



ISSN: 2230-9926

Available online at <http://www.journalijdr.com>

IJDR

International Journal of Development Research

Vol. 11, Issue, 09, pp. 49991-49996, September, 2021

<https://doi.org/10.37118/ijdr.22688.09.2021>



RESEARCH ARTICLE

OPEN ACCESS

O ESPAÇO ESCOLAR E CURRÍCULO: UM OLHAR FENOMENOLÓGICO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Maria Sônia Souza de Oliveira*, Regina Marieta Teixeira Chagas and Rosa Mendonça de Brito

Doutoranda e Mestre em Educação, Especialista em Gestão de Sistemas Educacionais - PPGE/UFAM

ARTICLE INFO

Article History:

Received 03rd June, 2021

Received in revised form

14th July, 2021

Accepted 29th August, 2021

Published online 27th September, 2021

Key Words:

Espaço Escolar,
Currículo e Contexto Amazônico.

*Corresponding author:

Maria Sônia Souza de Oliveira

ABSTRACT

As ideias discutidas neste artigo são resultados dos dados obtidos numa pesquisa empírica realizada em vinte e seis escolas em áreas urbanas dos Municípios: Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Urucurá e Manaus por alunos do Curso de Especialização em “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” da UFAM, com o objetivo de obter dados para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso deles. Porém, focamos nossas reflexões nos dados obtidos nas escolas que atendem alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Manaus/capital. Utilizamos a entrevista para coletar os dados para análise e interpretação, utilizamos os princípios da fenomenologia no sentido de apreender e descrever o fenômeno. Os dados revelaram o que os autores consultados no processo de estudo que quando se fala na relação espaço escolar e currículo na Amazônia as reflexões acabam se resumindo ao atendimento da criança como acolhimento com alimentação, cumprimento dos conteúdos formais que, por si só não favorecem as relações humanas e nem garantem a aprendizagem das crianças em situação de vulnerabilidade social. Portanto, concluímos que os espaços escolares não se constituem como elementos do currículo, conforme as reflexões trazidas nesta pesquisa.

Copyright © 2021, Maria Sônia Souza de Oliveira et al. This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Citation: Maria Sônia Souza de Oliveira, Regina Marieta Teixeira Chagas and Rosa Mendonça de Brito. “O Espaço escolar e currículo: um olhar fenomenológico no contexto amazônico”, *International Journal of Development Research*, 11, (09), 49991-49996.

INTRODUCTION

As reflexões deste artigo resultam das nossas experiências na condição de professores orientadores de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do Curso de Pós-Graduação intitulado “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”¹, o qual teve por objetivo mostrar os impactos do Programa Bolsa Família no combate a pobreza das crianças e suas famílias por meio de um incentivo de renda. O curso foi desenvolvido pela Universidade federal do Amazonas – UFAM, na modalidade à distância. As pesquisas realizadas no decorrer do Curso abriram feixes de possibilidades para navegarmos em diferentes rios com lentes diversificadas, dentre estas priorizamos discutir em torno da temática em referência. A difícil escolha para nos lançarmos nessa aventura, não foi uma tarefa fácil, mas decorreu pelo substancial material recolhido nas pesquisas realizadas durante o Curso. Portanto, optamos para refletir sobre a relação dos espaços escolares com o currículo no contexto amazônico tomando as relações

humanas como fio condutor para as reflexões com a diversidade. Falar da Amazônia, nos remete de imediato às peculiaridades geográficas, às diversidades culturais e, sobretudo aos sujeitos que vivem nela. O que implica uma nova compreensão desse contexto diverso e plural, bem como das necessidades peculiares de cada grupo ou coletivo cultural que merece um olhar diferenciado para com o outro que é também parte de nós, enquanto o Eu em minha subjetividade constituída nessas inter-relações que nos define como parte de um coletivo plural, ao mesmo tempo em que nos diferencia pelos modos de ser, agir e pensar em um espaço e tempo determinados. Contudo, essas características não podem nos diferenciar como pessoas de direito, como homens capazes de transcender para além do percebível, uma vez que nos constituímos como seres humanos corpóreos, psicológicos e espirituais (Husserl, 2006). Nessa perspectiva, qualquer projeto educacional deve ter como princípio o direito as diferenças onde o currículo reflita a realidade e a necessidade desses coletivos, como nas peculiaridades individuais, encontrada em Husserl, a sua melhor definição como um Ser de sensações resultantes das vivências em um espaço/lugar, registradas na dimensão psíquica, evoluindo e ampliando gradativamente para uma dimensão espiritual considerado por Husserl, como o campo do

1 Realizado pelo Centro de Formação, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino – CEFORT

intelecto (Husserl, 2006, apud, Brito, 2015). Nessa perspectiva, entendemos, portanto, que todo projeto de Educação Formal deve considerar o humano como princípio, onde o currículo e os espaços estejam interligados e integrados de modo orgânico numa dinâmica que atenda a todas as crianças, independente de classe social, etnia e etc. Nessa aventura, organizamos a análise dos dados em duas partes: a primeira trata de buscar entender e apreender o sentido pedagógico do espaço escolar: o que pensam os profissionais da educação; a segunda faremos uma análise das informações obtidas no âmbito da pesquisa acerca da possibilidade de uma relação entre espaço educativo e currículo no contexto amazônico. Ancoramos nossa reflexão sobre os espaços e currículo nas ideias de Veiga-Neto e Silva dentre outros que trilharam pensamentos parecidos ou ampliam as suas ideias. Na parte da educação, dialogamos com Fernando Becker, Maurice Tardiff e Miguel Arroyo, pela abordagem construtivista que tais teóricos têm sobre a educação e suas contribuições de análises epistemológicas, formação docente com olhar humanista respectivamente. A orientação metodológica da abordagem qualitativa em Bogdan & Biklen, de apreensão e análise do fenômeno orientada a partir do olhar fenomenológico de Husserl, Merleau-Ponty e Bello especialmente para refletir o humano na relação com o mundo, espaço e tempos de vivência. Nos itens seguintes apresentaremos as informações e reflexões do estudo.

MATERIAIS E MÉTODOS

Caminho metodológico

O universo e os participantes da pesquisa: O estudo empírico contemplou vinte e seis escolas² em áreas urbanas do Estado do Amazonas. Mas para as reflexões deste artigo, utilizamos duas escolas que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em áreas urbanas do Município de Manaus. Participaram da pesquisa 3 professores, 2 coordenadores pedagógicos e 2 diretores. A abordagem metodológica utilizada foi abordagem qualitativa do tipo pesquisa bibliográfica e de análise dos dados empíricos. Como instrumentos de obtenção das informações utilizamos a entrevista semi-estruturada como fontes de análise e interpretação. Na apreensão e descrição do fenômeno, utilizamos os princípios da fenomenologia que segundo Husserl (1859 – 1938), é a descrição da estrutura específica do fenômeno, isto é, do fluxo imanente de vivências que constitui a consciência tendo como princípios fundamentais a “volta às coisas mesmas”, significa colocar a existência entre parênteses para ir ao encontro das coisas sem ideias preconcebidas (Husserl, apud, Brito 2015, p. 16). Esse movimento se fez necessário, por entender que aquilo que se mostra, e o que se mostra é percebido por nós seres humanos e, ao percebê-lo, devemos buscar o seu significado, o seu sentido, ou seja, é o ponto de partida para a revelação gradativa para se chegar à essência. Para atender aos princípios desse fundamento, nos orientamos pelo caminho metodológico da abordagem qualitativa, uma vez que oferece possibilidades e ferramentas para ampliar a compreensão dos fatores que envolvem o estudo em voga, além de permitir o uso de várias técnicas para obtenção das informações, favorecendo assim, uma interação com os elementos estudados na medida em que ele está diretamente no ambiente natural e, ao mesmo tempo, em que possibilita a acessibilidade aos documentos e as informações como fator preponderante na realização do estudo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Conforme Bogdan e Bicklen, a abordagem qualitativa,

[...] se desenvolve em uma situação natural e o investigador é o instrumento principal. Esta abordagem favorece o levantamento de dados descritivos e visa mais o processo que os resultados ou produtos. [...] tem tendência nas análises de dados de maneira indutiva e o mais importante é o significado (BOGDAN E BICKLEN, 1994, p.48).

Na pesquisa bibliográfica investimos nosso estudo nas principais publicações referentes aos estudos sobre espaço escolar e currículo

numa perspectiva construtivista tomando o currículo como elemento vivo no desenvolvimento do processo pedagógico. Nessa perspectiva, a escola como lugar, se constitui como a materialidade do desenvolvimento do currículo provocando e promovendo as experiências e as relações humanas em um determinado tempo e espaço. Nesse sentido, ao dialogarmos com Veiga- Neto, entendemos como ele que o espaço escolar e currículo são indissociáveis para uma educação humanizada, contribuindo, portanto com as nossas reflexões nas escolas pesquisadas. O material obtido por meio das entrevistas indicaram três unidades de sentidos que segundo Moreira, são “temas ou essências contidas nas descrições e reveladoras da estrutura do fenômeno” (MOREIRA, 2004 p. 123), recolhida das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, quais sejam: a) O sentido pedagógico do espaço escolar; b) o espaço como elemento do currículo: uma relação possível? A seguir apresentamos as narrativas e entendimentos dos profissionais referentes ao tema apresentado em escolas do município de Manaus.

O sentido pedagógico do espaço escolar: o que pensam os profissionais da educação: Ao considerar o espaço da escola como espaço de socialização, desenvolvimento do currículo e construção do conhecimento, buscamos indagar o que os profissionais pensam sobre essa relação. A esse respeito, as falas dos professores cursistas evidenciam que:

O espaço escolar é importante, para as crianças em situação de pobreza porque aqui elas têm coisas que não tem na casa delas, como o lanche. Tem crianças que chegam sem tomar café e, muitas nem tomam banho. [...] Por isso, as ações pedagógicas são voltadas às diversidades, e as atividades estão incluídas no calendário de atividades extra curriculares. (Professora 1)

E também

[...] a espaço da escola é pequeno para as crianças. As atividades são desenvolvidas por cada turma porque estão no calendário de atividades da proposta pedagógica. [...] Trabalhamos os conteúdos para possibilitar a interação e inclusão. Mas as crianças são muito fraquinhas não conseguem apreender. Por isso, temos que trabalhar os conteúdos no nível delas. (professora 2)

Ao focar os aspectos vulneráveis das crianças as professoras 1 e 2 colocam as crianças em condição de que, além de rotular a criança, aponta para a impossibilidade de avançar por meio da escolarização. Quanto ao ensino, retira de si responsabilidade pelo fracasso. Na ausência ou não de uma teoria, essas falas revelam uma concepção de tradição empirista que postula que toda informação cognitiva viria dos objetos, ou seja, dos fatores externos, consequência da sua ‘condição social’.

De acordo com Becker (2009):

O empirismo é a forma que mais amplamente caracteriza a epistemologia do professor [...] mesmo os docentes com posições aprioristas/inatistas ou que se aproximam de uma postura interacionista não conseguem superar totalmente a sua epistemologia empirista (BECKER, 2009, p. 39)

Esse posicionamento do autor fica evidente na fala da professora 3 quando expressa seu posicionamento em relação as crianças. Para ela,

[...] Todas as crianças têm o mesmo tratamento. [...] porque nós professores não temos lista de alunos que recebem bolsa família, uma vez que eu não tenho acesso. Mas não há motivo para diferenciação, pois todos são iguais e recebem tratamento igual. Minha prática é possibilitar com que a construa o seu conhecimento.

[...] Os conteúdos curriculares são distribuídos e adaptados segundo as necessidades deles. Mas não há relação com espaços da escola porque as atividades são feitas em sala de aula (professora 3).

²Municípios de presidente Figueiredo, Rio Preto a Eva, Uruará e Manaus.

Aqui a professora nos mostra uma visão equivocada do que igualdade e superficial de currículo. Concordando com Leite,

[...] para trabalhar com a diversidade em sala de aula, é preciso admitir que os (as) estudantes são sujeitos de vivências diferenciadas e que constroem seu referencial de pensamento e de ação a partir delas. Isso exige que os(as) educadores(as) conheçam as experiências socioculturais de seus(suas) alunos(as) – a realidade, os territórios, as formas de entender o mundo, os valores – e estabeleçam relações entre o objeto de conhecimento escolar e essas vivências, tarefa bastante distinta da tradicional responsabilidade de apenas transmitir conteúdos, desconsiderando o sujeito que aprende (LEITE, p. 24. 2012).

Para o autor, o trabalho com a diversidade, implica o reconhecimento de que os estudantes são sujeitos históricos e culturais e, como tal, têm necessidades, experiências singulares vivenciadas em ambientes de relações e interações humanas; o que exige práticas bastante distintas das tradicionais que evidencia o papel modelador da escola como instrumento de imposição cultural, por meio do currículo. Esse modelo tradicional é reproduzido e compartilhado com a maioria dos profissionais da escola, uma ideia que se traduz nas práticas reforçam sutilmente a exclusão por meio de mecanismos institucionalizados, segundo Veiga-Neto (2002):

Em termos espaciais, o currículo funcionou – e certamente ainda funciona – como o grande dispositivo pedagógico que recolocou, em termos modernos, a invenção grega da fronteira como o limite a partir do qual começam os outros; não propriamente o limite a partir do qual nos perdemos, mas o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós, o limite a partir do qual a diferença começa a se fazer problema para nós. Em suma, o currículo contribuiu – e ainda contribui – para fazer do outro um diferente e, por isso, um problema ou um perigo para nós. (VEIGA-NETO, 2002, p. 165, grifos do autor).

As falas das professoras cursistas evidenciam ideologias e concepções que de algum modo tem sentido para esses profissionais. A imagem de criança: “fraquinha coitadinha” que precisa da escola para suprir a sua necessidade básica de alimentação, certamente é refletida em suas práticas de ensino. Essa visão homogênea das crianças é no mínimo antiético, uma vez que é responsabilidade do professor conhecer os seus alunos, identificar como aprendem em seus diferentes ritmos de aprendizagem. Esses elementos são parâmetros para planejar o processo de ensino. Ao fazer isso, o professor assume uma postura ética e responsável com o outro; é o entendimento de que o seu trabalho é um trabalho de “relações humanas com pessoas capazes de iniciativas e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar das ações dos professores”. (TARDIFF, 2011, 35). As contribuições de Veiga-Neto sobre o currículo são bastante pertinentes, ao afirmar que atualmente, o currículo ainda é utilizado como dispositivo pedagógico que delimita e condiciona as ações dentro da escola em todas as suas dimensões, especialmente quando a diferença começa a se configurar como problema. Rocha (2020) chama atenção do perigo da caracterização do conhecimento, presente muitas vezes no “antagonismo interpretado por Michael Young, ao oferecer uma distinção entre o conhecimento poderoso e os poderosos” (YOUNG, 2013, 2014M APUD ROCHA, 2020, PAG. 5). Tomando essas ideias como referência podemos refletir sobre a indissociabilidade do espaço escolar na sua relação com o currículo às populações em situação de pobreza, na compreensão das coordenadoras da escola, conforme as narrativas abaixo:

Aqui mas a maioria das atividades é feita em sala de aula. Os outros espaços não são considerados como parte do currículo, mas somente para atividades que constam no plano, como por exemplo: a hora do jogo que é uma atividade lúdica. (Coordenadora pedagógica 1)

E ainda, a fala da coordenadora 2, confirma essa compreensão com a narrativa da professora 3:

[...] A escola, bem como os professores em sala de aula promovem atividades onde se trabalha a inclusão. É um dos papéis da escola

promover esses espaços. [...] Mas, os professores não conseguem fazer as atividades coletivas porque além de ser muito pequeno o espaço, o planejamento já chega pronto. Ele faz apenas algumas adaptações (Coordenadora Pedagógica 2).

Essa compreensão aponta para o currículo como um elemento em si mesmo, reduzindo – o apenas a um conjunto de conteúdos repassados segundo o cronograma pensado e planejado por profissionais externo a escola, não tendo reflexo significativo na aprendizagem dos estudantes.

O espaço como elemento do currículo no contexto amazônico: uma relação possível?

Ao relacionar currículo e espaço, Rocha (2020) apresenta algumas possibilidades e uma variedade de expressões apontadas por alguns autores, tais como: espaço disciplinar (VEIGA-NETO, 2002), espaço de produção de identidades (SILVA, 2005), e espaço-tempo de fronteira cultural (MACEDO, 2006). Como espaço disciplinar, podemos confirmar na fala da diretora. Segundo, ela:

O espaço escolar é um lugar que todos devem interagir trocar experiências. Mas aqui todas as crianças são iguais. Tanto é que não há discriminação. [...] Aqui nem os professores sabem quem são os beneficiários do Programa Bolsa Família. A relação espaço e currículo, tudo tá interligado [...]. Todo conteúdo curricular é adequado às necessidades das crianças. (Diretor (a)1)

Para outro diretor não há aproximações entre espaço escolar e currículo, segundo ele: “Aqui na escola não discutimos essa questão porque os espaços da escola são pequenos e não é possível realizar atividades coletivas. O mais importante para a Secretaria é repassar o conteúdo para as crianças – diretor1”. As narrativas acima evidenciam uma dinâmica escolar que prioriza a funcionalidade dos tempos e espaços, configurado pelo cumprimento dos conteúdos; tudo isso alinhado a uma organização escolar que controla os tempos, os espaços e condiciona a prática docente e o desenvolvimento do currículo. Em função de o objeto docente ser o outro (TARDIFF, 2011), a construção de novas práticas deve ter como horizonte o educando, a criança em processo de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, a essência do trabalho docente pressupõe uma reflexão do que é essencial e o sentido do seu trabalho como fenômeno a ser entendido em suas nuances. Tardiff afirma que o “trabalho docente não é uma simples parte do trabalho escolar, mas constitui também a tarefa fundamental da escola, a razão pela qual essa organização existe” (TARDIFF, 2011, p.81). Esse entendimento é reconhecido pela coordenadora 2, quando afirma a importância de “valorizar e respeitar as culturas, raças, credo”. Mas quando é inquirida sobre o desenvolvimento do currículo para atender essa diversidade considerando os espaços da escola, responde que, “as atividades curriculares ocorrem dentro e fora da sala de aula” (Coordenadora Pedagógica 2). Essa compreensão é reforçada na fala da coordenadora 1. Trabalhamos o currículo no sentido de contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais diversificados, primando pela igualdade, qualidade e liberdade. [...] os espaços não são considerados na hora do planejamento. (Coordenadora Pedagógica 1)

Nota-se, portanto a falta de clareza do binômio currículo e espaço. Embora, para alguns profissionais, a importância do espaço esteja implícita em suas falas, não é considerado no desenvolvimento do currículo. Outros ainda, nem reconhecem, conforme fica explícito nessa fala: “nunca imaginei que o espaço é parte do currículo” (Professora 1). Essas afirmações indicam claramente a separação entre espaço e currículo, concebido a partir de um modelo fragmentado e burocratizado de educação como reflexo da dicotomia teoria e prática.

Essas afirmativas indicam também o lugar da criança, no processo, um lugar quase invisível. Embora algumas falas indiquem o reconhecimento às diferenças, mas ao analisarmos os sentidos que assumem no cotidiano da escola, constata-se que o modo como o processo educacional concebe o sujeito, a educação, o ensino e o

currículo não contemplam a diversidade. Nesse sentido, Candau (2009) propõe a reinvenção da escola para que possa responder aos desafios da sociedade em que vivemos. Afirma que a padronização dos currículos produz resultados uniformes e reduz o direito à educação. Entendemos que nessa reinvenção da escola é necessário, sobretudo, uma mudança de postura e de concepção acerca do sentido da educação na vida das crianças em qualquer condição social, mas, sobretudo, daquelas em situação de vulnerabilidade. É Nesse sentido, que Husserl (2006) propõe uma redução eidética ou a redução à essência como ponto de partida para compreender o significado do trabalho docente com crianças. Essa análise requer colocar entre parênteses “o momento da existência, não para negar o mundo ou duvidar de sua existência, mas para impedir a realização de qualquer juízo sobre a existência espaço-temporal” (Husserl, 2006, apud, BRITO, 2015). Afirma ainda que, esse movimento necessita de uma mudança de uma postura natural para uma orientação fenomenológica, o que implica numa ação intencional, pois pressupõe o outro como a busca da essência. O outro aqui, na perspectiva de Husserl, assume o objeto intencional, manifestado subjetivamente a um “eu”, seja qual for a função dos profissionais na escola, o “outro” enquanto ser subjetivo, deve ser o princípio na relação pedagógica; nesse sentido, a intenção do trabalho pedagógico requer antes de tudo, por parte dos profissionais, empatia, ética e visão crítica da realidade. Para Arroyo o cerne da docência está em torno da construção de uma imagem mais realista e científica dos alunos, pois só assim poderemos “inspirar a aventura de sermos cada vez mais profissionais” (ARROYO, 2004, p. 66). Isso requer um entendimento humano e mais humanizado trabalho pedagógico que está diretamente relacionada a processos formativos e experiências inovadoras, caso contrário, continuemos seguindo e, de algum modo, contribuindo para o aumento da pobreza.

RESULTADOS

Quando se fala em minimização da pobreza, as respostas acabam se resumindo ao atendimento assistencialista dentro da escola, evidenciando a ausência de uma ação pedagógica intencional específica para as necessidades também específicas. A falta de questionamento desse atendimento escolar, traduzidas na expressão recorrente “todos são iguais” se fundamenta no modelo empirista onde o professor é concebido como aquele que ensina e o aluno é aquele que aprende, ou seja, a sua mente é um papel branco. Dessa compreensão corre o sentimento de dever cumprido. Segundo Leite. De certa maneira, isso dá muita segurança aos(as) professores(as), pois é possível ter um controle muito maior sobre o trabalho, além de despende menos esforço: com o planejamento da série feito, é necessário apenas repeti-lo, ano a ano. Por outro lado, a bagagem cultural dessas crianças [...] que chegam à escola são desconsideradas, desprezadas e deslegitimadas, já que há uma imposição de que se encaixem em um modelo que muito se distancia de suas experiências sociais (LEITE, p.19. 2012). As oportunidades supostamente estão oferecidas, cabe à criança aproveitar. Mas de que forma? Ocorre que, atualmente, mesmo isso não acontecendo, a criança avança para série seguinte sem ter desenvolvido as habilidades necessárias exigidas àquele nível de ensino. A prioridade aqui é o cumprimento dos conteúdos com os mesmos métodos e técnicas. A criança é figura secundária no processo educacional onde todas são vista de modo homogêneo nos levando a supor que a visão de igualdade pode estar relacionada a esse olhar homogeneizado. Em razão disso podemos concluir que nessa realidade, o respeito às diferenças figura apenas no âmbito do discurso. O estudo contribuiu para evidenciar que os espaços da escola têm pouco ou nenhum sentido para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Na unidade, o sentido pedagógico do espaço escolar: o que pensam os profissionais da educação, os relatos mostraram que profissionais concebem o espaço escolar como elemento físico, um lugar cujo uso se restringe ao cumprimento de atividades pontuais, voltadas basicamente para atividades administrativas. A sala de aula aparece como espaço de ensino. Na unidade, o espaço como elemento do currículo no contexto amazônico: uma relação possível? As falas evidenciaram a dicotomização do espaço e currículo. Nessa configuração o contexto

quase nem aparece, confirmando a ideia de que as diferenças não são consideradas no desenvolvimento do currículo e na organização dos tempos e espaços educativos. No contexto amazônico, cuja principal característica é a diversidade cultural, geográfica e ambiental, qualquer proposta pedagógica que desconsidere essas características, tende a fracassar. Vários fatores contribuem para essa realidade, dentre elas, destaca-se em primeiro plano: a questão epistemológica dos profissionais – professor, diretor e coordenador pedagógico, quanto a concepções de criança, infância, conhecimento, aprendizagem, ensino e de homem. Outro aspecto, não menos relevante refere-se à organização dos processos educativos que são pensados e planejados de modo geral externos à escola, desconsiderando, de alguma forma, a realidade contextual dos estudantes/crianças. Tudo isso, reflete numa prática configurada pelo controle e pela burocratização do processo pedagógico, condicionando as relações e as trocas de experiências entre os profissionais entre os pares.

Nesse sentido, tanto a ausência ou não de uma epistemologia, a arquitetura do lugar e o espaço são pensados para um determinado grupo social. Em razão disso, todo o processo educativo, seja nos seus aspectos arquitetônico, ou seja, na organização dos processos educativos, no desenvolvimento do currículo e formação dos profissionais são pensados e modelados segundo um determinado grupo social (FRAGO, 2011). Portanto, concluímos que as possibilidades de construir um espaço em consonância com o currículo num universo plural e diverso é um sonho ainda distante, mas com coragem, determinação e ousadia dos navegantes é possível abrir horizontes a partir do rompimento com as velhas e arraigadas estruturas, para uma educação mais humanizada. Embora as intenções do Programa Bolsa Família tenham sido boas, favorecendo a permanência da criança na escola, não necessariamente garantiu a aprendizagem e a diminuição da desigualdade social.

DISCUSSÃO

Dimensão educativa do espaço escolar (o Sujeito, educação, ambiente pedagógico): O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta, ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do “fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído (FRAGO, 1998, pg. 61). Nessa perspectiva, o espaço é considerado como uma projeção de sua ocupação, mas é transformado em lugar por meio das experiências vividas das pessoas. O lugar é uma pausa de um tempo vivido, de histórias de vida que define a existência humana uns com os outros. O lugar é atemporal e se constrói pelo fluir da vida, das e nas atividades humanas pelas relações intersubjetivas, indenitárias e de pertença em determinados tempos e lugares no mundo. É “elemento determinante na conformação da personalidade” (FRAGO, 1998, pag. 63). Entendemos, portanto, que o mundo vivido é o lugar de vida, de relações de existência pessoais, das memórias do lugar com suas experiências únicas, singulares; agradáveis ou não, individual ou coletivo, essa particularidade do mundo (lugar), como referência do vivido é segundo Dardel, o ponto de partida da experiência geográfica, (DARDEL 1952:56, citado por RELPH, op. cit, p:56). Embora essas constituições não tenham ocorrido linearmente, suas experiências vividas no tempo e no espaço são configuradas por práticas diferenciadas e determinadas, por dois fatores fundamentais; por um lado, a geografia do lugar e das condições naturais (clima, vegetação, alimentação etc.) e, por outro, as condições materiais adequados que favoreça o avanço do conhecimento e o domínio das ferramentas tecnológicas onde cada grupo em sua coletividade possa construir suas próprias formas singulares de viver o mundo com sentidos e significados a própria existência, manifestada de formas diversificadas. Essa diversificação nem sempre é compreendida como algo singular da cultura, ao contrário, muitas vezes o outro, o “diferente” é visto como “inferior”, caracterizados por preconceitos e violência de toda ordem. O não reconhecimento do outro como parte de nós nega as possibilidades do potencial humano, como coletivos que se diferenciam não em sua

humanidade, mas nas atividades e ações que desenvolve no seio da sua cultura.

Para Bello,

Numa mesma cultura, ou em culturas diversas vão existir muitas diferenças: todo ser humano tem uma corporeidade; reações psíquicas e uma vida espiritual, ou seja, intelectual e voluntária, porém essas dimensões se articulam segundo modalidades diversificadas, conforme os diversos grupos e culturas. Todavia a dimensão transcendental é comum a todos os homens. (ALES BELLO, 2006, p. 161)

A partir do pensamento da autora, entendemos que nem todos os seres humanos têm as suas vivências da mesma forma. As diferenças culturais se constituem, na sociedade contemporânea como elemento de preconceito e discriminação. Esse é o ponto nevrálgico que separa uns dos outros, o nós e os outros, que tem culminado nas diferentes formas de exclusão, manifestada pelo não reconhecimento do outro e até a sua anulação. Para Geertz, “é preciso vermos entre os outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos” (GEERTZ, 1997, p. 30). No contexto amazônico há uma multiplicidade de coletivos culturais, não somente os denominados culturas tradicionais, mas grupos oriundos de vários ambientes e espaços geográficos em busca de uma nova vida. Para esses coletivos culturais a escola representa uma janela de possibilidades e aspirações de ascensão social que nem sempre representa a garantia dos sonhos e da melhoria de vida. Nesse sentido, surgem algumas inquietações; a) O que a escola oferece para esses sujeitos como possibilidades de uma educação igualitária? Qual a relação entre o espaço escolar e o currículo? Quais são as possibilidades dos estudantes do Programa Bolsa Família vivenciar experiências escolares que favoreçam a construção do conhecimento e promovam a formação cidadã?

Embora, os espaços da escola por si só não se constituam como elementos determinantes na educação escolar da criança, tem um papel muito importante na constituição dos sujeitos. Estudos revelam que o espaço escolar (HORN, 2004; KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012), entendido aqui como ambiente físico, e as suas significações simbólicas e experiências vivenciadas pelas crianças, tem contribuído para a sua aprendizagem, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Sobre isso, Moore (1992), destaca que pesquisas realizadas nesse campo, comprovaram que, a limitação no uso dos espaços pela criança incide diretamente nos comportamentos, diminuindo o processo de interação e aumentando a agressividade entre as crianças. Ao considerar os espaços como elemento constituinte da vida, nos ancoramos nas proposições de Merleau-Ponty, para o qual - ver o mundo (lugar) enquanto espaço de vida. Ponty afirmava “não tenho apenas um mundo físico, não vivo apenas no meio da terra, ar e água, tenho em torno de mim estradas, plantações, cidades, ruas, igrejas, implementos, um sino, uma colher, um cachimbo” (MERLEAU-PONTY, op. cit. p. 147). São elementos que estão em cada um de nós, são partes de nós. No contexto amazônico esses mundos físicos e espaços abrem feixes braços de rios e florestas que servem de moradas para animais, insetos e para os humanos. Experiências essas, vivenciadas, em diferentes espaços geográficos se constituindo como nossos mundos vividos (Eric Dardel, 1952). A escola é um desses espaços, de múltiplos mundos que abriga experiências, nem sempre consideradas, tornando-as quase invisíveis em face das regras institucionalizadas. Como instituição social, com natureza específica e intencional a escola não está isenta das contradições e ideologias do seu tempo, fato que deve ser considerada em qualquer análise. Nesse sentido, o espaço escolar pode ser “carregada em sua configuração como território e lugar; signos, símbolos vestígio da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (FRAGO, 2011, p. 64). Por outro lado, o espaço envolve relações diversas; de convívio, pertencimento, constituições subjetivas e indenitárias, conflitos, resistências etc. que marcam para sempre a vida daqueles que ali vivem, convivem ou viveram, não se limitando simplesmente a uma arquitetura física, ao contrário, o espaço da escola é projetado para dar sentido ao lugar, a

materialidade do “fluir da vida” (FRAGO, 2011, p.), dos sentidos e dos significados da existência humana. Ressaltamos, contudo, que como elemento do currículo, o espaço escolar não é neutro. Como tal, ele reflete também as intenções pedagógicas de uma época e de um determinado grupo social, materializados em normas e regimentos, que burocratizam o trabalho docente e dificulta as relações humanas (Tardiff, 2011). Outro fator importante que deve ser considerado no espaço da escola e que está diretamente relacionado com a ideia anterior é as condições objetivas desse espaço. Para além de uma estrutura física, pontuamos algumas características relevantes que envolvem o acesso e o favorecimento do processo de ensino e aprendizagem. Embora nem sempre o espaço da escola atenda a todas essas características, é necessário refletir as implicações de um ambiente inadequado para o desenvolvimento de práticas educativas humanizadoras. O conforto, um ambiente limpo, seguro e organizado favorece o bem-estar de todos. Ribeiro (2004) define esse bem-estar como o “conjunto de situações térmicas, acústica, visual, segurança etc. que propicia sensação de bem-estar aos usuários de um ambiente” (RIBEIRO, 2004, p.110). Esse conjunto de situações é condição básica para um ambiente facilitador no processo de aprendizagem.

Esses fatores externos, embora pouco considerados no processo pedagógico, implicam diretamente na atenção e na percepção da criança; isso por que no processo de aprendizagem, qualquer estímulo, seja tátil, sensorial ou visual, há uma tendência humana de desviar o foco, para o objeto que mais chama atenção. A consequência desse movimento é o comprometimento cognitivo na elaboração e organização do pensamento, quanto para quem ensina quanto para quem aprende. Fayga Ostrower (2009) salienta que a percepção é uma das primeiras formas de organização intelectual da realidade, estando diretamente relacionada com as condições orgânicas, simbólicas e cognitivas do sujeito. Segundo ela:

A percepção delimita o que somos capazes de sentir e compreender, porquanto corresponde a uma ordenação seletiva dos estímulos e cria uma barreira entre o que percebemos e o que não percebemos. Articula o mundo que nos atinge, o mundo que chegamos a conhecer e dentro do qual nós nos conhecemos. Articula o nosso ser dentro do não ser (OSTROWER, 2009, p.13). A teorização posta por Ostrower apresenta profundas bases, as quais trazem possibilidades de dialetizar a relação dos sujeitos com o lugar, com os objetos em face da cultura e da natureza; relação esta orientada pela criatividade, pela criação de símbolos, informações, registros sobre os fenômenos vivenciados pelos humanos; desde a infância, a criança percebe, se interroga e é levada a interpretar os fenômenos no âmbito cultural que transpõe o natural. Esse momento de perceber, viver e registrar o que percebemos. Nessa direção esse percebido significa para Husserl, que a percepção é o resultado desse “dar-nos conta”, é a consciência de algo. “ter consciência dos atos que são por nos registrados são vivências”. [...] “consciência significa que, enquanto olhamos nos damos conta de que estamos vendo, ou que enquanto tocamos nos damos conta de tocar. Depois fazemos a reflexão sobre essa consciência” (HUSSERL, apud, BELLO, 2006, p. 32-33). Considerando as ideias dos autores acima entendemos que a percepção é o primeiro ato humano considerado a porta de passagem para entrar no sujeito (HUSSERL). No espaço da escola, o registro da arquitetura, do prédio e dos espaços deixam marcas positivas ou negativas de um tempo vivido como parte da subjetividade do sujeito. Pensar o sujeito em sua condição de desenvolvimento em suas múltiplas dimensões é uma possibilidade de avançar na construção de espaços escolares adequados para todo público, rompendo gradativamente com uma visão ideológica (Veja-Neto) de que a escolha da arquitetura e dos espaços escolares esta relacionada a demanda a ser atendida, isso vai refletir na definição do que é considerado prioridade de uso imbricadas com a concepção do sujeito, de infância, de educação e tempos de vivências. Para Arroyo (2012):

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida descanso. [...] as relações humanas, familiares de cuidado e proteção dos tempos de

infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARROYO, 2012, p. 34)

A ideia do autor ilustra a realidade cruel e desumana vivida por muitas das crianças de escolas públicas das grandes cidades; muitas dividem o seu tempo entre a escola e o trabalho, outras ainda, vivem em situação de exploração de toda ordem, tais como: violência psicológica, emocional, econômica etc. refletida na ausência de uma moradia digna, educação com qualidade, lazer e esporte. Crianças que tem sua infância roubada por situações adversas a essa etapa da vida, carregam em sua trajetória escolar as marcas das rupturas, das idas e vindas traduzidas pelo abandono, repetência e, quando avançam na escolarização tem uma aprendizagem inadequada, comprometendo aspectos cognitivos referentes às habilidades de leitura e compreensão. Se considerarmos esses fatores acima, como um conjunto de elementos que contribui para favorecer um ambiente escolar mais prazeroso que oportuniza as inter-relações e o processo de ensino e aprendizagem; se consideramos a realidade das escolas situadas em situação de vulnerabilidades sociais no contexto amazônico, se refletirmos sobre a realidade das escolas pesquisadas em face das condições básicas, postuladas nos estudos para o seu funcionamento, concluímos que os espaços escolares não se constituem como elementos do currículo, conforme as reflexões trazidas nesta pesquisa e nem contribuem para minimizar a pobreza.

Agradecimentos

Agradeço aos professores cursistas do Curso de Pós-Graduação, os quais foram responsáveis por uma parte desse estudo, que contribui para somar com as nossas reflexões identificadas em nossa pesquisa de doutorado.

REFERENCIAS

- Arroyo, Miguel G. 2004. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ales. Bello & Angela. 2006. *Introdução à fenomenologia*; trad. Ir. Jacira Turolo Garcia e Miguel Mahfoud. Bauru, SP: EDUSC.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1994. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed. p.335)
- Brito, R. M. 2017. *Navegando pelas questões da pobreza, dos direitos humanos, das desigualdades sociais, e da Educação na formação dos professores na UFAM/Rosa Mendonça de Brito*; Alair dos Anjos Silva de Miranda e Zeina Rebouças Correa Thomé. – Manaus: EDUA.
- Candau, V.M. 2009. *Educação Escolar e Cultura (s): multiculturalismo, universalismo e currículo/ in: CANDAU. V. M. (org) Didática: questões contemporâneas. Rd. Forma & Ação. Rio de Janeiro.*
- _____. Lei n. 10.836, de 09 de janeiro 2004. *Cria o Programa Bolsa Família*. Brasília: Presidência da Republica. 2004.
- Geertz. Clifford. 1997. *O saber local: novos ensaios em uma antropologia interpretativa*. Trd. Vera Melo Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Leite, Lúcia Helena Alvarez. 2012. *Escola: Espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza*. MEC.
- Merleau-Ponty, Maurice, 1991. *Fenomenologia da Percepção*. Martins Fontes, São Paulo, pág.: 19.
- Moreira, Daniel Augusto. 2004. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Noqueira, Amélia Regina Batista. 2005. *Uma interpretação fenomenológica na geográfica*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de – Universidade de São Paulo.
