



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RAQUEL DALLAGNOL

**POLÍTICA EDUCACIONAL E ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: A INFRAESTRUTURA
COMO DIMENSÃO NA GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE**

CHAPECÓ

2015

RAQUEL DALLAGNOL

**POLÍTICA EDUCACIONAL E ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: A INFRAESTRUTURA
COMO DIMENSÃO NA GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli.

CHAPECÓ

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D
CEP: 89802-210
Caixa Postal 181
Bairro Jardim Itália
Chapecó - SC
Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Dallagnol, Raquel

Política Educacional e Espaço Físico Escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade/ Raquel Dallagnol. -- 2015.

159 f.:il.

Orientador: Maria Silvia Cristofoli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) , Chapecó, SC, 2015.

1. Política educacional. 2. Espaço físico escolar. 3. Qualidade da educação. I. Cristofoli, Maria Silvia, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAQUEL DALLAGNOL

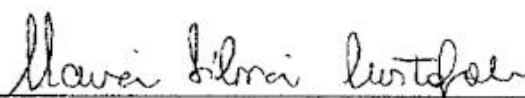
**POLÍTICA EDUCACIONAL E ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: A INFRAESTRUTURA
COMO DIMENSÃO NA GARANTIA DE PADRÃO DE QUALIDADE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendido em banca examinadora em 23/07//2015.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli

Aprovado em: 23/07/2015

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Maria Silvia Cristofoli – UFFS - Orientadora


Prof.^a. Dr.^a. Nalú Farenzena – UFFS


Prof.^a. Dr.^a. Adriana Richit – UFFS

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS (suplente)

Chapecó/SC, julho de 2015

Para minha família, minha base, minha estrutura. Em especial minha mãe, pelo seu legado, a meu pai (in memoriam). Para meus irmãos Claudio Renato, Paulo Rogério, e a Luciane. Aos meus queridos Leonardo, Lorenzo e Cleci Obrigada a todos pela compreensão, incentivo, amor e exemplo. Obrigada pelos universos possíveis. ✨

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a minha família, que sempre me incentivou nesta caminhada. Obrigada pela paciência, pela estrutura, e por sempre me instigar o desejo pelo conhecimento. Estendo igualmente meus agradecimentos, aos amigos certos que se fizeram presentes nas horas incertas.

De maneira particular, agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS – Campus Chapecó, por nos proporcionar o contato com outras possibilidades teóricas. Obrigada a todos pelas valiosas contribuições.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo suporte financeiro, que possibilitou uma plena dedicação a pesquisa e a vivência acadêmica no Programa de Mestrado em educação da UFFS.

Aos meus amigos que tanto contribuíram no transcorrer desta trajetória. Agradeço as minhas colegas Elise De Moraes e Rosane Vasquez pela companhia e compartilhamento vivenciado nestes dois anos, lembrarei sempre de nossas viagens, conversas e apoio mútuo. Aos meus amigos Gisele Fávero, Ana Paula da Silva e Fernando Lorenzon, pelos cafés e pela generosidade. E aos meus queridos amigos Pablo Gustavo e Claudio por sempre estarem ao meu lado, inclusive na assessoria prestada nos eventos.

De forma especial, agradeço a minha orientadora, a professora Dr^a. Maria Silvia Cristofoli, por seu brilhantismo e competência. Obrigado pelos novos horizontes que me proporcionaste, obrigada por despertar o desejo e inquietude diante da pesquisa em política educacional. Obrigada pelas dicas preciosas, pela paciência nos momentos de dúvida, pelas conversas e orientações. Agradeço imensamente pela sua confiança e segurança que me deste.

A escola é o retrato da sociedade a que serve.

Anísio Teixeira

RESUMO

Este trabalho se situa no campo das políticas educacionais e tem por objetivo analisar os referenciais normativos e as ações políticas de âmbito nacional propostos no período posterior a 1988 no que tange ao espaço físico escolar. Verifica-se se este se apresenta como um fator no estabelecimento de condições de qualidade na educação básica brasileira. A pesquisa se estrutura em uma abordagem qualitativa descritiva que utiliza fontes bibliográficas e documentais. Primeiramente, focam-se os conceitos e modelos analíticos de política pública, dando destaque para a abordagem cognitiva de políticas. Para essa abordagem, as políticas públicas são estabelecidas em um cenário de disputa de diversos atores. Tais atores apresentam ideias que resultam de interações sociais e, uma vez instituídas, acabam por formar referenciais cognitivos que fundamentam as matrizes cognitivas (políticas públicas). Através dessa perspectiva de análise de política pública, investigamos as políticas educacionais direcionadas para o espaço físico escolar no contexto temporal após 1988. Contudo, a pesquisa também aborda o espaço físico escolar desde o período republicano. No contexto da Primeira República, destacam-se os grupos escolares e a preocupação com a construção de prédios destinados para a educação. A partir da década de 1930, evidenciam-se as propostas articuladas por Anísio Teixeira, sobretudo nos projetos efetuados na Bahia e no Rio de Janeiro. Nos anos 1960 e 1970, enfatizam-se os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), os quais levaram à implantação de escolas polivalentes. Na década de 1980, destaca-se a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). A estrutura física escolar dos CIEPs e dos CIACS veio ao encontro das perspectivas políticas da referida conjuntura, as quais objetivavam a democratização com qualidade da educação, garantindo o acesso e a permanência dos estudantes na escola pública básica. A partir de 1988, analisa-se o espaço físico escolar em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394/96), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Censo Escolar; em programas e planos como o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); e nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Com estes referenciais normativos destacamos que o espaço físico escolar pode ser entendido como uma ideia institucionalizada no cenário de produção das políticas públicas. Do mesmo modo, verificam-se os aspectos relacionados ao espaço físico escolar e como este é articulado como uma dimensão para a garantia da melhoria de qualidade na educação. Nesse processo, apresentamos o conceito de qualidade vinculado aos fatores intra e extraescolares, os quais se mostram como um parâmetro de análise da qualidade posta pelos referenciais normativos.

Palavras-chave: Política educacional. Espaço físico escolar. Qualidade da educação.

ABSTRACT

This work is in the field of educational policies and aims to analyze the regulatory frameworks and national political actions proposed in the period after 1988 with regard to school physical space. It is verified if this aspect is presented as a factor for the establishment of quality conditions in Brazilian basic education. The research is structured in a descriptive qualitative approach that uses bibliographic and documentary sources. Firstly, the concepts and analytical models of public policy are focused, highlighting the cognitive approach to policies. For this approach, public policies are established in a scenario of dispute among several actors. These actors present ideas that result from social interactions and, once established, they end up forming cognitive frameworks that underlie the cognitive matrices (public policies). Through this perspective of public policy analysis, we investigated the educational policies towards school physical space in the temporal context after 1988. However, the survey also covers school physical space since the republican period. In the context of the First Republic, school groups and the concern with the construction of buildings intended for education are highlighted. From the 1930s, the proposals articulated by Teixeira, especially in projects carried out in Bahia and Rio de Janeiro, are evidenced. In the 1960s and 1970s, the agreements between the Ministry of Education (MEC) and the United States Agency for International Development (USAID), which led to the implementation of multi-purpose schools, are emphasized. In the same period, there was the creation of agencies responsible for school construction, such as Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares (CEBRACE) and Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico da Educação (CEDATE). In the 1980s, there was the creation of Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) and Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). The school physical structure of CIEPs and CIACs came to meet the political prospects of that scenario, which aimed to democratization with education quality, ensuring access and permanence of students in basic public school. From 1988 onwards, we analyzed school physical space in documents such as the Constitution of 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Law n.º 9.394/96), Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (PNE) and the School Census; in programs and plans as Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), Plano de Ações Articuladas (PAR) and Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); and in the documents of Conferência Nacional de Educação (CONAE). Through the analysis of these writings, we found aspects related to school physical space and how it is articulated as a dimension to guarantee the improvement of education quality. In this process, we present the concept of quality linked to intra and extra-school factors, which appear as a quality analysis parameter set by the normative frameworks.

Keywords: Educational policy. School physical space. Education quality.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Infraestrutura das escolas de ensino fundamental – anos iniciais no Censo 2010	105
Gráfico 2 – Infraestrutura das escolas de ensino fundamental – anos finais no Censo 2010	106
Gráfico 3 – Infraestrutura das escolas de ensino médio no Censo 2010	106
Gráfico 4 – Distribuição percentual do número de salas existentes nas escolas da rede pública em 2011	108
Gráfico 5 – Infraestrutura do Ensino Fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Censo 2011	109
Gráfico 6 – Infraestrutura do ensino médio da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Censo 2011	110
Gráfico 7 – Distribuição percentual do número de salas existentes por escola da rede pública em 2012	111
Gráfico 8 – Infraestrutura do ensino fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2012.....	112
Gráfico 9 – Infraestrutura do ensino médio da rede pública por região segundo os recursos disponíveis na escola em 2012	114
Gráfico 10 – Distribuição percentual do número de salas existentes na rede pública em 2013... ..	115
Gráfico 11 – Infraestrutura do ensino fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2013.....	116
Gráfico 12 – Infraestrutura do ensino médio da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2013	118

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1– Relação entre as políticas, os fatores intraescolares, os parâmetros arquitetônicos e o Censo Escolar	130
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões da política.....	33
Quadro 2 – Concepções teóricas de política pública.....	36
Quadro 3 – Fóruns de produção de ideias	42
Quadro 4 – Dimensões dos referenciais	43
Quadro 5 – Níveis dos referenciais	43
Quadro 6 – Fases de instituição dos grupos escolares na Primeira República.....	52
Quadro 7 – Objetivos elencados pelo Plano Decenal relacionados ao espaço físico escolar...	79
Quadro 8 – Ações do Fundescola direcionadas para a infraestrutura física escolar.....	95
Quadro 9 – Níveis de pontuação do PAR.....	99
Quadro 10 – Dimensão quatro do PAR.....	100
Quadro 11 – Projetos-padrão – Proinfância/2013	102
Quadro 12 – Matrículas do ensino fundamental regular, por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização em 2010.....	119
Quadro 13 – Taxas de analfabetismo no Brasil entre 1920 e 1970	121
Quadro 14 – Percentuais de promoção, retenção e evasão nos anos de 1976 e 1986	122
Quadro 15 – Elementos que incidem na estrutura física escolar e garantem um melhor padrão de qualidade.....	125
Quadro 16 – Valores arquitetônicos de acordo com Hershberger (1999).....	126
Quadro 17 – Relação entre os elementos destacados pela dimensão quatro do PAR, os fatores intraescolares e os parâmetros de projetos arquitetônicos selecionados	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de salas existentes nas escolas de educação básica, por dependência administrativa, em 2011	108
Tabela 2 – Número de salas existentes na escola de educação básica, por dependência administrativa, em 2012	111
Tabela 3 – Número de salas existentes na escola de educação básica, por dependência administrativa, em 2013	115

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CEB/CNE – Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação

CEBRACE – Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares

CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEDATE – Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico da Educação

CIACs – Centros Integrados de Atendimento à Criança

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

C.F. – Constituição Federal

CDES – Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

Fundescola – Fundo de Desenvolvimento da Escola

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

I PEE – Programa Especial de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LSE – Levantamento da Situação Escolar

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAPE – Projeto de Adequação do Prédio Escolar

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PIB – Produto Interno Bruto

PMFE – Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

Proinfância – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a

Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RGS – relação global/setorial

SC – Santa Catarina

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR	19
1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM O CURRÍCULO	19
1.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM A ARQUITETURA	20
1.4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM A POLÍTICA EDUCACIONAL	21
1.5 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	23
2 POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITOS E MODELOS ANALÍTICOS	29
2.1 O ESTADO COMO UM CONCEITO HISTÓRICO	30
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS	32
2.3 TEÓRICOS DA POLÍTICA PÚBLICA	35
2.4 MODELOS DE ANÁLISE DE POLÍTICA PÚBLICA	36
2.5 ANÁLISE COGNITIVA DE POLÍTICAS	39
2.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	43
3 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO PERÍODO REPUBLICANO: DA PRIMEIRA REPÚBLICA AO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO.....	46
3.1 A PRIMEIRA REPÚBLICA E OS GRUPOS ESCOLARES (1889-1930).....	47
3.1.1 Aspectos característicos dos espaços físicos dos grupos escolares.....	48
3.1.2 Reformas políticas implantadas na Primeira República	52
3.2 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO PERÍODO APÓS OS ANOS 1930.....	54
3.2.1 O espaço físico escolar nas propostas de Anísio Teixeira	56
3.2.2 Anísio Teixeira e os projetos escolares no Rio de Janeiro e na Bahia	59
3.3 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NOS ANOS DE 1960 E 1970	62
3.4 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E NOS CENTROS INTEGRADOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA: UM PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	64
4 O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM ASPECTO OBJETIVO NA EFETIVAÇÃO DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA	72
4.1 ESPAÇO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO – 1988 A 1996.....	75
4.2 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003)	78

4.3 ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS CONSIDERAÇÕES DA CONAE DE 2010 E 2014	79
4.4 ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	85
4.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: FUNDESCOLA, PAR E PROINFÂNCIA	92
4.5.1 O Espaço físico escolar no Fundo de Desenvolvimento da Escola	93
4.5.2 O espaço físico escolar no Plano de Ações Articuladas e no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.....	95
4.6 INFRAESTRUTURA E ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO CENSO ESCOLAR DE 2010 A 2013.....	102
4.6.1 Dados do Censo Escolar 2010	103
4.6.2 Dados do Censo Escolar 2011	106
4.6.3 Dados do Censo Escolar 2012	109
4.6.4 Dados do Censo Escolar 2013	113
4.7 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	119
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	140
ANEXO A – Atribuições e responsabilidades dos entes federativos em relação ao espaço físico escolar e à qualidade da educação destacados pela CONAE 2014	155
ANEXO B – Características mínimas para a construção de edifícios escolares segundo o Parecer CEB/CNE n.º 08/2010.....	156

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, construída no campo da política educacional, tem como objeto de pesquisa o espaço físico escolar. Salientamos que o espaço físico escolar, nesta pesquisa, é entendido como a materialidade da escola, o prédio, a infraestrutura, assim como os recursos e materiais disponíveis na instituição escolar (KOWALTOWSKI, 2011). A escola, como uma construção cultural, é vista como o *locus* privilegiado do processo educacional de transmissão de valores e conhecimentos historicamente constituídos, independentemente se sua estrutura é planejada e adequada ou um espaço adaptado (SASTRE, 2010).

Diante dessa compreensão, e estabelecendo reflexões enquanto acadêmica e docente da educação básica pública, começamos um processo de “imersão” na temática. Para tanto, direcionamos nosso olhar sobre produções bibliográficas e acadêmicas que trataram de nosso objeto de pesquisa, o espaço físico escolar. A análise de teses, dissertações, livros e artigos, assim como o diálogo com pesquisadores dessa temática em eventos, se mostraram elementos fundamentais no processo de construção de nosso objetivo de pesquisa.

Nesse cenário, o espaço físico escolar despontou como uma temática articulada de diversas formas, através de diversos olhares e percepções teóricas, que, por inúmeras vezes, pouco dialogaram com minha linha pesquisa, a política educacional. Esse fato se apresentou de forma dual: por um lado, a “via” da política educacional era mais complexa, devido às poucas pesquisas cujo centro de análise era o espaço físico escolar; por outro lado, essas “lacunas” existentes revelaram a importância da elaboração de pesquisas em política educacional que tivessem como tema o espaço físico escolar.

Através desse movimento, começamos a estabelecer questionamentos, os quais se constituíram como elementos fundamentais no processo de construção de nosso objetivo de pesquisa e de sua demarcação temporal e espacial. Quais ações políticas foram direcionadas para o âmbito do espaço físico escolar no período pós-redemocratização? Que planos e programas foram direcionados direta ou indiretamente para o espaço físico escolar no período posterior a 1988? Como o espaço físico escolar foi tratado pelos documentos educacionais do citado período? A estrutura física escolar é articulada como um fator que condiciona qualidade para a educação nos documentos? Esses questionamentos foram fundamentais no processo de construção de nosso objetivo de pesquisa, que se constituiu em *analisar os referenciais normativos e as ações políticas de âmbito nacional propostas no período posterior a 1988 referentes ao espaço físico escolar, verificando se este se apresenta como um fator para o estabelecimento de condições de qualidade na educação básica brasileira.*

A produção do saber busca, através da pesquisa acadêmica, construir um conhecimento que transcende o que Bernardete Gatti (2009) chama de entendimento imediato da realidade. O conhecimento científico, nas pesquisas acadêmicas, se elabora à medida que investigamos profundamente os fatos, procurando estabelecer uma apreciação da temática questionada com base em referenciais teóricos. Destacamos que nossa dissertação apresenta uma abordagem qualitativa de caráter descritivo, por procurar examinar em profundidade e em extensão as qualidades de um fenômeno, propiciando ao pesquisador “[...] identificar e compreender dimensões subjetivas da ação humana” (CELI; GUAZZELLI, 2008, p. 137).

Salientamos que nossa pesquisa se utiliza de fontes bibliográficas e documentais¹, como produções acadêmicas de livros, artigos, teses e dissertações, assim como referenciais normativos, como legislação, documentos e dados do Censo Escolar. Através desse processo, buscamos analisar como o espaço físico escolar é tratado e que propostas as ações políticas apresentam, destacando a própria relevância, ou não, da temática do espaço físico escolar nesses referenciais normativos. Além disso, verificamos se o espaço físico escolar é compreendido como um fator que estabelece condições de qualidade para a educação básica.

A concepção de qualidade se revela como um conceito no qual a categoria espaço físico escolar é analisada. Ao apreciarmos nossas fontes teóricas, sobretudo as documentais, verificamos os pontos em que a estrutura física escolar é entendida como um elemento de qualidade. Destacamos, contudo, que o conceito de qualidade se mostra de forma camaleônica na história (ESTEVÃO, 2013), postulando nuances e concepções de educação particularizadas. Nas últimas três décadas, muito se tem discutido sobre qualidade na educação, especialmente devido ao “tempo de transição” (VIEIRA, 2008a) verificado. Por isso, concordamos com Oliveira (2015) em sua consideração de que o polissêmico conceito de qualidade há muito se encontra na agenda política e nos círculos de debates dos pensadores da educação. Ressaltamos que nossa pesquisa apresenta um conceito de qualidade na educação vinculado às considerações de Dourado, Oliveira e Santos (2007), cuja definição de qualidade se constitui a partir de fatores

¹ “A pesquisa bibliográfica é aquela realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos. No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo, outros tipos de documentos, como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”. (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

extra e intraescolares, assim como conceitos e tendências da arquitetura escolar articulados em parâmetros de projetos segundo Dóris Kowaltowski (2011).

O desenvolvimento desta pesquisa se apresenta, então, dividido em três capítulos. O primeiro capítulo discute a política pública, seus conceitos e modelos de análise, dando destaque à abordagem cognitiva, que é a perspectiva teórica sobre a qual nossa investigação se constrói. O segundo capítulo apresenta um olhar sobre o espaço físico escolar desde o início do período republicano até a segunda metade da década de 1980, com o processo de redemocratização do país. No terceiro capítulo do desenvolvimento, efetiva-se o foco central de nossa análise, ao propor o espaço físico escolar como um aspecto objetivo na efetivação de condições de qualidade na educação básica. Nessa etapa final, analisamos o espaço físico escolar em documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394/96), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o Plano Nacional de Educação, o Censo Escolar; em programas e planos elaborados a partir de 1990, como o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância); e nos documentos da Conferência Nacional de Educação (CONAE). No capítulo final do desenvolvimento, apresentamos uma contextualização do conceito de qualidade, articulando os elementos referentes ao espaço físico escolar destacados nos documentos e a concepção de qualidade proposta nesta pesquisa.

Antes de adentrarmos os três capítulos citados, propomo-nos, ainda, neste capítulo introdutório, a apresentar um trabalho fundamental no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, a revisão da literatura. Esta se mostra como uma parte importante no processo de investigação do objeto de pesquisa. Pode-se afirmar que o exercício da revisão da literatura apresenta subsídios para que o pesquisador tenha conhecimento da produção científica elaborada sobre a temática, apontando, assim, as linhas de pesquisa e as áreas do conhecimento que mais debruçaram esforços sobre a construção de análises do tema tratado, em nosso caso, o espaço físico escolar.

De acordo com Celi e Guazzelli (2008), esse processo de inserção e exploração da temática possibilita ao investigador uma compreensão dos caminhos teóricos e investigativos percorridos pelas pesquisas referentes ao seu objeto de estudo. Com isso, é possível estabelecer um entendimento das lacunas existentes e das eventuais novas abordagens evidenciadas sobre o tema espaço físico escolar.

A partir de um levantamento de teses e dissertações, estabelecemos um mapeamento das abordagens e linhas de pesquisa cujo objeto de atenção era o espaço físico escolar e a qualidade

da educação. No desenvolvimento dessa etapa metodológica, pesquisamos teses e dissertações em bancos de dados de universidades, assim como na *homepage* do Instituto Brasileiro de Informação e Ciência e Tecnologia (IBICT), na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Capes e no Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Como palavras-chave para a busca do material, utilizamos os termos: políticas educacionais, espaço físico escolar, arquitetura escolar, edifício escolar e prédio escolar. Com esse procedimento, identificamos o total de 31 dissertações e 14 teses. Ressaltamos que a área da educação foi a que apresentou o maior número de produções. Pela análise das pesquisas citadas, podemos dividi-las em três eixos distintos: área do currículo, área da política educacional e área da arquitetura e urbanismo.

1.1 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

Com relação às dissertações, o número de produções nos leva à constatação de que as áreas em diálogo com pesquisas de caráter curricular são majoritárias, com 61% das dissertações. Os estudos da arquitetura apresentaram-se em segundo lugar, com 20% das pesquisas, e, por último, com 19%, a linha da política educacional. No que confere à produção de teses, constatamos, de modo similar, que as áreas em diálogo com pesquisas de caráter curricular apresentaram um número maior de produções, totalizando 58% das teses selecionadas. Os estudos da política educacional assumiram o segundo lugar, com 28% das pesquisas, e, por último, com 14%, ficaram os estudos concernentes à linha da arquitetura.

Ao analisarmos o aspecto espaço temporal no qual foram produzidas as pesquisas acadêmicas cuja temática é a materialidade física escolar, percebemos que sua maior concentração se deteve nas últimas duas décadas. Os mesmos dados indicam que os estudos curriculares, sempre superiores em níveis de produção, tiveram maior destaque entre os anos de 2000 e 2012. Os estudos da área da arquitetura mostraram-se constantes, revelando maiores percentuais entre 2003 e 2008, enquanto os estudos na área da política educacional apresentaram uma oscilação na produção de seus estudos, os quais detiveram maiores resultados entre os anos de 2009 e 2012.

1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM O CURRÍCULO

A maioria das pesquisas, como evidenciamos, se deteve no eixo do currículo. As dissertações dessa linha de pesquisa tiveram como principais palavras-chave: espaço físico escolar, arquitetura, cultura escolar, relações de poder, representação social, recreio, memória, inclusão escolar e práticas pedagógicas. Pode-se estabelecer o entendimento de que a temática do espaço escolar se articula dentro de inúmeras nuances analíticas.

O espaço escolar mostrou-se dinamizado por abordagens específicas, como, por exemplo, estudos de representação social (SOUZA, 2004; BENIZ, 2009), violência no espaço escolar (SCHIMIDT, 2007) e memória e historicidade do espaço escolar (DALPIAZ, 2005; MELO, 2002; HOFSTATTER, 2012). Outras pesquisas abordaram o espaço escolar como um elemento constituinte da formação dos saberes (BROD, 2006), e, de forma predominante, cinco dissertações apresentaram análises sobre as concepções de poder e controle que as paisagens escolares articulam na sua organização física, nas suas práticas pedagógicas e na própria prescrição do currículo. Constatamos quatro teses que dialogaram com o currículo e enfatizaram temáticas como relações de poder e currículo oculto, representação de sujeitos no espaço escolar e a própria reorganização do espaço escolar (ZARANKIN, 2011; TORAZO, 2007; CONFORTO, 2006; SAGER, 2002).

1.3 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM A ARQUITETURA

No processo de revisão da literatura, identificamos seis dissertações e duas teses relacionadas à área da arquitetura. Dentre as dissertações encontradas, duas apresentaram uma estrutura organizativa que dialogou com a história da educação ao tratar as questões arquitetônicas do período de 1930 e, também, ao articular como as concepções pedagógicas do movimento da Escola Nova impactaram nos projetos arquitetônicos. Nascimento (2012) analisou as relações entre pedagogia, espaço e arquitetura, procurando estabelecer um olhar sobre os aspectos pedagógicos do edifício escolar e de sua arquitetura. Para isso, buscou referências nas principais ideias pedagógicas da história, dando principal destaque ao movimento da Escola Nova e articulando um diálogo entre a arquitetura e a pedagogia na elaboração dos projetos dos espaços físicos escolares. Oliveira (2007) buscou, por sua vez, analisar o prédio escolar como um marco na paisagem urbana, sendo este um dos símbolos da própria ação do Estado. Ao investigar a arquitetura paulista dos anos de 1930, verificou as diretrizes de construção dos prédios escolares, as características da época e os circunstanciais reflexos da política educacional da referida conjuntura.

Outras pesquisas direcionaram mais suas análises à qualidade das edificações escolares. A construção de escolas para a educação infantil e para o ensino fundamental adequadas climaticamente a sua região foi tema de Frandoloso (2001), que tratou igualmente da própria racionalização dos recursos energéticos, indicando possibilidades de utilização de energia solar nesses ambientes. As problemáticas que perpassam os projetos arquitetônicos padronizados na educação infantil foram foco da investigação de Amorim (2010), o qual analisou, de forma mais contundente, a rede pública de ensino de Belo Horizonte. Já Moreira (2000) discutiu preocupações acerca das condições físicas dos espaços escolares do interior de São Paulo. A pesquisa também destacou o papel social da escola, ao propor projetos viáveis e de qualidade amparados em propostas pedagógicas para a escola do campo.

Quanto às teses, podemos destacar a pesquisa de Carvalho (2008), que apresentou uma análise sobre a adequação dos espaços para a educação infantil, visando à inclusão de crianças com necessidades especiais, de maneira mais incisiva as com necessidades físicas e visuais. A pesquisadora objetivou lançar, com seu estudo, diretrizes de projetos arquitetônicos para escolas de educação infantil, pensando em espaços acessíveis e tecnicamente adequados.

Por sua vez, Moreira (2005) propôs uma revisão do programa de necessidades do edifício escolar para o ensino médio. Nessa pesquisa, constata-se a necessidade de investimentos na estrutura física para melhorar o desempenho dos estudantes desse nível educacional. A arquitetura, nesse sentido, foi pontuada como um elemento que interfere no desempenho das práticas pedagógicas, assim como na empatia dos estudantes com o espaço ofertado.

1.4 PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE DIALOGAM COM A POLÍTICA EDUCACIONAL

No grupo denominado política educacional, identificamos 10 trabalhos, sendo estes seis dissertações e quatro teses. Muitas pesquisas focaram suas análises em temáticas como práticas docentes no espaço escolar (OLIVEIRA, 2012) e gestão democrática e socioeducação no espaço escolar (BONFANTI, 2006; RODRIGUES, 2010; PONTILI, 2004; AZEVEDO, 2005).

Algumas pesquisas apresentaram uma aproximação maior com nosso estudo, entre as quais podemos destacar Ermel (2011), que investigou o espaço e a arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes, construído em Porto Alegre em 1913. O referido trabalho examinou questões referentes à inadequação dos espaços adaptados para a escola primária e a necessidade de construção de prédios escolares. Estabeleceu também uma relação com o

planejamento e a construção visual das cidades no início da Primeira República no Brasil, alinhando-se às perspectivas dos ideais republicanos.

Dórea (2003) discutiu o papel que a organização do espaço físico escolar desempenhou na obra do educador Anísio Teixeira no período de 1931 a 1935, durante a sua gestão à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, à época, o Rio de Janeiro. A concepção de estrutura física escolar defendida por Anísio Teixeira nos anos 1930 trouxe uma nova conformação para o espaço físico escolar e possibilitou um novo modo de ordenação das práticas e dos hábitos ali desenvolvidos. Os projetos arquitetônicos distintos procuravam expressar o próprio sentido da educação que Anísio Teixeira desejava implantar com sua reforma: um projeto de renovação cultural pela educação.

Sastre (2010) estabeleceu uma investigação sobre os edifícios escolares nas políticas públicas no Estado do Rio Grande do Sul no período de 1999 a 2006. Nesse processo, foram analisadas políticas de governo e a infraestrutura dos edifícios escolares. Verificou-se uma vasta gama documental dos governos estabelecidos no Rio Grande do Sul no período destacado e seu impacto na temática concernente às edificações escolares.

Com a revisão da literatura, apresentamos um breve mapeamento das produções acadêmicas das últimas duas décadas cujo objeto de pesquisa foi o espaço físico escolar. Verificamos, com esse procedimento, que o tema foi abordado dentro de uma miríade de possibilidades analíticas, não se mostrando de forma única. Do mesmo modo, identificamos que os estudos curriculares apresentaram um número superior de pesquisas na comparação com os estudos da política educacional e da arquitetura.

As pesquisas do eixo curricular apresentaram análises referentes a representação, violência, memória e sujeitos, poder e controle no espaço escolar, sendo esse “espaço” nem sempre compreendido em sua dimensão física. Diante dessas considerações, apontamos que muitos teóricos dos estudos curriculares apresentam o espaço escolar como currículo. Para Frago e Escolano (2001), o espaço escolar é um elemento formador e civilizador de corpos, práticas e condutas. A arquitetura escolar confere valores silenciosos e propaga memórias, revelando aspectos sociais significativos. Como transmissão silenciosa, a arquitetura escolar veicula os símbolos de cada momento histórico, podendo ser concebida como uma estrutura dinamizada pelo currículo.

As pesquisas da arquitetura vincularam, por sua vez, o termo “espaço físico escolar” de maneira mais articulada com nossa perspectiva analítica. Destaca-se a preocupação com os prédios escolares e suas condições físicas, assim como a necessidade de direcionar investimentos e otimizar recursos na infraestrutura física escolar. As pesquisas evidenciam as

concepções arquitetônicas como estruturas significativas na efetivação de propostas pedagógicas, como um marco a caracterizar a escola no seu tempo, assim como uma proposta na qual se materializam as intenções de políticas. Este é o caso, por exemplo, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Verificamos, com esse processo, que as produções acadêmicas da área da arquitetura direcionaram significativa atenção ao espaço físico escolar, sendo suas análises muito pertinentes para o campo da educação.

Diversas das pesquisas do eixo da política educacional mostraram-se articuladas às análises construídas pela arquitetura. Constatamos que a adequação dos prédios escolares, o planejamento dos espaços e as políticas direcionadas para a infraestrutura foram alvos das produções acadêmicas da política educacional. Dessa forma, apresentaram, dentro de suas delimitações espaciais e temporais, análises que vêm ao encontro de nossa pesquisa, por corroborar a importância, as condições e como o espaço escolar pode ser entendido como um aspecto de qualidade para a educação básica.

Diante dessas considerações, concordamos com Kowaltowski (2011) quando afirma que o espaço físico escolar deve ser compreendido como um local, por essência, do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A discussão em torno da qualidade física da escola não pode ser estancada em uma área específica, da arquitetura ou da educação. Para se efetivar um projeto que gere bons resultados, é necessário o diálogo contínuo entre educadores e arquitetos.

Essas considerações nos mostram, portanto, que a estrutura física escolar pode ser compreendida como um elemento interdisciplinar. Os aspectos físicos do ambiente escolar são pouco citados nas discussões pedagógicas. No entanto, parte da população passa um tempo significativo nos espaços físicos escolares. Devido a isso, é importante que nos questionemos sobre os impactos desse ambiente nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, na qualidade da educação (KOWALTOWSKI, 2011).

1.5 PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A segunda etapa da revisão da literatura consistiu na pesquisa do descritor qualidade da educação. Esse processo buscou identificar as produções que tiveram a categoria qualidade da

educação como um de seus elementos norteadores. O levantamento inicial utilizando esse descritor apontou um número de 2.430 trabalhos no IBICT e 3.990 trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Refinamos os dados de pesquisa utilizando os termos qualidade da educação e educação básica dentro da área do conhecimento educação e, desse modo, atingimos o total de 594 trabalhos no IBICT e 725 trabalhos na Capes. Desse montante, através da identificação das palavras-chave, selecionamos 27 teses e 38 dissertações, totalizando 65 trabalhos. Com a análise final dos documentos, selecionamos sete dissertações de mestrado e quatro teses de doutorado.

As pesquisas selecionadas não tratam necessariamente da qualidade da educação relacionada ao espaço físico escolar, mas sim da qualidade vinculada à educação básica. Através desses elementos, podemos afirmar que a segunda parte da revisão da literatura foi realizada de forma ampla, ao identificar produções relacionadas à educação básica que tiveram o conceito qualidade como categoria fundamental em sua estrutura. Destacamos que os trabalhos escolhidos apresentaram análises de políticas, programas, planos e concepções metodológicas relevantes para o nosso estudo.

Com a prévia análise do conteúdo, foi possível identificar determinados eixos em que o conceito de qualidade foi trabalhado nas pesquisas selecionadas, sendo estes: qualidade relacionada a avaliações e índices (AMORIM, 2011); qualidade como direito e acesso à educação (ALVES, 2013); qualidade com o aumento da jornada escolar (FERREIRA, 2007); educação integral (CASTRO, 2009); qualidade e financiamento da educação (JUNQUEIRA, 2011; JESUS, 2011); e políticas públicas voltadas para a educação básica a fim de garantir o desenvolvimento e o aumento de sua qualidade. Faremos breves considerações acerca das pesquisas elencadas que mais se aproximam de nosso objeto de estudo – o espaço físico escolar e a qualidade da educação.

Ribeiro (2012), analisando o Plano de Ações Articuladas (PAR), verificou o impacto dos Programas de Reestruturação Física e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública (Proinfância), a partir do advento do Plano de Ações Articuladas, na melhoria da qualidade da educação básica. Segundo constatações de Ribeiro (2012), o Proinfância não se mostra como um fator determinante na melhora da qualidade da educação infantil. Devido a isso, a pesquisadora sinalizou a necessidade de continuidade da avaliação desses programas e de ampliação da pesquisa, especialmente em virtude da carência de estudos dessa natureza.

Olhares para a estrutura física escolar também foram direcionados com a pesquisa de Iara Ferreira Pinheiro (2010). O estudo teve por objetivo analisar um programa implementado pelo governo federal, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), especificamente a

modalidade Tempo Integral, cuja função precípua é ser instrumento de descentralização da gestão e de financiamento do ensino. A dissertação apresentou uma contextualização da criação do programa, atentando para seus objetivos principais. Em essência, o programa se destina a ações de melhoria do funcionamento e da infraestrutura física e pedagógica das unidades escolares, assim como à intensificação da autonomia da gestão escolar e da participação da comunidade escolar.

Por sua vez, Natália Menin da Silva (2013) analisou a estrutura e as condições de funcionamento de uma escola de ensino fundamental situada em um assentamento de reforma agrária. Na pesquisa, identificou as demandas de melhoria da escola por parte da população e da equipe escolar, na perspectiva de obter o Custo Aluno Qualidade de uma escola do campo.

Dentre as teses, apontamos a pesquisa de Wellington Ferreira de Jesus (2011), a qual objetivou analisar as origens históricas da política de fundos, também denominada subvinculação de verbas, no contexto do financiamento da educação básica. O estudo debruçou olhares sobre documentos que fizeram parte de nossa pesquisa, como a Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação e o Custo Aluno Qualidade inicial.

Já Alves (2013) teve por objetivo compreender a implementação das políticas públicas voltadas à educação infantil no município de Ilhéus no período entre 2006 e 2012. A pesquisadora tratou sobre o direito à educação infantil, relacionando-o com espaços e tempos. A estrutura física das escolas foi alvo da investigação, que analisou programas e políticas, como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Ações Articuladas (PAR), o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos Para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), entre outros.

A tese de Marchand (2012) buscou compreender o processo de regulação entre a União e os municípios do Rio Grande do Sul instituído pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do PAR. A pesquisadora apontou que o Plano de Metas objetiva garantir o direito a uma educação básica com qualidade, inclusive no que se refere à infraestrutura. A pesquisa analisou as 28 diretrizes para a melhoria da qualidade da educação básica componentes do Plano de Metas, assim como termos de compromisso de infraestrutura física e recursos pedagógicos do PAR.

Nessa etapa da revisão da literatura, verificamos que a qualidade na educação básica foi amplamente analisada em produções acadêmicas. Contudo, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar os referenciais normativos e as ações políticas de âmbito nacional propostas no período após 1988 referentes ao espaço físico escolar, verificando se este se apresenta como um fator para o estabelecimento de condições de qualidade na educação básica brasileira.

Por isso, e devido à inexistência de um trabalho que dialogue diretamente com nossa temática, selecionamos produções cujo foco foi o espaço físico escolar na relação com a melhoria das escolas e o funcionamento das estruturas e recursos. Também escolhemos pesquisas que direcionaram olhares às ações e aos referenciais normativos igualmente destacados em nossa dissertação e que se mostraram presentes nas produções selecionadas.

Como produções bibliográficas de base, utilizaremos Sul Brasil Pinto Rodrigues (2003), o qual investigou as políticas públicas de construção escolar no Brasil, sobretudo, no Rio de Janeiro, enfocando os projetos de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e, mais tarde, de Darcy Ribeiro, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Outro pesquisador analisado foi Marcus Bencostta (2005), o qual apresenta reflexões sobre o espaço físico e a arquitetura escolar em uma obra constituída por diversos autores. Essa obra faz considerações sobre os espaços físicos escolares desde o século XIX europeu até o Brasil do século XX.

O olhar da arquitetura também se mostrou fundamental no processo de construção de nossa dissertação. Por esse fato, baseamo-nos nas análises de Doris Kowaltowski (2011), a qual, a partir de um histórico dos fundamentos da educação e de exemplos mundiais representativos de arquitetura escolar, discute os projetos arquitetônicos e as edificações escolares, explicitando conceitos e parâmetros da arquitetura para a elaboração de projetos de espaços físicos escolares que priorizem a qualidade e o conforto de suas instalações.

Salientamos que o tema espaço físico escolar é amparado pela relevância a ele atribuída nas pesquisas destacadas no processo de revisão da literatura. Contudo, enfatizamos que nossa dissertação se constitui por caminhos específicos, mas que vêm a estabelecer um diálogo com alguns dos estudos anteriormente citados. Esses caminhos se constroem nos três capítulos do desenvolvimento de nossa dissertação.

O primeiro capítulo é intitulado “Política pública: conceitos e modelos analíticos”. Nesse capítulo, apresentamos um entendimento conceitual sobre políticas públicas, articulando as concepções trazidas por teóricos como Deubel (2006), Muller e Surel (2004), Klaus Frey (2000), Hofling (2001), Subirats (1994), Parada (2002) e Villanueva (2009). A identificação dos conceitos de política pública é processo fundamental nos estudos em política educacional, por apresentar a base teórica que discute a relação entre o Estado e a sociedade. Após essa primeira etapa concernente à conceituação, estabelecemos uma compreensão sobre as teorias e modelos de análise de política pública.

Em uma etapa final desse primeiro capítulo, enfatizamos o modelo de análise de política pública que veio a estruturar nossa dissertação: a abordagem cognitiva de política pública. Tal abordagem compreende que os processos de constituição de uma política pública, desde sua

formulação até sua implementação, envolvem diferentes atores e se constroem nas dinâmicas da estruturação de novos referenciais instituídos nos debates propostos pelos fóruns e arenas, compreendidos, nesta perspectiva, como espaços de disputa de crenças de grupos diversos. Destacamos, na abordagem cognitiva, o processo de construção de ideias e valores nas políticas públicas.

O segundo capítulo, “O espaço físico escolar no período republicano: da Primeira República ao contexto da redemocratização”, procura estabelecer um olhar sobre o espaço físico escolar desde o início do período republicano até o final da década de 1980. Destacamos as características físicas das escolas dos grupos escolares, das escolas e também dos projetos propostos por Anísio Teixeira a partir dos anos 1930, assim como os CIEPs e os CIACs. Salientamos, com esse processo, os projetos de espaços físicos escolares que se mostraram paradigmáticos em seu contexto temporal e como esses modelos de estruturas escolares, se articulados a conceitos de qualidade na educação não estáticos, vieram a apresentar definições específicas no transcorrer desse período de tempo, sendo ora relacionados ao acesso à escola, ora relacionados à melhora dos fluxos educacionais.

O terceiro e último capítulo do desenvolvimento se intitula “O espaço físico escolar como um aspecto objetivo na efetivação de condições de qualidade na educação básica”. Nesse capítulo, analisamos como o espaço físico escolar aparece em diferentes documentos e se essa documentação aponta a estrutura física escolar como uma dimensão relevante na melhora da qualidade da educação. Em um primeiro momento, direcionamos nosso olhar para a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação básica como um direito público e subjetivo. Do mesmo modo, observaremos que a Constituição Federal, juntamente com a LDB de 1996 afirmam a garantia de padrões de qualidade² na educação.

Entendendo a estrutura física escolar como uma forma de garantia de padrões de qualidade, iniciamos uma leitura das propostas políticas direcionadas para o espaço físico da escola a partir de 1988. Procuramos, da mesma forma, estabelecer uma análise das atuais condições de infraestrutura, assim como expor os debates e as ações que apresentam como um

² “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

VII – garantia de padrão de qualidade; [...]” (BRASIL, 1988).

“Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

IX – garantia de padrão de qualidade; [...]

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. [...]” (BRASIL, 1996).

fim a melhoria da qualidade da educação. Distingue-se o Plano Nacional de Educação para Todos 1993-2003, que faz um diagnóstico da educação nacional, estabelecendo metas e objetivos para 10 anos. Nesse documento, ressaltamos as perspectivas em torno do espaço físico escolar na educação básica.

Nas seções seguintes, nosso olhar se direciona para os documentos finais da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 e 2014, para o Plano Nacional de Educação 2001-2010 e para o documento final do novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 pela Lei n.º 13.005. Com isso, buscamos verificar como a CONAE e os PNEs tratam os aspectos relativos ao espaço físico escolar. Articulamos, conseqüentemente, como a concepção de qualidade posta nos citados documentos se desdobra em preocupações com a ampliação das redes físicas escolares, assim como com equipamentos, materiais didáticos e demais instrumentos que possibilitem a elevação da qualidade em toda a educação básica.

Na etapa seguinte, destacamos planos e programas que dispensaram atenção para o espaço físico escolar da educação básica, sendo estes o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Ao apresentarmos os programas, propomo-nos a destacar que aspectos do espaço físico escolar são evidenciados por essas ações com vistas à melhoria da qualidade da educação básica.

Objetivando identificar as condições da infraestrutura física das escolas na educação básica pública brasileira, analisamos os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2010 a 2013. Com esse movimento, buscamos conferir se as políticas destacadas anteriormente vêm ao encontro das problemáticas relativas à infraestrutura escolar identificadas pelo Censo. Na seção final, apresentamos uma contextualização do conceito de qualidade na educação, destacando a perspectiva relacionada aos fatores intra e extraescolares (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007) que orientam nossa dissertação. Nesse processo, buscamos construir uma relação entre a concepção de qualidade do espaço físico escolar trazida pelos documentos analisados, pelas políticas destacadas, pelos fatores intra e extraescolares, pelos parâmetros de projetos de edificação escolar (KOWALTOWSKI, 2011) e pelos aspectos apontados pelo Censo Escolar, a fim de identificar ideias, objetivos, metas e preocupações comuns relativas ao espaço físico escolar.

2 POLÍTICA PÚBLICA: CONCEITOS E MODELOS ANALÍTICOS

Nosso trabalho busca analisar o espaço físico escolar e a qualidade da educação a partir do campo das políticas educacionais. Nessa perspectiva, apresenta-se de maneira fundamental o entendimento de conceitos básicos, como política pública e política educacional. A compreensão desses conceitos é de intrínseca importância, uma vez que estruturam a pesquisa e condicionam concepções teóricas de análise de política pública.

A política pública vem sendo objeto de investigação de inúmeros pesquisadores, os quais trazem diversos conceitos e modelos analíticos. Norberto Bobbio (2003), em sua obra *O Filósofo e a Política*, apresenta que o termo política utilizado serve para mostrar as ações relativas ao exercício do poder (pelo Estado) sobre a sociedade e seu respectivo território. Bobbio (2003) ainda mostra que a política, desde a Antiguidade Clássica, sempre esteve associada ao termo poder. A política, nesse sentido, apresenta-se como uma forma de relação de poder entre os homens cuja preocupação é o chamado “bem comum”.

Para o citado autor, são a preocupação e as finalidades dirigidas ao bem comum da comunidade que acabam por definir a característica do poder político, assim como a distinção entre um bom e um mau governo. Ou seja, um bom governo se preocupa com o bem comum, enquanto o mau governo direciona ações mais ao campo dos interesses particulares. Esse dualismo apresentado na relação entre o indivíduo (particular) e o coletivo (bem comum) problematiza, de forma mais acentuada, as questões políticas a partir da formação dos Estados Modernos³. Esse Estado passa, através de sua ação, a firmar acordos e pactos e a determinar direcionamentos e objetivos dentro de sua racionalidade política. Bobbio (2003) expõe a complexidade envolvida no chamado poder político, o que acaba por garantir especificidades devido à característica não estática e sim histórica dos Estados, bem como às próprias particularidades culturais de cada sociedade em questão.

Com essa breve abordagem, podemos estabelecer que a ação de Estado se articula a partir desse poder politicamente constituído. Logo, a política pode ser compreendida como o Estado em ação. Essa definição de política pública como ação do Estado é levantada e debatida por inúmeros autores, como Hofling (2001), Azevedo (2004), Souza (2006), Muller e Surel

³ Com relação ao conceito de Estado Moderno ver Bobbio (1998).

(2004), Deubel (2006) e Frey (2000). As políticas públicas podem ser concebidas como projetos, programas e ações, ou seja, como a materialidade das decisões e ações do Estado voltadas para determinados setores societários (DEUBEL, 2006; HOFLING, 2001).

2.1 O ESTADO COMO UM CONCEITO HISTÓRICO

O Estado, assim como o conceito de política pública, não se mostra de forma a-histórica ou estática – ele apresentou transformações circunstanciais no passar do tempo. A doutrina realista, em contraposição à doutrina idealista, buscou uma interpretação do Estado dentro de duas linhas interpretativas: a racionalista e a histórica. Enquanto a abordagem racionalista detém sua análise no porquê da existência do Estado e na diferenciação dos chamados Estado natureza e Estado social, a abordagem histórica se constrói a partir da questão “por que nasce o Estado?” e de como este se configurou nas diversas formas societárias da humanidade.

Ainda segundo a interpretação realista do Estado, podemos identificar uma concepção positiva e outra negativa do Estado (BOBBIO, 2003). A concepção positiva foi defendida por teóricos como Aristóteles, Hegel, Hobbes, Spinoza, Kant e Locke. Segundo esses pensadores, o Estado é um ente de razão, sendo por ele que o homem se realiza como ser racional. É através da organização do Estado que a sociedade política e civil sai do estado de natureza, passando a se orientar a partir de uma racionalidade. Kant iria mais longe, afirmando que só no Estado se constituem formas de assegurar a liberdade do homem. Por esse fato, o Estado tem um valor moral, no sentido de que condiciona a saída dos homens de seu estado de natureza, demonstrando, conseqüentemente, um projeto de sociedade livre (BOBBIO, 2003).

Na concepção negativa do Estado, este não representa a saída do estado de natureza, mas sua continuidade, transvestida por outras formas organizacionais. Essa concepção defende um viés interpretativo, que vê o Estado como um mal necessário, pois reprime excessos e individualismos, mantendo a ordem social. De maneira antagônica, alguns teóricos, como Karl Marx, apontam que o Estado não é um mal necessário, pois sua força age em consonância com um objetivo (a manutenção do domínio) e a serviço de um grupo (a classe dominante). Diante dessa constatação, Marx salienta que o Estado não é uma organização racional, mas de força, na qual não se exprime a preocupação com o bem comum, mas sim dos que estão no poder (BOBBIO, 2003).

André Deubel (2006), ao construir uma análise sobre o Estado, aponta que sua constituição moderna ocidental surgiu como uma solução para a crise que abarcava o sistema feudal, constituído no período medieval. Nesse mesmo contexto, o Estado buscou centralizar seu poder através da monopolização de institucionalizações de diferentes funções políticas para fortalecer e centralizar o seu poder. Tratando-se de uma percepção mais contemporânea, Deubel (2006) expõe que, para que exista um Estado, é necessário mais que territorialidade, uma população e autoridades. Além desses fatores, há elementos culturais que se mostram indispensáveis para que o Estado se constitua historicamente.

O autor expõe que a ideia de Estado presente no contexto latino-americano é uma espécie de hibridização, instituída sob a base de um modelo europeu ocidental e influenciada pelos aspectos característicos da cultura latino-americana. Contudo, acaba por ser influenciada pelo contexto político, econômico e ideológico que age em seus espaços sociais. O Estado não é uma entidade inerte, este é produto de condições históricas e sociais específicas que o estruturam. Com isso, as análises de suas ações apresentam uma maior complexidade, pois são frutos de entrecruzamentos de ações específicas dentro de organizações não idênticas (DEUBEL, 2006).

O Estado pode ser compreendido como uma estrutura em movimento. Em sua origem na modernidade, ele se mostra como um aparelho burocrático centralizado; no período pós-Segunda Guerra Mundial, como um Estado provedor; mais contemporaneamente, como um Estado Mínimo. Esses apontamentos servem para elucidar as transformações pelas quais o Estado passou, respeitadas as suas especificidades locais. Para Muller e Surel (2004, p. 9), “[...] o Estado é hoje percebido pela sua ação [...]”. Com isso, mostra-se relevante o estudo das políticas públicas para, através destas, se buscar um entendimento sobre as lógicas de implementação que ocorrem em âmbito social.

A chamada *Policy Sciences*, que surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, começa a apresentar uma maior sofisticação nas análises da política pública. Essa área do conhecimento começa a se afastar da tradição europeia, que centra seus estudos mais na análise do Estado do que na produção dos governos (SOUZA, 2006). Tal mudança na análise passa por novas concepções teóricas e ferramentas para a investigação das políticas públicas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Nesse momento, o Estado já não é entendido como um ente absoluto, mas complexificado pelas relações políticas, sociais e econômicas da contemporaneidade e que requer novas percepções analíticas, desde a decisão até a

implementação das políticas públicas, por sua inter-relação com o Estado, a economia e a sociedade (SOUZA, 2006).

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Não existe uma definição única para política pública. Ela possui várias conceituações, estabelecidas a partir de estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores. Os ângulos de análise da política pública, além de construírem um rol conceitual específico, acabaram por elaborar modelos de análises, nomenclaturas e definições para essa área do conhecimento acadêmico.

Para André Deubel (2006), a política pública pode ser compreendida como o conjunto formado por objetivos coletivos, considerados necessários, e também por meios de ação tratados por instituições, grupos ou governos com o intuito de orientar o comportamento coletivo ou individual, almejando transformar uma situação-problema. Deubel (2006) ainda aponta que há quatro elementos centrais para identificar a existência de uma política:

1. Intervenção do governo
2. Percepção do problema
3. Definição de objetivos
4. Processos (de mudança do quadro problemático)

Para Muller e Surel (2004, p. 13), a política pública pode ser compreendida como o “[...] processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos”. Os autores destacam que as políticas públicas são construções sociais que almejam objetivos. Devido a esses fatores, análises rasas dos processos e fases que envolvem a política pública acabam gerando uma percepção reduzida dos processos complexificados que abrangem sua análise.

Quadro 1 – Dimensões da política

DIMENSÕES DA POLÍTICA	
<i>Polity</i>	Refere-se à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo.
<i>Politics</i>	Compreende o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, no que diz respeito à imposição de objetivos, aos conteúdos e às decisões de distribuição.

Policy	Refere-se aos conteúdos concretos, à configuração dos programas políticos, aos problemas técnicos e ao conteúdo material das decisões políticas.
---------------	--

Fonte: Frey (2000, p. 216-217)

Pesquisadores como Muller e Surel (2004), Deubel (2006) e Frey (2000) expõem que o conceito de política, devido a sua polissemia, apresenta definições específicas em língua inglesa: *polity* (esfera política), *politics* (atividade política) e *policies* (ação pública) (Quadro 1).

A política pública pode ser definida como uma questão pública, ou seja, tudo o que é referente e do interesse do governo. Questões como quem ganha o quê, por quê e que diferença faz é que acabam definindo como serão aplicadas tais políticas (DEUBEL, 2006). Ela visa uma transformação social; desse modo, a eficiência passa a ser o objetivo principal de qualquer projeto de política pública. Hofling (2001), ao citar Jobert e Muller (1987), define esse conceito como o Estado em ação, sendo o Estado o responsável pela implantação de projetos governamentais, os quais se estabelecem através de programas e ações. Compartilhando uma definição semelhante, Azevedo (2004) aponta as políticas públicas como a própria ação material do Estado. Para a autora, a análise em políticas públicas pode se sobrepor em torno de concepções teóricas específicas. Joan Subirats (1994, p. 40) afirma que

Podemos referirnos a política como etiqueta de un campo de actividades (política social, política exterior, etc.) [...] Política como medio para alcanzar fines. Política como sinónimo de las decisiones del gobierno [...]. Podemos referirnos también a la política del gobierno sobre un tema como sinónimo de la norma o conjunto de normas que existen sobre determinada problemática [...]. Pero también como conjunto de programas o objetivos que tiene el gobierno en tal campo.

Várias das definições estabelecidas por pesquisadores e teóricos do referido campo expõem o conceito de política pública como a ação e a materialidade do Estado. Essas abordagens partem também da perspectiva de que as atividades governamentais e seus processos integram, de forma consequente, essa conjuntura. Como considera Eugenio Lahera Parada (2002, p. 4), “en el concepto tradicional, las políticas públicas corresponden al programa de acción de una autoridad pública o al resultado de la actividad de una autoridad investida de poder público y de legitimidad gubernamental”.

Parada (2002) apresenta diferenciações entre a concepção tradicional de política pública e a nova política pública. Para o autor, a concepção tradicional apresenta um papel central para o Estado, enquanto a nova concepção de política se centraria no fluxo de informações que

proporcionaria maior acesso à informação de setores públicos. Para o autor, esse processo dinamizado pelas tecnologias daria mais ênfase à gestão do que à administração, garantindo mais eficiência e eficácia nos setores públicos.

Para Villanueva (2009), uma política pública pode ser compreendida dentro de algumas pontuações. Primeiro, pode ser vista como um sistema de ações estruturadas de modo casual ou intencional. Essas políticas se orientam por objetivos que resolvam situações problemáticas e beneficiem o contexto social. Segundo, pode ser vista como ações em que a intenção e a casualidade tenham sido definidas pela dinâmica existente entre o governo, setores sociais e cidadãos. Terceiro, pode ser compreendida como ações decididas pelas autoridades públicas. Quarto, pode ser apreendida como ações executadas pelos atores governamentais, ou por estes juntamente com os atores sociais, que originam um padrão de comportamento não somente do governo, como da sociedade.

As inferências acerca das políticas públicas, suas conceituações e a própria forma de materialização dela revelam-se como um complexo campo de análises. O Estado, dentro de um entendimento de configuração progressista moderna (DEUBEL, 2006), mostra-se como um elemento centralizador das reflexões e pesquisas em política pública. A partir dessa arquitetura cultural, estabelecem-se instituições, autoridades investidas de poder público e estruturas governamentais que garantirão ao aparato estatal uma configuração não homogênea e com características e direcionamentos políticos específicos.

A análise das políticas públicas se insere, portanto, em um esforço teórico que visa ao entendimento da articulação do Estado e da sociedade. Nesse sentido, a compreensão do produto do Estado em ação, a política pública, é basilar para as pesquisas direcionadas ao campo. Segundo Farenzena (2012, p. 21),

[...] as políticas públicas veiculam conteúdos, traduzem-se por atividades ou serviços e geram efeitos [...] cada política busca agir sobre um setor da sociedade e essa ação passa pela definição de objetivos, a partir de uma representação de um problema e de suas consequências, assim como das soluções para resolvê-lo.

Com isso, podemos considerar que as políticas públicas apresentam-se como soluções de problemáticas que entram na agenda política. A inscrição desses problemas nessa agenda mostra-se entreposto, igualmente, em um complexo campo de tensões e embates que se constroem em torno de demandas, lutas e também interesses. Nesse sentido, as razões pelas quais uma política pública é adotada, quais seus efeitos ou mesmo o pressuposto de sua não

inserção na agenda política evidenciam-se como elementos que se coadunam à postura política assumida pelo Estado e sua respectiva preocupação com o espaço social (SOUZA, 2006; DEUBEL, 2006).

Através desse processo de análise, podemos constatar, de forma intrínseca, as subjetividades tocantes à própria dimensão estatal. Esta não pode ser investigada de forma desconexa com seu espaço e tempo. O olhar metodológico do investigador deve debruçar-se em perspectivas não generalizantes e homogeneizadoras, para assim estabelecer o entendimento das relações e variáveis sociais, históricas e culturais que acabaram por configurar conjunturas particularizadas nas estruturas de cada Estado (DEUBEL, 2006).

2.3 TEÓRICOS DA POLÍTICA PÚBLICA

A pesquisa realizada por Souza (2006) apresentou os principais conceitos e modelos de análise de política pública, a qual tem sua origem como uma subárea da ciência política. Como pensadores que produziram os estudos iniciais em política pública são citados: Laswell (1936); Simon (1957); Lindblom (1959; 1979); Easton (1965).

Quadro 2 – Concepções teóricas de política pública

TEÓRICO	CONCEPÇÃO DE POLÍTICA PÚBLICA
Laswell (1936) – <i>Policy analysis</i>	Conciliou conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos. Para o pensador, esse processo estabeleceria o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.
Simon (1957) – <i>Policy makers</i>	Introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos, argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional.
Lindblom (1959; 1979)	Propôs que as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório não teriam necessariamente um fim ou um princípio.
Easton (1965)	Definiu a política pública como um sistema (relação) entre formulação, resultados e ambiente. Para Easton, políticas públicas recebem <i>inputs</i> dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, os quais influenciam seus resultados e efeitos.

Fonte: Souza (2006)

O campo de análise das políticas públicas é um elemento de ampla complexidade, no qual teorias e abordagens que delas derivam acabam por debruçar olhares sobre o objeto comum, a ação do Estado. A abordagem e a estruturação desse campo têm sua gênese na década

de 1930, com Laswell (1936) (SOUZA, 2006). O autor iniciou um debate acerca da *policy analysis*, procurando tecer uma racionalidade na análise sobre política pública, assim como um diálogo com áreas afins do conhecimento, como as Ciências Sociais.

De acordo com Souza (2006) e Deubel (2006), teóricos como Simon (1957), Lindblom (1979) e D. Easton (1965) acabaram, da mesma forma, por definir a política pública como um diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo. Simon, por sua vez, estabeleceu a concepção de racionalidade limitada aos que tomam decisões em políticas. Essa racionalidade pode ser maximizada com a criação de regras e incentivos, de forma a se enquadrar no comportamento dos autores e modelar tal comportamento em direção aos resultados almejados, evitando, por conseguinte, a busca apenas por interesses próprios. Lindblom colocou em jogo as relações de poder, questionando a racionalidade proposta por Laswell e Simon. Ele defendeu que as políticas públicas precisam incorporar, em seu processo, elementos como eleições, burocracias e grupos de interesse. Easton contribuiu com sua teoria ao tratar a política pública como um sistema: *inputs* dos partidos, da mídia e de grupos de interesse influenciam seus resultados e efeitos.

Segundo Souza (2006), há várias definições sobre o que é uma política pública. Mead (1995) propôs que a política pública pode ser entendida como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo em relação às questões públicas. Lynn (1980) definiu política pública como o conjunto de ações do governo que produzirão efeitos específicos. Peters (1986) identificou que política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação e influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) considerou política pública como o que o governo escolhe fazer ou não. Laswell expôs que as decisões e análises sobre política pública implicam responder questões como: quem ganha o quê, por quê, e que diferença faz?

2.4 MODELOS DE ANÁLISE DE POLÍTICA PÚBLICA

Ao analisarmos a literatura, verificamos que pesquisadores do campo da política pública apresentam nomenclaturas e definições específicas, assim como teorias que orientam sua análise. Tratando mais especificamente dos enfoques teóricos, estes vêm a apresentar ângulos diferenciados, por onde se desdobram análises sobre a política pública e, consecutivamente, o Estado e a sociedade. Diante desses elementos, apontaremos breves considerações acerca de

algumas das teorias de análise das políticas públicas, como: *Policy Arena*, Incrementalismo, O Ciclo de Políticas, *Garbage Can*, *Advocacy Coalition*, Arenas Sociais, Equilíbrio Interrompido e Novo Gerencialismo. Esses modelos foram analisados nos estudos de Frey (2000), Souza (2006) e Deubel (2006).

Theodor Lowi (1964; 1972) expôs o modelo de *Policy Arena*, o qual pressupõe a existência de vários tipos de política pública. Essas políticas encontram apoio, rejeição e disputas em torno de suas decisões, as quais passam por diversas arenas. Diante disso, Lowi criou uma tipologia da política pública. Para o teórico, existiriam quatro tipos de política: distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas.

As políticas distributivas são aquelas ações tomadas pelos governos que geram impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões em detrimento do todo. As políticas reguladoras envolvem a produção de normas que disciplinam os comportamentos. São mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. As políticas redistributivas envolvem mais pessoas e se caracterizam por perdas em curto prazo para determinados grupos sociais e possíveis ganhos a longo prazo. São exemplo políticas sociais universais, o sistema tributário e o sistema previdenciário. Por fim, as políticas constitutivas ou constituintes tratam das normas que regulam as próprias estruturas governativas e de autoridade. Essas políticas tendem a ser relativamente duradouras nos regimes democráticos estáveis, já que os aspectos básicos do funcionamento do sistema político são raramente modificados de forma significativa (FREY, 2000; DEUBEL, 2006).

Outro modelo de análise é o chamado Incrementalismo, fundado por Lindblom (1979), Caiden e Wildavisky (1980) e Wildavisky (1992). Essa teoria aponta que os recursos públicos destinados a programas e ações políticas partem “[...] de decisões marginais e incrementais que desconsideram mudanças políticas ou mudanças substantivas nos programas públicos” (SOUZA, 2006, p. 29). Vem do Incrementalismo a concepção de que decisões tomadas no passado, em outras gestões governamentais, por exemplo, acabam gerando constrangimento nas decisões futuras, limitando a capacidade dos governos de adotar novas políticas públicas (SOUZA, 2006).

No modelo do Ciclo de Políticas, propõe-se uma análise que se desenvolve dentro de etapas sequenciais. Essa sequência se constitui pelos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação (SOUZA, 2006). Para Frey (2000, p. 226), tais fases se referem a uma “[...] sequência

de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase”. Segundo considerações de André Deubel (2006), esse modelo analítico se caracteriza por uma teoria geral capaz de ser viável para qualquer análise política.

No primeiro estágio, uma situação é percebida (por grupos políticos ou sociais) como problema à medida que ganha relevância do ponto de vista administrativo. A segunda etapa se caracteriza pela inscrição do problema na agenda política e pelo início do processo de elaboração de soluções. A terceira etapa é definida pela tomada de decisões pelos atores institucionalizados, elaborando e propondo possíveis soluções. O quarto estágio é composto pela implementação, ou não, da solução proposta. Na etapa final, os resultados são avaliados (DEUBEL, 2006).

Deve-se destacar que, por vezes, os resultados alcançados nem sempre são satisfatórios. Por isso, a fase de avaliação serve para verificar os efeitos e impactos dessa ação política. Caso os resultados sejam considerados insatisfatórios, pode-se iniciar outro ciclo de políticas para modificar os resultados anteriores.

Por fim, apontamos que a teoria do Ciclo de Políticas nos apresenta uma forma processual de análise capaz de identificar as dimensões e implicações no desenvolvimento das políticas públicas (FREY, 2000).

Em 1972, Cohen, March e Olsen elaboraram a teoria da *Garbage Can*. Nessa teoria, aponta-se que existem vários problemas e poucas soluções. Tais soluções estariam em uma “lata de lixo”, postas como alternativas para as políticas públicas. Observa-se a falta de análise em torno das soluções possíveis; estas estariam disponíveis para que os *policy makers* as adaptassem aos problemas do momento. Como nos expõe Souza (2006), esse modelo revela que as organizações agem de forma anárquica, denunciando pouca compreensão sobre os problemas e soluções em questão.

Teorizado por Sabatier e Jenkins-Smith (1993), a *Advocacy Coalition* considera a existência de comunidades políticas que competem entre si. Essas comunidades são formadas por diversos atores, os quais, com valores, crenças e ideias em comum, formam uma coalizão de defesa em prol de seus objetivos políticos, sejam eles de domínio conceitual ou material. De acordo com Deubel (2006, p. 36),

Este enfoque estaría caracterizado por su intento de entender las políticas públicas como matrices cognitivas y normativas que conforman sistemas de interpretación o de representación de la realidad en los cuales los actores públicos y privados insertan sus acciones.

Outro modelo considerado é o das Arenas Sociais. Ele expõe a política pública como um resultado de iniciativas de determinados grupos (empreendedores e políticos, por exemplo). Esses grupos dão visibilidade a problemas e buscam soluções. Como aponta Souza (2006, p. 32), “[...] para que uma determinada circunstância [...] se transforme em um problema é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito”. Segundo a citada autora, existem algumas formas de chamar a atenção dos formuladores de políticas públicas: a divulgação de indicadores que revelam a proporção do problema; a repetição continuada do mesmo problema; e o *feedback* que mostra as falhas da política atual e seus resultados.

Proposto por Baumgartner e Jones em 1993, o Equilíbrio Interrompido considera que a política pública se caracteriza por períodos estáveis, interrompidos por períodos de instabilidade geradores de mudanças nas políticas anteriores (SOUZA, 2006). Nessas mudanças, a mídia tem função preponderante. Papel importante neste modelo é desempenhado também pela chamada *policy community*, que tanto pode ser uma comunidade de especialistas quanto pessoas com determinadas demandas. Essas pessoas “são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma ideia, ou para colocar o problema na agenda pública” (CAPELLA, 2007, p. 76).

Por fim, o modelo de análise do Novo Gerencialismo público se volta para a busca da diminuição de gastos e da respectiva eficiência da política pública. A partir dessa perspectiva, passou-se a enfatizar uma maior racionalidade das políticas públicas através da desregulamentação e da privatização, a fim de propor uma reforma social. Esse modelo também estabeleceu uma crítica às perspectivas redistributivas e distributivas, como se observa nas ideias propostas por Lowi (SOUZA, 2006).

2.5 ANÁLISE COGNITIVA DE POLÍTICAS

Após apresentarmos uma breve explanação de algumas concepções teóricas de análise da política pública, daremos um enfoque diferenciado à chamada abordagem cognitiva de políticas públicas. Nesse sentido, o estudo de nossa dissertação se utiliza de elementos da abordagem cognitiva e partirá da compreensão de que os processos de constituição de uma

política pública (da formulação até a implementação) envolvem diferentes atores e se constroem nas dinâmicas da estruturação de novos referenciais instituídos nos debates propostos pelos fóruns e arenas, entendidos, nesta perspectiva, como espaços de disputa (MULLER; SUREL, 2010).

Essa perspectiva teórica evidencia a função cognitiva das políticas públicas, enfatizando, desse modo, as ideias de determinados grupos (atores). Nessa abordagem, as políticas públicas são compreendidas como matrizes cognitivas que acabam por constituir sistemas de interpretação do real. Nesse espaço (real), os diversos atores/instituições podem apontar suas ações, estabelecendo, assim, uma dinâmica de construção social (MULLER; SUREL, 2010).

A abordagem cognitiva analisa o papel das ideias na construção das políticas públicas, as quais são entendidas como o resultado de interações sociais geradoras de um produto comum. É possível apontar que crenças comuns definem o modo como os atores percebem os problemas sociais e projetam soluções para eles (NIEDERLE; GRISA, 2013). As políticas públicas, nesse sentido, passam a ser entendidas como produto da crença desses grupos, podendo ser interpretadas “[...] como um conjunto de ideias institucionalizadas, o marco analítico proposto visando reconstruir e seguir a trajetória de ideias que levem à sua institucionalização, [...] à sua transformação em instrumentos das políticas públicas” (FOUILLEUX, 2011, p. 93).

Segundo a abordagem cognitiva, dentro das instituições que orientam os atores nas definições de política pública, existem fóruns e arenas, os quais podem ser entendidos como espaços de argumentação onde representações de políticas públicas são expostas e discutidas, assim como paradigmas e ferramentas de análise e avaliação. Nos fóruns, são discutidas e lançadas argumentações; já as arenas se mostram como um espaço de negociação institucionalizado onde se “[...] tomam as decisões de fabricação das políticas públicas” (FOUILLEUX, 2011, p. 90). Entende-se, igualmente, que as “soluções” das políticas públicas apontadas como possíveis e aceitáveis não emergem unicamente dos chamados atores diretos, mas sim de inúmeros espaços, sendo os fóruns e arenas locais de discussão importantes (NIEDERLE; GRISA, 2013).

Segundo Eve Fouilleux (2011, p. 94), os fóruns podem ser compreendidos “[...] como comunidade mais ou menos homogênea de atores intervindo no mesmo campo de atividade”. Essas comunidades apresentam regras e dinâmicas específicas, e nelas os atores debatem diferentes visões de mundo. Existem duas categorias de fórum: fórum de produção de ideias e

fórum de comunidades de política pública. O fórum de produção de ideias é identificado dentro de quatro espaços, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Fóruns de produção de ideias

FÓRUM DE PRODUÇÃO DE IDEIAS	IDENTIFICAÇÃO
Fórum científico	Reúne pessoas do mundo acadêmico
Fórum profissional	Reúne beneficiários da política
Fórum especializado	Reúne atores de determinadas áreas específicas (educação, meio ambiente)
Fórum político	Produtor de discursos que baseiam as ideias

Fonte: Fouilleux (2011, p. 94-95)

Os fóruns são dinamizados por debates e contradições, sendo o objetivo maior a própria definição de um referencial comum para esse grupo de atores. Esses referenciais (cognitivos) se estabelecem em um campo de conflito, negociações, alianças e interesses. A construção e a institucionalização de referenciais, que é a materialização das ideias em instrumentos de política, acabam por estabelecer desdobramentos na própria produção de políticas públicas. As mudanças e concepções referentes a políticas públicas são produzidas, conduzidas e selecionadas a partir de ideias institucionalizadas. Essas ideias coadunam em si perspectivas e interesses de atores e instituições que acabam dando origem à própria política pública.

A análise cognitiva também apresenta lógicas de poder na construção de seu referencial, visto que os representantes de grupo influenciam as configurações de normativas políticas. Nesse sentido, observamos que “o processo de produção de uma matriz cognitiva é, por isso mesmo, um processo de poder pelo qual um ator faz valer e afirmar seus próprios interesses” (MULLER; SUREL, 2010, p. 52). Com isso, pode-se considerar que essa dinâmica, estabelecida na produção das matrizes cognitivas, revela relações de poder solidificadas em determinados setores e espaços.

É possível apontar, então, que a elaboração de uma política pública envolve a construção de uma representação da realidade sobre a qual se intervém, e, por meio de um referencial de política pública, os atores interpretam os problemas, confrontam possíveis soluções e definem suas ações. As políticas, portanto, necessitam de objetivos que se originam em um contexto problemático e buscam, conseqüentemente, soluções para resolvê-lo. Os referenciais, por sua vez, apresentam-se como instruções que garantem legitimidade a programas políticos e à forma

como se operacionalizam as ações sobre o real. Paulo André Niederle e Catia Grisa (2013) evidenciam que Bruno Jobert compreende os referenciais dentro de três dimensões:

Quadro 4 – Dimensões dos referenciais

<ul style="list-style-type: none"> • Cognitiva: fornece os elementos de interpretação causal dos problemas
<ul style="list-style-type: none"> • Normativa: define os valores que são necessários respeitar para o tratamento do problema
<ul style="list-style-type: none"> • Instrumental: define os princípios de ação

Fonte: Niederle; Grisa (2013)

Os mesmos autores elencam que, segundo Pierre Muller, os referenciais construídos apresentam uma percepção de mundo como estrutura, estabelecida em quatro níveis: os valores, as normas, os algoritmos e as imagens.

Quadro 5 – Níveis dos referenciais

<ul style="list-style-type: none"> • Os valores são as representações sobre o bem e o mal, o que deve ser desejável ou rejeitado.
<ul style="list-style-type: none"> • As normas estabelecem os desajustes ou as distorções entre o que é percebido e o que é desejável, referem-se aos princípios da ação.
<ul style="list-style-type: none"> • Os algoritmos são relações causais que expressam uma teoria de ação do tipo “se”, “então”.
<ul style="list-style-type: none"> • As imagens conduzem imediatamente ao sentido, são frases curtas de forte apelo cognitivo.

Fonte: Niederle; Grisa (2013)

Muller ainda identifica a existência do referencial global e do referencial setorial. O primeiro diz respeito ao entendimento de uma representação por parte de uma sociedade, sua concepção de mundo e ordenamentos hierárquicos setoriais. O referencial setorial, por sua vez, compreende um setor (educação) e sua estrutura, composta por seus limites, regramentos e valores (NIEDERLE; GRISA, 2013).

Na abordagem cognitiva da política, toda política se decompõe em vários processos fundamentais e se constitui em duas etapas. A primeira etapa aponta uma tentativa de gerir o lugar, o papel e a função do setor tratado em relação à sociedade global ou em relação a outros

setores. A segunda etapa aponta a relação global/setorial (RGS) e se dá em função de uma imagem produzida por seus atores.

A abordagem da teoria cognitiva destaca a importância das ideias e valores na produção das políticas públicas. São princípios abstratos que, como Muller e Surel (2010) consideram, acabam por definir uma visão de mundo. Para esses autores, a teoria cognitiva mostra que a política pública se articula em processos de interpretação do mundo. Nesse cenário de interpretação, elege-se uma visão considerada “correta” pelos atores relacionados por essa dinâmica. Posta essa concepção, os atores passam a compreender as mudanças estabelecidas em seu contexto, “[...] oferecendo um conjunto de relações e interpretações causais que lhes permitem decodificar, decifrar os acontecimentos com os quais eles são confrontados” (MULLER; SUREL, 2010, p. 53).

2.6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

No que se refere ao campo educacional, Hofling (2001) destaca a política educacional como política pública de caráter social destinada à educação e não estática, ou seja, influenciada e dinamizada por seu contexto. A política educacional é produzida na correlação entre as forças de atores sociais que buscam assegurar objetivos e interesses, e, para compreendê-la, é preciso perceber o projeto político do Estado e as condições históricas de determinado período.

Diante de tais perspectivas, apresenta-se, de forma relevante, o entendimento concernente à definição conceitual do termo política educacional. Tomando como base a análise efetuada por Sofia Lerche Vieira (2009, p. 21-22), podemos considerar que

[...] a expressão Política Educacional pode assumir significados diversos. Quando usada com letra maiúscula, refere-se ao setor da Ciência Política que estuda as iniciativas do poder público em educação. Estas, que por sua vez, denominam-se políticas educacionais. As ações governamentais costumam ser denominadas políticas públicas. Assim, há políticas públicas de saúde, de educação e outras. No âmbito social, também são chamadas de políticas sociais as políticas educacionais (com minúsculas), portanto, são uma dimensão das políticas sociais.

A leitura das prioridades relacionadas nas políticas educacionais tende a revelar quais são os projetos e metas elencados pelo Estado e seus respectivos governos. Desse modo, a política educacional é como uma microestrutura da concepção política mais ampla. Nesse aspecto micro, a política educacional também pode ser concebida como um elemento imerso na macroestrutura da Ciência Política. Contudo, pode-se considerar que essa política

educacional se encontra interligada e inter-relacionada com um contexto maior, que vem a abranger outras dimensões sociais.

As políticas educacionais entendidas como políticas sociais e, conseqüentemente, como políticas públicas podem ser percebidas, portanto, como a materialidade da ação do Estado no campo da educação (AZEVEDO, 2004; HOFLING, 2001). Segundo a análise trazida por Souza (2006), as políticas públicas podem ser compreendidas como o que o governo pretende fazer, e este as concretiza de fato. Do mesmo modo, percebe-se que o processo de construção de política pública, e também das políticas educacionais, envolve um grande número de atores. Sua estruturação parte desde a concepção de ideias e valores, como ficou destacado na abordagem cognitiva, até a implementação e a avaliação de políticas públicas (MULLER; SUREL, 2010; DEUBEL, 2006).

De acordo com Espinoza (2009), o propósito da política educacional é estabelecer transformações no contexto da educação. Em se tratando de uma política social, esta pode conferir o grau de proteção e distribuição de benefícios direcionados ao campo educacional. Essa ação busca a equidade social, bem como o próprio desenvolvimento da educação (HOFLING, 2001). Para Espinoza (2009), a política educacional pode incluir ao menos três elementos: uma justificativa perante a problemática identificada; um propósito a ser resolvido, transformado; e uma definição teórica educacional de como esse objetivo visa ser alcançado.

No contexto configurado após 1988, ano marco da promulgação da atual Constituição Federal brasileira, as políticas educacionais no Brasil se direcionaram para objetivos como, por exemplo, a busca pelo acesso à educação, a universalização da etapa educacional básica e a afirmação do direito à educação (ARAÚJO, 2011; CURY, 2008). Nessa conjuntura, entendemos que o espaço físico escolar é um meio pelo qual se assegura o acesso à educação, estabelecendo condições de se efetivar o direito à educação. Do mesmo modo, destacamos que, nas últimas três décadas, o espaço escolar vem garantindo mais atenção do poder público, sendo alvo de investimentos e projetos.

Esses fatos se interligam também à relevante dimensionalidade que o conceito de qualidade da educação veio a apresentar no período pós-redemocratização. Como elucida Sofia Lerche Vieira (2008b) em sua obra *Política Educacional em tempos de Transição: 1985-1995*, a qualidade passou a ser considerada uma categoria-alvo de muitas análises de cientistas educacionais, os quais vêm apresentando um crescente interesse pela temática. Para a citada autora, o conceito de qualidade não se mostra estático e atemporal, mas sofre variações de

acordo com seu contexto. Nesse sentido, qualidade configura-se como um conceito polissêmico e vinculado a determinado momento histórico.

Postas essas breves considerações, analisaremos, no próximo capítulo, referenciais normativos, documentos, programas e ações voltados para o espaço físico escolar e que o apontam como um elemento condicionador de qualidade na educação básica brasileira.

3 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO PERÍODO REPUBLICANO: DA PRIMEIRA REPÚBLICA AO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO

A história da educação brasileira pode ser compreendida tomando-se como objetos de análise o espaço e a arquitetura escolar (SOUZA, 2005). As instituições educacionais são construções que abarcam consigo uma cultura material. Esses elementos podem ser concebidos como uma fonte histórica pela qual se produzem análises qualificadas acerca do delineamento historiográfico e sociológico da educação e das instituições escolares (ESCOLANO, 2010). A própria historiografia, sobretudo com a Nova História e a Escola dos Annales, iniciou um processo de estabelecimento de novas tendências para se pensarem racionalmente as paisagens, sejam estas quais forem. Assim, há uma ressignificação e não mais uma ruptura entre o *natur* e o *kultur* (SILVA, 2011).

Nessa perspectiva, pode-se relacionar o entendimento de que o espaço, mais especificamente o espaço físico escolar, se apresenta como um elemento investigativo de grande relevância. Trata-se de uma estrutura imbuída de significados e subjetividades que coloca a escola no mundo complexo da construção cultural humana.

De modo inicial, buscamos apresentar uma consideração conceitual acerca do espaço físico escolar. Este pode ser concebido como um lugar constituído culturalmente e de socialização, onde se estruturam tempos e espaços. O espaço escolar, enquanto espaço físico, mostra-se igualmente como uma estrutura simbólica que apresenta intencionalidades políticas e é habitada por sujeitos. Como nos remete Ana Cristina Pereira Lage⁴, ao citar Viñao (2005, p. 17), “a análise do espaço escolar implica considerar três aspectos: sua morfologia ou estrutura, seus diferentes usos e funções e a sua organização ou relações existentes entre os seus diferentes espaços e funções”.

Dórea (2003) considera a importância da análise do espaço físico escolar como um elemento representativo de uma concepção de educação e de escola. O espaço físico representa uma realidade tangível e relevante na busca por uma compreensão da própria historicidade da instituição que é a escola. Esse espaço se dinamiza por concepções teóricas e políticas que conferem a pertinência da própria escola em seu tempo, assim como uma estrutura simbólica

⁴ Ver verbete “espaço escolar” elaborado por Ana Cristina Pereira Lage. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_espaço_escolar.htm>. Acesso em: 17/06/2014.

que a regra. O espaço escolar mostra-se, portanto, como uma construção que não apresenta neutralidade (FRAGO; ESCOLANO, 1998), pois carrega consigo símbolos e intencionalidades. Assim, esse espaço é um elemento não somente cultural, mas também histórico, por apresentar variantes e redefinições nos diversos espaços temporais nos quais está inserido.

O espaço físico escolar tem chamado a atenção de inúmeras pesquisas da atualidade. O olhar dirigido para esse objeto de pesquisa se desdobra em inúmeros sentidos, perpassando a política, a cultura, o currículo e as representações sociais. O espaço físico escolar é, portanto, um elemento significativo nas definições de qualidade da educação (FILHO, 1998). Os aspectos físicos do espaço escolar apresentam-se como uma estrutura, a qual, de certa forma, insere sobre si mesma um arcabouço identitário, revelando sua relevância, assim como as próprias problemáticas sociais da atualidade.

3.1 A PRIMEIRA REPÚBLICA E OS GRUPOS ESCOLARES (1889-1930)

Como nos referimos anteriormente, o espaço escolar acaba por se interligar a um plano político, social e cultural. Esse processo ficou evidenciado durante a chamada Primeira República, ou República Velha brasileira (1889-1930). De acordo com Castro (2009), Filho (1998), Filho e Vidal (2000), Bencostta (2005) e Souza (1998), nesse período, caracterizado pela construção de uma estrutura republicana, inclusive no que tange à própria identidade do cidadão, a escola foi um espaço fundamental para a legitimação do ideário republicano. A escola, em seu sentido mais amplo, inclusive no que diz respeito ao seu espaço físico, articulou-se na ação de difundir um simbolismo cultural e político do período.

Nos primeiros anos da República, esses pressupostos ficaram evidenciados com a formação dos grupos escolares. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, o qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX na Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular. O movimento trazido durante a República Velha com os grupos escolares buscava, através de bases pedagógicas modernas, a inserção e socialização das massas frente às novas concepções societárias no nascente século XX. De acordo com Castro (2009, p. 124),

Uma das principais ações no período foi a sistematização do ensino primário, estruturado na criação de grupos escolares e no estabelecimento de um novo programa de ensino: a escola graduada ou seriada. A introdução de novos métodos, racionalização e padronização do ensino – permitindo a classificação dos alunos por série, a divisão do trabalho docente e a profissionalização do magistério –, de uma burocratização administrativa e a necessidade de edifícios escolares concebidos especialmente para este fim foram algumas dessas características.

Foi nesse contexto que se iniciou, de modo mais incisivo, a preocupação com a construção de prédios, destinados especificamente para a educação. A escola do período foi incumbida de uma tarefa transformadora, e, para tanto, sua própria estrutura acabou por sofrer significativas mudanças. Primeiramente, a escola da República Velha começou a garantir um espaço próprio, deixando gradativamente de efetuar o trabalho pedagógico em espaços e instituições secundarizadas. Segundo apontamentos trazidos por Filho (1998), a afirmação de uma nova concepção pedagógica e cultural da escola pública brasileira tinha como barreira a edificação de um espaço escolar adequado. Esses espaços, ainda segundo Filho (1998), deveriam ser projetados a fim de viabilizar uma inserção apropriada dos populares, possibilitando, conseqüentemente, uma melhor efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

A cultura popular não era considerada ideal, pois a formação do cidadão republicano exigia uma reformulação de valores, bem como o ingresso a uma nova concepção cultural, urbana e letrada. Segundo Saviani (2004), os grupos escolares eram uma construção tipicamente urbana. O movimento trazido pelos grupos escolares buscava transcender o ideário colonialista e imperial das escolas rurais isoladas. O grupo escolar, em certa medida, desempenhou, de forma eficiente, a formação das elites. Quanto à formação do meio popular, esta se mostrou mais presente e eficaz a partir de 1920, com as escolas graduadas.

3.1.1 Aspectos característicos dos espaços físicos dos grupos escolares

Durante a Primeira República, buscou-se construir a nacionalidade brasileira através de um projeto visto como moderno. A nascente República do Brasil, no exercício de ruptura com as heranças imperiais da escola do imprevisto (FILHO; VIDAL, 2000), visualizou, na educação, uma ferramenta perspicaz na efetivação de um projeto modernista, que almejava forjar um novo cidadão (CASTRO, 2009). Os grupos escolares podem ser considerados produtos de uma nova cultura, a qual, como vimos, procurou propagar o ideário republicano.

A organização espacial dos grupos escolares apresentava divisões e subdivisões, caracterizando uma racionalidade organizacional do espaço e dos sujeitos. Nesse sentido, o caráter arquitetônico se mostrava imbuído de uma lógica que orientava a dinâmica educacional do período. O espaço físico escolar é, portanto, uma fonte de compreensão dos pressupostos educacionais articulados no início do século XX (FILHO, 1998).

Ressaltamos que foi na República que se iniciou a construção de instituições escolares específicas (CRISTOFOLI, 2012). No referido período, tanto políticos quanto educadores iniciaram um forte discurso em favor da edificação de um espaço específico para a atividade pedagógica. Essa ideia passou a ser considerada fundamental para a legitimação do projeto republicano, que almejava a inserção do Brasil em um novo patamar educacional, bem como a própria democratização do ensino através da difusão da educação para a população de um modo geral (SOUZA, 1998).

Essas considerações vinham ao encontro dos alarmantes percentuais de analfabetismo nas primeiras décadas da República. No ano de 1900, havia um índice de 74,4% de analfabetismo; em 1920, esse índice atingia o número de 75,5% (LOPES, 2012). Esse fato mostrava um acesso não democratizado, bem como a própria deficiência, em termos de quantidade, de escolas para grande parte da população. Como expõe Carvalho (1989), a escola, no limiar do século XX, se caracterizava como uma instituição de poucos e para poucos.

Nesse período, destacaram-se construções escolares de aspecto monumental: os grupos escolares. Eles buscavam, dentre tantos objetivos, uma reforma educacional no país, além da própria exaltação da nascente República (FILHO; VIDAL, 2000). O espaço físico conferido às citadas construções escolares era pauta de higienistas, os quais sinalizavam a necessidade de garantir espaços adequados aos populares. Todo esse desencadeamento foi compreendido, da mesma forma, como um processo de modernização pedagógica no período.

Assim, os espaços físicos dos grupos escolares nasceram imbuídos com o papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. O prédio público da escola devia divulgar a imagem de estabilidade do governo. Com isso,

[...] um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito “evidentes”, facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental. (WOLFF, 1992, p. 48 *pub* FILHO; VIDAL, 2000, p. 24)

As escolas utilizaram novas técnicas de construção, como materiais pré-fabricados, para se tornarem mais econômicas. Os processos de construção se tornaram reflexivos do momento histórico que perpassava o Brasil, sobretudo devido à expansão das ferrovias, ao trabalho assalariado dos imigrantes e à existência de uma incipiente industrialização (CASTRO, 2009). Outro fator era a própria concepção das edificações de locais de serviço especializado, sendo a escola um exemplo. Os espaços escolares passaram a se caracterizar por amplas fachadas e uma estética arquitetônica mais elaborada. Alguns estudos relacionam

[...] esse movimento na arquitetura com o positivismo e com as correntes evolucionistas presentes no século 19. De maneira geral, pode-se colocar como predominante no pensamento europeu a valorização da técnica como fundamento de uma arquitetura racional, com valores fincados na utilidade, ordem e simplicidade e caráter. Havia um comprometimento da arquitetura com a ciência e a tecnologia modernas. (CASTRO, 2009, p. 127)

De acordo com Castro (2009), a implantação dos grupos escolares se desenvolveu em duas fases: a fase das Casas Escolares e a fase dos Grupos Escolares (ver Quadro 6).

Através das descrições do Quadro 6, percebemos a evolução arquitetônica das instituições escolares da Primeira República e, mais incisivamente, dos grupos escolares. A ampliação da dimensionalidade dos espaços físicos mostra-se de maneira perceptível nos projetos (da 1ª e 2ª fases) das referidas construções.

As escolas da Primeira República eram construídas a partir de plantas-tipo e apresentavam salas específicas em sua organização espacial, como bibliotecas, museus, sala dos professores e salas administrativas. As edificações eram caracterizadas por linhas simétricas e suntuosas, as fachadas monumentais ostentavam os pressupostos e simbolismos do período republicano (FILHO, 1998). As divisões internas por gênero eram outra característica marcante dos grupos escolares, inclusive no que tange a entradas e espaços internos específicos. A rígida demarcação entre o espaço interno (escola) e externo (rua) mostrava um limite entre dois “lugares” considerados antagônicos: os “templos do saber” (SOUZA, 1998) e o “mundo profano”. Esse fato expõe a concepção de uma cultura letrada em contraponto com a cultura dos populares.

INSTITUIÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NA PRIMEIRA REPÚBLICA	
FASE:	CARACTERÍSTICA:
1ª FASE: CASAS ESCOLARES	Salas espaçosas Formas de edificação em “L” Alas separadas de acordo com o gênero Áreas cobertas de recreio Compactação espacial Adequações às exigências higienistas Programa arquitetônico das novas escolas com edifícios de 2 a 4 salas Instalações sanitárias externas Economia na edificação das construções escolares
2ª FASE: GRUPOS ESCOLARES	Distribuição simétrica de ambientes sempre a partir de um vestíbulo Alas divididas por gênero com entradas separadas Construções de alvenaria Sanitários internos Amplas janelas, possibilitando maior ventilação e iluminação Formas dos edifícios em “U” Fachadas imponentes Mais que 4 salas Salas de recreação e ambientes administrativos

Fonte: Castro (2009)

A racionalização dos tempos e dos espaços foram, igualmente, elementos característicos dos grupos escolares. A escola, nesse sentido, era uma instituição que buscava o controle, a disciplina e a normatização de atitudes e condutas. A escola inspirada no processo fabril, desenvolvido no período pós-Revolução Industrial, procurou fabricar sujeitos socialmente produtivos e inseridos no contexto moderno (FILHO; VIDAL, 2000). A escola estava na linha de montagem, assim como as fábricas e seus derivados; os estudantes e docentes inseridos nessa conjuntura espacial disciplinadora se viam também em uma estrutura formativa de um novo cidadão.

As escolas do período refletiam em suas edificações a exaltação do poder do Estado Republicano. Do mesmo modo, buscavam legitimar concepções políticas e teóricas do período. A construção de uma identidade cívica, assim como a modernização do país, eram outros

atributos que deveriam ser articulados pelas instituições de ensino na referida circunstância (SOUZA, 1998).

Nesse sentido, o espaço escolar, em sua dimensionalidade física, se mostra como uma importante fonte para a pesquisa dirigida ao âmbito educacional, pois acaba por refletir aspirações, rupturas e novos delineamentos que perpassaram a política, a cultura e a sociedade brasileira dos primeiros 40 anos da República. A escola, já não mais pertencente a uma oligarquia rural (ROMANELLI, 2010), se transformou, juntamente com seu espaço físico, garantindo peculiaridades dentro das atividades sociais, culturais e educacionais desenvolvidas pela instituição escolar.

3.1.2 Reformas políticas implantadas na Primeira República

Com a República, vieram a nova Constituição de 1891 e, consigo, algumas aspirações liberais. A tendência liberal dessa Constituição conferiu ao sujeito, dentro de sua individualidade, a procura pela educação escolar. A postura do Estado, no entanto, ficou caracterizada pelo silêncio na proteção e garantia da gratuidade do ensino primário, expressa pela Constituição anterior (CURY, 2008).

O paradigma liberal imbuído pelos princípios da individualidade tornou-se um elemento de significativa influência na conjuntura política brasileira, ponto que talvez explicasse a não obrigatoriedade da educação, visto que, segundo tal paradigma, esta se trataria de uma conquista individual dos cidadãos. No entanto, outro fator mostrou-se relevante e de circunstancial importância no período: a estrutura pela qual a União se organizava. Diferenciando-se da política efetuada no Império, o sistema federativo da Primeira República estabelecia o “[...] fortalecimento do poder dos Estados-membros sobre o da União em que, na relação de concentração-difusão do poder prevalecem relações de larga autonomia dos Estados-membros” (CURY, 2010, p. 153). O Ato Adicional de 1834 já havia apresentado *a priori* essas percepções políticas em sua estrutura, delegando funções e responsabilizações aos Estados-membros no que tange à educação elementar. Segundo Sofia Lerche Vieira (2007, p. 295), “[...] as condições para satisfação da educação como ‘direito de cidadania ficara por conta dos estados federados’, que ‘determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública’”.

Como principais reformas educacionais do período, destacamos a Reforma Benjamin Constant (1890-1891); a Reforma Epitácio Pessoa (1901); a Reforma Carlos Maximiliano

(1915) e a Reforma João Luiz Alves (1925). Apresentaremos algumas considerações sobre as reformas destacadas que estabeleceram considerações acerca do espaço físico escolar.

A Reforma Benjamin Constant, de 1890-1891, foi a primeira a ser efetuada na República Velha. De modo geral, podemos destacar que essa reforma tratou das mudanças relativas à educação primária e secundária, sua estruturação curricular e organização e exigências para o trabalho docente. Cabe ressaltar que essa reforma demonstrou preocupação com questões qualitativas do ensino, expondo que as classes primárias do 1º grau tivessem “[...] no máximo 30 alunos e, na existência de excedentes, houvesse dois ou mais professores adjuntos” (VIEIRA, 2008a, p. 61). Com relação à construção de espaços físicos escolares, a Reforma Benjamin Constant apresentou algumas intencionalidades e ações entre os artigos⁵ 8º e 9º. Nestes, ficou expresso que:

Art. 8º O Governo providenciará para que se construam edificios apropriados ao ensino, de accordo com os mais severos preceitos da hygiene escolar e com habitações annexas destinadas ao professor. Nenhuma edificação deste genero se fará sem que o conselho director da Instrucção primaria e secundaria formule o projecto ou dê-lhe a sua approvação.

Art. 9º Cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependencias, sua bibliotheca especial, um museo escolar provido de collecções mineralogicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto, um gymnasio para exercicios phisicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagogicos. (BRASIL, 1890)

A Reforma Eptácio Pessoa, de 1901, abordou temas como a organização das instituições superiores e secundárias federais. O regulamento do Ginásio também é expresso no documento, e abordagens como exames, matrículas e habilitações são tratadas pela referida reforma. Com relação à estrutura, o Decreto n.º 3.890, de 1901, apenas faz alusão à existência de bibliotecas e materiais adequados para a efetividade do ensino. Vale destacar que a educação primária não foi tratada por essa reforma.

A Reforma João Luiz Alves, a última implantada na República Velha, foi estabelecida com o Decreto n.º 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Esse documento, logo em seu artigo primeiro, apontou a criação do Departamento Nacional de Ensino, ainda atrelado ao Ministério da Justiça. A Reforma João Luiz Alves desdobrou atenções para todos os níveis de ensino,

⁵ Mantivemos o português original do Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890 (Reforma Benjamin Constant).

inclusive no que compete à inclusão de deficientes e menores abandonados ao sistema educacional. Com relação ao ensino primário, destacamos o compromisso do governo de estabelecê-lo, mantendo e promovendo suas escolas. Quanto aos Estados, ficou expressa a obrigação de não reduzir o número de escolas, assim como aplicar, no mínimo, 10% de sua receita para o ensino primário e normal⁶.

3.2 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO PERÍODO APÓS OS ANOS 1930

No início dos anos 30 do século XX, alguns documentos foram relevantes para o contexto educacional. São estes a Constituição Federal de 1934 e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932.

O fim da política do “café com leite” e a respectiva ascensão do governo de Getúlio Vargas trouxeram mudanças no cenário brasileiro da década de 1930. No âmbito educacional, a Constituição de 1934 trouxe consigo significativas transformações, primeiramente ao dedicar 17 artigos para o tema. De maneira geral, como argumenta Sofia Lerche Vieira (2008), a Constituição de 1934 acabou mantendo a estrutura do sistema educacional de então; contudo, determinou a competência da União para traçar as diretrizes da educação nacional, assim como a tarefa de organizar e manter os sistemas educacionais dos territórios e o ensino secundário e superior no Distrito Federal. Outro ponto que merece destaque e infere circunstanciais desdobramentos na perspectiva do espaço físico escolar é o fator do financiamento. É na Carta Constitucional de 1934 que se define pela primeira vez

[...] vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos Municípios aplicar ‘nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo’ (Art. 156). Nos mesmos termos é estabelecida a reserva de parte dos patrimônios da União, Estados e Distrito Federal para a formação de fundos de educação (Art. 157). São ainda atribuídas responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (Art. 139). (VIEIRA, 2008a, p. 90).

⁶ As considerações acima expostas apresentam-se contidas nos artigos 24 e 25 do Decreto n.º 16.782, de 13 de janeiro de 1925.

Os movimentos anteriores à promulgação da Carta de 1934 também se tornaram elementos de significativa importância para a conjuntura educacional configurada com a nova Constituição. Pode-se destacar a criação do Ministério da Educação e Saúde e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Este último

[...] se fundamentava na defesa do direito à educação, dizendo que tal direito é um direito biológico do ser humano e, portanto, deveria ser concretizado e estar, acima de interesses de classes. O Manifesto dos Pioneiros reivindicava a ação do Estado Nacional na efetivação do direito à educação. (MARCHAND, 2006, p. 121)

Para Otaíza Romanelli (2010), o contexto histórico que circundava a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova requiritava que a educação se convertesse de fato em um direito posto acima de qualquer interesse de classe. Segundo o referido documento, a educação, ao desprender-se “[...] dos interesses de classes, a que ela tem servido, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um ‘caráter biológico’” (CURY, 2008, p. 212). Em consonância com reivindicações do manifesto, como a defesa da escola pública e do direito dos indivíduos à educação, Romanelli (2010, p. 149) aponta que, “sendo, portanto, função do Estado, cabe a este, proporcioná-la, de tal forma que ela não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser ministrada de forma geral, comum e igual”. O próprio desdobramento econômico e social efetuado no país no pós-crise de 1929 pode ser elencado como fundamentos exemplificadores das transformações ocorridas no referido período. Mesmo que, ao analisar as constituições, possamos observar uma não linearidade, no sentido evolutivo, quanto à temática educacional, a Carta de 1934 sinalizou visíveis progressos. Em se tratando do direito à educação, esta apontou, no artigo 149, que

[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

No artigo 150, fica explicitada a fixação de um plano nacional de educação, bem como o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível. Assim, a Constituição de 1934 afirmou a educação como um direito, expressando a

gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Se compreendermos a educação como um direito, o resguardo deste deve ser possibilitado de inúmeras formas, sendo que a garantia de espaços físicos adequados se mostra como um condicionante fundamental para um processo educacional de boa qualidade.

Na conjuntura da década de 1930, o olhar sobre o espaço físico escolar teve um redirecionamento. Esse fato se deve, sobretudo, às perspectivas em torno de uma educação integral e à ação desempenhada por Anísio Teixeira. Para este, a educação era um fenômeno social complexo, e a escola, na sua concepção física, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da cidadania. Para Teixeira, a escola deveria ser uma instituição pensada e planejada para se efetivar a ação educacional (DÓREA, 2013). Esse planejamento tinha como um de seus pontos de reflexão o espaço físico escolar.

3.2.1 O espaço físico escolar nas propostas de Anísio Teixeira

Como vimos, a Carta Constitucional de 1934 foi a primeira a dar significativo espaço à temática educacional. A elaboração de normas no Plano Nacional de Educação, a criação do Ministério da Educação e da Saúde e a vinculação de percentuais de receitas de impostos para a educação são elementos que caracterizam a relevância dessa Constituição para o campo educacional no referido período. O contexto sociopolítico também se revelou importante, devido aos movimentos articulados em tal conjuntura, como a Revolta Tenentista e o movimento da Escola Nova. A própria eleição de Getúlio Vargas acabou por dirigir novas perspectivas governamentais no Brasil da década de 1930 (VIEIRA, 2007).

Nesse cenário, o movimento escolanovista foi um marco para a educação brasileira. Dentre os pioneiros, estava Anísio Teixeira, um dos primeiros pensadores da educação a priorizar a infraestrutura física escolar por compreendê-la como um elemento essencial na efetivação da atividade educacional com qualidade.

Muitas das concepções teóricas e ideias defendidas por Anísio Teixeira foram construídas a partir de suas viagens aos Estados Unidos e pela influência do pensamento de John Dewey. A primeira sistematização de sua viagem aos Estados Unidos foi divulgada em um relatório de 1928 intitulado “Aspectos Americanos de Educação”. Nesse primeiro relatório, Anísio Teixeira acentuou quatro pontos que caracterizariam os colégios americanos: edifícios vastos e apropriados, métodos de ensino práticos, currículo flexível e vida estudantil variada,

promovendo grande atividade coletiva. Após a viagem aos Estados Unidos, Anísio Teixeira passou a almejar, mais incisivamente, uma escola pública gratuita de qualidade para todos os indivíduos, indiferentemente de sua classe social, e que proporcionasse as mesmas condições de desenvolvimento intelectual e social.

Em 1929, Teixeira retornou de sua segunda viagem aos Estados Unidos com um conjunto de ideias para reformar o ensino na Bahia, inclusive no que confere à

[...] expansão do sistema escolar, reconstrução da escola primária, escolaridade pública obrigatória até o nível secundário, aprimoramento dos métodos de ensino, reorganização das escolas rurais para atender à educação adulta, reestruturação das escolas normais e dos ginásios, além de recursos financeiros e técnicos, enriquecimento dos quadros profissionais e até cursos de aperfeiçoamento no exterior. (DÓREA, 2003, p. 22)

Anísio Teixeira regressou a seu Estado, a Bahia, com uma concepção de educação renovadora que não foi bem recebida na ocasião. No entanto, para esse pensador, somente uma escola nova, reformulada física e pedagogicamente, proporcionaria uma educação com qualidade. Para Teixeira (1928), a escola deveria possibilitar a reflexão da situação social real, viabilizando, a partir disso, a aquisição do conhecimento. A escola não deveria ser uma instituição anacrônica, e sim estar em consonância com as transformações societárias e ser, inclusive, uma microrrepresentação dessa sociedade (TEIXEIRA, 1928).

Nos Estados Unidos, Anísio Teixeira visitou diversos centros educacionais, conhecendo desde escolas rurais, como a escola de Flemington, em New Jersey, até o modelo Platoon de Detroit (TEIXEIRA, 1928). Um fator que lhe chamou a atenção foi a estrutura apresentada pelas escolas estadunidenses, com a disponibilização de oficinas e laboratórios, assim como o aspecto moderno de sua arquitetura. Quanto ao modelo Platoon, Anísio (1928, p. 62) o considerou “[...] a mais completa e mais eficiente tentativa de organização da escola elementar, em vista de satisfazer as modernas exigências do programa que a atual ordem de coisas e o atual desenvolvimento pedagógico, exigem”.

Em realidade, o sistema Platoon procurava reorganizar os tempos e espaços da escola. Com isso, o dia escolar de seis horas tinha uma divisão de matérias: fundamentais e especiais, as quais atendiam grupos de alunos de forma coordenada. Dórea (2003, p. 48), ao citar Teixeira, aponta que esse modelo procurava adotar “[...] uma forma moderna e mais flexível de organização da escola elementar e construindo edifícios que sejam especialmente adaptados aos fins dessa nova organização”. Anísio Teixeira, como forma de exemplo, apresentou, em seu

relatório “Aspectos Americanos de Educação”, um programa diário de uma classe dentro da sistemática de planejamento das escolas Platoon estadunidenses.

Entre os anos de 1931 e 1935, Anísio Teixeira foi diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, Distrito Federal no período. Quando assumiu a Diretoria de Instrução Pública, suas ações voltaram-se para a formação dos professores primários e para a construção de prédios escolares com espaços adequados, como bibliotecas e museus. Com relação à infraestrutura física, havia uma preocupação com a ventilação e a iluminação das salas de aula, assim como com ambientes físicos, como pátios e salas de aula, higiênicos (TEIXEIRA, 1932). No Distrito Federal da década de 1930, buscou-se criar uma estrutura administrativa em prol de um novo projeto para a educação que aperfeiçoasse o corpo docente e promovesse mudanças na concepção física das escolas. Segundo André Luiz Paulilo (2009, p. 440),

[...] o período foi, sobretudo, de importante reorganização do funcionamento escolar na cidade do Rio de Janeiro. Iniciativas como ampliação do número de turnos escolares, a reestruturação da carreira do magistério, a implantação de novos serviços educativos e a utilização da estatística permitiram redimensionar a capacidade de atendimento da instrução pública na capital à época.

Entre os anos de 1931 e 1933, importantes decretos estabeleceram mudanças circunstanciais nas perspectivas organizacionais da educação no Rio de Janeiro. O primeiro, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, dispôs, em seu artigo 45, exigências quanto às instalações físicas do espaço escolar. Nesse artigo, foi expresso que

Art. 45. A concessão, de que trata o artigo anterior, será requerida ao Ministro da Educação e Saúde Pública, que fará verificar pelo Departamento Nacional do Ensino se o estabelecimento satisfaz as condições essenciais de:
I. dispor de instalações, de edifícios e material didático, que preencham os requisitos mínimos prescritos pelo Departamento Nacional do Ensino; [...] (BRASIL, 1931a)

De acordo com Dórea (2003) e Corsetti e Escoten (2012), o segundo decreto, de número 3.763, de 1º de fevereiro de 1932, determinou a instalação de escolas experimentais. Foram instaladas, no total, cinco escolas, assim como laboratórios para desenvolver as atividades pedagógicas. Esse mesmo decreto buscou reconstituir a Diretoria Geral de Instrução Pública, criou serviços de matrículas, “[...] educação física, música e canto orfeônico, ensino secundário geral e profissional, prédios e aparelhamentos escolares” (PAULILO, 2009, p. 441) e rearticulou outros. O Decreto n.º 3.810, de 19 de março de 1932, propôs o reajustamento e a reorganização do sistema educacional, mais precisamente da escola normal, no Distrito Federal.

Com o decreto, também foi criado o Instituto de Educação, composto de quatro unidades, que garantia a continuidade educativa em todos os graus de ensino. O instituto, segundo considerações de Dórea (2003, p. 53-54),

[...] recebeu as necessárias adaptações e ampliação de material didático para a variedade dos cursos que oferecia. De 1932 a 1935, lá se instalaram cinco novos laboratórios, duas oficinas para trabalhos manuais, gabinete de geografia, gabinete de ciências naturais, gabinete de estatística, três salas especiais para desenho e artes aplicadas, dois anfiteatros para aulas teóricas, gabinete médico e gabinete dentário. As áreas de secretaria e biblioteca foram quase inteiramente renovadas. O ginásio de educação física foi dotado de material adequado; construíram-se um campo de jogos desportivos e banheiros para uso dos alunos. Implantou-se, ainda, o museu de higiene, a biblioteca infantil e a biblioteca geral (que, em 1932, dispunha de pouco mais de 2 mil volumes; em 1935, já dispunha de 9 mil obras, selecionadas e incluídas em catálogo analítico). O prédio tinha também refeitório para alunos e funcionários.

Percebemos, através desses elementos, que, logo que assumiu a direção da instrução pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira buscou promover ações que impactassem a questão referente à formação de professores e ao acesso dos sujeitos à escola, assim como às condições apropriadas para se efetivar uma educação de qualidade, ao se pensar em um projeto de espaço físico escolar adequado para as atividades pedagógicas. Um exemplo é a própria concepção do Instituto de Educação, que servia como um laboratório experimental para os docentes e como um espaço educativo estruturalmente qualificado para os discentes. Dessa forma, Anísio Teixeira mostrou as intencionalidades do projeto que começava a se delinear (VIDAL, 1996).

3.2.2 Anísio Teixeira e os projetos escolares no Rio de Janeiro e na Bahia

O Rio de Janeiro da década de 1930 não possuía escolas para toda sua população. Diante desse fato, uma das primeiras preocupações de Anísio Teixeira foi possibilitar o acesso das camadas sociais menos favorecidas à escola. Seu foco girava em torno da população mais pobre, por entender que esta só possuía o espaço da escola pública como instituição formadora.

Segundo suas considerações, a escola deveria proporcionar um ambiente adequado para o desenvolvimento crítico das crianças e, conseqüentemente, mais oportunidades futuras (DÓREA, 2003). Nesse contexto, a educação elementar passava a ser a grande pauta de ações, sendo direcionada para todos, e não somente para determinados grupos sociais. A educação, segundo Teixeira, era um direito, e não um privilégio (TEIXEIRA, 1977). Diante de tais intencionalidades, Teixeira considerava necessário que o

[...] prédio escolar e as suas instalações atendam, pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada e que o magistério tenha a educação, a visão e o preparo necessários a quem não vai apenas ser a máquina de ensinar intensivamente a ler, a escrever e a contar, mas vai ser o mestre da arte difícil de bem viver. (TEIXEIRA, 1935, p. 39 *apud* DÓREA, 2003, p. 57).

A pouca oferta da escola pública era, portanto, um grande problema para a administração de Teixeira. Outro ponto de destaque era o fato de o educador considerar que a dificuldade transcendia o fator quantitativo, sendo igualmente deficiente em termos qualitativos. Suas metas eram proporcionar um aumento de vagas escolares para a população e uma atividade pedagógica qualificada nos estabelecimentos educacionais, pois, em suas considerações, a verdadeira democracia se dava na escola (DÓREA, 2013). O primeiro problema a ser resolvido apresentava-se, portanto, na questão do acesso à escola. De forma consecutiva, com a escassez de vagas e de oferta à educação, a edificação de novos espaços físicos escolares se mostrou, na ocasião, como um elemento fundamental.

Durante sua administração no Distrito Federal, Teixeira articulou três tipos de construções: a escola mínima, a escola nuclear e a escola-parque. A escola mínima se referia a prédios de extensão modulada, contendo uma ou duas salas de aula, além de sala administrativa e gabinete dentário. Esse projeto era uma edificação inicial para a escola primária (ROCHA, 2002). As escolas nucleares, por sua vez, apresentavam em torno de 12 salas de aula e seriam prédios onde se desenvolveria a instrução formal de disciplinas. Já as atividades complementares seriam desenvolvidas nas escolas-parque. As escolas-parque atuariam, portanto, no turno inverso, proporcionando uma educação voltada para questões sociais, oficinas, recreação, assistência alimentar e da saúde⁷. Segundo considerações de Dórea (2003, p. 72), esse projeto buscava solucionar questões de ordem econômica com relação a terrenos e à própria estrutura:

- Os terrenos. Seriam necessários apenas 25% de terrenos de grande área (10.000 m², em média), pois cada parque escolar serviria a quatro escolas-classe. Os outros terrenos poderiam ter área equivalente a um lote de casa particular (23 m por 40 m).
- A economia. Cada escola teria só o estritamente indispensável para o ensino em classe, reduzindo-se os custos de construção. Isso possibilitaria que escolas para 12

⁷ Dentro do plano regulador de Anísio, cada parque escolar ocuparia uma área de 10.000 metros quadrados, em média, e atenderia a quatro escolas-classe (as edificações onde seria ministrado “o ensino comum de classe”); cada escola-classe, por sua vez, ocuparia um terreno de aproximadamente 13 m x 40 m, “isto é, quase um lote de casa particular” (ANDRADE JUNIOR, 2011, p. 3).

classes, conforme o modelo aprovado, fossem construídas por 200 contos de réis, em média.

As escolas passaram a ser espaços planejados e melhor distribuídos, almejando efetividade no atendimento escolar. Essas ações atingiram tanto a área urbana quanto a área rural (ROCHA, 2002). Cada região, no entanto, tinha estrutura escolar condizente com sua população. Pensava-se, então, em uma logística na localização para facilitar o acesso às instituições escolares. A racionalidade da proposta também se refletia na viabilidade das edificações, que tinham custos reduzidos, mas eram equipadas em termos materiais.

Em 1935, perseguido pelo governo de Getúlio Vargas, Anísio Teixeira retornou à Bahia e, no ano de 1947, assumiu o cargo de Secretário de Educação e Saúde daquele Estado. Nesse período, iniciou-se a construção de centros de Educação Popular baseados na metodologia impressa pelas escolas-classe e escolas-parque (ROCHA, 2002). Pretendiam-se construir 10 centros educacionais; no entanto, somente foi possível a edificação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), localizado no bairro da Liberdade, em Salvador. Esse centro revolucionou pelas suas propostas de educação, que atingiam um grande contingente de estudantes e proporcionavam atendimento integral em sua estrutura.

De acordo com as intenções de Teixeira, a atividade educacional desse espaço deveria transcender a educação tradicional. Para o seu idealizador, o centro educacional teria a incumbência de proporcionar o conhecimento formal, mas também garantir atendimento social aos seus estudantes. No discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, proferido no ano de 1950, Teixeira expõe que

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia, em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional [...]. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência⁸. (TEIXEIRA, 1959)

Anísio Teixeira tinha percepção dos custos envolvidos no projeto educacional; no entanto, defendia-o por entender como complexa e lícita a função da escola na sociedade

⁸ O português original do discurso foi mantido.

brasileira. Seria através dessa instituição que ocorreria uma revolução social. Para Teixeira, a escola pública, laica e gratuita deveria proporcionar condições de igualdade entre os sujeitos, deixando de ser um ambiente elitista.

O educador pensava em uma nova política educacional que levasse qualidade para a escola pública. Essa qualidade, segundo seus projetos, se daria com a afirmação do acesso à educação e a estruturas físicas educacionais adequadas. Essas estruturas deveriam garantir uma educação que proporcionasse um melhor desenvolvimento da instrução formal e instrumental, possibilitando uma formação integral dos sujeitos. Tal processo de qualificação da educação brasileira se daria com a proposta de tempo e espaço na escola. Com o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, mostrou-se, de forma exemplificativa, esse novo entendimento, ao proporcionar atendimento a 4.000 estudantes em turno integral, das 7:30 às 16:30, ofertando atividades pedagógicas variadas.

Buscava-se, portanto, estabelecer uma ruptura com a ideia de atendimento mínimo que tacitamente fez parte da educação dos populares. A escola, na concepção anisiana, pensava no preparo completo e adequado dos sujeitos inseridos em seu espaço. Seria através da escola pública que se construiria uma democracia de fato, entendendo a educação como um direito de todos, e não como um privilégio (TEIXEIRA, 1977). Segundo considerações de Anísio Teixeira,

[...] só existirá uma democracia no Brasil no dia em que se montar a máquina que prepara democracias. Essa máquina é a escola pública. Mas não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados, e por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. E sim a escola pública rica e eficiente destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. (TEIXEIRA, 1932, *apud* LIMA, 2002, p. 96)

Percebemos a real atenção dada por esse pensador à chamada “máquina que prepara democracia”, sobretudo no que se refere à questão do espaço físico escolar. Diante das recentes propostas de educação integral, os apontamentos e projetos levantados por Anísio Teixeira entre as décadas de 1920 e 1970 apresentam-se como atuais para a escola pública brasileira, que ainda carece de investimentos frente aos novos desafios e perspectivas educacionais evidenciados no transcorrer do século XXI.

3.3 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NOS ANOS DE 1960 E 1970

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pelo autoritarismo do regime civil militar implantado em 1964. Nesse período, o governo estabeleceu uma série de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) brasileiro e a United States Agency for International Development (USAID). Esses acordos firmaram convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Os acordos MEC-USAID inseriram-se em um contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Além desses fatos, os acordos MEC-USAID também levaram à implantação de escolas polivalentes no Brasil, que vinham ao encontro da perspectiva profissionalizante do período.

O contexto da década de 1960 circunscreveu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Os debates em torno da promulgação da lei foram “[...] desde o otimismo exagerado de alguns, que a taxaram até de ‘Carta de libertação da educação nacional’, passando pela atitude de reserva de outros, até a do pessimismo extremado dos que se bateram contra ela” (ROMANELLI, 2010, p. 185). A LDB de 1961 fez menção à estrutura física escolar apenas no artigo 16, item b, o qual determina que:

Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

§ 1º São condições para o reconhecimento: [...]

b) instalações satisfatórias; [...] (BRASIL, 1961)

Para atender as demandas do ensino primário e médio, foi necessária uma nova reforma, instituída pela Lei n.º 5.692/71, que alterou a sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. As mudanças configuradas pela implementação da Lei n.º 5.692/71 vieram a ampliar a obrigatoriedade escolar para oito anos e o estabelecimento do aumento da responsabilização estatal pelo ensino fundamental (1º grau).

Como expõem Silva, Cristofoli e Zanin (2012), a reforma introduzida pela Lei n.º 5.692/71 propôs igualmente um modelo de escola profissionalizante. Esse processo fez com que o governo do período criasse, em 1973, o Centro Brasileiro de Construções e Equipamentos Escolares (CEBRACE). Segundo o Decreto n.º 72.532, de 26 de julho de 1973, o CEBRACE tinha como objetivo planejar as instalações físicas do ensino de 1º e de 2º graus e padronizar essas instalações, respeitando as especificidades de cada local. O documento também fez

menção a intercâmbios internacionais que promovessem conhecimentos inovadores para os aspectos pedagógico, arquitetônico, tecnológico e administrativo.

O CEBRACE prestava assistência técnica aos organismos federais, estaduais e privados, visando ao desenvolvimento da rede, das instalações, dos equipamentos e do mobiliário de uso educacional nos níveis de ensino do 1º e 2º graus. Produzia documentos relativos às condições das instalações educacionais, assim como levantamentos dos problemas que afetavam o desenvolvimento das construções e equipamentos escolares. De acordo com Silva, Cristofoli e Zanin (2012), a maioria dos documentos e textos referentes ao espaço físico escolar entre as décadas de 1960 e 1970 se direcionavam para estruturas físicas escolares urbanas. No entanto, o MEC, através do Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico da Educação (CEDATE), desenvolveu orientações para a “[...] utilização de taipa em painéis modulados para a construção de escolas rurais” (SILVA; CRISTOFOLI; ZANIN, 2012, p. 76). Essas indicações almejavam uma melhor utilização dos recursos e a otimização de gastos.

Para além da crítica da perspectiva pedagógica tecnicista do período, podemos destacar que a edificação de espaços físicos escolares não condicionava de forma categórica a qualidade da educação. A padronização dos espaços físicos que levou à diminuição de gastos financeiros também não levou em consideração aspectos culturais, geográficos e climáticos de cada região. Portanto, este é um fator de crítica às construções escolares do período, que sobrepuseram o valor quantitativo sobre o qualitativo (CRISTOFOLI, 2014).

3.4 O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E NOS CENTROS INTEGRADOS DE ATENDIMENTO À CRIANÇA: UM PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Na década de 1980, a conjuntura histórica brasileira mostrava-se marcada pela redemocratização não só do cenário político, mas também por discursos e propostas democratizantes para o contexto educacional. Um dos importantes projetos educacionais do período, que procurou dar significância ao espaço escolar e articular uma proposta educacional democratizadora, foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

O projeto dos CIEPs, desenvolvido no Brasil, articulou mudanças na infraestrutura física escolar, buscando a democratização (acesso e permanência) e o aumento da qualidade do ensino público. O projeto dos CIEPs é de autoria de Darcy Ribeiro e se desenvolveu de forma inicial

no Rio de Janeiro durante os dois mandatos do governador Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994). O referido projeto foi implantado através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994).

O governo do Estado do Rio de Janeiro pronunciava, na oportunidade, o desejo de devolver à escola pública o prestígio e a qualidade. Esse processo se daria com a criação de escolas de tempo integral que desenvolvessem, articuladamente ao processo pedagógico educacional, atividades como assistência médica e alimentar (MIGNOT, 2001).

O primeiro CIEP foi inaugurado no Rio de Janeiro no ano de 1985, e, até o ano de 1994, foram construídas 506 escolas nesse modelo. Essas escolas apresentavam uma estrutura organizativa própria cuja finalidade era aumentar a qualidade da educação pública.

O projeto arquitetônico dos CIEPs foi desenvolvido por Oscar Niemayer e idealizado por Darcy Ribeiro. Os espaços escolares possuíam salas de leitura, quadra de esportes, refeitórios, casas de alunos residentes, salas de estudos, gabinetes médicos e dentários e salas de aula. Segundo considerações de Darcy Ribeiro (1986), as edificações escolares dos CIEPs eram implantadas em regiões de maior carência e tinham três edifícios: o principal, onde funcionaria a administração, salas de aula e de estudos, cozinha, refeitório e centro de assistência médica; um segundo, onde se localizaria o ginásio, auditório e banheiros; e um último, com uma biblioteca destinada aos estudantes e também à população vizinha. As estruturas eram construídas a partir de concreto pré-moldado, o que agilizava a execução das obras e as tornava, inclusive, mais baratas (KOWALTOWSKI, 2011).

Os CIEPs apresentavam-se como um projeto padronizado que buscava estabelecer uma educação de tempo integral. Eles atendiam, na média, 1.000 estudantes, sendo que alguns residiam na própria escola (SASTRE, 2010). Esses modelos escolares acabavam por instituir uma educação de caráter assistencialista, proporcionando atividades e uma estrutura que transcendiam a uma atividade pedagógica tradicional. Além disso, mostravam-se como uma ação sociológica civilizadora que almejava responder às problemáticas que tangenciavam a vida da população mais carente (BOMENY, 2009).

Segundo Kowaltowski (2011), os CIEPs funcionavam de acordo com um projeto pedagógico e uma organização física escolar padronizada. Esse fato se justificava à medida que evitava a constituição de diferenciações em termos de qualidade física e pedagógica entre as escolas.

O contexto educacional brasileiro das décadas de 1980 e 1990 apresentava altos índices de analfabetismo. Conseqüentemente, muitas metas políticas foram articuladas no sentido de garantir o acesso à educação e erradicar o analfabetismo no país. Coadunada a essa conjuntura, a edificação de novos espaços escolares mostrou-se necessária diante da tentativa de melhorar os indicadores educacionais do país.

Alguns números levantados pelo Inep⁹ apontam o complexo quadro educacional apresentado no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990. Os dados indicam percentuais de analfabetismo superiores a 25% para a população com faixa etária acima dos 15 anos de idade na década de 1980, o que contabilizava em torno de 18.716.847 analfabetos no país. Na década seguinte, a porcentagem de alfabetizados aumentou 6,2%; no entanto, as estimativas das pesquisas apontavam que em torno de 19.233.239 pessoas permaneciam na condição de analfabetos. Percebemos, então, o próprio crescimento demográfico da população brasileira. Com isso, pode-se compreender porque os discursos e as ações desencadeados a partir da década de 1980 procuraram agir em torno de algumas “frentes”, como o combate ao analfabetismo e à evasão escolar, almejando ampliar o acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino público no país. Na conjuntura apresentada nos anos 1980, apontava-se, portanto, a complexa situação educacional do país.

Os CIEPs, nesse contexto, eram um projeto político que objetivava garantir um número expressivo de vagas escolares para assim diminuir as taxas de analfabetismo, mas também assegurar a permanência dos estudantes na escola através das inúmeras atividades e ações sociais propostas. O espaço físico escolar, no caso dos CIEPs, era um elemento fundamental no êxito do projeto, pois somente com um espaço físico adequado e com várias funcionalidades se poderia efetivar um ensino de qualidade. Segundo considerações de Mignot (2001, p. 155), os CIEPs procuraram se configurar como uma forma diferenciada de escola e, se alicerçando “[...] na necessidade de reverter o abandono do ensino, os CIEPs procuravam operar uma revolução no sistema educacional capaz de diminuir os altos índices de evasão e repetência”.

⁹ Fonte: Inep (2003). Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 19/06/2014.

A conjuntura histórica brasileira, como consideramos anteriormente, estava marcada por um período de redemocratização política e educacional. Nesse sentido, o movimento em torno de projetos que ampliassem a rede física escolar era necessário na tarefa de democratização do ensino público. A expansão física da escola na proposta dos CIEPs direcionava-se além da ampliação das salas de aula. O espaço físico escolar deveria proporcionar possibilidades de atendimento social e pedagógico articulados com as transformações sociais da época. Assim, uma estrutura física adequada e um trabalho pedagógico provido de materiais didáticos e objetivos metodológicos eram elementos que garantiriam a qualidade da escola pública (MIGNOT, 2001). A expansão educacional transcendia a construção de novas escolas, sendo concebida como uma nova proposta de trabalho que priorizaria, junto com a ação pedagógica, as atividades voltadas para a saúde, a nutrição e o esporte.

No espaço escolar dos CIEPs, previa-se também o atendimento de jovens de idade entre 15 e 20 anos para cursos de alfabetização em horário noturno. A leitura, a escrita e as operações com números eram metas básicas para esses cursos. Para Ribeiro (1986), a escola deveria ser entendida como uma ponte entre a cultura do aluno e o conhecimento formal. Os CIEPs acolhiam ainda menores pobres da comunidade, meninos e meninas de 7 a 14 anos que viviam nas ruas. Estes moravam nos CIEPs como alunos residentes e ficavam aos cuidados de casas sociais, que os acompanhavam e orientavam com vistas a sua integração às atividades escolares (MIGNOT, 2001).

Os espaços físicos dos CIEPs eram formados por três construções: o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca. O prédio principal possuía três pavimentos, com salas de aula, salas especiais, recreio coberto, cozinha, refeitórios para até mil crianças, centro médico, auditórios, instalações administrativas e áreas de lazer. O salão polivalente era um ginásio com arquibancadas, vestiários e depósito de materiais. As bibliotecas serviam para consultas individuais e trabalhos em grupo e eram disponibilizadas também para a comunidade (KOWALTOWSKI, 2011).

Bomeny (2007) aponta que, durante o primeiro mandato de Leonel Brizola como governador do Rio de Janeiro, o I PEE alcançou números significativos com a expansão escolar efetivada com os CIEPs. De acordo com os números levantados pela autora, surgiram 358.408 novas vagas escolares e mais 15.608 professores estavam atuando na rede pública, que passou a deter cerca de 679 novas salas de aula. Outros dados, correspondentes não somente aos CIEPs, indicam que 369 escolas foram reformadas no período.

Há clareza quanto à crítica efetuada à proposta dos CIEPs, sobretudo por não apresentarem um projeto pedagógico solidificado e pela rigidez arquitetônica (BONEMY, 2001). Ainda assim, eles podem ser considerados uma política de consumo coletivo (RODRIGUES, 2003) que, mesmo com suas problemáticas, pode ser analisada como um projeto educacional que almejou a democratização e a qualidade do ensino.

Temporalmente, o projeto dos CIEPs perpassou dois mandatos presidenciais da chamada República Nova, o de José Sarney e o de Fernando Collor de Mello, este último sucedido por seu vice-presidente Itamar Franco entre os anos de 1992 e 1994. Em se tratando do governo de José Sarney, este não realizou nenhuma ação direcionada especificamente para o espaço físico escolar. Somente no governo Collor, com os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), o espaço físico escolar passou a ser, novamente, uma pauta de ações.

O governo de Collor procurou implementar diversos programas de reformas com a finalidade de modernizar as estruturas políticas, econômicas e sociais do Brasil. Com o objetivo de aumentar as condições de acesso ao ensino fundamental, no ano de 1991, o programa Minha Gente projetou a implantação de cinco mil CIACs (VIEIRA, 2008a). O projeto dos CIACs tinha como inspiração os CIEPs implantados por Leonel Brizola. Ambos os projetos pautavam-se em perspectivas comuns, como o de

[...] reverter o quadro de desigualdade social brasileiro por intermédio da atuação em uma das principais áreas da política social: a educação. Como forma de atenuar o círculo vicioso da injustiça social, a ação deveria privilegiar o atendimento às crianças egressas de famílias de baixo poder aquisitivo, as quais passariam a se beneficiar de uma escola em tempo integral e de qualidade. (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 14)

O projeto dos CIACs procurou fazer da instituição escolar um meio pelo qual se articulava o desenvolvimento social do país. Os Centros objetivavam a promoção de uma educação em tempo integral, pelo menos no que diz respeito ao nível correspondente ao ensino fundamental. Buscava-se proporcionar equidade educacional em termos de ingresso, tempo e desempenho escolar a contingentes populacionais historicamente desfavorecidos. A educação, nesse sentido, era um instrumento fundamental frente à redistribuição de renda e um elemento substancial para efetivar uma melhor qualidade de vida (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 14). De maneira subsequente, o projeto dos CIACs direcionou-se à busca por padrões de qualidade e eficiência, tão caros nos discursos do governo de Collor de Mello.

Como podemos observar, o governo, sobretudo o de Fernando Collor de Mello, inspirou-se, para o projeto dos CIACs, na política de escolarização proposta pelos CIEPs. Assim

como no caso do projeto articulado por Brizola e Darcy Ribeiro, cujo programa arquitetônico era elaborado por Oscar Niemayer, Collor tinha como nome da área da arquitetura José Filgueiras Lima. No entanto, como destaca Rodrigues (2003), a diferença do projeto dos CIEPs para o dos CIACs se estabeleceu nas proporções e metas de cada governo:

[...] a gestão de Collor, em sua ação centralizadora, que por ser compreendida como um sinal para o resgate do autoritarismo, instrumentalmente iniciou o projeto mais ambicioso que o dos CIEPs com a implantação dos CIACs, com a meta final de 5.000 escolas. (RODRIGUES, 2003, p. 42)

Segundo Rodrigues (2003), Darcy Ribeiro procurou retomar as propostas de Anísio Teixeira no que se refere ao formato de escola integral. No caso dos CIEPs, isso ganhava contornos diferenciados, devido à característica dos estudantes atendidos em seu espaço, marcados em sua maioria pela carência. Nas concepções de Ribeiro e do próprio governo de Brizola, a falta de escola era um fator prejudicial para a sociedade. Com isso, ampliou-se o debate em torno da própria edificação de espaços físicos escolares, pois se compreendia a educação, nessa ocasião, como um elemento de consumo coletivo e de redistribuição de renda.

Ainda de acordo com as considerações de Rodrigues (2003), o estudo do projeto dos CIEPs é relevante, por condicionar ao pesquisador elementos que se ligam em um campo interdisciplinar e que dialogam com questões de ordem pedagógica, com conceitos de qualidade da educação, com a sociologia, a arquitetura, as relações de tempo e espaço, assim como com a própria política educacional (RODRIGUES, 2003). Os CIEPs despontam como um projeto educacional caracterizado por sua concepção arquitetônica e que marcou uma periodização histórica da educação brasileira, entre as décadas de 1980 e 1990, com sua proposta de caráter qualitativo e democratizador.

Através desse processo de contextualização, buscamos apresentar alguns aspectos do espaço físico escolar desde a Primeira República até o findar da década de 1980. O período destacado traz um contexto de significativas transformações no cenário político, cultural e social brasileiro, o qual acabou por conferir especificidades ao campo educacional, estabelecendo desdobramentos ao espaço físico escolar.

Durante a Primeira República, visualizamos as edificações dos grupos escolares, as quais, com sua arquitetura, refletiram o *ethos* republicano, mas, sobretudo, foram uma das primeiras construções escolares planejadas para a atividade educacional no Brasil (SOUZA, 1998). Com a década de 1930, verificamos as propostas e ações articuladas por Anísio Teixeira,

o qual deu visível e relevante destaque à estrutura física escolar. Para Anísio Teixeira, além de condições pedagógicas, a escola deveria proporcionar estruturas físicas adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A escola, compreendida por ele como a “máquina de fazer democracia”, deveria receber atenção política e financeira devido a sua importante função social (LIMA, 2002). Para Teixeira, somente com espaços físicos adequados qualitativamente, seria possível o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nas décadas de 1960 e 1970, período marcado pelo autoritarismo do regime civil militar, o espaço físico escolar foi foco de ações que priorizaram a otimização de recursos e a padronização das construções escolares (SILVA; CRISTOFOLI; ZANIN, 2012). Nesse período, devido ao contexto político, firmaram-se acordos de assistência técnica e de cooperação financeira para a educação brasileira entre o MEC e a USAID. Esses acordos estabeleceram padrões de construção e reformas no ensino, além de uma concepção educacional fortemente marcada pelo tecnicismo.

A partir da segunda metade da década de 1980 e do início da de 1990, configuraram-se ações em torno da democratização da educação. Quanto ao espaço físico escolar, duas ações ficaram notoriamente conhecidas: a implantação dos CIEPs e dos CIACs. Os CIEPs se caracterizaram por uma política mais ampla, que deu significativo destaque à estrutura física escolar (LIMA, 2002). Na proposta dos CIEPs, os espaços físicos escolares eram entendidos como condicionantes da qualidade da educação, garantindo, dessa forma, maior acesso e permanência dos estudantes (VIEIRA, 2008a). Os CIEPs, assim como os CIACs, possuíam uma concepção social clara ao atribuir qualidade à escola pública, almejando contribuir para a mudança dos problemáticos quadros sociais da época.

Em se tratando de fatores de qualidade e, sobretudo, da qualidade dos espaços físicos escolares, concordamos com o pensamento de Oliveira e Araújo (2005), os quais, ao periodizar o conceito polissêmico de qualidade, apontam que, entre as décadas de 1920 e 1970, a qualidade era relacionada à garantia de acesso à educação e que, entre as décadas de 1970 e 1980, a qualidade se caracterizou em torno do equilíbrio de fluxo no sistema educacional. Nesse sentido, podemos relacionar que o espaço físico escolar esteve articulado a essas propostas, sendo pensado, no caso dos grupos escolares e das propostas de Anísio Teixeira, como uma condição de acesso qualitativo para o sistema educacional. Com os CIEPs e CIACs, objetivava-se democratizar o acesso, garantindo a permanência dos alunos na escola, sendo o espaço físico escolar um fator relevante na efetivação dos citados projetos.

Na década de 1990, os discursos em torno do direito à educação se intensificaram, assim como os projetos de democratização da escola (OLIVEIRA, 2007). Nesse contexto, os espaços físicos escolares passaram a ser pauta de ações, propostas e programas políticos. Esse processo expôs a relevância, os limites e os desafios da educação brasileira, assim como os contornos do espaço físico escolar no período após 1990.

4 O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM ASPECTO OBJETIVO NA EFETIVAÇÃO DE CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Muitas pesquisas têm como seu foco de atenção o espaço físico escolar. Autores como Bencostta (2005), Rodrigues (2003), Dórea (2003), Souza (2005), Castro (2009), Filho (1998) e Frago e Escolano (2001), entre outros, dirigem seus olhares para esse objeto de estudo, estabelecendo, conseqüentemente, abordagens diferenciadas e qualificadas sobre o espaço escolar. Essas análises se desenvolvem dentro de perspectivas particularizadas, como a própria concepção sociológica da escola; as implicações do tempo no espaço escolar; a cultura escolar inculcada no aparato simbólico representado no espaço; memória e identidade social no espaço escolar; e o caráter disciplinador expresso na discursividade silenciosa da materialidade física da escola. Além disso, há a abordagem da política e, mais incisivamente, da política educacional, ao proporcionar um entendimento da própria relevância do espaço escolar nas ações do Estado e de como essa temática foi tratada historicamente.

Através das considerações anteriormente expostas, pode-se verificar que o espaço escolar é um objeto de pesquisa relevante devido ao teor, número e possibilidades de apreciações que tiveram como centro de suas abordagens essa temática. De acordo com Souza (2005, p. 7), “é possível ler e interpretar a história da educação brasileira pela arquitetura dos edifícios escolares”. Nesse sentido, a materialidade física da escola mostra-se como uma fecunda fonte de pesquisa, pois possibilita estruturar um entendimento de como se organizou a escola dentro de uma linearidade histórica, que ações políticas foram dirigidas ao âmbito do espaço escolar e como este se transformou com o passar do tempo. A materialidade física da escola, sua arquitetura e edifícios adquirem características próprias da temporalidade nos quais estão inseridos. Essas peculiaridades acabam por revelar a própria concepção de educação e de qualidade educacional e como o direito à educação, público e subjetivo¹⁰, é resguardado através do elemento do espaço escolar (DUARTE, 2004).

O espaço escolar pode transformar-se em uma forma de assegurar o direito à educação de qualidade. Em relação a isso, pode-se afirmar que a proteção dos direitos individuais em face ao possível autoritarismo do ente estatal é resguardada no instrumento do direito público

¹⁰ A concepção da educação como um direito público subjetivo ficou garantida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, especificamente no art. 208, §1º.

subjetivo. Essa garantia está subjetivamente coadunada à interligação jurídica configurada entre o Estado e os indivíduos que fazem parte de sua organização societária (DUARTE, 2004). O resguardo jurídico adquirido com o direito público subjetivo rompe com a estrutura absolutista articulada entre soberano e súditos, apresentando, por conseguinte, uma nova organização fundada entre o Estado e os cidadãos, estes últimos considerados sujeitos de direitos tutelados juridicamente (BOBBIO, 2004).

Segundo Clarice Seixas Duarte (2004), o direito público subjetivo é um pressuposto evidenciado na organização definida pelo Estado Moderno. Através da proteção jurídica do direito público subjetivo, o cidadão apresenta garantias de proteção a sua individualidade, bem como a sua liberdade, sendo estes tutelados por esse aparato legal. Da mesma forma, segundo tal perspectiva, busca-se do Estado a proteção dos direitos em sua ampla categoria, a fim de estabelecer condicionantes propícios para a defesa da liberdade individual e social. Os direitos sociais propõem-se a articular políticas públicas em prol dos cidadãos, objetivando garantir os direitos elencados constitucionalmente. Consequentemente,

[...] a implementação dos programas constitucionalmente delineados, ou dos sistemas públicos necessários à efetivação dos direitos sociais, se faz por meio de um conjunto de atos que podem adquirir as mais diferentes formas de expressão jurídica. De fato, para dar concretude a uma política pública, são tomadas medidas que, embora unidas por objetivos comuns, têm natureza jurídica distintas, tais como: leis ordinárias ou complementares; medidas provisórias; emendas constitucionais; decretos; planos; atos administrativos; regulamentos; etc. (DUARTE, 2004, p. 114)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, aponta a educação como um direito social. Da mesma forma, evidencia-se seu caráter público subjetivo quando se afirma, no artigo 208, a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica, sendo considerado, no mesmo artigo, parágrafo 1º, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. Diante dessa perspectiva, “pelo direito público subjetivo, o indivíduo tem a possibilidade de exigir da administração pública o cumprimento de prestações educacionais, asseguradas por norma jurídica” (VIEIRA, 2001, p. 27). Correlacionado ao âmbito de proteção dos direitos individuais, o direito público subjetivo apresenta, objetivamente, condicionantes legais para o resguardo e a proteção dos direitos sociais coletivos.

O direito fundamental à educação, previsto pela Constituição Federal brasileira de 1988, constitui-se em um pressuposto para a efetivação do Estado Democrático de Direito, composto,

dentre outros fundamentos, pela cidadania e dignidade da pessoa humana. Como afirma Carlos Jamil Cury (2008, p. 295),

[...] este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado.

O surgimento dos direitos, portanto, está sobreposto a um contexto de lutas e de necessidades fundamentais (BOBBIO, 2004). Nesse sentido, o dever do Estado acaba por se fomentar em sua própria obrigação e responsabilização no resguardo dos direitos, no caso específico, do nível educacional analisado, direito fundamental, social e público subjetivo. O direito ao ensino fundamental mostra-se como um direito protegido juridicamente; assim sendo, evidencia-se a necessidade de proteger esses elementos através de documentos legais (CURY, 2008). Segundo Norberto Bobbio (2004), praticamente todas as cartas constitucionais modernas reconhecem e fazem menção ao direito à educação.

Notadamente, existem variações quanto à universalidade, obrigatoriedade e gratuidade dos níveis educacionais; no entanto, estes são reconhecidos constitucionalmente. Em referência a esses fatos, Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p. 247) aponta que “é por essas razões que a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países”. Perpassando os diversos contextos históricos, os direitos se apresentam como fruto de demandas sociais ou, como considera Cury (2002, p. 260), ao citar Bobbio (2004) “[...] a gênese histórica de um direito começa como uma exigência social que vai se afirmando até se converter em direito positivo”.

Na década de 1990, consagraram-se muitos discursos e medidas em torno do direito à educação básica, objetivando possibilitar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola. Da mesma forma, através da melhoria da qualidade educacional, visava-se a uma melhor formação, o que, de maneira consequente, garantiria uma maior equidade social (ARAÚJO, 2001).

A partir da segunda metade da década de 1980, período de significativas “[...] realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira” (ARELARO, 2000, p. 95), iniciaram-se movimentos concernentes à promulgação da

Constituição Federal de 1988 – a “Constituição Cidadã” –, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394/96). Esses documentos são de expressiva relevância no âmbito educacional. Diante dessas considerações, destacaremos a dimensão relativa ao espaço escolar e à qualidade na educação na Constituição de 1988, na LDB de 1996, assim como traremos alguns apontamentos referentes ao Plano Decenal de Educação 1993-2003.

4.1 ESPAÇO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO – 1988 A 1996

Juntamente com a redemocratização, foi promulgada a nossa atual Constituição de 1988. A mais extensa em matéria educacional, dispôs sobre o referido assunto entre os artigos 205 e 214, bem como no artigo 22, XXIV; artigo 23, V; artigo 30, VI; e artigos 60 e 61 do Ato de Disposições Constitucionais Transitórias. Na “Constituição Cidadã”, “explicitara-se a declaração dos direitos sociais, destacando-se, com primazia, a educação” (OLIVEIRA, 2007, p. 23).

Ao falarmos de espaço físico escolar e qualidade da educação, devemos primeiramente evidenciar que a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reconhecem a educação como um direito, incluindo aspectos de qualidade. Diferentemente das demais constituições brasileiras, esses elementos se mostram de forma notória na Carta Constitucional de 1988, a qual faz menção à garantia de padrões de qualidade da educação.

Na Constituição Federal, o reconhecimento da educação como direito social está expresso no artigo 6º. Esse direito é de todos e constitui dever do Estado e da família (art. 205).

Com relação a espaço escolar e qualidade da educação, podemos apontar alguns artigos da Constituição de 1988. No artigo 206, inciso VII, fica estabelecido que a educação será ministrada com base na garantia de padrões de qualidade. No artigo 208, fica assegurada a educação básica como obrigatória, sendo garantido, no parágrafo 1º do mesmo artigo, que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, como apontamos anteriormente.

Conforme Dourado (2007), outro ponto de grande relevância na Constituição Federal de 1988 relativa mais ao campo do financiamento, mas que acaba por gerar impactos na qualidade, por conferir a viabilização de insumos à educação e, conseqüentemente, à estrutura

física escolar, é a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação através do regime de colaboração. Dentro dessa perspectiva, União, Estados e municípios repartem competências e atribuições, firmando, através desses pressupostos, a descentralização das ações governamentais no plano educacional. No artigo 212, fica estabelecido que a União aplicaria, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (VIEIRA, 2007).

No parágrafo 3º do mesmo artigo, firma-se que a distribuição dos recursos públicos deve assegurar prioritariamente o atendimento das necessidades do ensino obrigatório no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade nos termos do Plano Nacional de Educação. Com relação ao Plano Nacional de Educação, fica estabelecido, no artigo 214 da Constituição Federal, que este terá duração de 10 anos, tendo por objetivo articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração (BRASIL, 1988). As diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação devem assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas, sendo um de seus objetivos a melhoria da qualidade do ensino.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciaram-se os debates em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nessa conjuntura, como aponta Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003, p. 100), a nova LDB, aprovada no Governo Cardoso, estabelece, em seu art. 22, que a educação básica tem “por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A nova LDB, maior em matéria educacional, com 92 artigos, firma visíveis avanços nesse campo. Inicialmente, a Lei n.º 9.394/96 assegura, em seu artigo 2º, a educação como um dever da família e do Estado, diferentemente da Lei de Diretrizes e Bases anterior, a qual apontava, igualmente em seu artigo 2º, a educação como um direito de todos e dada no lar e na escola.

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a LDB assegura, em seu artigo 3º, inciso IX, que o ensino será ministrado tendo em vista a garantia do padrão de qualidade educacional. O inciso IX do artigo 4º destaca que o dever do Estado com a educação escolar

pública será efetivado mediante a garantia da qualidade de ensino, definida como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. O artigo 74 da LDB também expressa que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, estabelecerá um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno capaz de assegurar um ensino de qualidade.

Com os elementos destacados, pode-se identificar que a Constituição Federal de 1988, assim como a LDB de 1996, revelam a referência em torno da qualidade da educação básica. Tendo como objeto de nossa pesquisa o espaço físico escolar, podemos constatar que este se mostra articulado ao indicado pelos documentos, no que confere à garantia de padrões de qualidade. Ainda, a melhoria da qualidade da educação se relaciona também aos aspectos da infraestrutura física escolar. Destacamos, do mesmo modo, a inferência em torno da manutenção e do desenvolvimento do ensino e, mais especificamente, da educação básica, bem como o direcionamento de quantidades de insumos mínimos por aluno, o que vem ao encontro da efetivação dos padrões mínimos de qualidade.

4.2 PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993-2003)

No ano de 1993, o Ministério da Educação publicou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano Decenal traçou metas locais a partir dos acordos firmados na Conferência e Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia.

Na referida declaração, a universalização da educação foi elencada como uma meta prioritária. A prioridade se concentrava na educação básica; dessa forma, o processo de universalização se desenvolveria em torno dela. Os objetivos e metas propostos pela Conferência Mundial de Educação para Todos manifestou, portanto, a intenção “de assegurar educação básica para a população mundial”; “[...] seu mérito [...] foi o de repor a educação no centro das intenções mundiais, evidenciando sua importância e prioridade, especialmente da educação básica, além de estabelecer metas e compromissos para o ano 2000” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 49).

No Plano Decenal, materializaram-se metas estabelecidas pelo Estado brasileiro frente aos pressupostos e compromissos assumidos na Tailândia. Tal documento evidenciou, através

de dados, as condições da educação na referida circunstância e, conseqüentemente, projetou ações, como eliminação do analfabetismo, melhoria da qualidade, acesso à educação e universalização da educação básica.

Com relação à estrutura física escolar, o plano apontou diagnósticos que revelaram um contexto problemático para a educação brasileira. Segundo o documento, a década de 1990 iniciou com em torno de 180 mil escolas sem os equipamentos e materiais mínimos para a efetivação do ensino. Essas escolas atendiam apenas a 25% do total de alunos e se situavam, em sua maioria, na zona rural. O mesmo contexto apontava que, nas 50 mil escolas com mais de quatro salas de aula e seriação completa, a precariedade era menor; no entanto, o problema se direcionava para a conservação dos prédios e a qualidade das instalações e dos meios dos equipamentos utilizados em sala de aula.

O Plano Decenal de Educação para Todos sinalizou que a educação, no referido quadro, apresentava um nível insatisfatório de qualidade do ensino. Esses fatos eram constatados nos modestos índices de desempenho escolar decorrentes, dentre outros fatores, das insuficientes condições infraestruturais e pedagógicas para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

As preocupações expressas no documento se direcionavam mais fortemente à questão do acesso e permanência dos estudantes na escola. Destaca-se o foco na permanência com qualidade, assim como na busca pela equidade educacional diante de um contexto marcado por desigualdades sociais.

Frente a essas problematizações, o documento apontou metas a serem efetivadas no decênio 1993-2003. Elencamos no Quadro 7 alguns dos objetivos concernentes a qualidade/espço físico escolar expressos no plano decenal.

Quadro 7 – Objetivos elencados pelo Plano Decenal relacionados ao espaço físico escolar

<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a todas as unidades de ensino padrões básicos de provisão de ambiente físico, de recursos e tecnologias instrucionais, de competências pedagógicas e de gestão, para o desenvolvimento de processos de ensino de boa qualidade.
<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação: dotar todas as escolas de ensino fundamental, urbanas e rurais, estaduais e municipais, de condições básicas de funcionamento.

<ul style="list-style-type: none"> • A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
<ul style="list-style-type: none"> • Elevar a qualidade do ensino fundamental, reconhecendo a escola como espaço central da atividade educativa, dotado de estrutura material, pedagógica, organizacional e financeira capaz de oferecer à comunidade escolar condições de realizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes.
<ul style="list-style-type: none"> • Situar a escola como espaço privilegiado e autônomo de gestão e desenvolvimento da aprendizagem e da formação do cidadão, incentivando a criatividade, a capacidade de inovação e de ajustamento cultural ao seu entorno social.

Fonte: Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993).

Verifica-se que o espaço físico escolar ganhou dimensões significativas no Plano Decenal. Algumas de suas metas vieram ao encontro da perspectiva de garantia de padrão de qualidade posto pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996. Outras metas, por sua vez, direcionaram-se a problemáticas evidenciadas no contexto, objetivando garantir um acesso de melhor qualidade e universalizar a etapa educacional básica.

4.3 ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS CONSIDERAÇÕES DA CONAE DE 2010 E 2014

Ao direcionarmos um olhar para propostas, documentos e ações que deram atenção à temática do espaço escolar e da qualidade na educação, surgem alguns apontamentos sobre a Conferência Nacional de Educação (CONAE). A CONAE em 2010 e 2014 mobilizou, em âmbito nacional, diferentes segmentos da sociedade em torno da discussão de diretrizes e estratégias, com vistas a consolidar marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE) (CONAE, 2010; CONAE, 2014). Os documentos finais da CONAE¹¹ apontam que é dever do Estado a garantia do direito à educação de qualidade estabelecido na

¹¹ Ver <<http://conae.mec.gov.br/>>.

Constituição Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e também no Plano Nacional de Educação de 2001 e de 2014.

Segundo o documento final da CONAE de 2010, o PNE, ao eleger a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações, deve compreendê-la como um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de dado contexto. A qualidade da educação, nesse sentido, deve ser entendida como uma dimensão social e histórico-política que venha a se direcionar, dentre outros fatores, a financiamento, inclusão social, reconhecimento e valorização à diversidade, gestão democrática, formação e valorização dos profissionais da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Para a CONAE (2010), a concepção de qualidade para a educação deve envolver dimensões extra e intraescolares. Esses fatores devem ser considerados, de maneira articulada, na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de uma educação básica de qualidade para todos. A construção de uma educação de qualidade deve considerar as dimensões socioeconômicas e culturais (extraescolares), como também as condições, dimensões e fatores materiais, didáticos e infraestruturais para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade (intraescolares).

Com relação aos aspectos intraescolares e, sobretudo, ao espaço físico escolar, alvo de nossa pesquisa, a CONAE (2010) considera de importância a garantia de instalações adequadas aos padrões mínimos de qualidade¹² destacados pela legislação, considerando as necessidades pedagógicas a serem atendidas, como, por exemplo:

- Bibliotecas com profissionais qualificados, espaços físicos apropriados para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa, acervo com quantidade e qualidade para atender o trabalho pedagógico e o número de estudantes existentes na escola.
- Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, garantindo sua utilização adequada, em termos de suporte técnico fornecido por profissionais qualificados, bem como em termos das atividades didático-pedagógicas neles desenvolvidos por docentes.

¹² Termo apresentado pelos documentos finais da CONAE 2010 e 2014.

- Condições de acessibilidade e atendimento para pessoas com deficiência.
- Ambiente institucional dotado de condições de segurança para estudantes, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.
- Definição de custo aluno/ano adequado e que assegure condições de oferta de educação de qualidade, considerando as especificidades da educação básica, incluindo todas as etapas e modalidades de educação.
- Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem.
- Jornada escolar ampliada e integrada, com a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e profissionais habilitados. (CONAE, 2010)

O documento final da CONAE de 2014 reafirma que a política nacional de avaliação e a própria concepção de qualidade do PNE devem levar em consideração os fatores intra e extraescolares. Com relação à estrutura física escolar, a CONAE (2014) considera que a educação, entendida como uma prática social e cultural, tem no espaço físico escolar seu *locus* privilegiado, mas não exclusivo. Com isso, a escola e sua estrutura física devem garantir condições de efetivação do direito à educação dentro de parâmetros que possibilitem o desenvolvimento das atividades educacionais. A CONAE (2014), tendo em vista o Plano Nacional de Educação, estabelece proposições e estratégias indicando as atribuições e responsabilidades de cada ente federativo, a fim de promover uma educação de qualidade (CONAE, 2014)¹³.

O regime de colaboração expresso na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 211 e no artigo 8º da LDB de 1996 determina que o sistema de ensino passe a ser articulado de forma colaborativa entre União, Estados e municípios, repartindo competências e atribuições. Cada esfera pública deve contribuir para o desenvolvimento do regime de colaboração, tornando viáveis um planejamento conjunto e integrado que respeite os espaços de autonomia de cada esfera da União (SARI, 2009). Segundo a Constituição de 1988 e a LDB de 1996,

¹³ Ver Anexo A – Atribuições e responsabilidades dos entes federativos direcionadas ao espaço físico escolar e à qualidade da educação destacadas pela CONAE (2014).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988)

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. (BRASIL, 1996)

Os documentos da CONAE, assim como os estudos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), destacam a importância da regulamentação do regime de colaboração, que deve explicitar a participação da União na cooperação técnica e, especialmente, na determinação de transferências regulares e contínuas de recursos financeiros às instituições públicas dos Estados, Distrito Federal e municípios. Nesse sentido, e levando em consideração os pressupostos destacados pelos documentos da CONAE, o regime de colaboração, em sua repartição de competências e transferências de recursos, deve garantir como parâmetro o chamado Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi). Por meio deste, deve estabelecer uma política de financiamento educacional amparada em um padrão de qualidade expresso na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no PNE, na Emenda Constitucional n.º 53/2006 e na Lei n.º 11.494/2007.

No ano de 2006, por meio da Emenda Constitucional n.º 53, o artigo 212 da Constituição teve duas mudanças no que se refere ao financiamento da educação com relação aos parâmetros de recursos por aluno. A Emenda Constitucional estabelece, em seu artigo 2º, que

III - observadas as garantias estabelecidas nos incisos I, II, III e IV do caput do art. 208 da Constituição Federal e as metas de universalização da educação básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação, a lei disporá sobre:

- a) a organização dos Fundos, a distribuição proporcional de seus recursos, as diferenças e as ponderações quanto ao valor anual por aluno entre etapas e modalidades da educação básica e tipos de estabelecimento de ensino;
- b) a forma de cálculo do valor anual mínimo por aluno; [...] (BRASIL, 2006)

No entanto, a definição desse padrão de qualidade se mostra desafiador, uma vez que o tema da qualidade da educação implica diferentes dimensões, significados e perspectivas, sendo o espaço físico escolar um elemento significativo nesse processo. Com isso, destacamos a

relevância do debate em torno da definição do chamado Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi), sobre o qual, inclusive, já há Parecer do Conselho Nacional de Educação, mas aguarda homologação por parte do Ministério da Educação (Parecer CEB/CNE n.º 08/2010). No parecer, estão definidos alguns parâmetros básicos para que se possam estabelecer os padrões mínimos de qualidade para a educação, como, por exemplo, bibliotecas, laboratórios, espaços de recreação, materiais didáticos, condições de infraestrutura e de equipamentos adequados aos educandos atendidos e adequada relação entre o número de alunos por turma e por professor, em cada etapa da escolarização, de modo a permitir um bom desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Parecer CEB/CNE n.º 08/2010).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011) apresentou um estudo sobre quanto deveria ser investido por aluno em cada etapa da educação básica para que o Brasil comece a oferecer uma educação com o mínimo de qualidade para seus estudantes. Com relação ao espaço físico escolar, destacou como indispensáveis o direcionamento de insumos para a infraestrutura e o funcionamento das escolas. O espaço físico escolar se mostrou como um dos quatro fatores ligados à melhoria da qualidade que mais geram impactos no valor do cálculo do CAQi. Esses insumos seriam direcionados para a construção e a manutenção dos prédios e para a existência de instalações adequadas, laboratório, biblioteca e parquinho, de materiais básicos de conservação e de equipamentos de apoio aos processos educativos.

O documento também remeteu à importância de se adotar um padrão arquitetônico para os prédios escolares (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011, p. 24) para que estes possam ser locais agradáveis e acolhedores para os estudantes. Esse pressuposto se mostra relevante à medida que o fator conforto vem a contribuir para a permanência dos estudantes em condições físicas adequadas na escola pública, desde a educação infantil até o ensino médio (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011).

Destaca-se no documento a importância de se ouvir os profissionais da educação por ocasião da construção, das reformas dos prédios escolares e quando da aquisição de equipamentos e recursos didáticos (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011). Essas considerações vêm ao encontro das análises efetuadas pela arquiteta Doris Kowaltowski (2011), a qual aponta a importância do diálogo contínuo entre educadores e arquitetos na elaboração de projetos e reformas de espaços físicos escolares. Através desse movimento, buscar-se-iam elaborar projetos de acordo com as necessidades

educacionais e levando em conta parâmetros de qualidade, conforto e segurança para o prédio físico da escola.

O Parecer CEB/CNE n.º 08/2010 trata, por sua vez, dos padrões de qualidade da educação básica e reafirma a garantia de qualidade posta na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Da mesma forma, concorda com a concepção de CAQi desenvolvido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

De acordo com o Parecer CEB/CNE n.º 08/2010, no ano de 2005, 57,9% dos estudantes da área urbana não tinha acesso à biblioteca. No ano de 2008, esse percentual caiu para 27,9%. Com relação às quadras escolares, o percentual de 2005 era de 46,3% e, no ano de 2008, diminuiu para 40%.

Em se tratando das escolas do campo, os percentuais relacionados às condições de infraestrutura escolar mostram-se mais precários. Segundo o documento Retrato das Desigualdades na Escolarização e no Sistema Tributário Nacional, produzido pelo Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, da Presidência da República, em dezembro de 2009 (CDES, 2009), 23% das escolas do campo não contavam com energia elétrica, 75% não possuíam bibliotecas, 98% não contavam com laboratórios de informática e 90% não apresentavam acesso à internet. Os números levantados são indicativos significativos no processo de compreensão da situação da escola básica pública brasileira, assim como da relevância de se criarem formas para estabelecer as garantias de padrões mínimos de qualidade afirmadas constitucionalmente.

O Parecer CEB/CNE n.º 08/2010 apresenta características mínimas para a construção, incluindo equipamentos, e para os insumos necessários ao funcionamento de escolas da educação básica, tomando como referência o estudo do CAQi. Com relação à estrutura dos prédios escolares, o documento estabeleceu modelos com base em creches para 130 crianças; Pré-Escola para 240 crianças; Ensino Fundamental – anos iniciais para 480 alunos; Ensino Fundamental – anos finais para 600 alunos; e Ensino Médio para 900 alunos¹⁴. O parecer ainda

¹⁴ Ver Anexo B – Características mínimas para construções de edifícios escolares segundo o Parecer CEB/CNE n.º 08/2010.

estabelece uma listagem de equipamentos e materiais permanentes, além de insumos para a manutenção e a atualização das escolas¹⁵.

No que tange às escolas de ensino fundamental, anos iniciais e finais, e as escolas de ensino médio do campo, estas possuem pouca variação se comparadas às escolas urbanas. A diferenciação se situa na quantidade de espaços físicos e também na metragem, por vezes reduzida, devido ao menor contingente de estudantes.

O estudo apresentado pelo Parecer CEB/CNE n.º 08/2010, assim como pela própria Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2011), nos mostram que a estrutura física escolar é um importante elemento para a efetivação, de fato, de uma educação de qualidade. Nesse sentido, a definição do CAQi amparada nos preceitos constitucionais de garantia de padrão mínimo de qualidade é fundamental, sobretudo, diante da perspectiva de se reduzir as carências e diferenças entre os espaços físicos escolares, visto que essas estruturas geram impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Compreendendo a qualidade como um fenômeno histórico e complexo, não podemos ter uma concepção reducionista que se restrinja apenas a quantidades de insumos direcionadas à educação. No entanto, esses insumos são indispensáveis para a efetivação de uma educação de qualidade, com estruturas adequadas que venham a melhorar o processo de ensino-aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

4.4 ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Ao construirmos uma análise acerca do espaço físico escolar, entendendo este como um aspecto de qualidade, também se faz relevante analisarmos o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido por força constitucional pela Lei n.º 13.005/14. Cabe primeiramente ressaltar que, no artigo 214 da Constituição, já estava introduzida a elaboração do PNE, que objetiva articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração, a fim de conduzir uma melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

¹⁵ Para maiores detalhes, acessar o *link* <portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&task=doc>.

O PNE foi iniciado no ano de 2001, tendo validade de 10 anos. Dentre seus objetivos, elencou-se a prioridade da melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis de escolarização. O plano evidenciou um diagnóstico das diferentes etapas e modalidades da educação escolar brasileira e consolidou diretrizes e metas para serem executadas até o ano de 2011 (BRASIL, 2001). O documento de 2001 expôs a infraestrutura escolar, dando prevalência a algumas de suas metas e objetivos e destacando a adaptação, a melhoria e a ampliação dos estabelecimentos quanto às condições físicas, de mobiliário, de equipamentos e de materiais.

No PNE de 2001, previa-se a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até três anos de idade e a 60% da população de quatro a seis anos (ou de quatro a cinco anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro a cinco anos. Essa ampliação acarretaria, conseqüentemente, a expansão dos espaços físicos escolares (BRASIL, 2001).

Com relação ao espaço físico da educação infantil, projetou-se a elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições dessa etapa de ensino. Segundo o plano, essas estruturas deveriam respeitar as diversidades regionais, assegurando o atendimento das características das distintas faixas etárias e das necessidades do processo educativo. As estruturas físicas escolares para a educação infantil deveriam garantir como instalações:

- Espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- Instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- Instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo;
- Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- Adequação às características das crianças especiais.

O documento estabeleceu que, a partir de 2003, a construção das escolas de educação infantil deveria se efetivar de acordo com tais objetivos. Os prédios escolares, assim como o fornecimento de materiais pedagógicos, também alvo de preocupações, obtiveram o prazo de cinco anos para adequação dentro dos padrões mínimos de qualidade (BRASIL, 2001).

Para o ensino fundamental, assegurou-se a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais, multimídia, espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos, assim como a própria construção física com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais.

Assim como na educação infantil, buscaram-se elaborar padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais. Segundo o PNE (2001), tais padrões incluíam:

- Espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
- Instalações sanitárias e para higiene;
- Espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
- Adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- Atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- Telefone e serviço de reprodução de textos;
- Informática e equipamento multimídia para o ensino.

Em coerência com o estabelecido para a educação infantil e para o ensino fundamental, também se firmaram, para o ensino médio, padrões mínimos de infraestrutura das escolas, inclusive no que se refere ao atendimento de pessoas com deficiência (BRASIL, 2001). A partir do segundo ano do plano, a construção das escolas deveria seguir as exigências identificadas como padrão, sendo assegurados padrões mínimos mais flexíveis de infraestrutura escolar para os estabelecimentos que requeriam adaptação às condições climáticas de acordo com a região. Destacou-se também o respeito cultural à diversidade, sendo especificadas as edificações próprias de comunidades indígenas e quilombolas e respeitadas as condições sanitárias e de higiene. De modo geral, o PNE de 2001 destacou como estruturas fundamentais dos espaços físicos escolares relativos ao ensino médio:

- Espaço, iluminação, ventilação e insolação dos prédios escolares;
- Instalações sanitárias e condições para a manutenção da higiene em todos os edifícios escolares;
- Espaço para esporte e recreação;

- Espaço para a biblioteca;
- Adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- Instalação para laboratórios de ciências;
- Informática e equipamento multimídia para o ensino;
- Atualização e ampliação do acervo das bibliotecas, incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos;
- Equipamento didático-pedagógico de apoio ao trabalho em sala de aula, telefone e reproduutor de texto;
- Assegurar que, em cinco anos, todas as escolas estejam equipadas, pelos menos, com biblioteca, telefone e reproduutor de textos;
- Assegurar que, em cinco anos, pelo menos 50% e, em 10 anos, a totalidade das escolas disponham de equipamentos de informática para modernização da administração e para apoio à melhoria do ensino e da aprendizagem;
- Adotar medidas para universalização progressiva das redes de comunicação, para melhoria do ensino e da aprendizagem.

O documento final do novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014 pela Lei nº 13.005/14, articula inúmeras vezes o conceito de qualidade no entorno de suas metas e estratégias, sendo muitas destas relacionadas à temática do espaço físico escolar. Logo, como estratégia da Meta 1 do PNE, verifica-se a preocupação com o levantamento da demanda por creches para a população de até 3 anos, a fim de planejar seu atendimento. O PNE de 2014 prevê ainda a manutenção, ampliação e reestruturação das escolas públicas de educação infantil, respeitadas as normas de acessibilidade para, desse modo, melhorar os padrões de qualidade dessa etapa da educação básica. Destacamos que o quesito infraestrutura física é um dos indicadores, dentre outros relevantes, que serão pauta de avaliações, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a partir do segundo ano de vigência do novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

A manutenção e a ampliação da escola de educação infantil devem ser projetadas na perspectiva da educação integral. Esse processo abrange a expansão da rede em regime de colaboração, assegurando a acessibilidade, assim como a aquisição de equipamentos, com vistas à expansão e à melhoria dos espaços físicos das escolas públicas de educação infantil. Nesse sentido, garantir educação integral requer mais que simplesmente a ampliação da jornada

escolar diária. A ampliação do tempo requer atenção às estruturas físicas, pois estas servem de elementos qualificadores para o processo de ensino-aprendizagem. O espaço físico torna-se fundamental na perspectiva da implantação da educação integral, mas também para a efetivação da garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas públicas (BRASIL, 2014a).

Busca-se igualmente a universalização do ensino fundamental, de forma que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência do PNE. A universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos também é prevista, procurando elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (BRASIL, 2014a). Coadunada às estratégias dessas metas, encontra-se a ampliação das estruturas físicas, assim como de equipamentos, espaços e materiais didáticos adequados, que servirão de instrumentos para equalizar os fluxos educacionais.

O PNE expressa, além da triplicação das matrículas da educação profissional técnica de nível médio, a expansão em 50% dessa modalidade de ensino. Manifesta, ainda, a necessidade de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos alunos da educação básica.

Nesse sentido, e de acordo com a Meta 6 do PNE, há a proposta de instituir, em regime de colaboração, programas de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; e adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014b).

O olhar para o espaço escolar nas últimas décadas, principalmente no período após 1988, é significativo por apresentar as preocupações do poder público com a materialidade física da escola (BRASIL, 2014a). Da mesma forma, é possível compreender como essas preocupações efetivadas na forma de leis e projetos acabam delineando transformações no espaço físico das escolas.

Outro ponto de destaque é a elaboração de novos padrões arquitetônicos direcionados à escola básica, assim como as adequações que estes almejam efetivar. Essas adequações se interligam às novas necessidades e propostas educacionais. É de destaque a concepção de educação de tempo integral, que visa à efetivação de uma nova relação entre tempo e espaço na escola, exigindo uma readequação da estrutura física atual. Ressalta-se que a LDB de 1996 já indicava, no parágrafo 2º do artigo 34 e no parágrafo 5º do artigo 87, a progressiva ampliação do tempo integral para o ensino fundamental, reafirmada no atual PNE.

A universalização do atendimento dos alunos de quatro a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é igualmente prevista no PNE, sendo assegurado o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados. Além disso, também é previsto o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia para proporcionar condições de acessibilidade aos estudantes com deficiência (BRASIL, 2014a). Destacamos que a ampliação do acesso e de condições de infraestruturas são igualmente propostas para populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, buscando uma melhor distribuição territorial da oferta e limitando a nucleação de escolas (BRASIL, 2014a).

De maneira objetiva, o PNE de 2014 propõe manter, em regime de colaboração, programas nacionais de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios (inclusive de informática), espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral. Da mesma forma, o documento assegura a todas as escolas públicas de educação básica água tratada e saneamento básico, energia elétrica, acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, acessibilidade à pessoa com deficiência, acesso a bibliotecas, acesso a espaços para prática de esportes e acesso a bens culturais à arte e a equipamentos e laboratórios de ciências.

No artigo 5º, parágrafo 5º, do PNE, é expresso que serão direcionados à educação os recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, como a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, assegurando, dessa forma, o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal. De acordo com a Meta 20 do PNE,

esses valores serão vinculados de modo gradual, sendo que, ao final de 10 anos, espera-se atingir um valor equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação. Ao falar em qualidade, também falamos em disponibilidade de recursos para a educação. Em se tratando da estrutura física escolar, o aumento de receitas relativas aos 10% do PIB¹⁶ para a educação demonstra um avanço importante para a aplicação de recursos na melhoria dos espaços e das condições físicas escolares (DOURADO, 2010).

O artigo 214 da Constituição Federal, com as alterações da redação dadas pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, dispõe que o PNE deve estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação proporcional ao PIB. Esses dispositivos constitucionais são fundamentais para a garantia da educação como direito social, por meio de seu financiamento público e pelo estabelecimento de condições objetivas de oferta de educação pública de qualidade que respeite a diversidade. Desse modo, o PNE ratifica os preceitos constitucionais e amplia o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do país no quinto ano de vigência dessa lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no fim do decênio do PNE. Trata-se, assim, de um avanço significativo, sobretudo se considerarmos que, em 2012, o investimento público em educação alcançou 6,4% do PIB, conforme dados do Inep (OCDE, 2012).

Outro ponto de destaque no PNE é o chamado Custo Aluno Qualidade (CAQ), já debatido anteriormente em documentos da CONAE. O CAQ apresenta-se como um parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse parâmetro é determinado a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, com aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, assim como com a obtenção de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2010c). A partir de tais especificações, podemos afirmar que o espaço físico escolar também é considerado no Custo Aluno Qualidade, visto que integra a estrutura de instalação escolar. O CAQ pode ser entendido

¹⁶ “Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2010c).

como um conjunto de padrões mínimos de qualidade do ensino estabelecidos na legislação educacional (DOURADO, 2010).

Entendendo o PNE como uma política de Estado, verificamos sua atenção ao espaço físico escolar, reconhecendo-o como um fator condicionante de qualidade na educação. O PNE elenca pontuações destacadas pelos documentos da CONAE, assim como preocupações expressas no Parecer CEB/CNE n.º 08/2010. Pode-se destacar a orientação sobre a definição de padrões arquitetônicos para os edifícios escolares, assim como a construção, restauração e ampliação dos espaços físicos escolares.

Com o Plano Nacional de Educação, verifica-se que o conceito de qualidade se desdobra em preocupações referentes à ampliação das redes físicas escolares, assim como a equipamentos, materiais didáticos e demais instrumentos que possibilitem a elevação da qualidade em toda a educação básica. Aponta-se a ampliação e a melhoria das escolas do campo, quilombolas e indígenas, além do atendimento que priorize a acessibilidade. Esses direcionamentos que impactam a estrutura física buscam a melhoria dos fluxos educacionais, estabelecendo um equilíbrio na relação idade-série, bem como na universalização dos níveis da educação básica. O PNE também apresenta inovações com relação ao financiamento da educação ao propor uma definição de Custo Aluno Qualidade que assegure condições de oferta de educação de qualidade, considerando as especificidades da educação básica e incluindo todas as etapas e modalidades de educação. Outro ponto de significativa relevância é a ampliação do investimento público em educação, de forma a atingir o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a). Este último aspecto, entendemos, também é um elemento importante para qualificar a educação.

4.5 POLÍTICAS PÚBLICAS DIRECIONADAS AO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: FUNDESCOLA, PAR E PROINFÂNCIA

Neste capítulo, centramos nossa análise nos documentos, na legislação e nas ações políticas estabelecidas no período posterior a 1988 e suas relações com o espaço físico escolar, entendendo-o como um fator condicionante de qualidade. Por isso, em um primeiro momento, lançamos nosso olhar para a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, o Plano Decenal de Educação Para Todos 1993-2003, além dos documentos finais da CONAE e o PNE. Neste segundo momento, direcionaremos nossa análise para três políticas desenvolvidas a partir de

1997: o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola), de 1997 a 2010; o Plano de Ações Articuladas (PAR), dando destaque a sua quarta dimensão, Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos; e o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). O PAR foi apresentado pelo MEC em 2007, e o Proinfância foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, sendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do MEC. Tanto o PAR quanto o Proinfância estão sendo desenvolvido até a atualidade.

4.5.1 O Espaço físico escolar no Fundo de Desenvolvimento da Escola

Como ações do governo pensadas para a estrutura e as condições do espaço físico escolar na década de 1990, podemos citar o Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola). O Fundescola foi um programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), o qual, articulado com as secretarias estaduais e municipais, objetivou promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental, ampliando a permanência das crianças nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005).

O projeto do Fundescola veio ao encontro de compromissos firmados internacionalmente pelo Brasil junto ao Banco Mundial. Segundo sua cartilha técnica, o projeto procurou aumentar a oferta do ensino público com a construção de escolas. O FNDE, diante desse objetivo, disponibilizou projetos e recursos financeiros para a construção dos espaços escolares, segundo considerações expostas na cartilha. A difusão dos padrões de construção foi indutor da qualidade, o que levou à disseminação de projetos padronizados. Os projetos do FNDE estão de acordo com os padrões mínimos construtivos, indo, segundo suas considerações, em direção às necessidades da clientela escolar (BRASIL, 2009).

O programa Fundescola foi constituído em três etapas distintas. A primeira etapa (Fundescola I) destinou-se basicamente a promover o desenho das ações e dos produtos, compreendendo modelos pedagógicos, definições de padrões mínimos de funcionamento das escolas, projetos arquitetônicos e modelo de gestão escolar. Essa etapa foi desenvolvida nas regiões Norte e Centro-Oeste no período de 1998 a 2001. O Fundescola II expandiu o programa para a região Nordeste, dando continuidade às ações estabelecidas na etapa anterior. Sua execução se desenvolveu entre 1999 e 2005. Já o Fundescola III foi articulado entre 2002 e

2010, continuando os projetos efetuados nas etapas anteriores; no entanto, apresentou como prioridade ações que assegurassem que as crianças das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste completassem com sucesso as primeiras oito séries da educação (WORLD BANK, 1999).

Dentre as ações do Fundescola, havia a preocupação com a adequação de prédios escolares, o fornecimento de mobiliário e a construção de escolas dentro de padrões mínimos de funcionamento escolar. Das ações articuladas pelo Fundescola que se direcionaram para a estrutura física escolar, podemos citar: Espaço Educativo; Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE); Levantamento da Situação Escolar (LSE); Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE); Mobiliário e Equipamento Escolar.

Os padrões mínimos de funcionamento da escola vinculavam-se ao próprio conceito de qualidade impresso pelo Fundescola, o qual estava em consonância com os preceitos destacados pelo Banco Mundial. Segundo o Manual de Operação e Implementação do Projeto (OLIVEIRA; FONSECA; TOSCHI, 2005), o Fundescola se mostrou como um programa no qual se operacionalizou e articulou um conceito de escola ligado a uma concepção funcional. Os padrões mínimos de funcionamento das estruturas físicas escolares estavam correlacionados a um padrão referencial de insumos necessários para melhorar o equilíbrio de fluxos nas regiões em que o Fundescola foi implantado, acarretando, conseqüentemente, a qualidade educacional.

Quadro 8 – Ações do Fundescola direcionadas para a infraestrutura física escolar

Espaço Educativo	O Fundescola orientou e financiou a construção de novas escolas, utilizando projetos arquitetônicos desenvolvidos pelas secretarias de educação dos Estados e das capitais que participaram do Projeto Espaço Educativo. Os projetos arquitetônicos deveriam atender às diretrizes gerais de flexibilidade, ter soluções compactas, adequação às diferenças de terreno, adequação ao clima, acessibilidade e facilidade de manutenção. Essa ação objetivou também que as novas escolas tivessem boas condições para o ensino e a docência, suporte pedagógico, recursos didáticos, administração, alimentação e serviços gerais.
PMFE	Tratava de condições básicas, assim como do conjunto de insumos necessários para a realização dos serviços escolares essenciais e para que o processo de ensino-aprendizagem ocorresse de forma adequada. Para atingir esse padrão, o Fundescola considerou os seguintes insumos: espaço educativo, mobiliário e equipamento escolar, material didático e escolar e recursos humanos. As diretrizes deveriam contribuir para a definição dos padrões mínimos nacionais, auxiliando Estados e municípios no desenvolvimento e no alcance dos padrões mínimos e na redução das desigualdades existentes entre as escolas.

LSE	Apresentou um instrumento de coleta de informações sobre a situação das escolas de ensino fundamental regular, objetivando o planejamento da educação nos Estados e municípios atendidos pelo Fundescola. Identificava as condições físicas dos prédios escolares e a disponibilidade de mobiliário, equipamento e material didático e escolar existente, verificando a situação das escolas frente aos padrões mínimos de funcionamento. Estabeleceu prioridades de atendimento para o Projeto de Adequação do Prédio Escolar e para o programa de aquisição de mobiliário e equipamento do Fundescola; avaliou os resultados da adequação escolar e do fornecimento do mobiliário; identificou a situação institucional das escolas. O sistema informatizado do LSE, desenvolvido em 2002, permitiu que os Estados e municípios atualizassem os dados levantados anteriormente e emitissem relatórios gerenciais que auxiliariam os gestores na tomada de decisão para o alcance dos padrões mínimos de funcionamento e para a melhoria das condições dos prédios escolares.
PAPE	Visou estabelecer, nas edificações escolares, condições de segurança, salubridade e funcionalidade. No repasse de recursos direto às escolas, foram priorizados os ambientes das salas de aula, para que alcançassem os padrões construtivos mínimos, dispusessem de condições para a utilização adequada do mobiliário e equipamento escolar fornecido.
Mobiliário e equipamento escolar	As salas de aula das escolas construídas e das escolas beneficiadas pelo Projeto de Adequação do Prédio Escolar recebiam armários, carteiras e mesas para professores e alunos, além de ventiladores. A escolha e a aquisição do mobiliário e do equipamento pelo Fundescola levavam em consideração a saúde dos usuários, o desempenho e a vida útil dos produtos.

Fonte: Brasil (2002)

4.5.2 O espaço físico escolar no Plano de Ações Articuladas e no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

No ano de 2007, durante o governo Lula, foi criado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁷. O plano tem por objetivo melhorar a qualidade da educação no país em todos os níveis e modalidades. Inserido no PDE, está o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, que integra o eixo da educação básica e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil. Como considera Farenzena (2012, p. 11),

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Plano de Metas) é uma política pública que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC). O Plano de Metas, cujas linhas gerais estão no Decreto nº 6.094/07, tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação básica, pautando-se em 28 diretrizes, as quais abrangem aspectos relacionados ao acesso e à permanência na escola, à organização do trabalho pedagógico, à formação e à carreira dos profissionais da educação, à gestão das escolas e das redes de ensino, entre outros. O Plano de Metas é uma política intergovernamental; foi proposta pelo governo federal e conta com sua intervenção na promoção e implementação das ações, mas envolve as redes estaduais e municipais de ensino, mediante a adesão dos respectivos governos.

Com o Plano de Metas, o Ministério da Educação apresentou programas direcionados à educação básica que vinham ao encontro do objetivo de melhorar a qualidade da educação. A preocupação em torno do espaço físico escolar faz parte das diretrizes do Plano de Metas, tendo programas e projetos direcionados à infraestrutura de apoio educacional. Conforme Machado (2012), muitos dos programas estabelecidos nessa conjuntura se firmaram a partir do PDE ou mesmo de ações originárias do Fundescola que buscavam promover uma maior equidade educacional, incluindo ações direcionadas para o espaço físico escolar nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

O Plano de Metas se fundamenta em 28 diretrizes educacionais que norteiam a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) de cada localidade em que é implantado. O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os Estados e o Distrito Federal devem fazer para um período de quatro anos, sob a coordenação da Secretaria Municipal/Estadual de Educação e elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local.

A execução do PAR possui três etapas: o diagnóstico da realidade da educação, a elaboração do plano pelos municípios, Distrito Federal e Estados e, por último, a análise técnica

¹⁷ Para maiores esclarecimentos sobre o PDE, acessar o *link* <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>>

feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, no qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. A partir desse processo, são estabelecidas as ações a serem executadas, as quais, de acordo com Machado (2012), podem ser de caráter técnico ou financeiro. Assim,

A Assistência Financeira representa um aporte direto de recursos financeiros do Ministério da Educação aos demais entes federados e ultrapassa o financiamento obrigatório previsto no ordenamento legal, tais como FUNDEB, Salário Educação e os Programas Complementares: PNATE, PDDE, PNLD, PNAE. A Assistência Técnica se caracteriza pela transferência de materiais, equipamentos e formação inicial e continuada aos professores e funcionários da educação. (MACHADO, 2012, p. 2)

O diagnóstico do PAR apresenta-se estruturado dentro de quatro dimensões, sendo a dimensão número quatro dedicada à questão da infraestrutura escolar e dos recursos pedagógicos:

1. Gestão Educacional
2. Formação de Profissionais de Educação
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação
4. Infraestrutura e Recursos Pedagógicos

Segundo o Instrumento de Campo (2007, p. 12), material disponibilizado pelo MEC, as dimensões podem ser compreendidas como

[...] agrupamentos de grandes traços ou características referentes aos aspectos de uma instituição ou de um sistema, sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da realidade local.

Cada dimensão é composta por áreas de atuação, e cada área apresenta indicadores específicos. Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, ou seja, na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que representam situações insatisfatórias ou inexistentes, podem gerar ações.

Quadro 9 – Níveis de pontuação do PAR

Critério de pontuação 4 – A descrição aponta para uma situação positiva, ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.
Critério de pontuação 3 – A descrição aponta para uma situação satisfatória, com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
Critério de pontuação 2 – A descrição aponta para uma situação insuficiente, com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas, e estas poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
Critério de pontuação 1 – A descrição aponta para uma situação crítica, de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas, e estas poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

Fonte: MEC (2007)

A dimensão quatro, correspondente à infraestrutura e a recursos pedagógicos, compreende a existência de instalações físicas e equipamentos adequados, incluindo também biblioteca e seu acervo, laboratórios (ciências, informática, artes), recursos audiovisuais, quadras de esporte, salas de aula, mobiliário, condições de acesso para pessoas com deficiência, cozinha, refeitório, materiais pedagógicos e equipamentos esportivos. O Quadro 10, a seguir, mostra a configuração da dimensão quatro do PAR, suas três áreas e respectivos indicadores.

Dimensão 4. Infra-estrutura física e Recursos pedagógicos	
Áreas	Indicadores
1. Instalações físicas gerais	Biblioteca: instalações e espaço físico
	Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)
	Existência e conservação de quadra de esportes
	Existência e condições de funcionamento da cozinha e refeitório
	Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário
	Condições de acesso para pessoas com deficiência física
2. Integração e Expansão do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública	Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e equipamentos
	Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para atualização de conteúdos e realização de pesquisas.
3. Recursos Pedagógicos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade das demandas educacionais	Existência de recursos audiovisuais
	Suficiência e diversidade do acervo bibliográfico
	Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)
	Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos
	Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural, de pessoas com deficiência.
Total de Indicadores da Dimensão	14

Fonte: MEC (2007)

Para o Plano de Ações Articuladas, a questão da infraestrutura escolar é um importante elemento na busca de melhoria da qualidade da educação. Cada ponto identificado nas áreas e nos indicadores se mostra como estrutura e recurso fundamentais dentro do processo pedagógico educacional. Como podemos verificar, há direcionamentos quanto às instalações das bibliotecas, seu acervo e recursos; à existência de laboratórios diversos, suas condições de funcionalidade e disponibilidade de equipamentos em quantidade adequada; às condições da cozinha e do refeitório, se estão devidamente equipados, em bom estado de conservação, se existem espaços adequados para o armazenamento dos alimentos, se o refeitório comporta a quantidade de alunos exigida; às condições das salas de aula, quanto a sua dimensão, acústica, iluminação e ventilação, assim como suas condições de limpeza e mobiliário; se a escola possui quadras de esporte em bom estado de conservação, permitindo sua utilização segura; se as condições de acesso a pessoas com deficiência são adequadas, possibilitando a circulação em todos os espaços escolares, incluindo a adaptação de mobiliário e materiais que considerem as especificidade de cada deficiência (MARCHAND, 2012).

Outros pontos destacados na dimensão quatro referem-se à existência de computadores com conexão à internet e à disponibilidade de recursos e equipamentos audiovisuais, assim como de diversos materiais pedagógicos, incluindo equipamentos esportivos para o trabalho educacional. Ressalta-se que os materiais pedagógicos devem levar em consideração a diversidade cultural, bem como as necessidades específicas dos estudantes.

Um programa que faz parte da dimensão quatro do PAR é o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), instituído pela Resolução n.º 6, de 24 de abril de 2007. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública. As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes que permitem a realização de atividades pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço.

Dessa forma, destacamos que o Proinfância prevê, além da construção de escolas de educação infantil, a própria aquisição de equipamentos para a estrutura física escolar, almejando, conseqüentemente, a melhoria da qualidade educacional¹⁸. Segundo Machado (2012, p. 5), o Proinfância é “[...] materializado através da assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuaram o Termo de Adesão (do PAR) entre 2007 e 2008, mediante termo de convênio”. Assim, o programa é uma alternativa para a expansão de vagas na educação infantil. Salientamos que a estrutura física escolar e os equipamentos são viabilizados pela União através da assistência financeira de caráter suplementar; contudo, a manutenção da escola, assim como o terreno que atenda o projeto padrão do FNDE, devem ser bancados pelo município.

A partir de 2010, mesmo vinculado ao PAR, o Proinfância passou a ser atendido pelo Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2). Por isso, algumas ações se voltaram para a construção e também cobertura de quadras de esporte escolares.

Os dados relativos aos projetos arquitetônicos do Proinfância disponibilizados pelo *site* do FNDE¹⁹ apresentam dois projetos, Tipo B e Tipo C, conforme o Quadro 11.

Quadro 11 – Projetos-padrão – Proinfância/2013

¹⁸ Para maiores detalhes, ver: Manual Descritivo para Aquisição de Mobiliário – Implantação da Escola de Ensino Infantil. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-manuais/item/4974-projetos-arquitet%C3%B4nicos>>. Acesso em: 27/02/2015.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-para-construcao>>. Acesso em: 27/02/2015.

PROJETO PADRÃO FNDE PROINFÂNCIA 2013					
TIPOLOGIAS	TERRENO (Dimensões mínimas)	ÁREA CONSTRUÍDA	CUSTO/m²	VALOR MÁXIMO A FINANCIAR	DEMANDA ATENDIDA
Proinfância tipo B Educação infantil	40 m x 70 m	1323,58 **	R\$ 1.400,00	R\$ 1.853.012,00	120 alunos (Período Integral) 240 alunos (dois turnos)
Proinfância tipo C Educação infantil	45 m x 35 m	781,26 **	R\$ 1.400,00	R\$ 1.093.764,00	60 alunos (Período Integral) 120 alunos (dois turnos)

Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-projetos-arquiteticos-paraconstrucao>>. Acesso em: 27/02/2015

No Memorial Descritivo do projeto (FNDE, 2013), foi estabelecida uma caracterização criteriosa para todos os materiais e componentes envolvidos na construção das escolas. O documento especificado em cada tipo de projeto (Tipo B e Tipo C) relata e define integralmente o projeto executivo e suas particularidades.

Segundo o citado documento, o Projeto Padrão Tipo B desenvolvido para o Programa Proinfância tem capacidade de atendimento de até 224 crianças em dois turnos (matutino e vespertino) e de 112 crianças em período integral. As escolas de educação infantil são destinadas a crianças na faixa etária de zero a cinco anos e onze meses. O Projeto Padrão Tipo C desenvolvido para o Programa Proinfância tem, por sua vez, capacidade de atendimento de até 120 crianças em dois turnos (matutino e vespertino) e de 60 crianças em período integral.

As construções do Proinfância adotam um projeto-padrão para, segundo considerações do Memorial Descritivo do programa (2013), proporcionar maior agilidade na edificação das obras. Nessa perspectiva, destaca-se a definição de um modelo que pode ser construído em qualquer região do país, garanta a acessibilidade de pessoas com deficiência, utilize materiais que permitam a perfeita higienização e fácil manutenção e respeite as normas técnicas da legislação. O padrão arquitetônico apresenta uma ressalva para construções em regiões com clima mais frio: destaca-se a utilização de materiais específicos que condicionem um melhor conforto térmico aos que usufruirão dessa estrutura (FNDE, 2013).

Com essas breves considerações, observamos que, dentro da macropolítica do PDE, se apresenta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um dos eixos do PDE, direcionado à educação básica. Dentre as ações propostas pelo Plano de Metas, destacamos o PAR, o qual, através de uma articulação entre os entes federados, estabelece levantamentos e indicadores referentes a suas dimensões, o que vem a expor os pontos positivos e negativos das redes educacionais municipais e estaduais.

Salientamos que o espaço físico escolar apresenta um lugar significativo no Plano de Ações Articuladas, uma vez que a dimensão quatro faz considerações diretas acerca da infraestrutura escolar. Desse modo, verificamos que o espaço físico se mostra como um elemento presente nas preocupações da política educacional. Identificamos também que políticas pautadas na infraestrutura escolar, como o Proinfância, foram direcionadas para a educação infantil. Através desse programa, passou-se a investir em projetos de construção padronizados de creches e pré-escolas em todo o território nacional.

Essas ações buscam melhorar a qualidade da educação brasileira, agindo em pontos historicamente problemáticos. Um desses pontos é a estrutura física escolar, a qual, mesmo apresentando uma conjuntura ainda deficitária, é pauta de políticas, o que revela, conseqüentemente, sua importância na efetivação de uma educação com mais qualidade.

Na próxima seção, apresentaremos alguns dados retirados do Resumo Técnico do Censo Escolar de 2010 a 2013. Esse apanhado tem o intuito de identificar as condições do espaço físico das escolas públicas brasileiras de educação básica. Do mesmo modo, buscamos estabelecer uma articulação de que as perspectivas postas pelos documentos até então analisados vêm ao encontro a quadros que se mostram insatisfatórios quanto ao espaço físico escolar na educação básica.

4.6 INFRAESTRUTURA E ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR NO CENSO ESCOLAR DE 2010 A 2013

Objetivando identificar as condições da infraestrutura física das escolas na educação básica pública brasileira, analisamos dados apontados pelo Censo Escolar dos anos de 2010 a 2013. De acordo com o resumo técnico do Censo Escolar, a infraestrutura física escolar é compreendida como um elemento de grande importância no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o documento, indica-se que os espaços físicos escolares mantenham padrões de infraestrutura adequados, dentro de padrões mínimos de qualidade. Reiteramos que a

Constituição Federal de 1988²⁰, a LDB de 1996²¹ e o Plano Nacional de Educação expressam uma concepção de padrão de qualidade.

Segundo o resumo técnico do Censo Escolar (2010, 2011, 2012 e 2013), é necessário oferecer aos estudantes condições físicas que facilitem seu processo de aprendizagem e melhorem, conseqüentemente, seu rendimento educacional. Uma infraestrutura adequada, além dos pontos destacados anteriormente, se mostra como um fator condicionante para a permanência dos estudantes na escola (INEP, 2011).

4.6.1 Dados do Censo Escolar 2010

O Censo Escolar de 2010 apresentou indicadores de infraestrutura escolar referentes a quadra de esportes, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, acesso à internet e dependências e vias adequadas. Os dados levantados relacionaram-se ao ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ao ensino médio da rede pública e privada. Destacaremos, contudo, os percentuais relativos à rede pública (INEP, 2011).

Com relação aos anos iniciais do ensino fundamental, os números mostraram baixos percentuais referentes à infraestrutura, sendo que nenhum dos quesitos superou a margem dos 50%. O percentual mais baixo foi identificado para o espaço laboratório de ciências, o qual revelou que 7,9% das escolas de ensino fundamental dos anos iniciais contava com essa estrutura. O percentual mais alto apresentou que 40% das escolas possuíam acesso à internet (INEP, 2011).

Os espaços destacados pelo levantamento do Resumo Técnico do Censo Escolar para os anos iniciais do ensino fundamental constataram a carência da escola pública de ambientes de grande relevância para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Outra problemática apontada se relaciona à questão das vias

²⁰ “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]

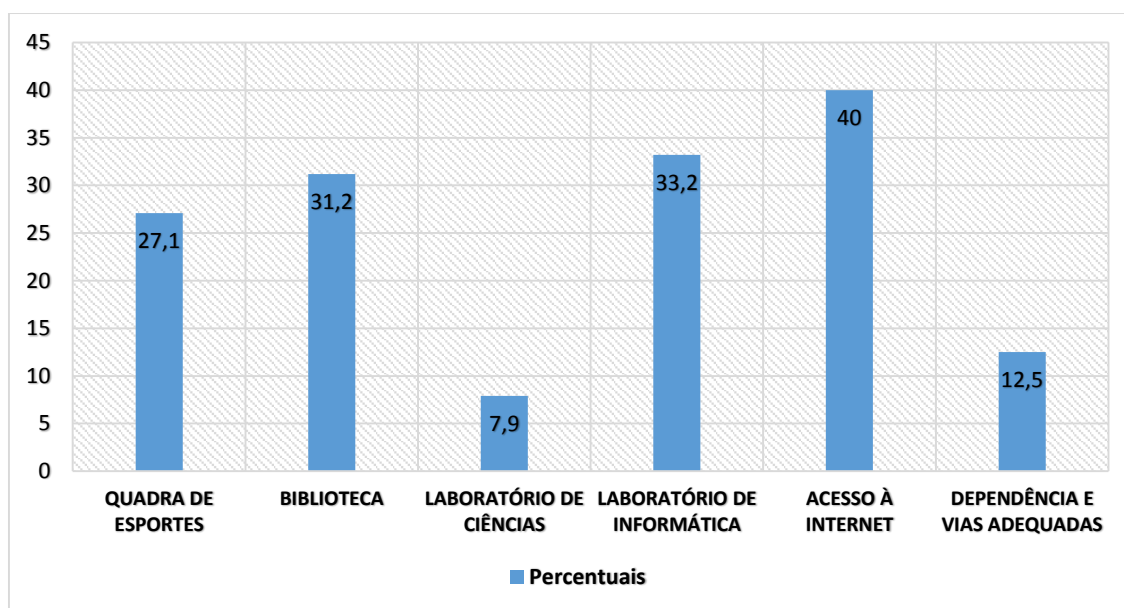
VII - garantia de padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1988)

²¹ “Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]”

IX - garantia de padrão de qualidade [...]” (BRASIL, 1996)

de acesso ao espaço escolar²². Elas se mostraram anacrônicas em relação às políticas de inclusão, uma vez que somente 12,5% das escolas dos anos iniciais possuíam dependências e vias de acesso adequadas.

Gráfico 1 – Infraestrutura das escolas de ensino fundamental – anos iniciais no Censo 2010

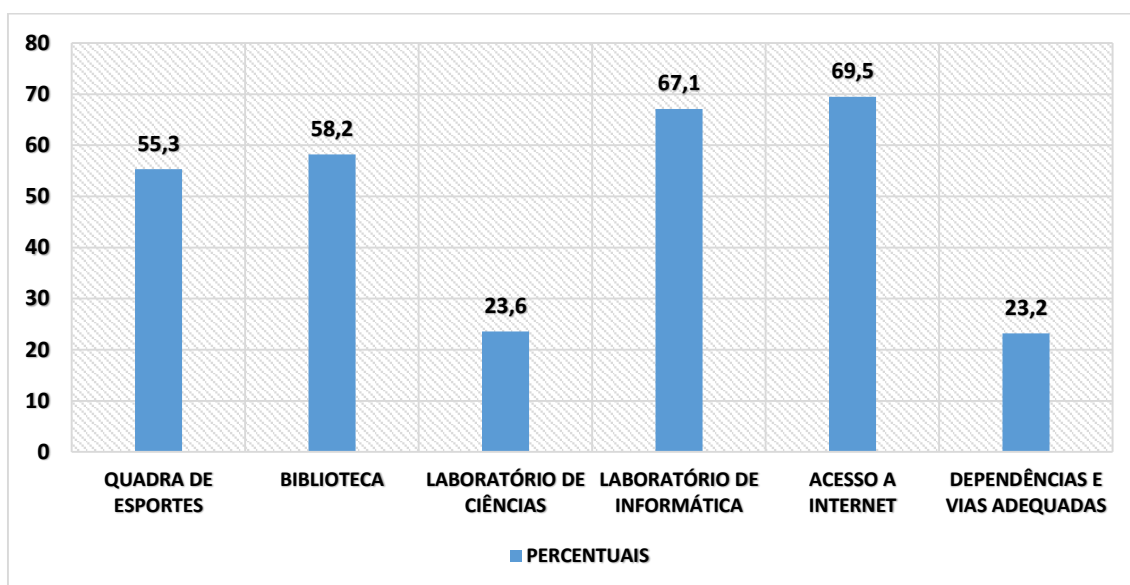


Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2011)

Os números concernentes à etapa final do ensino fundamental mostraram indicadores mais elevados. O percentual mais baixo se deu para dependências e vias adequadas, com 23,2%; contudo, novamente, o espaço laboratório de ciências apresentou baixos percentuais, fazendo-se presente em apenas 23,6% das escolas de ensino fundamental – anos finais. O percentual mais elevado, assim como nos anos iniciais, foi o de acesso à internet, com 69,5%. Mesmo apresentando percentuais insuficientes, os anos finais do ensino fundamental mostraram, no Censo Escolar de 2010, uma elevação dos números quando comparado aos anos iniciais (INEP, 2011).

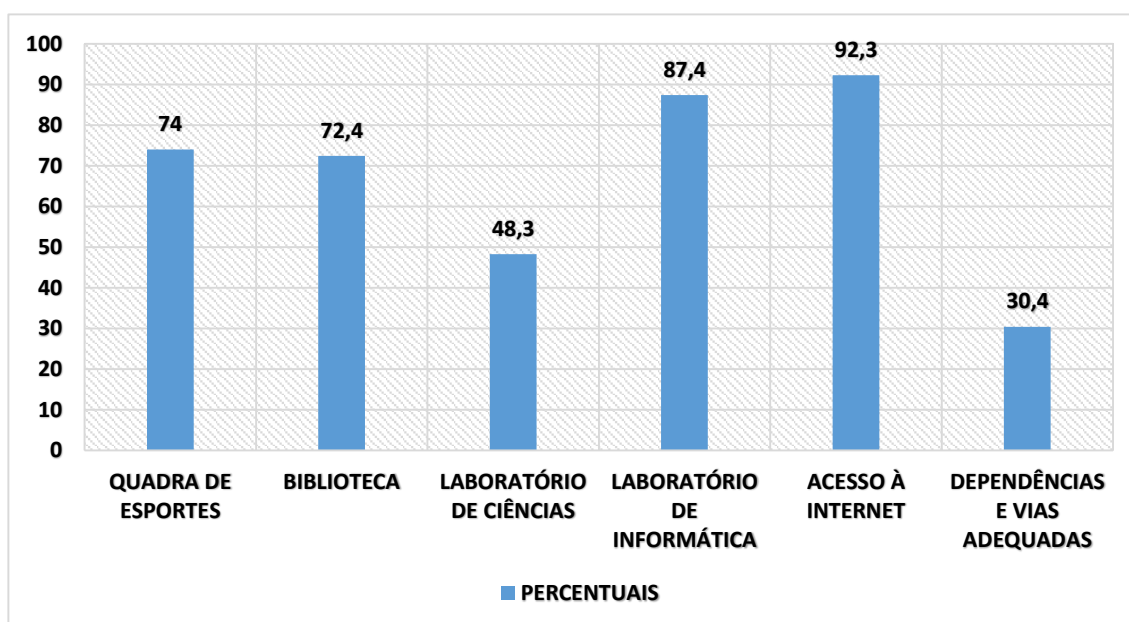
Gráfico 2 – Infraestrutura das escolas de ensino fundamental – anos finais no Censo 2010

²² O termo “Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida” é utilizado pelo Resumo Técnico dos Censos 2010, 2011, 2012 e 2013.



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2011)

Gráfico 3 – Infraestrutura das escolas de ensino médio no Censo 2010



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2011)

Os números relativos às estruturas escolares do ensino médio mostraram indicadores mais elevados. Esse fato se deve, sobretudo, ao menor número de escolas e de matrículas da etapa correspondente ao ensino médio (INEP, 2011). O resumo técnico do Censo analisou os mesmos indicadores de infraestrutura apontados para o ensino fundamental e, de forma semelhante, apresentou como espaços menos atendidos as dependências e vias de acesso, com 30,4%, e os laboratórios de ciências, com 48,3%. O acesso à internet, com 92,3%, e os

laboratórios de informática, com 87,4%, foram apontados como as estruturas mais presentes nas escolas públicas de ensino médio.

4.6.2 Dados do Censo Escolar 2011

O censo escolar de 2011 apresentou uma organização de dados diferenciada. Primeiramente, ele apontou um panorama quantitativo do número de salas de aula da educação básica pública e privada²³. Em uma segunda etapa, apontou indicadores e seus percentuais; no entanto, expôs os números totais da estrutura física em âmbito nacional e também nas esferas das regiões brasileiras. Outro elemento que se destaca é o fato de o ensino fundamental não mais apresentar indicadores subdivididos em anos iniciais e anos finais.

O primeiro ponto ressaltado é a distribuição de salas de aula nas escolas de educação básica brasileiras. Os dados disponibilizados pelo Resumo Técnico do Censo mostram que, no total, existiam 194.932 salas de aula no ano de 2011, sendo que, desse montante, 157.381 pertenciam à rede pública.

Os dados destacados na Tabela 1 chamam a atenção, pois indicam um elevado número de escolas públicas com apenas uma sala de aula. Escolas públicas com seis a 10 salas de aula são as que, por sua vez, apresentam maioria numérica segundo o Censo (INEP, 2012).

Os dados concernentes à estrutura e aos recursos disponíveis ao ensino fundamental, no Resumo Técnico do Censo Escolar de 2011, apresentaram dados gerais, de âmbito nacional e específicos das cinco regiões brasileiras. A partir de 2011, o espaço físico relativo ao laboratório de ciências não se mostrou mais presente no resumo técnico. Contudo, é possível apontar que, em âmbito nacional, o laboratório de informática apresentou o maior percentual, com 44,1%, e o menor indicador se direcionou às dependências e vias de acesso adequadas às necessidades especiais, com 14,9%. Esses dados indicam uma sequência dos resultados averiguados ainda pelo resumo técnico de 2010 (INEP, 2012).

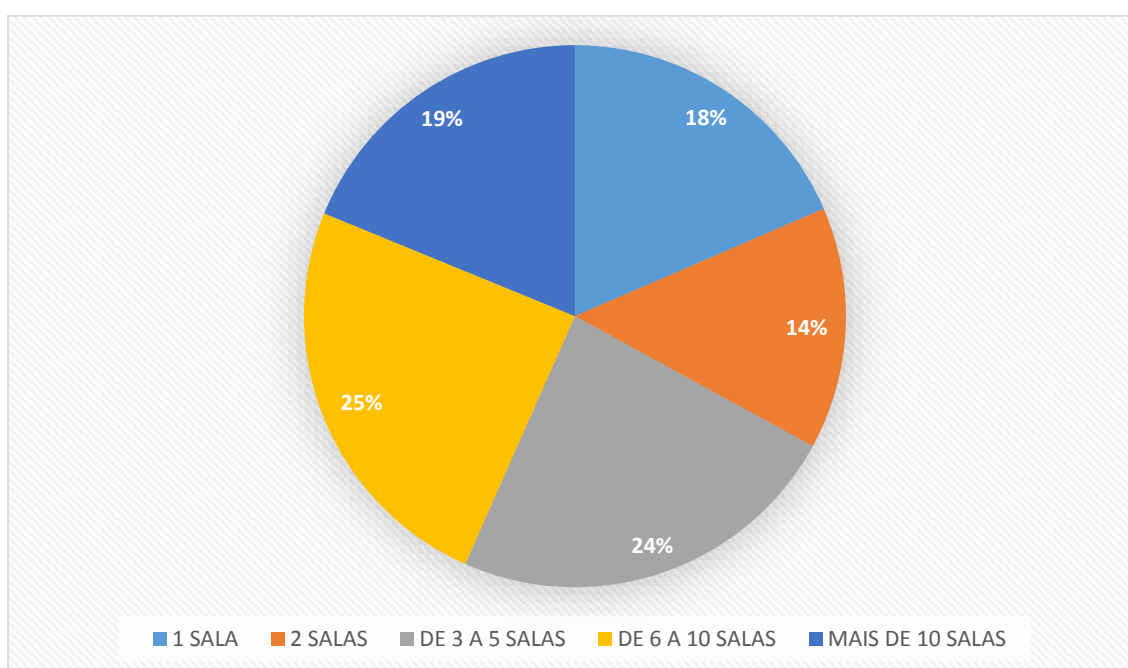
Tabela 1 – Número de salas existentes nas escolas de educação básica, por dependência administrativa, em 2011

²³ Mesmo apresentando uma breve menção às escolas privadas, salientamos que a escola de educação básica pública se mostra como o objeto de nosso estudo.

Número de salas existentes	Total	Pública	Privada
Total	194.932	157.381	37.551
1 sala	29.635	29.403	232
2 salas	23.819	22.919	900
3 a 5 salas	47.220	37.555	9.665
6 a 10 salas	53.514	39.056	14.458
Mais de 10 salas	40.744	28.448	12.296

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2012)

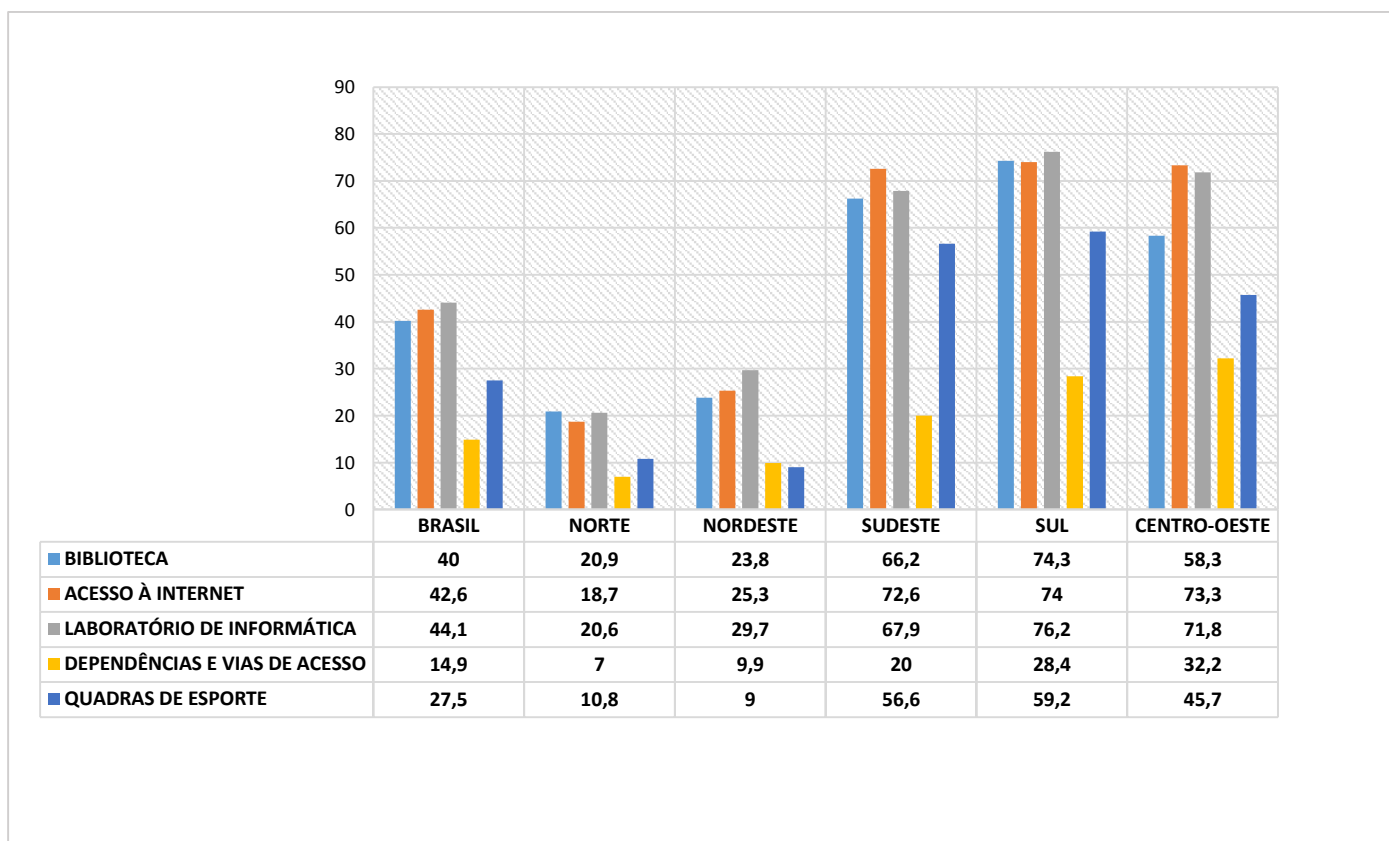
Gráfico 4 – Distribuição percentual do número de salas existentes nas escolas da rede pública em 2011



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2012)

Com relação às regiões, pode-se constatar que o Norte brasileiro trouxe os menores resultados, superando apenas a região Centro-Oeste no quesito quadras de esporte. Os melhores resultados foram os apresentados pelo Sul, que evidenciou um indicador menor do que o do Centro-Oeste nas estruturas de dependências e vias de acesso. Os dados apresentados pelo Gráfico 5 indicam, contudo, que a infraestrutura física das escolas de ensino fundamental revelam um cenário problemático, pois, tomando-se por base os números relacionados ao Brasil, nenhum indicador atingiu o percentual de 50%.

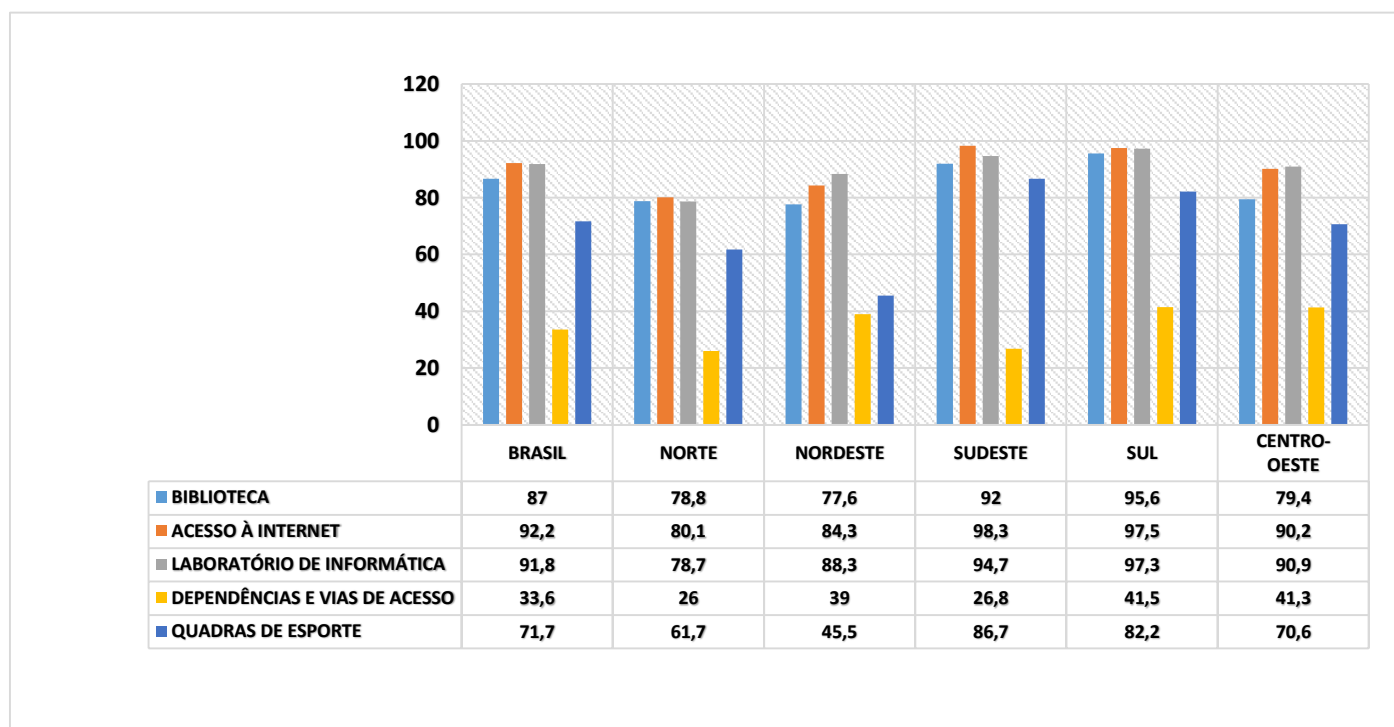
Gráfico 5 – Infraestrutura do Ensino Fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Censo 2011



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2012)

O ensino médio, assim como no Censo de 2010, apresentou indicadores mais elevados. Em âmbito nacional, o acesso à internet obteve o melhor percentual, 92,2%, e as dependências e vias de acesso se elencaram com os menores indicadores, 36,6%. No que diz respeito às regiões, o Norte se postou majoritariamente com os menores resultados. Cabe destacar os 26% apresentados para a estrutura de dependências e vias de acesso. A região com melhores indicadores foi a Sul, porém o percentual mais alto ficou a cargo da Sudeste, com 98,3% das escolas públicas de ensino médio com acesso à internet (INEP, 2012).

Gráfico 6 – Infraestrutura do ensino médio da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis na escola – Censo 2011



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2012)

4.6.3 Dados do Censo Escolar 2012

O resumo técnico de 2012 deu continuidade à estrutura organizacional estabelecida pelo censo anterior. Em um primeiro plano, identificou-se o percentual de salas de aula nas escolas de educação básica no Brasil. Os números apresentados no Censo de 2012 diferiram significativamente do anterior, principalmente por expor uma oscilação dos percentuais gerais de salas de aula. No ano de 2011, contava-se com 194.932 salas de aula e, no ano de 2012, passou-se a 192.676 salas. Na rede pública, havia um total de 157.381 salas de aula em 2011 e, no Censo de 2012, passou-se a 154.616 salas (INEP, 2013).

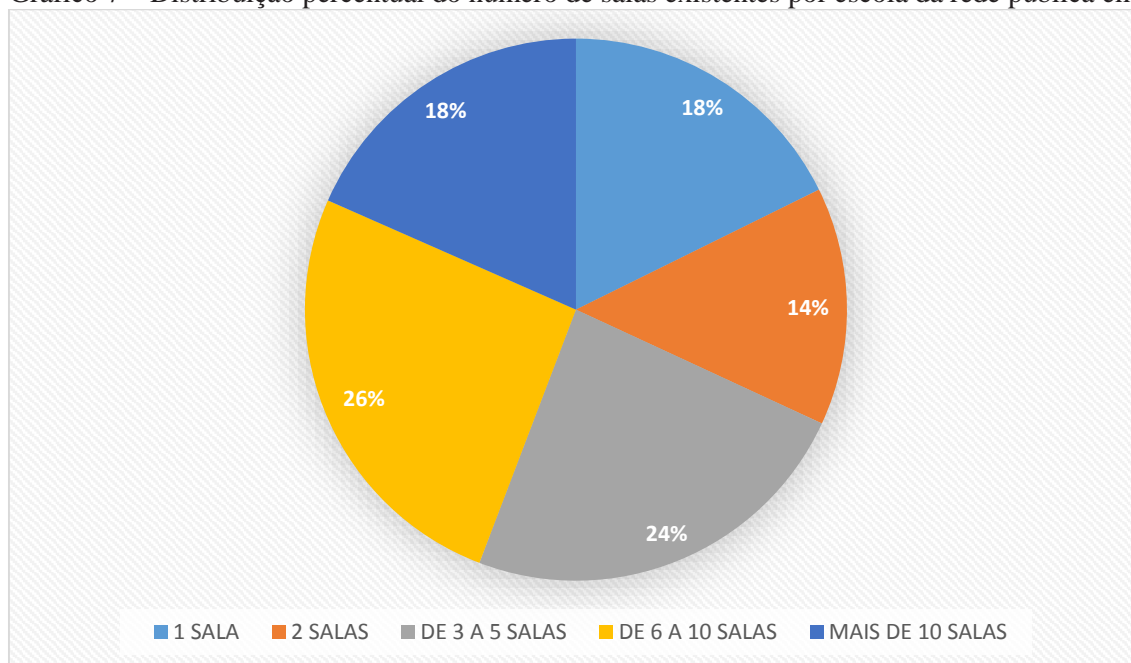
Outro elemento a ser destacado é a diminuição de espaços escolares com uma a cinco salas de aula. Em contrapartida, verifica-se um aumento circunstancial de espaços de seis a dez salas de aula nas redes públicas de educação básica. Esses dados revelam a diminuição de escolas menores, como o possível caso do fechamento de escolas rurais, assim como um sutil desenvolvimento de espaços físicos escolares mais amplos, que venham a agregar um maior contingente de alunos em sua estrutura escolar.

Tabela 2 – Número de salas existentes na escola de educação básica, por dependência administrativa, em 2012

Número de salas existentes	Total	Pública	Privada
Total	192.676	154.616	38.060
1 sala	27.490	27.309	181
2 salas	22.771	22.002	769
3 a 5 salas	46.517	36.922	9.595
6 a 10 salas	54.810	39.899	14.911
Mais de 10 salas	41.088	28.484	12.604

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2013)

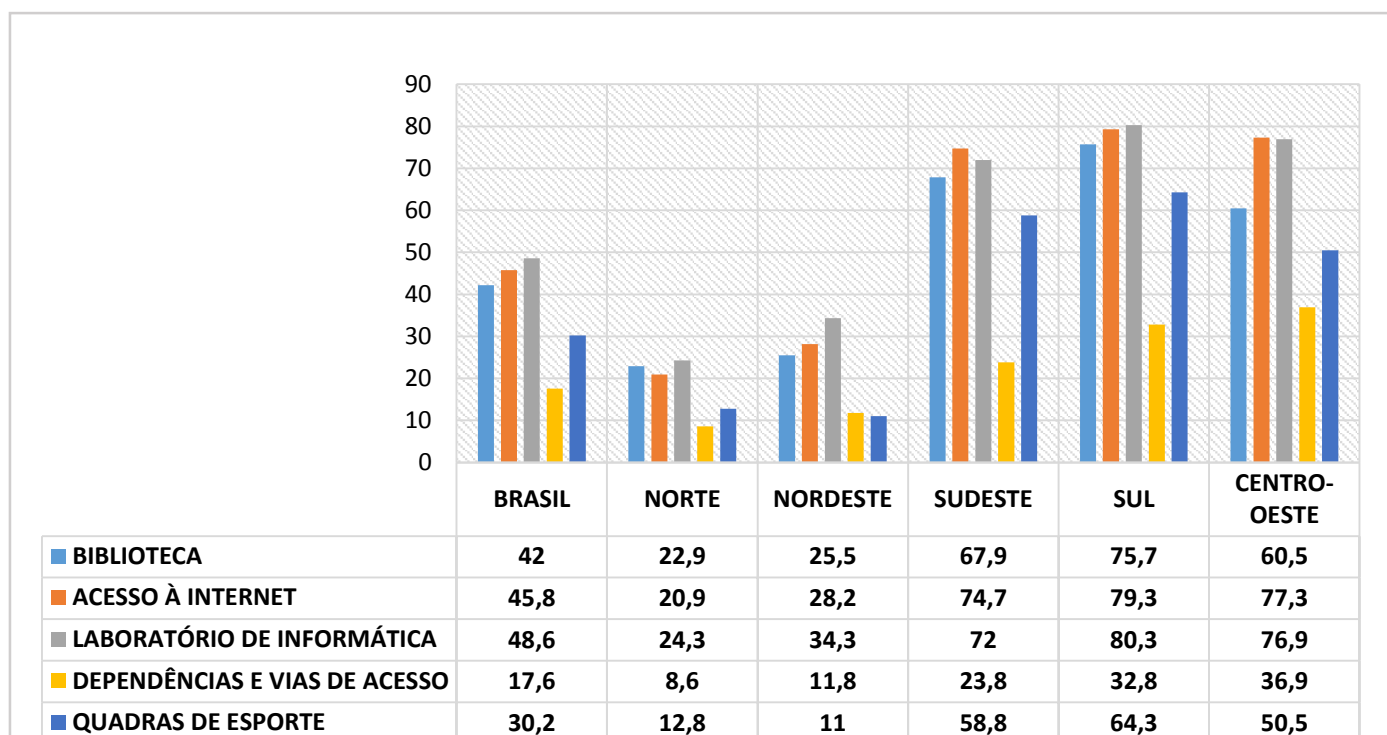
Gráfico 7 – Distribuição percentual do número de salas existentes por escola da rede pública em 2012



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2013)

Com relação à estrutura e aos recursos disponíveis, houve um crescimento dos percentuais em todas as regiões brasileiras, o que acarretou o aumento das médias de âmbito nacional. A região Norte apresentou os números mais baixos, superando apenas o Nordeste no quesito quadra de esportes. A região Sul mostrou os percentuais mais elevados, sendo superada no quesito acessibilidade pela região Centro-Oeste.

Gráfico 8 – Infraestrutura do ensino fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2012



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2013)

Observa-se que, no ensino fundamental, o recurso mais disponível no Brasil é o laboratório de informática, oferecido em 48,6% das escolas públicas. Só na região Sul, é disponibilizado em 80,3% das escolas. As estruturas de acessibilidade detêm baixos indicativos; o maior percentual é de 36,9%, pertencente à região Centro-Oeste. No entanto, mesmo apresentando variações superiores aos dados do censo de 2010 e 2011, devemos destacar que nenhum recurso, em âmbito nacional, atingiu 50% das escolas públicas de educação básica. A biblioteca, um espaço fundamental na estrutura escolar, é disponibilizada em apenas 22,9% das escolas da região Norte, tendo uma média nacional de 42% (INEP, 2013).

Analisando o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2012, verifica-se que os dados de infraestrutura são indicativos importantes. De acordo com o resumo técnico, de um total de 122.716 escolas de ensino fundamental público cadastradas no censo, somente 42,2% possuíam biblioteca/sala de leitura, 48,6% contavam com laboratórios de informática, e 30,2% dispunham de quadra de esportes. Examinando os dados do ensino médio, de um total de 19.279 escolas cadastradas no censo, 87,4 % contavam com biblioteca/sala de leitura, 92,4% tinham laboratório de informática, e 74,5% dispunham de quadra de esportes (INEP, 2013). De acordo com Dallagnol e Cristofoli (2015, p. 10), se considerarmos

[...] separadamente o espaço biblioteca/sala de leitura a situação do ensino fundamental é preocupante. Este espaço, pela sua relevância no processo educativo, conta com uma lei específica, a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino, públicas e privadas, e sua efetivação num prazo máximo de dez anos. Sobre os espaços de laboratórios em 2012 apenas 10,6% das escolas (entre públicas e privadas) contavam com laboratórios de ciências. Em relação a espaços ou laboratórios de artes não foram encontrados registros.

Os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar são construídos a partir dos recursos necessários para a efetivação de um bom desenvolvimento pedagógico. Contudo, os percentuais indicam um contexto problemático no que tange à estrutura física escolar, mostrando números razoáveis somente nos quesitos laboratório de informática e acesso à internet.

O ensino médio contou com indicadores mais favoráveis; no entanto, a estrutura de acessibilidade mostrou-se igualmente deficitária ao revelar que apenas 37,2% das escolas públicas brasileiras possuíam dependências e vias de acesso adequadas às necessidades de pessoas com deficiência. Assim como nos outros documentos, os laboratórios de informática e o acesso à internet foram apontados como os recursos mais disponibilizados no ensino médio da educação básica pública. Os espaços concernentes a quadras de esporte revelaram percentuais inferiores do que os números das bibliotecas. O recurso quadra de esportes obteve uma média nacional de 74,5%, enquanto as bibliotecas apresentaram o índice de 87% das escolas de ensino médio públicas para o ano de 2012 (INEP, 2013).

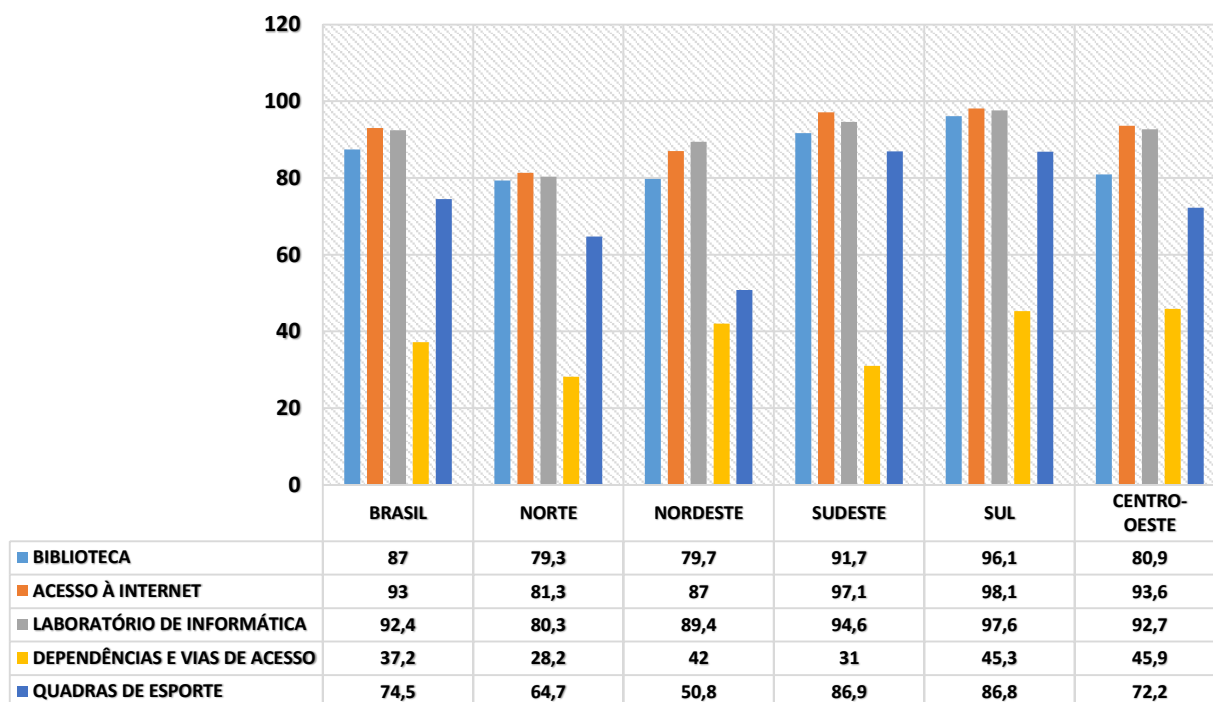
O levantamento também apontou que a região Norte, assim como nos demais casos, apresentou números inferiores às demais regiões. Somente no espaço quadra de esportes essa região superou outra, a região Nordeste, ao identificar que 64,7% das escolas de ensino médio cadastradas no censo de 2012 possuíam esse recurso. Em contrapartida, na região Nordeste, 50,8% das escolas de ensino médio dispunham de quadras de esportes (INEP, 2013).

Dentre os cinco recursos analisados, três foram superiores na região Sul. Os quesitos dependências e vias de acesso e quadras de esporte se mostraram praticamente empatados entre a região Sul e a Sudeste e a Centro-Oeste. O indicador mais elevado para o ensino médio, segundo o Resumo Técnico do Censo de 2012, foi o apresentado pela região Sul para o recurso acesso à internet, o qual apontou 98,1% de abrangência nessa etapa do ensino, como revela o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Infraestrutura do ensino médio da rede pública por região segundo os recursos disponíveis na escola em 2012

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2013)

4.6.4 Dados do Censo Escolar 2013



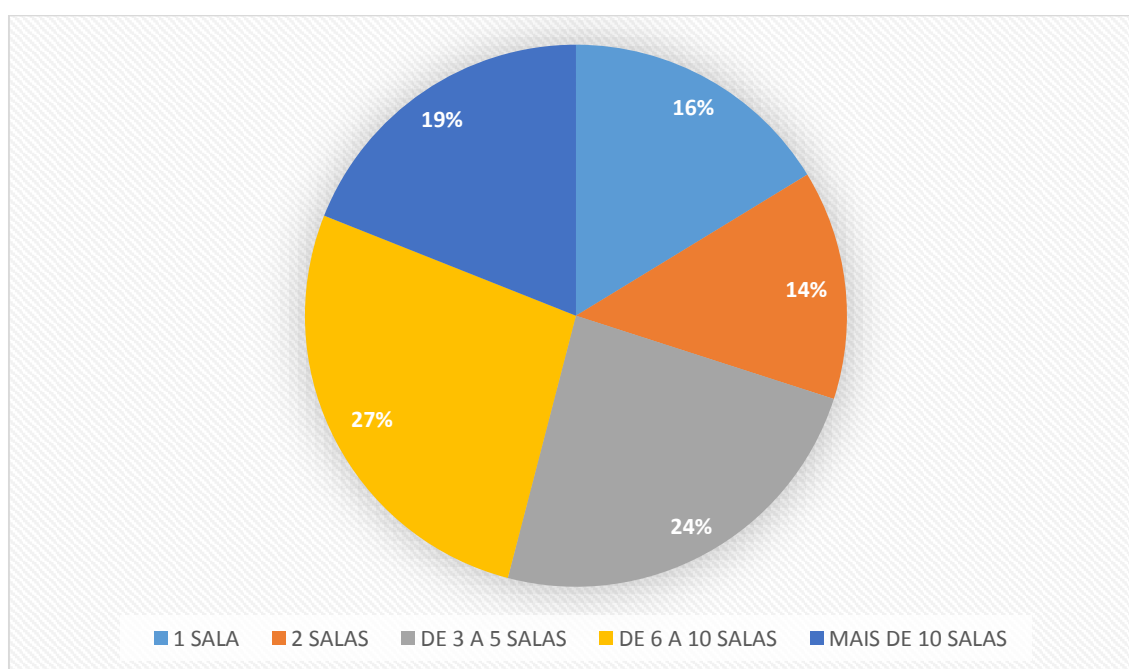
Quanto à infraestrutura escolar, o Resumo Técnico de 2013 apresentou uma diminuição do total de escolas cadastradas no censo: de 192.676 no ano de 2012, passou-se para o número de 190.629 escolas de educação básica pública. Os números relacionados à quantidade de salas de aula também apresentaram alterações: escolas públicas que continham uma sala de aula diminuíram e escolas com duas salas de aula e escolas de três a cinco salas sofreram, igualmente, uma queda nos seus indicadores. Em contrapartida, foi identificado um aumento dos percentuais relacionados a instituições escolares que possuíam de seis a 10 salas de aula, assim como das que apresentavam mais de 10 salas de aula.

Tabela 3 – Número de salas existentes na escola de educação básica, por dependência administrativa, em 2013

Número de salas existentes	Total	Pública	Privada
Total	190.629	151.813	38.816
1 sala	24.876	24.710	166
2 salas	21.506	20.795	711
3 a 5 salas	46.068	36.533	9.535
6 a 10 salas	56.135	40.933	15.202

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2014)

Gráfico 10 – Distribuição percentual do número de salas existentes na rede pública em 2013



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2014)

Com relação à infraestrutura e aos recursos disponibilizados no ensino fundamental, o Resumo Técnico de 2013 apresentou um aumento de em torno de 2% em seus indicadores. Tanto a média nacional como os números regionais apontaram uma evolução circunstancial nos quesitos verificados pelo Censo Escolar de 2013 sobre o ensino fundamental.

Em âmbito nacional, o menor indicador foi o de fatores de acessibilidade, que apresentou percentual de 19,4%. O melhor resultado foi relacionado aos laboratórios de informática, disponibilizados em 50,3% das escolas de ensino fundamental (INEP, 2014).

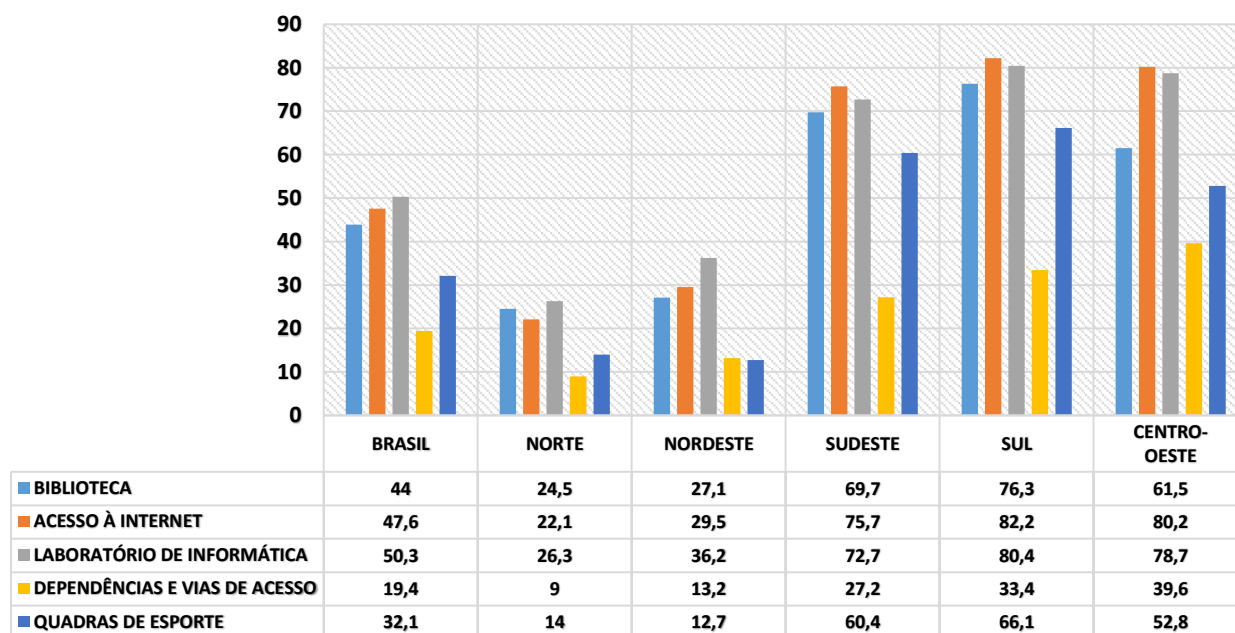
Observando os dados levantados por região, vê-se que, na região Sul, 82,2% das escolas de ensino fundamental possuíam acesso à internet. Na região Centro-Oeste, 39,6% das escolas

tinham dependências e vias de acesso adequadas, revelando o maior índice para esse recurso. As bibliotecas ainda se mostraram como espaços com visíveis problemáticas, pois, na região Norte, somente 24,5% das escolas de ensino fundamental possuíam essa estrutura. Com relação à acessibilidade, essa mesma região apresentou, no ano de 2013, um cenário em que apenas 9% das escolas possuíam vias acessíveis. As quadras de esporte variaram entre 14% na região Norte e 66,1% na região Sul (INEP, 2014).

Gráfico 11 – Infraestrutura do ensino fundamental da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2013

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2014)

Os dados expostos pelo Resumo Técnico do Censo Escolar de 2013 para o ensino fundamental revelaram uma certa evolução nos percentuais relativos à infraestrutura. Desde o Censo de 2011, que começou a apontar indicadores nacionais e regionais, foi a primeira vez



que um percentual de nível nacional relacionado ao ensino fundamental atingiu um número superior a 50%. Esse dado se refere ao laboratório de informática, detentor de 50,3% de abrangência nas escolas públicas de ensino fundamental (INEP, 2014).

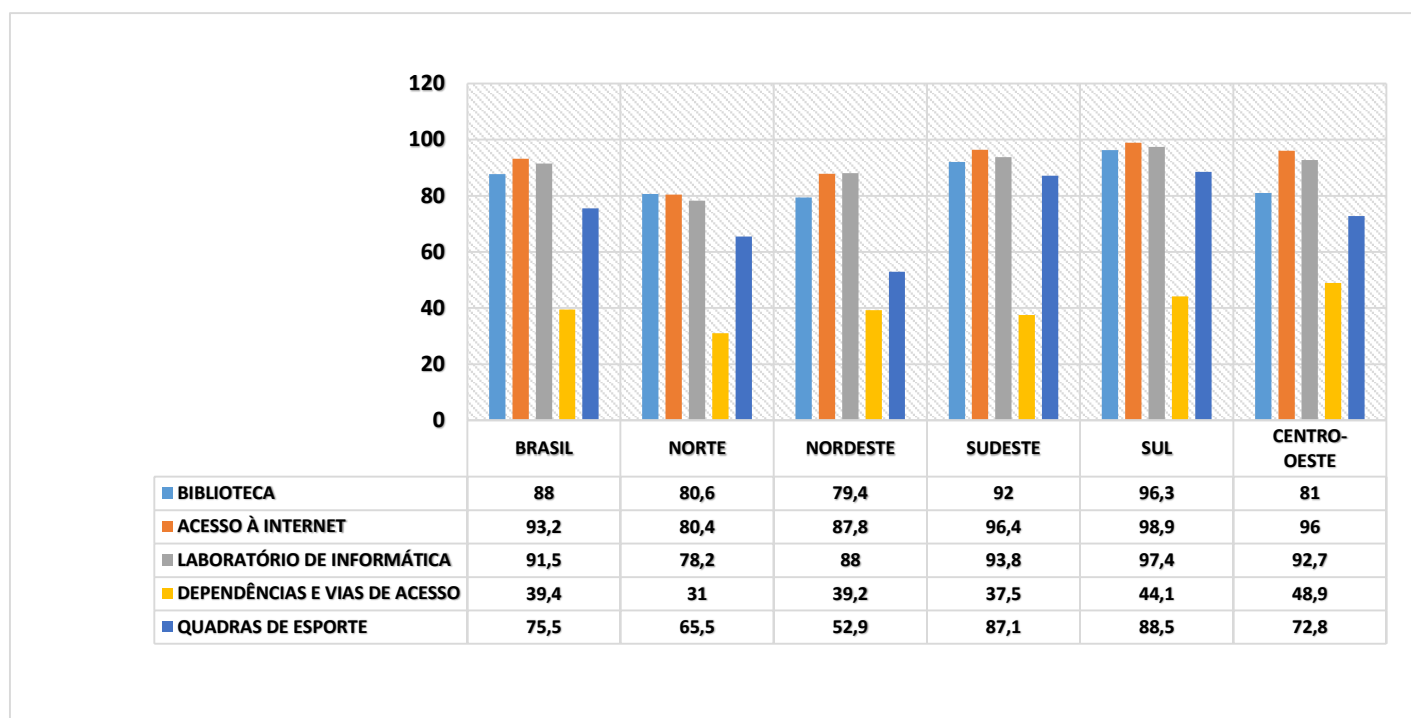
O Resumo Técnico de 2013 relacionado ao ensino médio apresentou o maior percentual de variação entre os quatro censos analisados. Comparando-o aos números levantados sobre o ensino fundamental, essa etapa escolar mostrou indicativos superiores; no entanto, não podemos constatar uma real evolução se os cruzarmos com os dados do Censo de 2012.

Primeiramente, direcionando um olhar sobre os números concernentes ao Brasil, podemos verificar que, dentre os cinco recursos analisados, quatro aumentaram suas porcentagens. No entanto, os laboratórios de informática apresentaram uma queda na expansão: de 92,4% em 2012 passou-se a 91,5% em 2013. Em referência às regiões, o Nordeste foi a única a apresentar um crescimento em todos os cinco percentuais indicados. A região Norte e a Sudeste mostraram uma diminuição dos números nas estruturas de acesso à internet e laboratório de informática. A região Sul deteve uma queda na expansão dos laboratórios de informática e na acessibilidade das escolas, enquanto a Centro-Oeste apresentou uma estagnação no indicador relativo aos laboratórios de informática (INEP, 2014).

Observando os dados levantados pelo Censo Escolar de 2013, pode-se constatar que, em âmbito nacional, o indicador mais elevado foi o de acesso à internet, compreendendo 93% das escolas de ensino médio. As dependências e vias de acessibilidade apresentaram o menor percentual no Brasil. Apreciando as regiões de modo particularizado, verifica-se que a abrangência do acesso à internet na região Sul foi de 98,9%. Em contraponto a esse indicador, o menor índice identificado foi de 31% de acessibilidade nas escolas públicas de ensino médio da região Norte (INEP, 2014).

Os dados verificados pelos Censos de 2010 a 2013 revelaram, na maioria dos recursos de infraestrutura, um aumento dos indicadores. Contudo, os mesmos números expõem as carências que impactam as redes públicas de educação básica. A falta de espaços físicos adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a existência de milhares de escolas com uma ou duas salas de aula, carência de bibliotecas, materiais didáticos, espaços para recreação e atividades externas dos estudantes são realidades postas no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Gráfico 12 – Infraestrutura do ensino médio da rede pública por região, segundo os recursos disponíveis – Censo 2013



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2014)

Refletindo acerca dos discursos e propostas políticas da atualidade, observamos inúmeras ações cujo objetivo maior é a implantação da educação integral, a qual, dentre outros resultados, levaria ao almejado aumento da qualidade da educação. Salientamos a educação integral porque muitos dos projetos que investem esforços na transformação dos espaços físicos, inúmeras vezes, estão atrelados à projeção de uma educação integral ou ao próprio aumento do tempo de atividade educacional escolar (CAVALIERI, 2007).

A ampliação dos tempos escolares gera, conseqüentemente, impacto no espaço físico escolar, o qual acaba por requerer uma estrutura compatível com a dinamicidade da perspectiva integral. Nesse sentido, os dados identificados no Censo Escolar apontam certo anacronismo em relação aos objetivos almeçados pelas políticas de educação integral, por revelar espaços físicos e recursos incompatíveis com as demandas requeridas por ela. Muitos dos percentuais apresentados mostram-se, portanto, como fatores que inviabilizam a expansão da carga horária escolar.

Não há estudos que comprovem que o aumento do tempo de permanência na escola melhore ou qualifique a educação e o processo de ensino-aprendizagem. Para Gomes (2005) e Cavalieri (2007), somente o aumento de tempo escolar não define um melhor padrão qualitativo

da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras. Devemos considerar, com isso, outros elementos, como os fatores extraescolares e, sobretudo, intraescolares (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências e de conhecimento, mas, para isso, são necessários atenção e melhoramento do contexto intraescolar que gerem condições de aumento da qualidade da escola pública brasileira.

Ao destacarmos as concepções de qualidade relativas a fatores intra e extraescolares, tomamos como referência o estudo realizado por Dourado, Oliveira e Santos (2007), assim como princípios de qualidade previstos na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

Segundo dados do INEP de 2013 referentes à educação básica das redes estaduais e municipais, o tempo de permanência dos estudantes na escola e a média de horas-aula ainda eram baixos. Em relação à educação infantil, os dados do INEP apontam uma média de 5,3 horas nas redes estaduais e de 5,9 nas redes municipais de ensino. Aqui cabe destacar que a média superior de horas nas redes municipais pode estar relacionada à divisão de responsabilidades entre os entes, considerando que é no município que recai o atendimento prioritário dessa etapa do ensino.

No ensino fundamental, a situação se inverte. Observa-se um número maior de horas nas redes estaduais de ensino, com uma média de 4,7 horas diárias e de 4,4 horas nas redes municipais. Quando observado o ensino médio, há, então, mais equilíbrio e aproximação entre as médias (DALLAGNOL; CRISTOFOLI, 2015).

Quadro 12 – Matrículas do ensino fundamental regular, por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização em 2010

DURAÇÃO DO TURNO DE ESCOLARIZAÇÃO	TEMPO INTEGRAL	
	TOTAL	PÚBLICA
TOTAL	1.327.129	1.264.309
MENOR QUE 7 HORAS	858.118	849.420
MAIOR OU IGUAL A 7 HORAS	469.001	414.889

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Inep (2011)

Segundo o Resumo Técnico do Censo Escolar de 2010, mais de 1,3 milhão de alunos matriculados no ensino fundamental têm educação em tempo integral, sendo que, dos alunos

matriculados na rede pública, 4,7% recebem educação em tempo integral. Dentre as matrículas de educação em tempo integral, 65% possuem tempo de escolarização menor que 7 horas, porém, quando somadas às atividades complementares, cumprem a duração exigida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Como exemplo de ação de ampliação dos tempos escolares e da diversificação de atividades, podemos citar o Programa Mais Educação (Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010), que tem funcionado como indutor para a implantação da escola de tempo integral. Também, como destacamos anteriormente ao comentar as metas do PNE, soma-se aos desafios a ampliação da escolaridade obrigatória incluída pela Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, a qual deu nova redação ao inciso I do artigo 4º da LDB. Destacamos que a referida ampliação da permanência dos estudantes na escola demanda novos e/ou mais espaços educativos (INEP, 2010).

Para Cavalieri (2007), a ampliação do tempo escolar é uma tentativa de suprimir as diferenças existentes entre os sistemas de ensino, na busca por um equilíbrio na aquisição de capital cultural dos menos favorecidos. É a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira, que a fortaleça através de melhores equipamentos, do enriquecimento de suas atividades e das condições adequadas de estudo e trabalho para alunos e professores, o que poderá trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo.

4.7 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO CONCEITO DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Estabelecer um entendimento acerca do conceito de qualidade da educação mostra-se uma tarefa complexa. Sua complexidade se revela à medida que o referido conceito se manifesta de maneira polissêmica. Como explica Estêvão (2013), o conceito de qualidade da educação expõe uma mutabilidade histórica, na qual o próprio termo parece ter sido escrito e reescrito em um palimpsesto. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a temática concernente à qualidade da educação se configura e reconfigura historicamente, garantindo, na sua historicidade, inclusive no que tange ao tempo e espaço, denominações específicas. Adotando a compreensão de que o espaço físico escolar é um elemento fundamental no desenvolvimento de uma

educação de qualidade, buscaremos tecer algumas considerações sobre esse conceito, o qual, segundo Franco, Alves e Bonamino (2007), foi foco de investigação e debate de inúmeros teóricos da educação.

Como discutido anteriormente, o conceito de qualidade na educação apresentou definições específicas nos diferentes espaços e tempos da história da educação brasileira. Com o intuito de analisar essas definições, tomaremos como base teórica o estudo de Oliveira e Araujo (2005), os quais buscaram efetuar uma compreensão do conceito de qualidade da educação em cada periodização. A qualidade educacional apresentou três definições diferenciadas no Brasil: primeiramente, qualidade era entendida como oferta de educação; em um segundo momento, foi compreendida como fluxo escolar; e, por último, esteve coadunada à relação de desempenho dos estudantes frente a avaliações em larga escala.

Quadro 13 – Taxas de analfabetismo no Brasil entre 1920 e 1970

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: Inep (2003, grifo nosso). Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 21/08/2014

A primeira etapa, portanto, é relacionada à questão de oferta da educação. Entre as décadas de 1920 e 1970, a escola mostrava acesso insuficiente, caracterizando-se como uma instituição de poucos (BEISEGEL, 1995). Esses elementos incidem de maneira direta sobre o espaço físico escolar, visto que este era escasso. De acordo com dados levantados pelo Inep, os

números do analfabetismo entre a população maior de 15 anos de idade mostravam taxas alarmantes. Como se percebe no Quadro 13, no ano de 1920, 65% da população eram analfabetos. Até a década de 1970, houve uma evolução nos números; no entanto, 33,7% da população do país ainda se mantinham no grupo dos analfabetos.

A falta de vagas refletia a falta de escolas e, conseqüentemente, de espaços escolares. Do mesmo modo, esse contexto identificava uma educação elitista e não acessível à população de um modo geral. Nesse período, iniciou-se a edificação dos primeiros grupos escolares e, posteriormente, a ação desempenhada por Anísio Teixeira junto ao Distrito Federal e à Bahia, que almejava, além do acesso, espaços adequados para se consolidar a educação como um direito, abrangente e eficaz a todos.

Quadro 14 – Percentuais de promoção, retenção e evasão nos anos de 1976 e 1986

1976								
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Promoção	57,15%	63,33%	65,17%	51,80%	64,15%	63,91%	63,73%	51,67%
Retenção	41,39%	32,50%	27,58%	29,50%	25,34%	30,43%	31,30%	38,27%
Evasão	1,46%	4,17%	7,25%	18,70%	10,51%	5,66%	4,97%	10,06%

1986								
	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série
Promoção	60,36%	60,77%	69,39%	62,76%	76,54%	62,97%	77,02%	49,39%
Retenção	37,95%	35,76%	24,35%	22,26%	12,39%	28,92%	14,62%	26,30%
Evasão	1,69%	3,47%	6,26%	14,98%	11,07%	8,11%	8,36%	24,31%

Fonte: Júnior; Faria; Lima (2012)

A segunda etapa identificada por Oliveira e Araujo (2005) deu-se a partir da década de 1970 e 1980. Nesse contexto, a problemática da qualidade na educação se inseria na questão do fluxo dos estudantes nas instituições escolares. O Quadro 14 toma como base os anos de 1976 e 1986 e indica as porcentagens de aprovação, reprovação e evasão dos estudantes. No ano de 1976, as porcentagens de aprovação não superaram o número de 65,17%, enquanto as taxas de

reprovação chegaram a 41,39% e, de evasão, a 18,70%. No ano de 1986, houve uma evolução nos números concernentes à aprovação, atingindo 77,02%. No entanto, a reprovação ainda apontou indicadores que alcançaram 37,95%, e a evasão, 24,31%. Os dados levantados por Júnior, Faria e Lima (2012) mostram que os números de reprovação e evasão variaram de 22,92% (7ª série de 1986) até 50,61%, ou seja, superaram o valor de aprovados na 8ª série de 1986. Como esclarece Oliveira e Araujo (2005, p. 10), no final da década de 1980, “[...] de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam [...]”. Em um contexto em que a qualidade era medida pelo fluxo de aprovação, reprovação e evasão, o período destacava-se como problemático.

A década de 1990 evidenciou um contexto histórico marcado pelo processo de redemocratização. Foi nesse período que se estabeleceram políticas e ações que objetivaram a regularização do fluxo escolar (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005). Elementos como acesso, universalidade, gratuidade e obrigatoriedade elencaram-se como pauta de ações políticas e legais no cenário educacional brasileiro.

Conforme Dourado (2007), desde a redemocratização do país houve significativas mudanças na educação nacional, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. Podemos considerar, igualmente, que a década de 1990 consagrou muitos discursos e medidas em torno do direito à educação básica, os quais objetivaram maiores oportunidade de acesso e permanência na escola. Da mesma forma, através da melhoria da qualidade educacional, visava-se à formação para o mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, garantiria uma maior equidade social (ARAUJO, 2011). A partir da década de 1990, contexto caracterizado pelo acesso massivo dos sujeitos à escola, evidenciou-se o cenário do terceiro indicador de qualidade, marcado, sobretudo, pela mensuração da capacidade cognitiva dos alunos por exames de larga escala (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

A partir da segunda metade da década de 1980, já houve significativas “[...] realizações educacionais e de disputa política pela redemocratização da sociedade brasileira” (ARELARO, 2000, p. 95). Iniciaram-se movimentos referentes à promulgação da Constituição Federal de 1988 (a “Constituição Cidadã”), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). Esses documentos são de expressiva

relevância e configuraram consideráveis reflexos no âmbito do direito à educação dos anos 1990.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, logo em seu artigo 206, faz menção à questão da temática da educação, apontando a garantia de padrões de qualidade. Os mesmos pressupostos são expressos na LDB de 1996 em seus artigos 3º e 4º. O artigo 205 da Constituição Federal estabelece a educação como um instrumento de desenvolvimento da pessoa, assim como uma forma de preparo para a cidadania e de qualificação para o trabalho. No artigo 214 da lei maior, está incutida a percepção do Plano Nacional de Educação (PNE), cujo objetivo é articular o Sistema Nacional de Educação, em regime de colaboração, a fim de conduzir uma melhoria da qualidade do ensino educacional brasileiro, ao qual já fizemos menção.

Como referência de conceito de qualidade da educação em nosso estudo, trabalharemos com as considerações articuladas por Luiz Fernandes Dourado, João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos (2007). Tais autores apresentam uma concepção de qualidade vinculada a fatores extra e intraescolares, não se limitando a princípios derivados meramente de avaliações objetivas, e sim tecendo um olhar analítico acerca da estrutura educacional.

Dourado (2007) apresenta dimensões da qualidade da educação organizadas em dois blocos: intraescolares e extraescolares. A dimensão extraescolar se relaciona ao entendimento das possibilidades de superação das condições de vida de camadas sociais menos favorecidas. Ela se encontra dividida em dois pontos: nível do espaço social e nível de sistema e condições de oferta. O nível do espaço social considera a influência e a significatividade das variáveis em torno do capital econômico, social e cultural na aprendizagem escolar e na trajetória escolar e profissional dos estudantes. Pensa-se na não naturalização das desigualdades e na efetividade de políticas públicas sociais que visem à democratização plena de uma educação de qualidade (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). Já a qualidade na dimensão intraescolar é pontuada como elementos que influenciam, de maneira direta, os processos de aprendizagem, pois acabam por interferir

[...] na organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 16)

Dentro da dimensão intraescolar, são pontuadas questões referentes a condições de instalação da escola e do espaço físico oferecido como bibliotecas, salas de aula, laboratórios, pátio, etc. Nesse sentido, o compromisso com a qualidade da educação e a qualidade dos espaços físicos educativos vem ao encontro das perspectivas de financiamento da educação que foram pauta de debates e preocupações no PNE. Dourado, Oliveira e Santos (2007) apontam, nessa dimensão, tópicos que garantiriam uma melhor qualidade educacional, considerados essenciais na busca por uma educação democrática, igualitária e que proporcione o pleno desenvolvimento intelectual dos estudantes. No Quadro 15, elencamos alguns elementos que dialogam com a temática do espaço físico escolar.

Quadro 15 – Elementos que incidem na estrutura física escolar e garantem um melhor padrão de qualidade

Igualdade de condições de recursos e instalações escolares adequadas respeitando os padrões de qualidade mínimos	
Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela.	Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.
Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares.	Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.
Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros.	Serviços de apoio e orientação aos estudantes.
Garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais.	Ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.
Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola.	Materiais didáticos de qualidade e em quantidade para atender os estudantes.

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Dourado; Oliveira; Santos (2007)

A temática da qualidade educacional mostra-se complexa e multifacetada devido à conceituação camaleônica que possui (ESTÊVÃO, 2013), assim como pela miríade de possibilidades de análise que nos propõe. O conceito de qualidade transcende uma definição única, pois está relacionado a uma conjuntura histórica e às circunstâncias de seu direcionamento político.

Estabelecendo uma articulação com os fatores intraescolares apontados por Dourado, Oliveira e Santos (2007), Kowaltowski (2011) afirma que é importante que os espaços físicos escolares apresentem um número compatível de estudantes por salas de aula; que existam

materiais didáticos de uso pedagógico em quantidade e qualidade suficientes; que esses materiais tenham espaços adequados de armazenamento; que os mobiliários, como elementos de apoio no processo de ensino, possibilitem conforto físico, psicológico e ergonomia para os estudantes.

Os programas de edificação das escolas devem contemplar a dimensionalidade e a especificidade de cada espaço, como salas de aula, bibliotecas, quadras de esporte, laboratórios, etc. Esses programas arquitetônicos, sobretudo em escolas públicas, estão amparados em condicionantes políticos e econômicos. Contudo, deve-se prever a qualidade dos espaços, pois, segundo Kowaltowski (2011, p. 63-64), o “[...] prédio de uma escola é a concretização de uma visão de educação e do seu papel da construção da sociedade”. Para a citada autora, no Brasil, verifica-se a predominância de edificações escolares tradicionais que apresentam certo anacronismo em relação às mudanças das demandas pedagógicas contemporâneas.

As condições de conforto, para Kowaltowski (2011), são fundamentais. A pesquisadora dá destaque a elementos como ventilação, iluminação, disponibilidade de espaço, acabamento, segurança, higiene, acústica, acessibilidade e funcionalidade das estruturas escolares, entre outros. Estabelecendo uma relação com os fatores intraescolares expostos por Dourado, Oliveira e Santos (2007), a autora também destaca que a infraestrutura dos espaços físicos escolares afeta sobremaneira o desempenho dos estudantes. Kowaltowski (2011), ao citar Hershberger (1999), aponta alguns valores que servem como base para o desenvolvimento de projetos arquitetônicos escolares, conforme o Quadro 16.

Quadro 16 – Valores arquitetônicos de acordo com Hershberger (1999)

Valores arquitetônicos de acordo com Hershberger (1999):
Humano: adequação funcional, física, social, fisiológica e psicológica
Ambiental: local, clima, contexto, fontes e gastos
Tecnológico: material, sistemas e processos
Econômico: financeiro, construção, operações, manutenção e energia
Segurança: estrutural, fogo, químico, pessoal e vandalismo
Temporal: crescimento, mudança e permanência
Estético: forma, espaço, cor e significado
Cultural: histórico, institucional, político e legal

Fonte: Hershberger (1999 *apud* KOWALTOWSKI, 2011)

Quadro 17 – Relação entre os elementos destacados pela dimensão quatro do PAR, os fatores intraescolares e os parâmetros de projetos arquitetônicos selecionados

PAR	FATORES INTRAESCOLARES	PARÂMETROS DE PROJETOS ARQUITETÔNICOS SELECIONADOS
------------	-----------------------------------	---

<p>Biblioteca: instalações e espaço físico, suficiência e diversidade do acervo bibliográfico</p> <p>Existência e funcionalidade de laboratórios (informática e ciências)</p> <p>Existência e conservação de quadra de esportes</p> <p>Existência e condições de funcionamento da cozinha e do refeitório</p> <p>Salas de aula: instalações físicas gerais e mobiliário</p> <p>Condições de acesso para pessoas com deficiência física</p> <p>Adequação, manutenção e conservação geral das instalações e dos equipamentos</p> <p>Existência de computadores ligados à rede mundial de computadores e utilização de recursos de informática para a atualização de conteúdos e a realização de pesquisas</p> <p>Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação Pública</p> <p>Existência de recursos audiovisuais</p> <p>Existência, suficiência e diversidade de materiais pedagógicos (mapas, jogos, dicionários, brinquedos)</p> <p>Suficiência e diversidade de equipamentos esportivos</p> <p>Existência e utilização de recursos pedagógicos que considerem a diversidade racial, cultural e de pessoas com deficiência.</p>	<p>Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela</p> <p>Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade, etc.</p> <p>Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares</p> <p>Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, entre outros, incluindo acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.</p> <p>Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros</p> <p>Serviços de apoio e orientação aos estudantes</p> <p>Garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais</p> <p>Ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral</p> <p>Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola.</p> <p>Materiais didáticos de qualidade e em quantidade para atender os estudantes.</p>	<p>Salas de aula e ambientes</p> <p>Bibliotecas</p> <p>Laboratórios de ciência e artes</p> <p>Área de educação física</p> <p>Áreas casuais de alimentação</p> <p>Tecnologia distribuída</p> <p>Conexão com a comunidade</p> <p>Pátio, implantação da escola e adequação dos espaços livres</p> <p>Dimensionamento e aspectos funcionais</p> <p>Acessibilidade</p>
--	---	---

Fonte: Elaborada a partir de Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Kowaltowski, 2011; MEC, 2007.

Kowaltowski (2011) apresenta alguns conceitos e tendências da arquitetura escolar a partir da análise de 32 parâmetros de projetos para a edificação de estruturas escolares. Desses, selecionamos nove parâmetros articulados com os fatores intraescolares (DOURADO;

OLIVEIRA; SANTOS, 2007) que incidem na estrutura física e garantem melhor qualidade para a educação. Além disso, relacionamos os pontos identificados como relevantes pela dimensão quatro do PAR e as considerações apresentadas nos documentos analisados, como o Plano Nacional de Educação, e até mesmo as lacunas verificadas com o Censo Escolar.

O parâmetro da sala de aula e de ambientes de ensino, como espaço físico de aprendizagem, deve garantir trabalhos individuais ou em grupos; espaço para palestras e apresentações artísticas; aulas com tecnologias de pesquisa; e aprendizado com o meio comunitário e ambiental.

Com relação aos laboratórios de ciências e artes, destaca-se o espaço físico onde o aprendizado se efetiva na prática. Os laboratórios devem conter área expositiva, de confecção de materiais, espaços de debates e desenvolvimento de ideias, assim como ambientes propícios para o armazenamento de equipamentos e materiais.

Com relação à educação física, essas atividades devem ser desenvolvidas em espaços de qualidade e equipadas, de modo que incentivem o desenvolvimento de hábitos saudáveis. Do mesmo modo, devem possibilitar a execução de diversos esportes de forma segura, assim como a convivência entre os estudantes.

As áreas de alimentação podem oferecer ambientes mais íntimos e agradáveis, sendo indicado, para essas áreas, vistas para ambientes externos da escola, como jardins. Os móveis, segundo Kowaltowski (2011), devem apresentar características descontraídas; além disso, esses espaços, em horários diferenciados, poderiam ser utilizados como áreas de estudo individual.

Com relação à tecnologia distribuída, menciona-se que esta já faz parte da vivência cotidiana da maioria da população; dessa forma, a escola deve apresentar laboratórios de informática em quantidade e qualidade, com um sistema de internet que possibilite o trabalho pedagógico. A relação com a comunidade escolar também é posta como parâmetro, visto que a comunidade deveria usufruir do espaço físico da escola (KOWALTOWSKI, 2011).

Em se tratando do pátio e da adequação dos espaços livres, menciona-se que essas áreas devem oferecer um ambiente agradável para a prática de atividades educacionais e de lazer. O ambiente deve deter áreas cobertas e outras com vegetação, para conferir um melhor equilíbrio climático. As escolas devem apresentar projetos paisagísticos de fácil manutenção. Kowaltowski (2011) destaca que, nas áreas físicas externas, as hortas também são elementos de importante aspecto. Outra questão que se mostra de grande relevância é a acessibilidade desses ambientes, para que sejam disponibilizados a todos os estudantes.

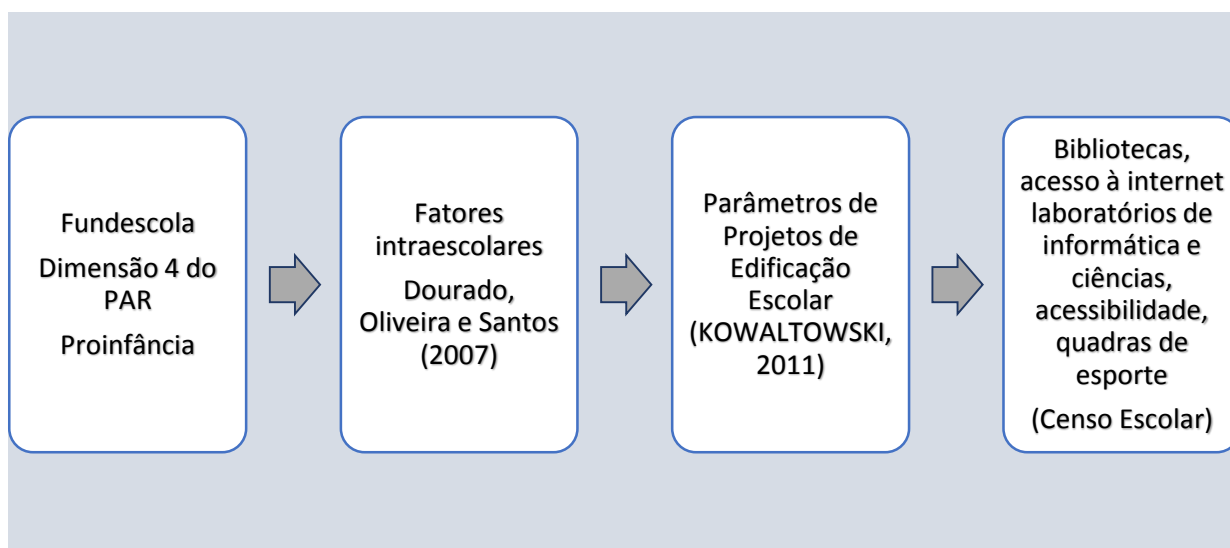
O elemento acessibilidade apresenta-se como um parâmetro próprio, sendo destacada sua relevância para a inclusão de pessoas com diferentes deficiências. Nesse sentido, devem-se prever as diversas formas de comunicação, sonora, braile, táteis entre outras. A escola também deve conter equipamentos com materiais adequados e espaços com acessos especializados, possibilitando a circulação e o desenvolvimento dos estudantes, funcionários e docentes com deficiência (KOWALTOWSKI, 2011).

Com relação ao dimensionamento dos aspectos funcionais, é prevista uma quantidade de área útil por aluno em sala de aula, assim como em bibliotecas, laboratórios, pátios e refeitórios. Segundo considerações feitas por Kowaltowski (2011), deveria haver o cálculo de uma área mínima de um metro e meio quadrado por aluno, para conferir mais comodidade aos seus usuários.

Através da análise feita por Kowaltowski (2011) sobre os parâmetros arquitetônicos, podemos identificar elementos em comum que interligam as concepções de espaço físico escolar (problemáticas e relevância), assim como a percepção de qualidade em estudos dos teóricos da educação, da arquitetura e também em documentos de caráter político.

Verifica-se que os parâmetros destacados por Kowaltowski (2011) se articulam com os fatores intraescolares trazidos por Dourado, Oliveira e Santos (2007). Da mesma forma, esses tópicos são elementos presentes nas políticas destacadas, como o Fundescola, desenvolvido entre os anos de 1997 e 2010, e o PAR e o Proinfância, desenvolvidos de 2007 até a atualidade. Poderíamos, da mesma forma, salientar que muitas ações propostas pelas políticas destacadas, assim como os pressupostos articulados pelos parâmetros arquitetônicos e fatores intraescolares, vêm ao encontro dos problemas identificados pelos documentos do Censo Escolar, como os baixos percentuais conferidos a quadras de esportes, acesso à internet, laboratórios de informática e ciências, bibliotecas e dependências e vias de acesso para deficientes.

Ilustração 1 – Relação entre as políticas, os fatores intraescolares, os parâmetros arquitetônicos e o Censo Escolar



Fonte: Elaborada a partir de Dourado; Oliveira; Santos, 2007; Kowaltowski, 2011; MEC, 2007.

Do mesmo modo, salientamos que a materialidade física da escola apresenta uma relevância significativa no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois é nesse *locus* privilegiado, a escola, que as atividades pedagógicas são efetuadas. Por isso, a estrutura física escolar deve garantir condicionantes objetivos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Como condicionantes, destacamos os fatores intra e extraescolares trazidos por Dourado, Oliveira e Santos (2007), assim como os parâmetros arquitetônicos apresentados por Kowaltowski (2011). Diante disso, ressaltamos, na complexidade do conceito de qualidade, as dimensões intra e extraescolares e os parâmetros arquitetônicos como elementos fundamentais para pensar e planejar os espaços físicos escolares, bem como promover uma educação pautada no conhecimento, na formação humanística e, assim, contemplar o que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 asseguram, como direito à educação e promoção de garantia de padrão de qualidade.

A melhoria da qualidade e a ação do Estado no que se refere à universalização da educação básica inclui o espaço escolar, percebido nas últimas décadas através da crescente preocupação com as estruturas físicas escolares. Frente às novas perspectivas e necessidades da educação, foram estabelecidas algumas políticas públicas voltadas para a infraestrutura escolar.

Amparando-nos na abordagem cognitiva das políticas públicas, consideramos que as ações destacadas neste capítulo se apresentam como matrizes cognitivas constituintes de um sistema de interpretação da realidade estabelecido e formulado por atores diversos. Essa

perspectiva analítica enfatiza o papel das ideias na construção das políticas estabelecidas por interações sociais geradoras de um produto comum.

Podemos afirmar que a qualidade da educação, dentro de sua polissêmica interpretação, assim como o espaço físico escolar, foram ideias amplamente debatidas a partir dos anos 1990. No início da década de 1990, buscaram-se melhorar os índices de qualidade da educação no Brasil, sendo destacado o processo de ampliação da obrigatoriedade do nível educacional básico. Nesse processo, salientamos que o nível básico educacional no Brasil foi resguardado e protegido constitucionalmente pelo direito público e subjetivo. Da mesma forma, na década de 1990, iniciaram-se ações relacionadas à ampliação das estruturas escolares. Nesse cenário, o espaço escolar acabou por se apresentar como um condicionante relevante para incutir qualidade à educação.

Entendendo as políticas como ideias institucionalizadas, frutos de crenças, ressaltamos que é nos espaços dessa institucionalização, nos fóruns e arenas, que se estabelecem as argumentações e negociações na chamada “fabricação da política” (FOUILLEUX, 2011). Nesse entendimento, o espaço físico escolar mostra-se como uma ideia constituída politicamente dentro de conflitos estabelecidos no jogo de argumentações e negociações. A política educacional posterior a 1988 teve como sua pauta, ou dentre suas pautas, a preocupação com a estrutura física escolar. Os debates em torno dessa questão envolveram inúmeros atores. Poderíamos citar, de forma exemplificativa, o fórum científico nos debates em torno do PNE e nas reuniões da CONAE; o fórum profissional, envolvendo os beneficiários da política; o fórum especializado, que reuniu os atores ligados à área da educação, como na elaboração do PAR; e, por fim, o fórum político, produtor dos discursos em que se baseiam as ideias.

Através desse processo, verificamos que as soluções das políticas públicas apontadas como possíveis e aceitáveis não emergem unicamente dos chamados atores diretos, mas sim de inúmeros espaços, sendo os fóruns e arenas áreas de discussão importantes. Nesse campo de conflito e negociação, formulam-se os referenciais cognitivos apresentados como instruções que garantem legitimidade a programas políticos e à forma como se operacionaliza as ações sobre o real.

Os referenciais compreendem três dimensões específicas, as quais, dentro da perspectiva setorial da educação, podem ser: cognitiva, fornecedora dos elementos de interpretação causal dos problemas – as problemáticas referentes ao espaço físico escolar, apontadas inclusive nas ações metas de políticas e planos; normativa, definidora dos valores

que são necessários respeitar para o tratamento do problema – como os pontos concernentes à garantia dos padrões mínimos de qualidade e seu desdobramento no campo do financiamento; e instrumental, definidora dos princípios de ação – os programas, planos, metas de forma específica (FOUILLEUX, 2011).

Com a abordagem cognitiva, destacamos a importância das ideias e dos valores na produção das políticas públicas. As ideias, como valores abstratos, conferem uma visão de mundo, sendo que a política se articula no contexto da interpretação do mundo. Como fruto dessas interpretações, selecionam-se concepções tidas como corretas e que acabam por conferir ações frente a problemáticas ou objetivos determinados (MULLER; SUREL, 2004). Corroboramos, portanto, que a qualidade da educação e o espaço físico escolar se apresentam como uma pauta de relativa continuidade no cenário de conflitos e argumentações dos diversos atores, os quais, ao estabelecer referenciais cognitivos, dinamizam ações normativas e políticas que impactam na realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa, que teve por título “Política Educacional e Espaço Físico Escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade”, buscou analisar os referenciais normativos e ações políticas de âmbito nacional propostas no período pós 1988, referentes ao espaço físico escolar, verificando, se este se apresenta, como um fator para se estabelecer condições de qualidade na educação básica brasileira.

Podemos estabelecer o entendimento que nossas categorias de análise: espaço físico escolar e qualidade se mostraram presentes e de forma articulada em diversos períodos históricos. Na primeira República, apontamos que os grupos escolares, se evidenciaram como um dos primeiros projetos físicos de escolas planejados do período republicano. Estes espaços, mais que buscar construir uma identidade nacionalista, vieram a ter como característica suas amplas fachadas, uma estética arquitetônica mais elaborada, e a rígida estruturação interna, que organizava espaços, tempos e gênero. Para além das características estéticas e organizacionais, as escolas das primeiras décadas do século XX, deveria garantir o acesso da população a escola, afim de diminuir os altos percentuais de analfabetismo existentes (FILHO; VIDAL, 2000). Estes fatos ganham maior relevância, na medida em que estabelecemos a compreensão, que no referido contexto, a qualidade da educação era relacionada ao acesso à escola. Com isso, é possível afirmar que o espaço físico escolar se mostrou direta ou indiretamente, como um elemento importante para se elevar a qualidade da educação, dentro da compreensão histórica do conceito (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007).

Identificamos igualmente, que a partir da década de 1930, algumas propostas e projetos deram relevância ao espaço físico escolar. Nesse contexto, destacamos as ideias articuladas por Anísio Teixeira, verificando a existência de um discurso que ligava a estrutura física escolar a qualidade da educação. Para Anísio, a escola pública deveria garantir uma estrutura física adequada, que proporcionasse um melhor desenvolvimento da instrução formal e instrumental, possibilitando uma formação integral dos sujeitos. Para Teixeira, uma escola de qualidade, com boa estrutura física, dotada de equipamentos e recursos, e envolvia muitos gastos, no entanto, isso se justificava, pois para o pensador a escola era compreendida como a “máquina de se fazer democracia”, e seria pela via da educação que se promoveria a transformação da sociedade (DÓREA, 2003).

Estruturando nosso trabalho em alguns elementos da abordagem cognitiva de política pública, podemos considerar que o espaço físico escolar se mostrou como uma crença comum

entre determinados grupos de atores. Mais que uma crença, se mostrou como uma ideia afirmada e institucionalizada na dinâmica de disputas e embates nos cenários de argumentação e negociação. A partir da década de 1960, o espaço físico escolar, entendido como uma ideia, passa a ser proposto de formas diferenciadas, vinculando-se a objetivos discutidos e firmados nos fóruns e arenas. Com estas considerações, identificamos que neste contexto, muitos discursos em torno da democratização da educação, e expansão dos espaços escolares se mostram evidenciados. A partir dos anos 60, se observa uma padronização e simplificação das estruturas escolares, que objetivavam expandir o acesso à educação (CRISTOFOLI, 2014). Consideramos que a própria criação de centros como o CEBRACE e o CEDATE, acabam por expor que o espaço físico escolar, se mostrava como um elemento presente na pauta de arenas de negociação na esfera política.

Nos anos 80 e 90, a uma intensificação de propostas direcionadas para a democratização da educação. Com relação ao espaço físico escolar, demos destaque as propostas dos CIEPs e dos CIACs, que buscavam além democratizar a educação, garantir o acesso com qualidade. Para se garantir este acesso com qualidade, se projetou uma estrutura física escolar dotados de ambientes e recursos pedagógicos, a fim de possibilitar uma maior efetividade do ensino aprendizagem, procurando regularizar conseqüentemente os fluxos escolares (MIGNOT, 2001).

Diante destas considerações, é possível afirmar a existência de uma articulação entre o conceito de qualidade da educação evidenciado no período, que se relacionava a correção de fluxos educacionais, e as propostas e ações referentes ao espaço físico escolar, que objetivavam garantir o acesso e a permanência com qualidade para os estudantes da escola pública. Com isso, podemos destacar que a estrutura física escolar, se mostrou como um dos fatores condicionantes de qualidade, e este mesmo fato acaba por expor a sua relevância.

Entre o final da década de 1980 e início de 1990 muitos debates em torno da qualidade da educação passaram a ser articulados mais amplamente. Citamos em nossa dissertação, a Conferência e Declaração de Jomtien, que afirmou a educação como um direito dando destaque a qualidade dos ambientes de aprendizagem. Com estes apontamentos, podemos expor que a qualidade da educação e o espaço físico escolar se mostraram como uma ideia institucionalizada e defendida por determinados atores. Essa compreensão nos leva a crer, que diversos fóruns, sejam eles acadêmicos ou de especialistas, dirigiram atenções a uma crença comum, que entendia o espaço físico escolar como um fator de qualidade para a educação, e diante desta

compreensão, se estabelecem referenciais cognitivos que passam a fundamentar e produzir a política pública.

Estes referenciais acabam por se desdobrar no Brasil no Plano Decenal de educação Para Todos (1993-2003), que fez menção aos padrões básicos de provisão de ambiente físico, incluindo recursos e materiais, assim como o direcionamento de recursos para manutenção e investimento da qualidade dos ambientes escolares. Salientamos que o Plano Decenal, não foi uma política, porém seus diagnósticos, recomendações e preocupações, passaram a ser pautas de políticas estabelecidas a partir de então. Com isso, salientamos que uma política pública não se produz em um único espaço, ela resulta de conflitos, alianças e relações de poder que na interpretação do chamado “real”, e diante de um determinado problema, neste caso relacionado a qualidade dos espaços físicos escolares, apresentam como solução uma política resultante de um referencial cognitivo (NIEDERLE; GRISA, 2013).

Podemos considerar que o espaço físico escolar e a qualidade da educação também se apresentaram em documentos como a Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. Na Constituição Federal de 1988, verificamos que a educação básica, é um direito público subjetivo, e deve ser ministrada com bases na garantia de padrões de qualidade²⁴. Se destaca na LDB de 1996 o inciso IX do Artigo 4º, que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia da qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. No Artigo 74 da LDB, também expressa que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, estabelecerá um padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade.

Entendemos com isso, que a LDB em consonância com a Constituição Federal, prevê a educação enquanto direito e, para além do direito, a garantia da oferta de uma educação com padrões de qualidade. O espaço escolar nesse sentido, pode ser compreendido como um fator fundamental na garantia da qualidade de ensino. Através destes destaques, enfatizamos que em nosso entendimento, o espaço físico escolar é compreendido como o prédio escolar e toda a

²⁴ Constituição Federal: artigo 6º; 205 e 206, inciso VII
LDB de 1996: Artigo 3º, inciso IX; artigo 4º, inciso IX; Artigo 74

infraestrutura de recursos escolares como laboratórios, pátios, quadras de esporte, acervo bibliográfico, materiais pedagógicos, bibliotecas etc. Outro destaque que a LDB 1996 enfatiza, é o estabelecimento de padrões de oportunidades educacionais, que se baseiam em um cálculo mínimo por aluno, posteriormente debatido Campanha Nacional pelo Direito a Educação, pela CONAE e destacado pelo PNE.

Com relação a CONAE, expomos a possibilidade de identifica-la como um fórum produtor de ideias, ou seja, um espaço de argumentação. Pelo fato da CONAE ter mobilizado, em âmbito nacional, diferentes segmentos da sociedade em torno da discussão de diretrizes e estratégias, com vistas a consolidar marcos para a construção de um novo Plano Nacional de Educação (PNE), consideramos que esta se mostra como um fórum científico, profissional, especializado e político. Os documentos da CONAE (2010 e 2014) afirmaram a importância da garantia de instalações adequadas aos padrões mínimos de qualidade, considerando que a escola e sua estrutura física, devem garantir condições de efetivação do direito à educação dentro de parâmetros que possibilitem o desenvolvimento das atividades educacionais.

Outro importante destaque deste fórum, se deteve no debate em torno do custo aluno qualidade inicial (CAQi), que se mostrou como um parâmetro de transferências de recursos amparado pelo padrão de qualidade expresso na Constituição Federal de 1988, LDB/96, no PNE, na Emenda Constitucional -53 e na Lei n. 11.494/2007. Na leitura destes documentos, podemos compreender, que a definição de um padrão de qualidade se aponta como um desafio, uma vez que o tema da qualidade da educação, implica diferentes dimensões, significados e perspectivas, sendo o espaço físico escolar um elemento importante nesse processo. Com isso, destacamos a relevância do debate que se encontra posto em torno da definição do chamado custo aluno qualidade inicial (CAQi). Do mesmo modo, salientamos que a qualidade dentro de sua polissemia, não pode ser compreendida somente a partir de uma lógica de direcionamento de recursos, no entanto, o investimento de insumos mostra-se indispensável na efetivação de estruturas físicas escolares adequadas.

Nos fundamentando em elementos da análise cognitiva de política pública, é possível compreender que os debates em torno da formulação e aprovação do Plano Nacional de Educação, se mostraram como uma arena de negociação, devido sobretudo, os embates e alianças que fizeram parte de sua estruturação. Dentro dessa compreensão, consideramos que os elementos pautados pelo PNE, também podem ser considerados como resultados da interação dos atores neste espaço de negociação. Com esta análise, podemos apontar que a

qualidade da educação e o espaço físico escolar se mostraram como ideias que acabaram constituindo referenciais. Nesse sentido, vale destacar que os referenciais cognitivos se apresentam como instruções que garante legitimidade a programas políticos, apontando uma interpretação e possível solução ou ação frente a um determinado problema, neste caso específico relacionado a qualidade dos espaços físicos escolares (FOUILLEUX, 2011).

Podemos perceber, que o PNE considerou que o conceito de qualidade se relaciona a fatores intra e extraescolares, desdobrando preocupações referentes à ampliação das redes físicas escolares, assim como equipamentos, materiais didáticos e demais instrumentos que possibilitem a elevação da qualidade em toda educação básica. Outro aspecto a ser destacado no PNE é o chamado Custo Aluno Qualidade (CAQ). O CAQ, como o já destacado pela CONAE, apresenta-se como um parâmetro para o financiamento da educação, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais, entre estes, a aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino, assim como na obtenção de material didático-escolar. (BRASIL, 2010).

Além destas considerações evidenciadas pelo PNE, chamamos a atenção para o fato do CAQ, que enfatiza os aspectos referentes a estrutura física escolar, assim como o conjunto de padrões mínimos de qualidade do ensino estabelecidos na legislação educacional, ser um quesito debatido na esfera dos fóruns e arenas de produção de políticas. Através deste entendimento, destacamos que o CAQ foi um elemento discutido em fóruns de argumentação, devido sua condição de ideia de valor, que passou a fazer parte do processo de produção de uma matriz cognitiva, ao compor o contexto da negociação, sobretudo, devido sua relevância na dinâmica de transformação de uma determinada realidade, interpretada como significativa pelos atores que “fabricam as políticas” (MULLER; SUREL, 2010).

Nosso trabalho analisou o censo escolar de 2010 a 2013 para identificar as condições da infraestrutura física das escolas na educação básica pública brasileira. Os dados relacionados a infraestrutura escolar nos mostram um aumento dos percentuais entre os anos de 2010 até 2013. Contudo, uma apreciação maior dos resumos técnicos do censo escolar, acabou por levantar alguns questionamentos e percepções frente aos dados apresentados. Primeiramente nos questionamos ao fato do quesito laboratório de ciências, não ser mais relacionado pelo resumo técnico a partir de 2011. As escolas de educação básica públicas possuem laboratório de ciências em quantidade e qualidade ou não? Este ambiente parece não apresentar relevância no resumo técnico do censo, uma vez que não se mostra mais em evidência, ou poderíamos supor,

que seus indicadores viriam a diminuir os percentuais gerais do censo. Destacamos também, que em alguns momentos, os percentuais de acesso à internet superavam aos de laboratórios de informática, nos levando a presumir que somente as salas de direção e secretarias possuíam conexão com a rede mundial de computadores.

Percebemos igualmente, que por mais que os dados regionais e nacionais indiquem uma elevação nos percentuais referentes a infraestrutura física escolar, esta, ainda apresenta inúmeras carências que impactam conseqüentemente na atividade pedagógica a ser desenvolvida. Como ficou exposto no desenvolvimento da dissertação, os quesitos apontados pelo censo dizem respeito a biblioteca, acesso à internet, laboratório de informática, acessibilidade e quadras de esporte, ou seja, espaços que deveriam ser comuns em todas as escolas.

Nos surpreendeu o fato, que por diversas vezes, os quesitos verificados apresentaram indicadores menores que 50%, principalmente se tratando do ensino fundamental. As regiões norte e nordeste mostraram-se como as mais desprovidas de infraestrutura física e recursos pedagógicos. Isso nos leva a algumas constatações gerais que indicam, que mesmo ocorrendo significativos avanços, pelo menos em questão de percentuais, ainda temos muito que avançar para melhorar os ambientes, estruturas físicas e recursos da educação básica pública. Este fato também se problematiza na medida em que pensamos a educação integral, que com a ampliação dos tempos escolares gera, conseqüentemente, impacto no espaço físico escolar, o qual acaba por requerer uma estrutura física e recursos pedagógicos compatíveis com a dinamicidade da perspectiva integral. Outro aspecto, refere-se ao fato, de documentos e políticas direcionarem atenções para as inconsistências relacionadas a infraestrutura escolar. Como consideramos anteriormente, o espaço físico escolar compreendido como um aspecto de qualidade foi evidenciado na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996, no Plano Decenal, nas discussões da CONAE, e nas metas e estratégias do PNE, revelando, portanto, ser uma ideia presente e relevante nos fóruns e arenas que produzem matrizes cognitivas (FOUILLEUX, 2011).

Se tratando de políticas estabelecidas no período pós 1988, direcionamos nosso olhar para o Fundescola, o PAR, dando destaque a sua dimensão 4 (infraestrutura física e recursos pedagógico), e o Proinfância, que direcionaram atenções ao espaço físico escolar. Estas ações apresentam-se inter-relacionadas por um referencial setorial comum, que apresentam o espaço

escolar como uma ideia de valor e também como um aspecto importante na efetivação de uma educação com qualidade.

É possível estabelecermos um entendimento que as políticas analisadas, e de modo mais incisivo a dimensão 4 do PAR, apresentam um notório diálogo com os aspectos intraescolares trazidos por Dourado, Oliveira e Santos (2007) e os parâmetros de projetos arquitetônicos de Kowaltowski (2011), concepções estas que fundamentam o conceito de qualidade de nossa pesquisa. Desse modo, destacamos que os indicadores da dimensão 4 do PAR, se assemelham e se relacionam, aos elementos presentes nos aspectos intraescolares que buscam garantir um melhor padrão de qualidade para a educação. Da mesma forma, também mostram-se articulados com os parâmetros de projetos arquitetônicos destacados em nosso estudo.

Constatamos que a dimensão 4 do PAR, se correlaciona de forma direta com as estruturas físicas levantadas pelo censo escolar. Dessa forma, a ação em torno das instalações referentes a bibliotecas, laboratórios, quadras de esporte, cozinhas, refeitórios, salas de aula e mobiliário, acessibilidade, conexão com a rede mundial de computadores, não se elencam de forma aleatória, mas vem ao encontro de problemáticas, que identificamos nos baixos percentuais destacados pelo resumo técnico dos censos analisados.

Indo além, ressaltamos que estruturas e recursos como bibliotecas, acesso à internet, laboratórios de informática, condições de acessibilidade, quadras de esporte, são elementos que se encontram presentes nas políticas destacadas, e nos documentos analisados, como o PNE, o Plano Decenal de Educação para Todos, os documentos finais da CONAE, o Resumo Técnico do Censo Escolar, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, e também no Parecer CEB/CNE 08/2010. De maneira consequente, conseguimos verificar, que estes aspectos e outros mais, se mostram evidenciados na dimensão intraescolar, assim como nos conceitos e tendências de arquitetura escolar, que se estruturam em parâmetros arquitetônicos, e estabelecem condições de qualidade na educação. Essa articulação, faz resultar a compreensão de que é possível identificar o espaço físico escolar, sua infraestrutura e recursos como uma dimensão de qualidade para a educação básica pública brasileira.

Percebemos que a melhoria da qualidade dos espaços físicos escolares, apresentou nas últimas décadas, uma relevante atenção do poder público. Nesse sentido, e nos amparando na abordagem cognitiva das políticas públicas, consideramos que as ações e referenciais normativos destacados em nosso trabalho, se apresentam como matrizes cognitivas que constituem um sistema de interpretação da realidade, sendo estabelecida e formulada por atores

diversos. Dessa forma, compreendemos que a qualidade da educação e o espaço escolar, se mostraram no período pós 1988, como ideias e valores debatidos, argumentados e negociados no contexto dos fóruns e arenas. Esse processo envolveu diversos atores, que ao institucionalizar determinadas ideias, estabeleceram referenciais cognitivos setoriais direcionados à educação e mais especificadamente em torno de ações relacionadas ao espaço físico escolar (FOUILLEUX, 2011).

O espaço físico escolar, apresentam-se como um aspecto importante na efetivação de uma educação qualitativamente melhor. Essa relevância, é confirmada na medida em que verificamos a dimensão atribuída a estrutura física das escolas nos referenciais normativos analisados, na literatura apresentada, assim como no próprio conceito de qualidade que norteia nossa pesquisa. Destacamos a importância da existência das escolas, mas salientamos, que com base nos autores e teóricos trabalhados, que estas escolas devem apresentar um espaço planejado de forma interdisciplinar, entre educadores, teóricos e arquitetos, a fim de constituir um espaço físico escolar adequado a importante função social que esta instituição apresenta.

A estrutura física escolar pode ser compreendida como o *locus* privilegiado do trabalho que envolve o processo de ensino-aprendizagem (KOWALTOWSKI, 2011). Nesse sentido a escola pública, entendida por Anísio Teixeira (1959) como a “máquina de fazer democracia”, deve receber atenção pública no que diz respeito ao seu espaço físico. Através destas considerações, salientamos a importância em se direcionar atenção para as estruturas, a manutenção e a ampliação dos prédios escolares, prevendo a existência de recursos e materiais pedagógicos em quantidade e qualidade, assim como a garantir a acessibilidade, o conforto e a segurança dos estudantes. Desse modo, destacamos a importância dos alunos usufruírem de estruturas qualificadas com laboratórios, bibliotecas e ambientes que propiciem uma melhor socialização com os sujeitos que ali se encontram.

Conforme observamos os percentuais apresentados pelo Censo Escolar, consideramos que um espaço físico planejado de acordo com as dimensões intra e extraescolares é um desafio necessário para a educação básica pública. Diante dessas perspectivas, salientamos a complexidade do conceito de qualidade e das dimensões intra e extraescolares como elementos fundamentais para pensar e planejar os espaços físicos das escolas, bem como para a promoção de uma educação pautada no conhecimento, na formação humanística e, assim, contemplar o que a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 asseguram sobre o direito à educação e a promoção de garantia de padrão de qualidade.

Através do exposto neste texto, apontamos que a ampliação do acesso, a obrigatoriedade e a universalidade da educação estiveram presentes em diversas políticas ao longo do tempo, bem como algumas ações voltadas para a infraestrutura escolar. Políticas pensadas para a educação da contemporaneidade devem, necessariamente, incluir ações voltadas para melhorias e para a criação de novos e mais espaços físicos escolares, sendo este, um elemento necessário na construção de uma educação básica de melhor qualidade.

Por fim, e através destas considerações, podemos retornar aos questionamentos levantados ainda na fase de construção de nossa pesquisa, e constatar que o espaço físico escolar se mostra presente nas intenções políticas no contexto pós 1988, ao garantir uma dimensão significativa nos referenciais normativos e políticas deste período. Nos amparando na literatura, pesquisas acadêmicas e nos referenciais normativos, podemos afirmar que a estrutura física e recursos escolares, se apontam como fatores de significativa relevância na efetivação de uma educação de qualidade. Ressaltamos, da mesma forma, a importância e necessidade de se realizar novas pesquisas que tenham como objeto de estudo o espaço físico escolar, sobretudo, dentro da linha da política educacional, e da área da educação, possibilitando, cada vez mais um melhor entendimento desta temática que se mostra como um relevante objeto de estudo acadêmico.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Milene Dias. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do plano de ações articuladas**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

AMORIN, Marcelo Otávio de. **As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte**: investigações sobre um padrão arquitetônico. 2010. 161 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ANDRADE JUNIOR, Nivaldo V. de. As Obras do Plano de Edificações Escolares de Anísio Teixeira e a Arquitetura Moderna na Bahia (1947-1950). In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 9., 2011, Brasília. **Anais...** Brasília, DOCOMOMO-Brasil; FAU-UnB, 2011.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Cenário Latinoamericano no Limiar do Século XXI**: reformas em debate. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

AZEVEDO, Denise Sayde de. **As vicissitudes da escola pública decorrentes do neoliberalismo e do clientelismo**. 2005. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**. 10. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BEISEGEL, Celso. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, Boris (Org.). **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo III, v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1995. p. 383-416.

BENACOSTTA, Marcus L. A. (Org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BENIZ, Beatriz Gomes Magalhães. **Embaçamento de Fronteiras**: o rural e o urbano encontram-se no espaço escolar. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz De Fora, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

_____. **O Filósofo e a Política**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1991.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BONFANTI, Kátia. **Cenas do espaço escolar: um convite a re-olhar as práticas e suas aprendizagens na educação para a cidadania**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 fev. 1891.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1934.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 nov. 1937.

_____. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. Reforma Benjamin Constant. **Coleção de Leis do Brasil**, 1890, p. 3474, v. Fasc. XI.

_____. Decreto n.º 3.763, de 1º de fevereiro de 1932. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 fev. 1932a.

_____. Decreto n.º 3.810, de março de 1932. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, mar. 1932b.

_____. Decreto n.º 3.890, de 01 de janeiro de 1901. Reforma Eptácio Pessoa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jan. 1901. Seção 1.

_____. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010a.

_____. Decretos n.º 8.659 a n.º 8.663, de 05 de abril de 1911. Reforma Rivadávia Corrêa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 abr. 1911.

_____. Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. Reforma Carlos Maximiliano. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mar. 1915.

_____. Decreto n.º 16.782-A, de 13 de abril de 1925. Reforma João Luiz Alves. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 abr. 1925.

_____. Decretos n.º 19.851 e n.º 19.852, de 11 de abril de 1931. Reforma Francisco Campos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jun. 1931a.

_____. Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. Reforma Francisco Campos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 maio 1931b.

_____. Decreto n.º 21.241, de 04 de abril de 1932. Reforma Francisco Campos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 1932c.

_____. Decreto n.º 72.532, de 26 de julho de 1973. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jul. 1973.

_____. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. Lei n.º 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2010b.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. Projeto de lei n.º 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. 2010c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 10/07/2014.

_____. Constituição (1988). Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. Ministério da Educação. **FUNDESCOLA: o programa**. Disponível em: <www.fundescola.org.br>. Acesso em: mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Orientações para o fortalecimento do Comitê Local do (PAR) Plano de Ações Articuladas**. Brasília: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Inep. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Inep, 2003.

BROD, Anelise. **Práticas e trajetórias juvenis pelo espaço da cidade de Erechim: a construção de saberes e a sua correspondente conotação em aprendizagens**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação Pública de Qualidade: quanto custa esse direito?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

CAPELLA, A. C. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETICHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007. p. 87-124.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Telma Cristina Pichioli de. **Arquitetura Escolar Inclusiva: construindo espaços para a educação infantil**. 2008. 344 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Carlos, 2008.

CASTRO, Adriana. **Escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009.

CASTRO, Jorge Abrahão de; MENEZES, Raul Miranda. Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990. **Texto para discussão**, Brasília, n. 947, abr. 2003.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. 2007. **Sistematizando e Comparando os Enfoques de Avaliação e de Análise de Políticas Públicas: uma contribuição para a área educacional**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAVALIERI, Ana Maria. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CELI, R. J.; GUAZZELLI, Cesar A. B. (Org.). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias;** Documento Referência 2010. Brasília, DF: MEC, 2010.

_____. **Documento-Referência 2014.** Brasília, DF: MEC, 2014.

CONFORTO, Débora. **Da Escola do Hardware para a Escola do Software: o processo educativo sob a lógica da compreensão do tempo e do espaço.** 2006. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2006.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (CDES). **Retrato das Desigualdades Na Escolarização e no Sistema Tributário Nacional.** Brasília: CDES, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CEB/CNE n.º 08/2010 (não homologado).** Disponível em: <http://undime.org.br/uploads/documentos/phpDhZJQr_5555d890b7311.pdf>. Acesso em: 12/10/2014.

CORSETTI, Berenice; ESCOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **História da Educação-RHE**, v.16, n. 36, p. 77-96, jan./abr. 2012.

CRISTOFOLI, Maria Silvia. Discussões Acadêmicas sobre Espaço Escolar: A Importância da Temática para Estudos de Políticas Educacionais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais...** Zaragoza, Espanha: ANPAE, 2012.

_____. Política educacional e o espaço escolar: ações do poder público, planejamento e desafios para a gestão dos sistemas educacionais. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4.; CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal: ANPAE, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar, A Exclusão e seus Destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

_____. A Questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner. **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades.** Brasília: UNESCO, 2010. p. 149-168.

_____. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DALLAGNOL, R.; CRISTOFOLI, M. S. A Educação Básica de Qualidade, Espaços Escolares e Gestão: Notas Introdutórias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., 2015, Olinda. **Anais...** Olinda: ANPAE, 2015.

DALPIAZ, Saionara Goulart. **Memórias de ex-Alunos/as: Reconpondo Tempos e Espaços da Educação – Experiências Escolares no Passo do Vigário Viamão/RS.** 2005. 324 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DEUBEL, André Noel Roth. **Políticas Públicas: Formulación, Implementación y Evaluación.** Bogotá: Ediciones Aurora, 2006.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **Anísio Teixeira e a Arquitetura Escolar: Planejando Escolas, Construindo Sonhos.** 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, 49, p. 161-181, jul./set. 2013.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

_____. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, Luiz Fernando; OLIVEIRA, J. F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.); OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições = The quality of education: concepts and definitions.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão)

DUARTE, Clarice Seixas. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **O “gigante do alto do bronze”:** um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do colégio elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913 – 1930). 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ESCOLANO, A. B. Patrimonio Cultural de la Escuela e História Cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 13-28, jul./dez. 2010.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 17, p. 1-13, jan./dez. 2009.

ESTÊVÃO, Carlos V. A Qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE**, v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

FARENZENA, Nalú. Implementação do Plano de Ações Articuladas Municipais: Marcos e Trajetórias de uma Pesquisa de Avaliação. In: FARENZENA, Nalú (Org.). **Implementação de**

Planos de Ações Articuladas Municipais: uma avaliação em quatro estados brasileiros. Pelotas, RS: Ed. Gráfica Universitária UFPel, 2012. p. 11-30.

FARIA FILHO, Luciano M. de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, 1998.

FARIA FILHO, Luciano M. de; VIDAL, Diana G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FERREIRA, Cássia M. P. dos Santos. **Escola de tempo integral:** possível solução ou mito na busca da qualidade. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUILLEUX, Eve. Analisar a mudança: políticas públicas e debates num sistema em diferentes níveis de governança. **Estud. Soc. e Agric.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 88-125, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao. História de la Educación e história cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./out./nov./dez. 1995.

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

FRANDOLOSO, M. A. L. **Critérios de Projetos para Escolas Fundamentais Bioclimáticas**. 2001. 233 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-260, jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GATTI, Bernardete. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa 1)

GOMES, C. A. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 281-306, jul./set. 2005.

HERSHBERGER, R. **Architectural programming and predesign manager**. Tucson, Estados Unidos: McGraw-Hill, 1999.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HOFSTATTER, Carla Regina. **Espaço Escolar Como “Forma Silenciosa De Ensino”**: Análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006). 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2010** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2011.

_____. **Censo da educação básica: 2011** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2012.

_____. **Censo da educação básica: 2012** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2013.

_____. **Censo da educação básica: 2013** – resumo técnico. Brasília: Inep, 2014.

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

JESUS, Wellington Ferreira de. **A política de fundos constitucionais no contexto da educação básica no Brasil**: origens, contradições e perspectivas. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2011.

JÚNIOR, Fernando T.; FARIA, Victor B.; LIMA, Marcos A. de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 48-67, maio/ago. 2012.

JUNQUEIRA, Deborah Saib da Silva. **A implementação de novos modos de regulação do sistema educacional no Brasil**: o plano de ações articuladas e a relação entre as escolas e a união. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LIMA, Maria José Rocha. O Legado de Anísio. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em Movimento**: A Vida e as Lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

LOPES, Silvana F. A educação elementar em Portugal e no Brasil nas primeiras décadas do século XX. **Revista Lusófona de Educação**, n. 20, p. 141-153, 2012.

MACHADO, Maria Gorete Farias. Assistência Financeira do PAR em Municípios Alagoanos: O Proinfância na Ampliação da Oferta de Vagas da Educação Infantil. In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. **O Plano de Ações Articuladas**: uma avaliação da implementação no município de Gravataí/RS. 2011. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de Política: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MARCHAND, Patrícia Souza. **Implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre união e municípios estabelecida pelo Plano de Ações Articuladas – 2007 a 2011**. 2012. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MELO, Geovana Ferreira. **Por Trás dos Muros Escolares: Luzes e Sombras na Educação Feminina**. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002.

MIGNOT, Ana. C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168. 2001.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Campo**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: MEC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Coordenação Geral de Infra-estrutura. **Memorial Descritivo: Projeto Proinfância – tipo C**. Brasília: FNDE, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/130-proinfancia?download=7876:memorial-descritivo-do-projeto>>. Acesso em: 24/10/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Diretoria de Projetos e Programas Educacionais. Coordenação Geral de Infraestrutura Educacional. **Instruções e Procedimentos para Elaboração de Projetos de Implantação para Construção de Escolas que Utilizam os Projetos-Padrão do FNDE**. Brasília: MEC, FNDE, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003**. Brasília: MEC, 1993.

MOREIRA, Nanci Saraiva. **Espaços Educativos para Escolas de Ensino Médio: Propostas para Escolas do Estado de São Paulo**. 2005. 321 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2010.

NASCIMENTO, Mario Fernando Petrilli do. **Arquitetura para a Educação**: contribuição do espaço para a formação do estudante. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NIEDERLE, Paulo André; GRISA, Catia. Ideias e valores: a análise da ação pública a partir das interfaces entre a abordagem cognitiva e a economia das convenções. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 12, n. 23, jan./abr. 2013.

OCDE. **Education at a Glance 2012**: OECD Indicators. [S.l.]: OECD, 2012. Disponível em: <www.oecd.org/edu/eag2012>. Acesso em: 17/02/2015.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de Oliveira. **Política pública e prática docente**: quando e como dialogam no espaço escolar a experiência de uma escola do Rio de Janeiro. 2012. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura Escolar Paulista nos Anos 30**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 127-147, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: Análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007. p. 15-41.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão de luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PARADA, Eugenio Lahera. **Introducción a las políticas públicas**. Chile: Fondo de Cultura Económica, 2002.

PAULILO, André Luiz. As estratégias de administração das políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 440-455. set./dez. 2009.

PINHEIRO, Iara F. **Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE)** – implicações na gestão, no financiamento e na qualidade do desempenho da Educação Básica: Estudo de Caso modalidade Tempo Integral. 2010. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

PONTILI, Rosangela Maria. **A infraestrutura escolar e as características familiares influenciando a frequência e o atraso no ensino fundamental**. 2004. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Fernanda Lucena. **O impacto do plano de ações articuladas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação na qualidade da educação básica.** 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

ROCHA, João Augusto de Lima. As Inovações de Anísio Teixeira na Arquitetura e Construção Escolar: os casos da Bahia e Rio de Janeiro. In: ROCHA, João Augusto de Lima (Org.). **Anísio em Movimento: A Vida e as Lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil.** Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. p. 207-245.

RODRIGUES, Rosemeri Terezinha Ferreira da Rocha. **A sala de aula e a cela como espaços representativos das políticas públicas de educação e socioeducação: uma abordagem a partir dos espaços vividos.** 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

RODRIGUES, Sul Brasil Pinto. **Espaço Escolar e Cidadania Excluída.** Rio de Janeiro: Editora Revan, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAGER, Fabio. **O Significado do Espaço Físico da Escola Infantil: uma abordagem das representações sociais do lugar.** 2002. 145 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, Antônio R. dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SARI, Marisa Timm. **Regime de colaboração intergovernamental na educação: a experiência do Rio Grande do Sul.** 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SASTRE, João Roger de Souza. **O Edifício Escolar Nas Políticas Públicas De Educação: Rio Grande do Sul 1999-2006.** 2010. 472 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “longo século XX brasileiro”. In: SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SCHIMIDT, Denise Pasqual. **Violência como uma Expressão da Questão Social: suas manifestações e seu enfrentamento no espaço escolar.** 2007. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Francisco C. T. da. História das Paisagens. In: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História: Ensaios de teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 2011. p. 193-206.

SILVA, Ivone Maria Mendes; CRISTOFOLI, Maria Silvia; ZANIN, Nauíra. Contribuições da Arquitetura, da Psicologia e da Política Educacional para uma Análise do Espaço Escolar e sua Vivência pelos Sujeitos. In: ROSA, Antônio da; PAIM, Marilane M. Wolff (Org.). **Educação Básica: políticas e práticas pedagógicas**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 63-100.

SILVA, Natália M. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n.º 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, Marcelo M. C. de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 169-186, jul. 1999.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. John Dewey e a formação de professores: aspectos da influência sobre a formação docente no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. In: BENACOSTA, Marcus L. A. (Org.). **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 7-13.

_____. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SUBIRATS, Joan. **Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración**. Madrid: Ministério para las administraciones públicas, 1994.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Aspectos americanos de educação: Diretoria Geral de Instrução Pública (Relatório de viagem na América do Norte)**. Salvador: Tip. De São Francisco, 1928. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>>. Acesso em: 04/05/2014.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>. Acesso em: 04/05/2014.

_____. **Educação não é Privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. **O Systema Escolar do Rio de Janeiro, D.F**: Relatório de um anno de administração. **Boletim de Educação Pública**, Rio de Janeiro, ano II, n. 3 e 4, p. 356, jul./dez., 1932. .

TORANZO, Verónica A. **¿Pedagogía Vs Arquitectura?** Los Espacios Diseñados Para El Movimiento. Buenos Aires: Universidad de San Andrés, 2007.

VIDAL, Daiana Gonçalves. Ensaio para a construção de uma ciência pedagógica brasileira: o Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 185, p. 239-258, jan./abr. 1996.

VIEIRA, Evaldo. A Política e as Bases do Direito Educacional. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 09-29. nov. 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas Constituições brasileiras. **Texto e contexto**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

_____. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil - Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008a.

_____. **Educação Básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

_____. **Política Educacional em Tempos de Transição (1985-1995)**. Brasília: Liber Livro, 2008b.

_____. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VILLANUEVA, Luis F. Aguilar. Marco para el análisis de las políticas públicas. In: MARÍÑEZ, Freddy; GARZA, Vidal (Coord.). **Política pública y democracia en América Latina**: del análisis a la implementación. México: Porrúa, EGAP/TEC, 2009.

WORLD BANK. **Documento de avaliação de projeto sobre um empréstimo proposto no valor equivalente a US\$ 202,03 milhões para a República Federativa do Brasil para o Segundo Projeto de Fortalecimento da Escola: FUNDESCOLA II**. Washington, DC: World Bank, 1999.

ZARANKIN, Andrés. **Paredes Que Domesticam**: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista: O Caso de Buenos Aires. 2001. 255 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ANEXO A – Atribuições e responsabilidades dos entes federativos em relação ao espaço físico escolar e à qualidade da educação destacados pela CONAE 2014

Fonte: CONAE (2014)

ESTRATÉGIAS DIRECIONADAS AO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR	RESPONSABILIDADE			
	UNIÃO	DF	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Garantia de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas federais, estaduais, distritais e municipais, de forma a atender, pelo menos, 50% dos alunos da educação básica.	X	X	X	X
Estabelecimento de padrões de qualidade da educação, tendo como referência o CAQ, em todos os níveis, etapas e modalidades, socialmente referenciados, e de mecanismos para sua efetivação, com explicitação das dimensões intra e extraescolares, socioeconômicas, socioambientais e culturais, tendo por eixo o processo educativo e a Política Nacional de Avaliação.	X			
Jornada escolar ampliada e integrada, com a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas, assegurando a estrutura física em condições adequadas e profissionais habilitados, em áreas específicas, inclusive do campo, conforme a LDB.	X	X	X	X
Fomentar e garantir as tecnologias educacionais inovadoras das práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização e o letramento, a partir de realidades linguísticas diferenciadas, como braile, libras e outras, em comunidades bilíngues ou multilíngues, favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, segundo as diversas abordagens metodológicas.	X	X	X	X
Garantir e apoiar a criação, renovação e manutenção das bibliotecas, com equipamentos, espaços, acervos bibliográficos e profissionais habilitados para a formação de leitores e mediadores, como condição para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem; materiais e infraestrutura necessários à boa aprendizagem dos estudantes, inclusive garantindo equipamentos e tecnologia digital no atendimento a pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais.	X	X	X	X
Promover e garantir a oferta de educação básica pública em tempo integral, com qualidade, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivos, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com toda a infraestrutura necessária e número suficiente de profissionais com formação específica.	X	X	X	X
Garantir a ampliação do atendimento ao aluno de todos os níveis, etapas e modalidades da educação pública por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.	X	X	X	X
Institucionalizar política e programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares com conteúdo obrigatórios e eletivos, articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais.	X	X	X	X
Consolidar indicadores de avaliação institucional sobre o perfil do alunado e do corpo dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão.	X			
Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas escolas públicas para garantir o acesso e a permanência na escola dos alunos com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, de escola bilíngue para surdos, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistida.	X	X	X	X
Criar escolas itinerantes como garantia de acesso e permanência de estudantes do campo e da floresta.		X	X	X

ANEXO B – Características mínimas para a construção de edifícios escolares segundo o Parecer CEB/CNE n.º 08/2010

ESTRUTURA FÍSICA DO PRÉDIO DA CRECHE:

DESCRIÇÃO DO PRÉDIO	QUANTIDADE	M ² /ITEM
SALAS	10	30
SALA DA DIREÇÃO/EQUIPE	02	20
SALA DE PROFESSORES	01	15
SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA	01	45
BERÇÁRIO	01	30
REFEITÓRIO	01	45
LACTÁRIO	01	30
COPA/COZINHA	01	15
PÁTIO COBERTO	01	200
PARQUE INFANTIL	01	10
BANHEIRO DOS FUNCIONÁRIOS/PROFESSORES	01	10
BANHEIRO DAS CRIANÇAS	10	10
SALA DE DEPÓSITO	03	15
SALA DE TV/VÍDEO	01	30
TOTAL	-	915

Fonte: Parecer CNE/CEB n.º: 8/2010

ESTRUTURA FÍSICA DO PRÉDIO DA PRÉ-ESCOLA:

DESCRIÇÃO DO PRÉDIO	QUANTIDADE	M ² /ITEM
SALAS	06	30
SALA DA DIREÇÃO/EQUIPE	02	20
SALA DE PROFESSORES	01	15
SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA	01	45
REFEITÓRIO	01	45
COPA/COZINHA	01	15
QUADRA COBERTA	01	200
PARQUE INFANTIL	01	10
BANHEIRO DOS FUNCIONÁRIOS/PROFESSORES	01	10
BANHEIRO DOS ALUNOS	10	10
SALA DE DEPÓSITO	03	15
SALA DE TV/VÍDEO	01	30
TOTAL	-	705

Fonte: Parecer CNE/CEB n.º 8/2010

ESTRUTURA FÍSICA DO PRÉDIO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS:

DESCRIÇÃO DO PRÉDIO	QUANTIDADE	M ² /ITEM
SALAS	10	45
SALA DA DIREÇÃO/EQUIPE	02	20
SALA DE PROFESSORES	01	15
SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA/ COMPUTAÇÃO	01	80
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	01	50
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	01	50
REFEITÓRIO	01	50
COPA/COZINHA	01	15
QUADRA COBERTA	01	200
PARQUE INFANTIL	01	20
BANHEIROS	04	20
SALA DE DEPÓSITO	03	15
SALA DE TV/VÍDEO	01	30
SALA DE REPROGRAFIA	01	15
TOTAL	-	1.150

Fonte: Parecer CNE/CEB n.º 8/2010

ESTRUTURA FÍSICA DO PRÉDIO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS:

DESCRIÇÃO DO PRÉDIO	QUANTIDADE	M ² /ITEM
SALAS	10	45
SALA DA DIREÇÃO/EQUIPE	04	20
SALA DE PROFESSORES	01	50
SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA/ COMPUTAÇÃO	01	80
SALA DO GRÊMIO ESTUDANTIL	01	45
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	01	50
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	01	80
REFEITÓRIO	01	50
COPA/COZINHA	01	20
QUADRA COBERTA	01	500
PARQUE INFANTIL	01	20
BANHEIROS	06	20
SALA DE DEPÓSITO	02	30
SALA DE TV/VÍDEO	01	50
SALA DE REPROGRAFIA	01	15
TOTAL	-	1.650

Fonte: Parecer CNE/CEB n.º 8/2010

ESTRUTURA FÍSICA DO PRÉDIO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO:

DESCRIÇÃO DO PRÉDIO	QUANTIDADE	M²/ITEM
SALAS	15	45
SALA DA DIREÇÃO	02	30
SALA EQUIPE PEDAGÓGICA	02	30
SALA DE PROFESSORES	01	50
SALA DE LEITURA/BIBLIOTECA/ COMPUTAÇÃO	01	100
SALA DO GRÊMIO ESTUDANTIL	01	45
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	01	50
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	03	50
REFEITÓRIO	01	80
COPA/COZINHA	01	25
QUADRA COBERTA	01	500
BANHEIROS	08	20
SALA DE DEPÓSITO	02	30
SALA DE TV/VÍDEO	02	50
SALA DE REPROGRAFIA	01	15
TOTAL	-	1.650

Fonte: Parecer CNE/CEB n.º 8/2010