

A Arquitetura Escolar

como materialidade do direito desigual à educação

Considerações Iniciais

Rita de Cássia Gonçalves¹

A Constituição do Brasil declara o direito à educação no seu artigo 6º do capítulo II, que trata dos direitos sociais. Esta declaração, embora já encontrada desde o Império, continua como promessa não cumprida². O discurso que defende a educação para todos articulado a uma prática social excludente revela o interesse das classes dominantes em estender a escolarização para todos, apenas em “doses homeopáticas”.

O direito à educação, para tornar-se realidade, precisa materializar-se em um sistema que comporte programa, currículo, métodos, espaços físicos, professores e condições de trabalho, entre outros. Mas, é exatamente na concretização destas condições que o direito declarado não se efetiva. O espaço físico compõe a vida escolar como parte de suas multi-determinações. Articulado ao empobrecimento dos salários, da formação, das condições de trabalho e de vida de professores e alunos, a degradação e empobrecimento dos espaços físicos escolares constitui-se em mais um elemento excludente e desqualificador da educação. É possível afirmar-se que o empobrecimento da rede física escolar pública é resultado visível do modelo de desenvolvimento econômico, social e político do Brasil.

Dentro deste quadro e, relativamente à arquitetura escolar, podemos afirmar que os portadores de necessidade especiais sofrem uma dupla exclusão: participam do acesso desigual à educação determinado pelas diferenças sociais e, dentro dessa desigualdade sofrem ainda as barreiras colocadas pela arquitetura escolar, pensada e planejada apenas para os mais “iguais”, ou para os “normais”. A luta pela integração dos portadores de necessidades especiais inclui-se na luta mais ampla pela democratização da

educação e da conquista da cidadania. Esta cidadania, para ser efetiva, deve concretizar-se em ações práticas tais como o planejamento, a construção e a organização do espaço físico escolar considerando as necessidades especiais. Esta possibilidade coloca-se dentro de um projeto político pedagógico que tenha como horizonte a construção de uma escola democrática.

Neste texto, conceituamos Arquitetura como sendo tanto o projeto desenhado pelo arquiteto, como a obra construída com seus espaços naturais e artificiais, abertos e fechados, planos e curvos e, sua utilização e apropriação social pelos usuários. Assim compreendida, Arquitetura Escolar se constitui no espaço físico onde a educação formal acontece; o espaço que abriga uma determinada relação social e humana: uma relação pedagógica.

Existem Nexos Entre a Arquitetura e a Educação

Em trabalho recente³, que realizamos a nível de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina, verificamos que arquitetura escolar é suporte material e simbólico do ensino e também se realiza no significado que o usuário vai lhe atribuindo durante o uso desta arquitetura.

Guardadas as especificidades, a educação e a arquitetura interagem e essa interação pode contribuir para que se avance no sentido de uma pedagogia crítica. A luta por uma escola pública de qualidade passa também pela necessidade de existirem espaços físicos de educa-

¹ Arquiteta, Mestre em Educação e formadora da Escola Sindical Sul da CUT.

² Norberto Bobbio, em O futuro da democracia: uma defesa das regras claras, diz que muitas dessas promessas não poderiam mesmo ser cumpridas. (1986)

³ Gonçalves, Rita de Cássia. **Arquitetura Escolar: a essência aparece**. Dissertação de Mestrado, 1995. Universidade Federal de Santa Catarina.

ção que integrem um conjunto de condições capazes de viabilizar esta possibilidade.

Essa afirmação aponta para que os usuários – educadores, educandos, pais –, atribuindo significados a essa arquitetura, apropriem-se de maneira mais articulada deste seu suporte de trabalho. A ausência de vínculos mais estreitos entre a pedagogia e a arquitetura subtrai de seus usuários a faculdade de perceber as determinações, as possibilidades e o limites que a arquitetura coloca para a sua prática.

De todo modo, em nosso estudo, verificamos a existência de nexos entre um projeto arquitetônico escolar, um projeto político e um projeto pedagógico. Verificamos esses nexos tanto na evolução histórica dos prédios escolares, que se foram configurando a partir das políticas educacionais, como na Escola Polivalente⁴ projetada enquanto escola modelo. As falas dos usuários – alunos e educadores – opinando sobre a arquitetura escolar indicaram que os mesmos se apropriaram do espaço construído, interferindo nele a partir de seus valores e suas necessidades.

A organização do espaço escolar, como expressão de uma concepção de homem e de mundo, tanto pode contribuir para a manutenção e reprodução do imaginário social legitimando uma “ordem”, cuja raiz se baseia em uma relação de dominação, como pode suscitar a reação e a construção de uma alternativa de mundo e de sociedade.

Lamentavelmente, poucas são as publicações sobre o tema Arquitetura Escolar, como também são raros os pesquisadores que estabelecem interlocução entre a arquitetura e a educação. Escassos os programas de governo que articulam as políticas de educação com a organização dos espaços físicos escolares. Assim, à medida que contribui para ampliar o campo das reflexões acerca da educação em sua forma escolarizada, o tema torna-se relevante.

Em nosso estudo pudemos observar que na medida em que a pedagogia vai se alterando, os prédios escolares acompanham essas alterações. Ora apontado como condição para uma nova pedagogia, como no caso da Escola Polivalente na década de 70, ora como resultado das resistências ou adaptações feitas pelo usuário. Assim, o lugar do ensino passou pelos jardins e praças da Grécia, pelas igrejas e capelas quando a educação era responsabilidade da igreja e pela casa do professor para, apenas no final do século XIX, instalar-se em local próprio, com projetos e planos voltados para a atividade educacional. Este momento coincide, não por acaso, com a secularização do ensino, ou seja o momento em que o Estado assume a educação, colocando sobre esta a responsabilidade pelo saneamento moral e científico das almas atrasadas da população, condição indispensável

para o progresso. Desde então, a tipologia escolar sofreu alterações: da planta em forma de quadro ao modo do claustro jesuítico, passando pela redução acintosa da qualidade dos materiais, pela redução de suas dimensões deteriorando a qualidade do ambiente, pela planta em forma de espinha dorsal, definida pelo modelo biológico do corpo humano com seus órgãos especializados, pelo funcionalismo de seus elementos construtivos e pela expulsão cada vez mais acentuada das escolas públicas do centro da cidade. Quanto mais longe dos centros urbanos mais pobres na arquitetura.

As alterações na tipologia das escolas, apesar de concomitantes com alterações nas propostas pedagógicas, nem sempre produziram alterações na prática do uso do espaço. A proposta arquitetônica da Escola Polivalente, assim como a sua proposta pedagógica por exemplo, que prometiam alterações substantivas na educação, na prática não se efetivaram, apesar de sua arquitetura diferenciar-se das demais escolas. Da mesma forma, a chamada Escola Nova, apesar de ter representado um momento importante de propostas e discussões acerca de uma nova pedagogia, alterando significativamente os métodos de ensino, não se observou alterações importantes na tipologia do prédio escolar. Manteve-se praticamente a mesma planta baixa em forma de quadro, como nas escolas tradicionais leigas, só vindo a alterar-se no final da década de 40, quando a influência do tecnicismo e do funcionalismo já era bastante acentuada na vida em geral, e o discurso da democratização do acesso impulsionou ainda mais a economia construtiva. O que observamos, portanto, são possibilidades de interação entre a forma (arquitetura) e a função (pedagogia), e não condicionamentos. As alterações promovidas nos prédios escolares e em seus ambientes ao longo do tempo deram novos significados ao processo pedagógico. Porém, nem sempre novos significados do prédio escolar resultaram em novas relações pedagógicas. Velhas relações pedagógicas se desenvolvem em novos prédios arquitetônicos e vice-versa.

Em meados do atual século houve muitos estudos e propostas arquitetônicas com relação às escolas. A expansão da oferta de escolas sob responsabilidade do Estado e a conseqüente construção de prédios escolares levou a que os estudos em arquitetura passassem a se preocupar com este prédio. Porém, com relação aos portadores de necessidades especiais, o que pudemos observar foi a ausência total de referências a estes. Os projetos arquitetônicos de Escolas públicas do Estado de Santa Catarina não consideravam (e ainda não consideram) estes alunos. O prédio escolar reflete a concepção de que os portadores de necessidades especiais deveriam estar em escolas especiais.

⁴ A Escola Polivalente, construída na década de 70 em todo o território nacional pelo regime militar, foi objeto de estudo na dissertação do mestrado. Nela realizamos uma “análise pós-ocupação”, com o objetivo de verificar as intervenções e alterações produzidas na arquitetura pelos usuários a partir de suas necessidades em uso.

O Espaço é Uma Condição Material e Simbólica do Processo de Ensino-Aprendizagem

O enfoque do espaço escolar na sua perspectiva histórica, isto é, considerando-o como obra humana situada no tempo e no território, nos permite ler na arquitetura escolar as marcas do seu tempo, como um lugar de relações humanas – neste caso, relação pedagógica – que traduzem a forma como a sociedade se organiza, qual visão de mundo é hegemônica e quais suas contradições. Assim pensado, o espaço escolar é um documento material, visível, que expressa os estilos, gostos, costumes, do passado e do presente. É, portanto, portador de histórias nossas. As descrições de escolas contadas em verso e prosa revelam imagens, lembranças do passado. O tempo de escola marca a memória: *a palmatória, a rotina da leitura soletrada em voz alta, o abecedário, as contas nas lousas individuais...* Elementos de saudade. Elementos da pedagogia. *Os bancos compridos, a casa, a porta pesada da rua, corredor de laje, cheiro de rabujem, janelas de rótulas, mesorra escura, os retratos, a palmatória*⁵ Elementos da arquitetura. Elementos da pedagogia. O espaço físico vivido marca a memória. Materializa tempos, costumes, pedagogias.

Esse tipo de descrição, ora poético, ora prosaico, mas sempre lembrança viva, marca de um tempo, sugere que a escola, enquanto casa, enquanto espaço arquitetônico, enquanto obra humana, tem mais que a função de abrigar da chuva, do calor, do frio. O espaço construído tem a ver com tudo aquilo que os homens de um tempo desejam para o seu tempo, e o que aspiram para o futuro, para seus filhos. Neste particular, a casa da escola, onde acontece a educação que foi concebida, desde o senso comum até os mais elaborados pensamentos, como uma “esperança de futuro”, de ascensão social, guarda sempre lembranças muito fortes. Guarda marcas de um tempo, de projetos de vida.

De acordo com a compreensão de SIGNORELLI quando alguém se refere metaforicamente à “falta de espaço”, concretamente está refletindo uma situação social real, onde

tener espacio significa tener libertad: libertad de acción, de ser, de entrar en relación y viceversa. (...) En este sentido, la definición mas satisfactoria es la que considera al espacio como un recurso. Todo el espacio con el que los seres humanos establecen relación, em cualquier circunstancia y ocasión, viene de esta misma relación transformada em recurso: em seu medio de subsistencia, estímulo a la

utilización, ocasión de crecimiento, pero también riesgo, ya sea a nivel biológico o psicológico, tanto para cada individuo como para los grupos. En el concepto de recurso está implícita la utilización de un potencial del que se puede disponer y la intervención de un actor consciente que utiliza ese potencial con miras a conseguir un fin (1980, p. 177).

Afirmamos assim, que os usuários do espaço escolar estabelecem relações com este, mesmo que não percebam seus nexos com a pedagogia. O espaço como fonte de poder, a modalidade e o controle de seu uso podem servir tanto como “*instrumento de subordinación o de liberación, de diferenciación o de igualdad, [na medida em que] en ninguna sociedad el uso del espacio se deja a la inmediatez y a la espontaneidad instintivas; por el contrario, éste está siempre reglamentado socialmente y definido culturalmente*” (id., p. 181). É provável que os espaços educativos sejam instrumentos importantes também pela forma como se organizam e como se promovem adaptações ao sistema vigente de relações sociais e culturais.

Desse modo, tanto a preservação de escolas em condições precárias de uso, quanto às construções sem atentar para os portadores de necessidades especiais, parece promover a idéia do conformismo social diante da aparente naturalidade de que, aos subalternos, aos diferentes,

deve ser dado o que é ruim, ou pode ser desconsiderado. Porém, as inúmeras manifestações de resistência dos movimentos em luta pela escola pública “de qualidade”, pelas condições de acesso e de movimento no interior do espaço físico escolar demonstram que esse conformismo não é natural nem absoluto. É nesta perspectiva que a luta por projetos arquitetônicos que sejam facilitadores e não barreiras à integração dos portadores de necessidades especiais deve ser tomada como um imperativo da integração.

A Organização Espacial é Obra Humana

Trabalhar os sentidos do espaço para o ser humano não é tarefa fácil, desprovida de contradições. Por isso mesmo, para que se possa trabalhar o conceito e a noção de espaço – arquitetural ou outro qualquer – faz-se necessário estudar e delimitar, praticamente os sentidos específicos do espaço, conforme o lugar e o tempo.

De maneira geral a arquitetura escolar é planejada por arquitetos ou engenheiros sem nenhuma participação de seus futuros usuários. Porém, conhecer os significados que uma organização espacial assume para um determinado grupo social é fundamental. Por isso, “é

⁵ Estas são expressões usadas por Cora Coralina em sua poesia: A escola da Mestra Silvina, no livro Pemas dos becos de Goiás da editora Global, SP, 1985.

necessário propor organizações espaciais que funcionem como informadoras e formadoras (educadoras) dos usuários na direção de uma mudança de comportamento que possa ser considerada como aperfeiçoadora das relações inter-humanas e motrizes do pleno desenvolvimento individual” (COELHO NETTO, 1979, p. 47-48).

HARVEY, em seus estudos, busca esclarecer os “vínculos materiais entre processos políticos, econômicos e processos culturais”. Desta forma, constrói formulações e mediações entre o espaço e o tempo, partindo da premissa de que estes não podem ser compreendidos independentemente da ação social. Para ele, o espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. Mas, raramente discutimos seus sentidos. É comum tratar-se o espaço genericamente, como algo dado, natural. Mas, tratá-lo assim é ignorar as diferentes noções de espaço

tam-se territórios de ambigüidade, de contradição e de luta. Os conflitos surgem não apenas de apreciações subjetivas admitidamente diversas, mas porque diferentes qualidades materiais objetivas do tempo e do espaço são consideradas relevantes para a vida social em diferentes situações” (1993, p. 188-190).

A aparência de um ambiente, a forma como se organizam seus elementos, os aspectos de salubridade e conforto, a luz, a cor, a temperatura, o som, a sensação de abrigo provocam no ser humano sensações que podem ser positivas ou negativas, de segurança ou insegurança. O modo como os espaços se organizam forma uma base material a partir da qual é possível pensar, avaliar e realizar uma gama variada de possíveis sensações e práticas sociais. Desde os primeiros instantes da vida humana, o espaço, ou o ambiente construído, indica as condições para a manutenção da vida e sua qualida-

de. É nesse ambiente que a vida começa, bem ou mal, aquecida e protegida ou desprotegida e fria.

Considerando que a aprendizagem acontece, principalmente, no processo de socialização e difusão da cultura, pode-se inferir que a organização espacial, através do processo de socialização, pode sugerir aos membros do grupo ocupantes daquele espaço que aquela forma de organização é natural e justa. As resistências



Foto de alunos na década de 20 ou 30, reproduzida do Arquivo Público. Sem data.

que existem nas diversas culturas. Diferentes grupos sociais têm diferentes modos de relação com o espaço.

O espaço físico, além de ser algo que pode ser medido e, portanto, apreendido, também está relacionado às nossas experiências subjetivas. Mas, HARVEY adverte que “sob a superfície de idéias do senso comum e aparentemente ‘naturais’ acerca do tempo e do espaço, ocul-

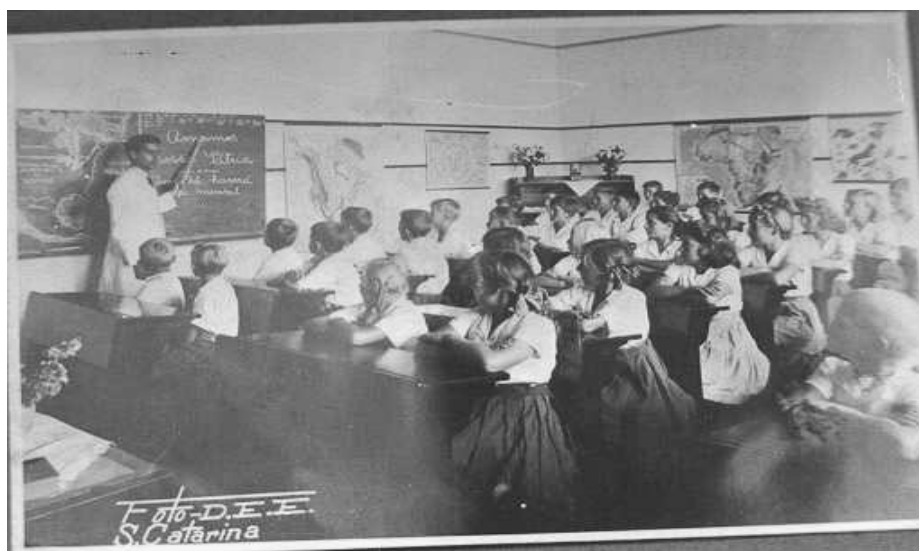


Foto de alunos, na década de 40, reproduzida do Arquivo Público. Sem data.

a certos conteúdos sociais relativos à forma e usufruto do espaço indicam uma tomada de consciência sobre o não-natural, o não-justo. É assim no caso do movimento dos sem-terra, dos sem-teto, dos portadores de necessidades especiais, ou mesmo das resistências “menores” dentro de uma escola quando os alunos encontram lugares e formas de fugirem da vigilância e do controle dos professores, por exemplo, ou mesmo quando escrevem nas paredes da escola.

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado, nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço, porque ele vai sendo construído e destruído permanentemente, seja pelo homem, seja pela natureza (LIMA, 1989: 13). Este espaço carregado de significados onde as relações humanas se estabelecem é, pois, um pano de fundo, a moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem por toda a vida.

O espaço tem a dimensão do próprio homem. Ninguém deixa de lembrar a casa onde viveu na infância, as grandes obras que visitou, a casa grande do poderoso da cidade, a grande avenida, o campo, a escola, o jardim – locais, enfim, que de uma forma ou de outra provocaram curiosidade, alegria, medo, conforto, segurança, descoberta. Por isso mesmo, o espaço é também

tema dos poetas. Mas o espaço poético, do sonho, das fantasias, dos fantasmas, é também fruto de conhecimentos objetivos, lugar de relações vitais e sociais concretas e determinadas por elementos materiais que modificam a sua natureza e qualidade. O espaço físico construído é humano, portanto, também carrega subjetividade. Há uma concepção de mundo neste trabalho humano.

Assim, quando dizemos “espaço escolar”, estamos nos referindo, ao mesmo tempo, a um lugar físico construído pelo homem num dado momento histórico e a um conjunto de relações sociais que ocorrem na realização da tarefa social, a educação formal. De maneira geral, dizer o “espaço escolar” tanto significa referência ao edifício construído, como a um conteúdo ou conjunto de relações pedagógicas. Tratado genericamente, o “espaço escolar” representa, então, um conjunto de aconte-



Sala de aula na Escola polivalente. Década de 80. Sem data.



Sala de aula, durante uma sessão de inspeção. Década de 40. Reproduzida do Arquivo Público.

*... passando pelos
bancos compridos,
carteiras duplas,
carteiras individuais,
a disposição é a mesma:
alunos enfileirados,
olho de um na
ruca do outro...
Poucos são os
que ousam mexer
nesta histórica ordem.*

tecimentos ou relações, e também um lugar físico no território geográfico. É assim que “Espaço” assume a condição de materialidade histórica.

A partir dessas premissas podemos perguntar pelos significados e concepções que os educadores e educandos dão/têm aos/dos espaços escolares. Que práticas e usos da arquitetura escolar pode-se verificar e que demonstram resistência e/ou submissão ao autoritarismo da produção deste espaço? A relação pedagógica pode acontecer em qualquer espaço. Mas se pedagogia e a arquitetura influenciam-se mutuamente a questão a nos preocupar deve ser: qual espaço arquitetural deve ser produzido para a educação que queremos realizar?

Como GRAMSCI (1989), entendemos a educação como possibilidade de luta por uma nova hegemonia. Assim, o “conformismo” e o “inconformismo” dos usuários das escolas públicas diante da situação lamentável de manutenção dos prédios escolares; da desconsideração aos portadores de necessidades especiais; da rigidez do espaço escolar; de seu autoritarismo, pode se situar e ser percebido na perspectiva da resistência e na contradição do real. Daí decorre, então, a possibilidade de atribuir ao espaço escolar construído um significado humano dissimulador/revelador capaz de contribuir para a necessária construção de um novo senso comum – crítico e criativo (GONÇALVES, 1996 : 31).

Verificamos, ainda, que a arquitetura faz do usuário também um projetista quando este, usando o espaço, cria movimento contínuo entre o interno e o externo; altera a luminosidade; a ventilação; descobre o escondido; ofusca o evidente; dá, enfim, vida ao espaço. É este espaço vivo que constitui o entorno da criança, do adolescente e dos profissionais, durante várias horas do dia. Assim considerado, o espaço é um elemento significativo do currículo, oculto ou não. Os usuários da escola percebem muito mais do que as dimensões tecnicamente corretas do tamanho das portas, janelas, altura do teto etc. As dimensões subjetivas como o sentido do belo, do feio, da liberdade, da opressão, além do conforto visual, auditivo, tátil, também são percebidos. O movimento provocado no interior da escola pela circulação das pessoas, nos vários corredores, entre as diferentes salas, entre os pátios, acabam por criar uma hierarquia de espaços. Nesta hierarquia há, ainda, os espaços proibidos, os espaços livres, os fechados, os silenciosos, os barulhentos.

É assim que a organização do espaço torna-se obra humana. Essa obra representa o momento histórico do grupo ocupante daquela escola, tanto quanto representa o momento daqueles que a projetaram e construíram. Mesmo sendo projetada por um agente externo ao cotidiano da escola – o arquiteto – pode-se dizer que a cultura ou o conhecimento dos usuários se faz presente na medida em que ocupam este espaço, transformando-o no cotidiano.

O arquiteto ao desenhar/projetar um espaço escolar expressa ali sua objetividade e subjetividade no intui-

to de satisfazer as exigências espaciais dos que ali vão trabalhar. Estas exigências ultrapassam as biológicas e funcionais relacionadas às escalas métricas, às técnicas construtivas e ao conforto ambiental. São exigências também psicológicas e estéticas, ligadas ao comportamento, ao modo do uso do espaço, ao significado simbólico e prático que a ele se atribui. Isto permite afirmar que a arquitetura faz-se também na forma como o usuário se apropria deste espaço, levando a uma contradição entre o arquiteto, com seu sistema de valores, técnicas e regras de projeto, e o usuário, com suas aspirações, sua perspectiva própria.

Nesse sentido FRAGO aponta que

é necessário, abrir el espacio escolar y construirlo como un lugar de un modo tal que no restrinja la diversidad de usos o su adaptación a circunstancias diferentes. Ello significa hacer del maestro o profesor un arquitecto, es decir, un pedagogo, y de la educación un proceso de configuración de espacios. [...] La cuestión final es si se transforma en un espacio frío, mecánico o en un espacio caliente y vivo. En un espacio dominado por la necesidad del orden implacable y el punto de vista fijo, o en un espacio que, teniendo en cuenta o aleatorio y el punto de vista móvil, sea antes posibilidad que limite (1993 : 74).

O Currículo Oculto na Arquitetura Escolar

Verificar o valor simbólico com que se reveste a escola vai além de uma análise esquemática de seu funcionamento, de suas dimensões, de sua história. A escola, assim como a casa, é um símbolo social que demarca o uso e a relação de seus usuários.

[A percepção] es un proceso cultural. Por ello no percibimos espacios sino lugares, es decir, espacios elaborados, construidos. Espacios con significados y representaciones de espacios. Representaciones de espacios que se visualizan o contemplan, que se rememoran o recuerdan, pero que siempre llevan consigo una interpretación determinada. Una interpretación que es resultado no sólo de la percepción de la disposición material de dichos espacios, sino también de su dimensión simbólica. Nunca mejor que en este caso puede hablarse del valor didáctico del símbolo, un aspecto más de la dimensión educativa del espacio” (op. cit. , p.27).

A educação, possibilitando a articulação entre as várias esferas da realidade, implícita no ato pedagógico, torna o conhecimento um ato de poder. O espaço construído, como uma dessas esferas, pode contribuir

para que os educadores e os educandos tenham uma visão mais articulada da realidade e das possibilidades de mudança. LIMA nas suas reflexões, afirma que o espaço construído pode ser um excelente material pedagógico auxiliar, pois o espaço construído é a história dos trabalhadores que objetivamente o realizam no gesto diário de quem faz o tijolo, levanta paredes, recobre pisos, quebra pedras, mistura as tintas, recolhe o entulho... é a história das crianças e seus pais (1989 : 101). De alguma maneira, o espaço sempre está presente em nossas atividades. Podemos dizer que a vida diária se desenrola no tempo e no espaço de maneira a garantir a produção e a reprodução sociais. Não se fala aqui do espaço construído e projetado enquanto resultado da concepção de um arquiteto, mas a forma como é organizado numa sociedade onde predomina uma concepção de mundo que pressupõe uma determinada forma de organização social e como esse espaço é apropriado, ou não, por aqueles a quem se destina.

Para BERNSTEIN (1984), mesmo que na arquitetura escolar seus elementos pareçam tão evidentes, tão materiais, é possível perceber, ao nível das articulações mais globais, uma pedagogia invisível. Em uma organização espacial realizada pela pedagogia invisível, o controle do professor está mais implícito do que explícito. Aparentemente, as crianças têm mais liberdade, maior poder sobre o que escolhem para fazer na sala de aula, sobre o ritmo de suas atividades, sobre seus movimentos e relacionamentos sociais. A pedagogia invisível, segundo o autor, necessita de espaços diferenciados daqueles da pedagogia visível ou tradicional. Nesta, os espaços requeridos são muito simples e “notavelmente baratos”; a hierarquia entre os espaços é rigidamente demarcada e o controle é explícito. Já na pedagogia invisível “*o espaço tem um significado simbólico diferente, pois aqui espaços e seus conteúdos são classificados de maneira relativamente fraca.(...) Isto significa que o potencial do espaço disponível para a criança é muito maior*” (id., p. 32). Um espaço bem aberto, amplo, parece despertar liberdade, mas também é um espaço onde a fiscalização é contínua. Os traçados rígidos e ordenados geometricamente para a circulação, por exemplo, facilitam o controle, mas também facilitam a compreensão das regras do controle. Na pedagogia visível a hierarquia é explícita. Na pedagogia invisível, a simbologia do controle e da hierarquia está implícita, “*o que não significa que ela não esteja lá, apenas que a forma de sua realização é diferente*” (Ibid., p. 33).

A sala de aula tem sido o espaço onde as relações entre os métodos pedagógicos e a disposição espacial das pessoas e objetos são mais visíveis, mostrando de forma clara as distintas relações entre professores e alunos. O privilégio da sala de aula como o espaço de uso comum entre professores e alunos elucida relações hierárquicas que se mantêm desde a chamada escola tradicional.

As propostas pedagógicas da Escola Nova anunciavam mudanças na postura dos professores, propondo alterações no uso dos espaços da sala de aula. No entanto, é pouco comum encontrar trabalhos que usem o espaço da sala de aula de forma alternativa à tradicional fila de alunos sentados, perfilados diante do educador. A alteração mais comum traduz-se em formação de pequenos grupos de estudo na própria sala de aula. De maneira geral, na organização das aulas as mudanças ainda são poucas: as carteiras individuais substituíram os bancos compridos e fixos; desaparece o púlpito e ao invés de lousas individuais, temos quadros para giz coletivo. Mas, a prática pedagógica ainda é muito semelhante à tradicional.

Considerações Finais

Acredito que a interlocução entre os estudos a respeito dos nexos entre arquitetura escolar e a educação e a educação especial pode se tornar um excelente material para compreendermos mais alguns elos da trama que configura a educação enquanto uma atividade humana, e mais, uma atividade que se quer transformadora. Uma práxis humana transformadora.

Este trabalho se constitui em um momento, provocativo, para que possamos aprofundar o debate, refletir coletivamente na busca de orientações a respeito de como proceder para ir vencendo as necessidades diferenciadas a fim de se conquistar a igualdade. Já há um amplo campo de consciência de que para a igualdade ocorrer é necessário reconhecer as diferenças. A democracia que buscamos hoje diferencia-se da praticada na Grécia clássica que a entendia possível apenas entre os iguais e para isso ocorrer ocultava os diferentes no âmbito do privado, do lar. Diferencia-se também da democracia moderna liberal que vê todos como iguais, creditando as diferenças às incompetências individuais. Os “*diferentes*” reivindicaram seu direito à diferença e conquistaram lugares públicos. Passaram a reclamar seu lugar social, seu direito de ser diferente, sem ser submisso. Isto implica entender o significado da diferença. Ela emerge, justamente enquanto reivindicação de poder existir como tal, sem que isso permita a discriminação. Ela emerge reivindicando condições de igualdade. No caso da arquitetura escolar isto fica muito claro: as barreiras arquitetônicas contribuem para impedir a igualdade de educação entre desiguais. Por isso, faz-se necessário incluir na pauta da integração as adaptações arquitetônicas necessárias para garantir a sua efetivação.

Referências Bibliográficas

BERNSTEIN, Basil. Classes e Pedagogia Visível e Invisível. In: *Cadernos de Pesquisa*. (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 1984, nº 49, maio .pp.26-42.

COELHO NETTO, J. Teixeira. *A construção do sentido na arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FRAGO, Antonio Viñao. *Del Espacio Escolar y la Escuela como Lugar: propuestas e cuestiones. Historia de La Educación*. Madri: Ediciones Universidade de Salamance. 1993-94. Vol XII,XIII, Nº 12/13. p.17-74.

GONÇALVES, Rita de Cássia. *Arquitetura Escolar: a essência aparece*. Florianópolis, 1996. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 7. ed. , (Trad.Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna: Uma pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural*. (Trad. Adail Ubirajar Sobral e Maria Stele Gonçalves). São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. *Arquitetura e Educação*. Coordenação Sérgio de Souza Lima. São Paulo: Studio Nobel. 1995 (in memória).

SIGNORELLI, Amália. *Integración, consenso, domínio: espacio y vivienda en una perspectiva antropológica*. In: PIGNATELLI, Paola Coppola. *Análisis y Diseño de el Espacio que Habitamos*. (Tradução para o espanhol por Carla Povero). México: Concepto, S.A, 1977, p. 177-189.

Os primeiros prédios escolares mantêm traços da arquitetura jesuíta

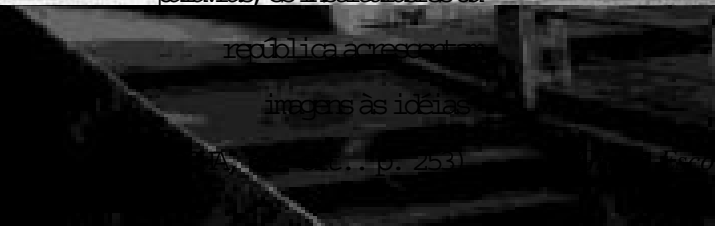
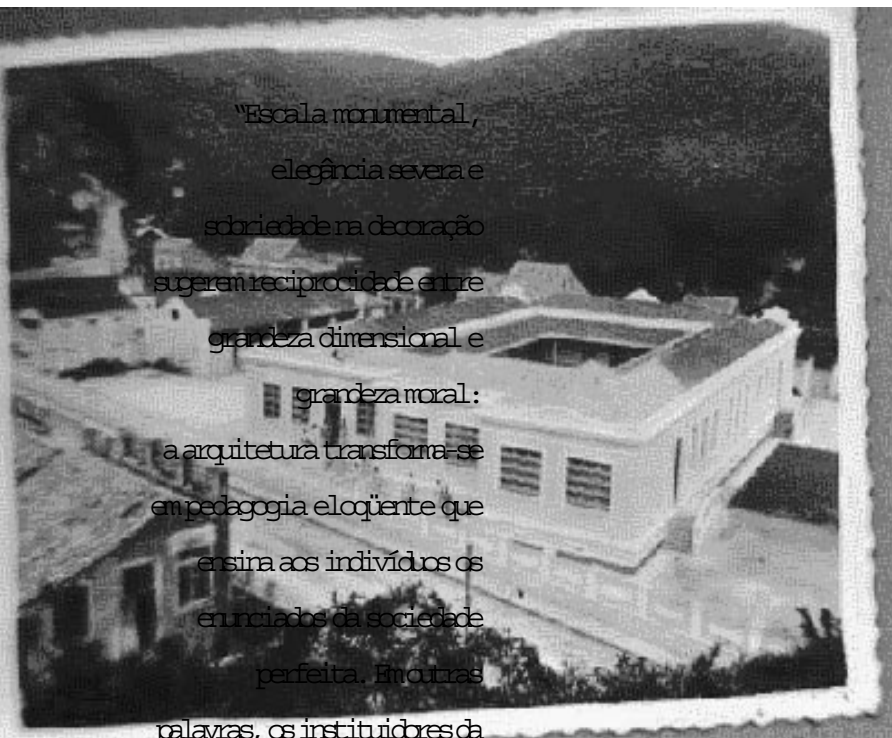


Essas primeiras escolas construídas em Santa Catarina, assim como as demais construídas no Brasil nesses primeiros anos de República, possuíam fachadas organizadas a partir do repertório neoclássico que

Grupo Escolar Lauro Muller, Florianópolis, construído em 1912 (foto de 1996).

acobertavam uma organização espacial muito semelhante à dos jesuítas, configurando um estilo eclético ao sabor de cópias européias. Nas fachadas dos Grupos Escolares Silveira de Souza e Lauro Muller, da Capital, observa-se a influência do neoclássico na distribuição uniforme dos seus volumes, mas os detalhes das testadas denunciam seu ecletismo. As ilustrações mostram estas observações.

Grupo Escolar Silveira de Souza, Florianópolis, construído em 1912.



Grupo Escolar Jerônimo Coelho, Laguna, construído em 1912.

A tipologia dos primeiros grupos escolares caracterizava-se por um pátio central quadrado, ao redor do qual distribuíam-se os demais espaços, à moda do claustro jesuíta.

Grupo Escolar Lauro Muller, Florianópolis, construído em 1912 (foto de 1996).

Nestas duas fotos, a primeira de escola construída em 1912 e a segunda em 1938, verificamos as alterações da arquitetura no detalhe da decoração das platibandas, presente na primeira e ausente na segunda; nas colunas de ferro e gesso trabalhados que passaram para cimento e tijolo.

No entanto, ambas utilizam o espaço da mesma maneira, mesmo com a diferença de 26 anos entre elas.

Grupo Escolar Paulo Zimmermann, Rio do Sul (foto de 1938).

Também é possível observar os detalhes das alterações das fachadas, que tornaram-se mais simples, sem adornos, mas a tipologia básica se mantém.

Pátio interno do Grupo Escolar Silveira de Souza, Florianópolis, (foto de 1996).

Estas duas fotos de escolas construídas num intervalo de 27 anos,
mostram a preservação da tipologia geral do projeto arquitetônico,



Pátio interno do Grupo Escolar Almirante Barroso, Canoinhas, construído em 1939.