



## ESCOLA: ESPAÇO E TEMPO DE INTENCIONALIDADES EDUCATIVAS

Marli Terezinha Wagner Adams<sup>1</sup>

**RESUMO:** A temática apresentada tem a finalidade de proporcionar reflexões acerca do papel da escola, como espaço do saber sistematizado, percebida, ao longo do tempo, com suas diferentes intencionalidades educativas. Traz-se, como aporte teórico, as discussões de Freire sobre o “ensino bancário”, ao negar a essência da educação, propondo, assim, a dialogicidade no educar, ao reiterar o constante pensar crítico sobre a prática. Santos nos possibilita pensar o “local” onde se efetiva o processo ensino aprendizagem e Marques contribui, ao enfatizar o compromisso dos profissionais da educação na construção do projeto pedagógico da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Espaço/tempo. Intencionalidade educativa.

## SCHOOL: SPACE AND TIME EDUCATIONAL INTENTIONS

**ABSTRACT:** The theme presented aims to provide reflections about the role of school as an area of systematic knowledge, perceived over time and its different educational intentions. Bring as theoretical discussions of supply Freire on the "banking education" to deny the essence of education proposing to dialogical context in educate to reiterate the constant critical thinking about the practice. Saints enables us to think the "place" where learning and teaching process effect resource, Marques, contributes to emphasize the commitment of the education professionals in the construction of the school's educational project.

**KEYWORDS:** School. Space/time. Intentionality.

O momento atual está marcado por tendências de ordem econômica, cultural e social que geram conflitos e interferem nos destinos dos povos e nações. Ao mesmo tempo, tudo parece andar com maior rapidez. Conseguimos chegar a locais distantes em menor tempo. Estamos tendo a sensação de que tudo está mais acessível e de que o tempo passa mais depressa, ou ainda, podemos dizer que o local é global e que o global é local.

Estabelecem-se novas configurações espaciais e temporais. Para Veiga-Neto<sup>2</sup>, as transformações que ocorreram nas últimas décadas trazem “[...] conseqüências diretas e

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação nas Ciências (2004) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ / RS. Email: marlyadams@ibest.com.br

<sup>2</sup> VEIGA-NETO, Alfredo. Pós-modernidade e formação docente. Conferencia. IV Seminário Internacional de Educação – CEAP: Ijuí/RS, maio 2002.



profundas para os mundos da economia, da política, da cultura e da vida cotidiana”. Essas transformações também provocam mudanças no âmbito educacional. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é compreender os aspectos que dizem respeito à formação do professor e sua prática pedagógica, no contexto escolar.

O processo educativo vem sendo influenciado pelas profundas transformações que ocorrem na sociedade. A Terceira Revolução Industrial e a globalização dos mercados que vem ocorrendo no mundo, em ritmo bastante acelerado, trazem consigo novas formas de organização econômica e de trabalho. Coexistem aí as tendências de inclusão e de exclusão.

Pensemos com Santos (2000, p. 65-74), ao afirmar que “[...] a globalização se realiza, mas não a serviço da humanidade” e tem de ser encarada a partir de dois processos paralelos. De um lado há “a produção de uma materialidade”, que tem como “base o dinheiro”. De outro há a “produção de novas relações sociais entre países, classes e pessoas” fundamentada “na informação”.

Partindo desse pressuposto, percebemos que, em geral, a lógica da exclusão predomina, pois o mundo se torna cada vez mais desigual e excludente e, dentro de cada país, especialmente entre os mais pobres, “[...] informação e dinheiro mundializados acabam por se impor como algo autônomo face à sociedade e, mesmo à economia, elemento fundamental [...] das relações entre países e dentro de cada nação”, determinam as desigualdades, não só em escala local, mas também em escala global.

Assim, a lógica da globalização nos remete a um processo de competitividade cada vez maior, uma vez que o global e o local se fundem numa realidade. Santos (2000, p.79) exemplifica, ao afirmar que “[...] no mundo da globalização, o espaço geográfico ganha novos contornos, novas características, novas dimensões”. Diante disso, para pensar a educação, necessitamos refletir sobre essa lógica e sua implicação na economia, na cultura e na sociedade em geral.

Diferentes relações sociais existentes nos espaços locais e globais influenciam a ação educativa escolar e possibilitam questionar a função da escola. Todavia, encontramos, ainda, muitos profissionais acreditando que as coisas não mudam na escola. Agindo assim, estão reafirmando o longo processo de alienação a que foram submetidos e não percebem a escola como um dos espaços relacionados ao local e ao global.

Desse modo, a realidade escolar ainda reflete um forte traço de sua origem. Configura-se, como um local de conservação, reprodução e manutenção de uma disciplina e de uma ordem que nasceram da necessidade de a sociedade sobreviver, de evitar o seu



esfacelamento e promover sua integridade. Para Kuenzer (2000, p.57) “[...] essa pedagogia responde adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social” instituídas ao longo do tempo como aceitáveis e inquestionáveis. E acrescenta: “Nada mais adequado do que uma escola que, para realizar o trabalho pedagógico, se organizasse de forma rigidamente hierarquizada e centralizada para assegurar o pré-disciplinamento necessário à vida social e produtiva”.

Nesse contexto, a escola é objeto de variadas e acirradas discussões, questionamentos, análises e críticas. Discute-se e escreve-se sobre sua posição e importância, uma vez que, na sociedade, tem a função socializadora do saber sistematizado.

Mas, que função socializadora é essa, se um elevado número de professores ainda continua priorizando e privilegiando a velha maneira como foram ensinados? Reforçam a transmissão do conhecimento, afastam cada vez mais o aluno do processo de construção do conhecimento e reafirmam um tipo de sociedade que produz seres incapazes de pensar, de criar, de construir e, até mesmo, de reconstruir o conhecimento. Isso nos remete às reflexões de Freire, quando afirma que saber ensinar não é transmitir conhecimentos, em que pese o “ensino bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador. E, assim se expressa o educador Paulo Freire:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] Se o educador é o que sabe, se os educandos os que não sabem, cabe àqueles dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. [...] Não é de estranhar, que [...] os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica (FREIRE, 1987, p. 57-60).

Essas características nos mostram que a concepção bancária nega a essência da educação, ou seja, a dialogicidade. Ao mesmo tempo, não cria possibilidades para a construção ou reconstrução do conhecimento, pois os educandos não são convidados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado por aquele que supõe deter o saber.

Sendo assim, para Freire (1987, p. 68), “[...] o educador já não é o que apenas o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”, compreendendo também o mundo que lhes aparece.



Nessa perspectiva, podemos pensar a escola como lugar de diferentes formas de compreender o mundo. Para Santos (1997, p.263) “[...] quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” seja ela econômica, social e/ou intelectual. O mesmo acontece na escola. As mudanças que ocorrem na sociedade nem sempre são percebidas tais como se apresentam. São vistas como parecem ser. Do mesmo modo, acreditamos que a escola não deixa de ser o que é para tornar-se outra, quando essas mudanças são impostas e não são construídas coletivamente.

Ao considerar esse processo, podemos pensar a escola como um espaço local, recorte da realidade global, que consideramos fundamental para situar nossa reflexão. Nesse caso, os professores, com suas práticas, estão localizados num determinado “lugar”, mas as explicações que auxiliam a compreender suas ações educativas não são encontradas apenas no local em que atuam e nem no momento atual em que vivem. É necessário, nesse contexto, considerar também sua formação, sua história e a história do lugar em que vivem.

Partimos do pressuposto de que o professor, no exercício da docência, construa conhecimentos teóricos que lhe permitam uma visão não fragmentada do ato de educar. No entanto, o que percebemos é que a formação de muitos professores ocorreu de forma fragmentada; assim como a educação moderna veio revestida de ideias de fragmentação do saber, do homem e da sociedade, como sendo isolados do mundo, da vida. Dessa forma, questiona Moraes:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado, acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e um modo menos fragmentado de ver o mundo e nos posicionarmos diante dele (MORAES, 1997, p. 20).

Partindo dessas reflexões, para Morin (2001, p.25), “[...] problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento”. Considera então, que “[...] pensar localizadamente, é preciso pensar globalmente, como para pensar globalmente é preciso pensar localizadamente”. Podemos, então, dizer que os conhecimentos fragmentados só servem para



usos técnicos, para os especialistas, permitindo, assim, o desenvolvimento das competências particulares ou especializadas.

Pensar o local e o global tem sido um dos desafios da prática pedagógica, uma vez que a teoria pedagógica implica ter como foco os sujeitos sociais envolvidos nesse processo e, ao mesmo tempo, em suas relações sociais. Arroyo (1999, p.147), ao analisar de modo global o fenômeno educativo, afirma que “[...] aprendemos que o tempo da escola não é o único espaço de formação, de aprendizado e de cultura”. Para ele, “[...] o fenômeno educativo acontece em outros espaços e tempos sociais, em outras instituições, nas fábricas, nas igrejas e terreiros, nas famílias e empresas, na rua e nos tempos de lazer, de celebração e comemoração, no trabalho”.

Percebemos, então, que, de um lado, as dimensões formadoras, acontecendo em outros espaços sociais, nos ajudam a compreender os limites da educação escolar. Por outro lado, é pertinente a contribuição de Arroyo (1999, p.148) ao afirmar que “[...] os professores não aprendem a vincular os saberes escolares com os saberes sociais, a cultura escolar com a cultura dos educandos, a socialização na escola com a socialização em outros tempos e espaços sociais”.

Compreender essas dimensões não era considerado função da escola e do professor. Entendia-se, assim, que sua função era apenas transmitir os conteúdos escolares pré-determinados. Nesse contexto, Marques evidencia que:

[...] os currículos escolares se configuram como mera justaposição de disciplinas autosuficientes, grades nas quais os conhecimentos científicos reduzidos a fragmentos desarticulados se acham compartimentados, fechados em si mesmos e incomunicáveis com as demais regiões dos saberes [...], predominam os testes precisos (‘objetivos’) na avaliação do desempenho comportamental e na mensuração dos resultados da aprendizagem cognitiva (MARQUES,1993, p.106-7).

Isso possibilita a compreensão de que o desenvolvimento de práticas pedagógicas e os limites da ação escolar são demarcados tanto pelo paradigma que a sustenta quanto pela sociedade da qual é parte. Percebe-se que, na prática pedagógica do professor, encontra-se implícito um modelo de educação e de escola. Podemos dizer, então, que a atuação do professor reflete sua visão de educação. Apesar dos limites impostos, é importante que os professores pensem sua ação pedagógica, de forma não fragmentada, e, sim, pela interação entre professores e alunos, compreendendo o homem em sua maneira de pensar, de aprender, de sentir, de desejar, de fazer cultura e de viver em sociedade.



É preciso que cada professor indague sobre o tipo de homem/cidadão que pretende formar e, conseqüentemente, que tipo de sociedade deseja construir. É no mundo que o homem se constrói e passa a ser influenciado pelas concepções e valores da sociedade da qual faz parte. Dessa forma, podemos pensar o ambiente pedagógico como espaço e lugar de fascinação, de encantamento. Ou, ainda, nas palavras de Assmann (1999, p.29) “[...] reencantar a educação significa colocar a ênfase numa visão da ação educativa como ensejamento e produção de experiências de aprendizagem”.

Nesse sentido, precisamos mudar a lógica da construção do conhecimento. Gadotti<sup>3</sup> contribui, ao afirmar que “[...] a escola precisa ter projeto, precisa fazer sua própria inovação, pois, as mudanças que vem de dentro das escolas são mais duradouras. Para tanto, o professor precisa ser um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação”. Para que isso se torne uma possibilidade, Freire (2000, p.42) afirma que ensinar exige criticidade, envolvendo, assim, “[...] o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Reitera também a necessidade de formação permanente dos professores, uma vez que esse é “[...] o momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática”. Assim, “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Marques (1996 b, p.38) parte do princípio de que a dimensão educativa não pode estar desvinculada da teoria e da prática, pois “[...] conhecer e agir, conhecer e fazer, teoria e prática dialeticamente se imbricam em mútua dependência e contraposição”. Estabelece a circularidade, uma vez que “[...] a prática exige uma teoria que a constitua e a oriente, a teoria não existe senão em referência às práticas que ilumina”.

Para que isso ocorra, um dos pressupostos básicos é pensar e viabilizar na escola a formação permanente do professor, mediando o pensar e a (re)significar a prática pedagógica, não de forma fragmentada e, sim, integrada.

Outro pressuposto é pensar em um projeto que proporcione a participação dos envolvidos no processo educativo. É, também, pensar e possibilitar ações coletivas. É discutir e idealizar o Projeto político-pedagógico e que as ações aí desenvolvidas sejam, conforme Bouffleur (2001, p.96) “[...] a expressão de uma intencionalidade coletiva”. Assim, para Marques (1996 a, p.105), a construção desse projeto não pode ser uma mera constatação ou descrição, mas deve ser “[...] constitutiva do ser da escola, que se define, assim, por se fazer

---

<sup>3</sup> GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Conferência - X Encontro Regional de Psicopedagogia – Goiânia/GO, maio 2000. – (Apontamentos pessoais)



elucidativo da vontade coletiva e relevante para fins a que não basta propor-se, mas a que ofereça as condições de se cumprirem”. Para que isso não ocorra, é preciso, então, que o professor construa conhecimentos teóricos que lhe permitam uma visão não fragmentada do ato de educar.

Enfim, entendemos que a escola é uma comunidade que extrapola os espaços físicos da sala de aula. É nela e a partir dela que o projeto pedagógico pode ser idealizado e construído. Desse modo, procede Marques (1993, p.103) ao reafirmar que para “[...] reconstruir a educação exigida pelos tempos mudados é o desafio maior que se impõe ao coletivo dos educadores profissionalmente empenhados no compromisso que solidariamente assumem com seus concidadãos”.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

ARROYO, Miguel G. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOUFLEUR, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa:** uma leitura de Habermas. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Mário Osório. **Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: a ciência do educador.** 2.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993.

MORAES, M. Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço – técnica e tempo / razão e emoção.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.