edificado e o não edificado, construído e não construído, o existente e não existente e seus respectivos usos. As categorias de existência ou não existência expõem o sentido de relevância de cada aspecto infraestrutural das escolas podendo permitir ao pesquisador captar “os critérios que regem a distribuição e usos dos distintos espaços escolares” (VIÑAO, 2005:22), seus sentidos e efeitos.

Segundo esta abordagem, as arquiteturas, os materiais, o mobiliário, a infraestrutura escolar de modo mais abrangente, além de contar a história da educação, favorece uma compreensão em torno de seus papéis pedagógicos e políticos, como bem destaca o trabalho de Escolano (2001) no qual articula história da arquitetura escolar, no caminho daquilo que já viemos dialogando, com “processos psicopedagógicos” resultantes das vivências nos espaços, que marcam as pessoas, professores, gestores, educandas e educandos, por meio de seus significados e discursos culturais presentes e

decorrentes da dimensão material das escolas.

Neste sentido, o autor salienta a “função curricular” da infraestrutura escolar, gerando saberes sobre e a partir dos espaços seja de modo prático, explícito, oculto ou subliminar, desempenhando importante papel “na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola” (Idem:25), pela experiência individual e coletiva e/ou pelas aprendizagens dos conteúdos formais. Significando dizer que

a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo visível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO, 2001:45).

Tais aspectos apontam um conjunto de proximidades ou pontos em comuns entre a abordagem historiográfica aqui discutida e a abordagem específica do campo da arquitetura escolar, no tocante à compreensão do papel e da importância da sua infraestrutura enquanto pedagogia.

Aqui, passamos ao segundo campo constitutivo da nossa base teórico-conceitual, qual seja, o campo da pesquisa sobre arquitetura escolar, no qual os usos dos espaços estão figuram no centro de suas formulações aliado à categoria conforto.

No plano arquitetônico, a qualidade dos espaços estaria vinculado ao conforto no tipo de iluminação, de ventilação, de propagação ou retenção do som, de temperatura etc., tendo em vista que todo espaço é construído em função de um programa ou de possibilidades de usos pré-estabelecidas. Neste sentido, estando “a lógica da sociedade montada sobre a desigualdade econômica e social está presente na organização de uso dos espaços e sua distribuição igualmente desigual dos meios educativos no território urbano” (LIMA, 1989: 37) e na construção destes espaços.

Com isto, a autora destaca o viés político e ideológico em relação ao significado dos usos e da organização dos espaços em sua análise como teórica e militante da arquitetura escolar. A organização da sociedade em classes sociais é determinante, nesta leitura, para a delimitação, organização e uso dos espaços públicos, qualificação que a autora situa e reivindica para a escola.

Enfatizando a leitura do contexto histórico e sua influência na concepção do espaço em relação a diferentes abordagens pedagógicas, Kowaltowski dirá que

A reflexão sobre essas tendências mostra que o ambiente escolar nas instituições da atualidade depende fundamentalmente do sistema educacional, da pedagogia adotada, dos objetivos propostos, dos recursos aplicados e da dinâmica da sociedade, bem como dos avanços científicos e tecnológicos (2011:38).

As duas autoras, por sua vez, consideram a história enquanto ferramenta epistêmica indispensável ao entendimento da arquitetura escolar, o que por sua vez apresenta-se como mais um item em comum na relação com a abordagem da *Cultura Escolar* desde a historiografia.

Outra categoria importante nesta abordagem é *uso* no sentido daquilo que o espaço é capaz de proporcionar. Pois através do uso os espaços se convertem em ambientes. As pessoas se educam mediatizadas pelo mundo, já dizia Freire (2005), e no campo da arquitetura, as pessoas se relacionam mediatizadas pelo espaço, metamorfoseado em ambiente pela subjetividade, pela afetividade humana: só assim há ambiente, segundo esta abordagem.

Não são os materiais e equipamentos responsáveis pela conversão de espaços em ambientes, senão os usos e os modos de ser e estar das pessoas que o vivem. O ambiente só é na medida da relação dos indivíduos entre si em seu interior ou com ele, só podem existir em função da ligação afetiva que estabelecemos nele e com ele (LIMA, 1989).

Não obstante, a autora chama atenção para a importância do Projeto arquitetônico, que deveria ser pensado a partir das possibilidades ou limites que impõe a sua apropriação ou ressignificação por parte de seus usuários. Entretanto, majoritariamente, os Projetos nascem enquanto fruto do trabalho exclusivo do arquiteto, ou seja, enquanto sua produção a ser organizada, distribuída e direcionada pelo Estado. E um dos caminhos ideais seria proporcionar que os estudantes, os profissionais e a comunidade, nesta ordem prioritariamente, fossem o ponto de partida e chegada de um Projeto, e procurando integrar aos Projetos **“Indicadores Subjetivos de qualidade do ambiente escolar”** (KOWALTOWSKI, 2011:38) como a proposta pedagógica da rede educacional e da escola em particular, a formação dos professores, o perfil dos estudantes etc., parafraseando a autora: levando em conta aspectos organizacionais e humanos.

Do ponto de vista da humanização do espaço seria indispensável permitir maior manipulação por parte de seus usuários para que eles pudessem intervir na caracterização dos mesmos. Diminuindo os impactos da “tirania do desenho sobre o usuário” (LIMA, 1989: 09), ou seja, que o desenho se submeta às necessidades do usuário e não o inverso; que as pessoas tenham controle sobre os espaços e não que eles sejam concebidos para

controlar as pessoas. De tal modo que o espaço possa ser mais educativo, no qual os “pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo” (LIMA, 1989: 77), um espaço de múltiplos e mutáveis ambientes; de cores e luzes, texturas, formas que estimulam.

Como temos visto, as duas abordagens discutidas até aqui, se aproximam na medida em que reafirmam que toda dimensão material testemunha e estimula uma determinada concepção de sociedade, no caso das escolas, uma determinada concepção de educação e sua correlata pedagogia. São contribuições a partir das quais é possível compreender a infraestrutura escolar como dimensão da análise histórica, arquitetônica e pedagógica.

Todavia, salientamos que a política educacional em trabalhos destes dois campos figura como elemento do contexto, e não como elemento central de modo que, para pensarmos a infraestrutura como elementos central da política educacional, faz-se necessária articulação dos saberes anteriormente discutidos com aqueles próprios do campo da análise de políticas educacionais.

Neste sentido, um elemento presente em algumas abordagens da análise de políticas, a centralidade da categoria Estado que, para nós, foi fundante do conceito de política de infraestrutura escolar utilizado por nós a partir das contribuições de Aguiar e Azevedo (2001), Muller e Surel (2002) e Gomes (2011).

Estas autoras e autores convergem quanto a importância do Estado como uma categoria teórica que deve sempre ser tida em consideração ao nos debruçarmos sobre aspectos das políticas públicas, no geral, ou das políticas setoriais, na condição de “núcleo imprescindível aos processos de concentração ou redistribuição do poder social, a partir das políticas” (GOMES, 2011: 29), e demandante de um olhar menos dogmático, a partir do qual seja possível focar criticamente nas ações do Estado.

Ao analisar a produção sobre política educacional no Brasil, Aguiar e Azevedo (2001) abordam a relação intrínseca entre os estudos sobre política pública, em específico política educacional, e o Estado enquanto categoria, sendo isto uma característica própria deste campo de pesquisa, e destacam:

não podemos deixar de considerar que as especificidades da própria área temática implicam o enfrentamento de questões teórico-práticas relativas ao Estado, o que impõe a necessidade de se acionar teorias que permitam entendê-lo, e que possibilitem um desdobramento conceitual sobre a dominação, o poder, as regras de representação política, os processos participativos, a democracia, a cidadania, dentre outros conceitos afetos ao campo investigativo, nas tentativas de compreensão dos processos que engendram as decisões educacionais, em articulação com outras políticas estatais e com o contexto social mais amplo no qual elas vão incidir (AGUIAR & AZEVEDO, 2001: 61).

Porém, mesmo sendo uma categoria tão importante, demanda uma atualização em função das novas características dos Estados no contexto das globalizações (SANTOS, 2002), e as autoras salientam como a construção de um olhar atualizado pode contribuir para a percepção dos novos delineamentos das decisões e ações que emergem do Estado.

Para Muller & Saruel (2002:07) este processo impele quem pesquisa a estar voltado para a lógica das intervenções do Estado, para a relação entre os diversos atores políticos, públicos e privados, e para os seus impactos na relação Estado e sociedade, pois só através das ações do Estado seria possível aprender a sua essência. Este caminho para questionar o Estado é denominado pelos autores de “descentramento”, em substituição às abordagens clássicas nas quais as dimensões institucionais e administrativas compunham o centro das análises. Paradigmas clássicos ou dogmáticos de análise de políticas públicas, dentre os quais o marxismo, que compunham um modelo tradicional que , segundo FARIA (2003) vêm se mostrando cada vez mais incapazes de acompanhar as novas formas da ação pública e do próprio Estado, acrescentamos nós.

A definição de política pública na literatura consultada a este respeito e aqui utilizada parte de três conceitos básicos, a saber, Polity (instituições políticas), Politics, (processos políticos), e Policies, esta última definida como a dimensão da ação pública, “o conteúdo da política” (FREY, 2000) ou, em Muller & Sarel (2002:11) “o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública”, dimensão na qual estão contemplados os dois conceitos ou dimensões anteriores.

Representam faces de um mesmo fenômeno, complexo e construído historicamente, condicionado por determinantes sociais, políticas, culturais e econômicas (GOMES, 2011), que se interrelacionam e não devem ser tratadas de maneira estanque, haja vista o papel heurístico que cumpre esta categorização.

Além de ser um construto social e histórico, a política pública, o que inclui a política educacional, é uma construção que se faz, também, por meio da pesquisa. Nem sempre ela existe como algo dado, bem localizado no âmbito da ação do Estado; às vezes se apresenta de maneira difusa e dispersa. Analisá-la demandará a sua construção enquanto objeto, e é assim que o pesquisador joga papel fundamental, pois a partir de sua pesquisa contribui para a percepção e compreensão das ações pulverizadas do Estado em determinado setor, conforme apontam Muller e Surel (2002). A questão não é a existência ou não de uma política, mas quais mecanismos integram a ação pública em determinados setores. Nisto, os impactos ou efeitos são determinantes, pois é o que configuram uma política pública (“AUTOR”, 2017: 30).

Desde um paradigma crítico-relacional (ou seja, que concebe o real como relacional e que pressupõe uma teoria da mudança social), Gomes (2011) define a política pública enquanto resultado da ação interessada e intencional que emerge das ações e discursos dos sujeitos, como algo imaterial, mas materializado de tal modo que, para o autor aquilo que se pode conhecer sobre e das políticas públicas são seus discursos e formas de materialização.

Neste sentido, materialização e efeitos são as características fundantes de uma definição crítica de política pública enquanto uma política em movimento e que, no caso específico do campo das políticas educacionais, estes aspectos podem ser percebidos e apreendidos se compreendermos os “bens educacionais” como indicadores da “(re) distribuição ou concentração do poder social” (GOMES, 2011: 20-21), representativas da materialização das políticas públicas educacionais como resultado de um Estado e de uma sociedade em ação.

Esta discussão sobre política educacional e sobre Estado enquanto categoria analítica importante para análise daquela; construção teórica indissociável das suas diversas formas de materialização, nos leva a utilizar a ideia de Estado em Ação, que engloba a ação de atores diversos. Além disto, nos permitiu compreender e utilizar a ideia de Política em Movimento, materializável na contextura social como algo dinâmico e multifacetado.

Considerações

Como resultado deste arcabouço teórico que reuniu contribuições da historiográfica, da arquitetura escolar e da análise das políticas educacionais, chegamos à uma definição conceitual capaz de abarcar, minimamente, nosso objeto de pesquisa, qual seja, a política de infraestrutura escolar, entendida e definida por nós como sendo o

conjunto das **ações do Estado referentes à dimensão da aquisição, reforma, adequação e construção de prédios escolares, seus equipamentos e mobiliários.**

Salientamos, todavia, que esta definição circunscreve-se ao conjunto daquilo que conhecemos e concebemos como escola e escolarização de massa e, nisto, contra limites em abarcar outras concepções de espaços escolares que quebram com o paradigma universal de escola. Isto não o invalida posto que, como qualquer conceito, não tem a pretensão de dar conta de abarcar a realidade na sua totalidade e complexidade, apenas de servir como dispositivo a partir do qual seja possível organizar as ideias por meio das quais realizaremos esquemas para compreensão do real.

Conforme salientamos, nossas expectativas com este trabalho vinculavam-se à busca por contribuir para a produção acadêmica em torno do espaço escolar como elemento central da política educacional e não como mero acessório ou dimensão transversal. Para tanto, elegemos como principal estratégia a reconstrução do percurso teórico-conceitual percorrido por nós até a caracterização do objeto sobre o qual temos desenvolvido nossas pesquisas.

Em razão disto, acreditamos termos dado conta de socializar a formulação conceitual à qual chegamos e da qual nos temos valido, menos como um caminho a consolidado e mais como um caminho em estágio embrionário cujo desenvolvimento depende da confluência entre os interesses de outras pesquisadoras e pesquisadores em discutir a temática da infraestrutura escolar no campo da pesquisa sobre política educacional.

Referências

- AZEVEDO, Janete. Maria Lins de. **A educação como política pública.** - 3ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 75p
- AZEVEDO, Janete. Maria Lins de.; AGUIAR, Márcia Ângela. A produção do conhecimento sobre política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001. pp. 49-70.
- BELTRÃO, Ierecê Rego. **Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios. Didática: o discurso científico do disciplinamento.** São Paulo: Imaginário, 2000. 96p.
- BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupo escolares de Curitiba. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da educação, arquitetura e espaço escolar.** São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-140.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007. 116p.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Editora UFPR.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In. VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro:DP&A, 2001. p.19-59.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. Idéias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **RBCS**, Vol. 18 nº51 fevereiro/2003. pp. 21-29.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Mai/Jun/Ago, 2000, nº 14. p.19-34

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005. 213p.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, nº21 – jun. de 2000. p.211-259.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 34ª Ed., Petrópolis: Vozes, 2007. 288p.

GOMES, Alfredo Macêdo. Políticas públicas, discurso e educação. In. Alfredo Gomes (Org). **Políticas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.19-34

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7ª Ed., Petrópolis: Vozes, 1985. 184p.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.272p.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações e instituições**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989. 102p.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. 156p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os Processos da Globalização. In. SANTOS, B. de S. **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 25–104.

“AUTOR”. ----- . 2017. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, “CIDADE”, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da cultura Material Escolar: um balanço inicial. In. BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **Culturas Escolares, saberes e práticas educativas**: itinerários históricos. São Paulo: Cortez, 2007. (pp 163- 189)

THEODORO, Janice. A construção da Cidadania e da escola nas décadas de 1950 e 1960. S/d. 31p. Disponível em: <http://historia.fflch.usp.br/sites/historia.fflch.usp.br/files/texto_escolas_paulistas.pdf>

VIÑAO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In. BENCOSTTA, M. L. A. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p.15-47.