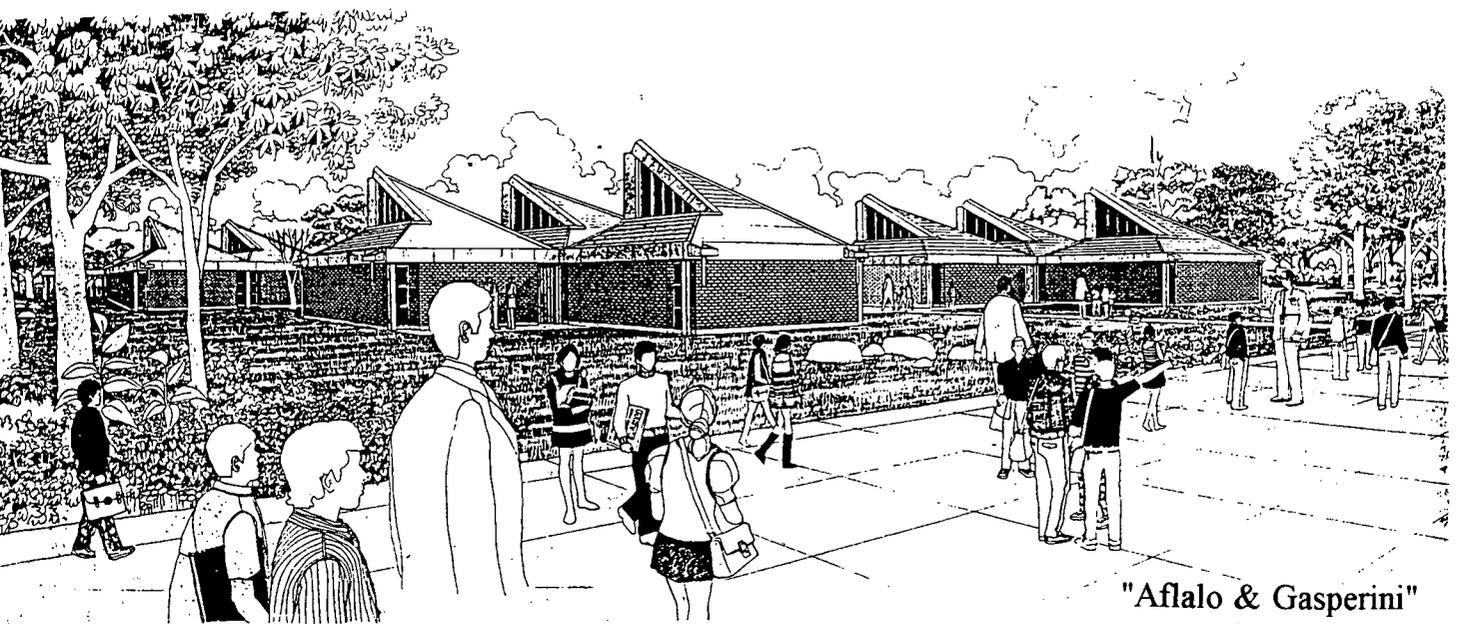


RITA DE CÁSSIA PACHECO GONÇALVES

**ARQUITETURA ESCOLAR: A ESSÊNCIA
APARECE.**

Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente.

**Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis. SC
Inverno de 1996**



"Aflalo & Gasperini"

RITA DE CÁSSIA PACHECO GONÇALVES

**ARQUITETURA ESCOLAR: A ESSÊNCIA
APARECE**

Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente.

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação (Teoria e Prática Pedagógica). Curso de Mestrado em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Professor Doutor Lino Fernando Bragança Peres. 

**Universidade Federal de Santa Catarina
Florianópolis. S C
Inverno de 1996**

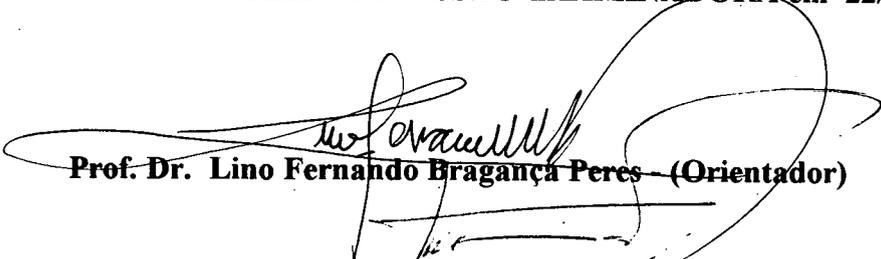


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

***“ARQUITETURA ESCOLAR UMA EXPRESSÃO MATERIAL DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL”.***

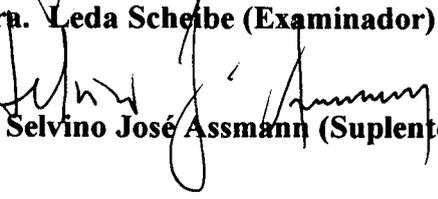
Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/08/96


Prof. Dr. Lino Fernando Bragança Peres (Orientador)

Prof. Dr. José Teixeira Coelho Neto-USP (Examinador)


Profa. Dra. Leda Scheibe (Examinador)


Prof. Dr. Selvino José Assmann (Suplente)

RITA DE CÁSSIA PACHECO GONÇALVES

Florianópolis, Santa Catarina, agosto de 1996.

Para minha mãe, Marina, meu companheiro, Colaço e

"a todos os que lutam pelos valores humanos de democracia, liberdade e justiça.

**A todos os que se esforçam por resistir ao crime mundial chamado 'neoliberalismo',
e a todos que alimentam a esperança de sermos melhores e que tudo isso seja
sinônimo de futuro.**

**A todos os indivíduos, grupos, coletivos, movimentos, organizações sociais, todas as
esquerdas sabidas e por saber, Organizações Não-Governamentais, Grupos de
Solidariedade com as lutas dos povos do mundo, sindicatos, bandas, tribos,
intelectuais, indígenas, estudantes, músicos, operários, artistas, professores,
agricultores, grupos culturais, movimentos juvenis, meios de comunicação
alternativa, ecologistas, colonos, lésbicas, homossexuais, feministas, pacifistas.**

**A todos seres humanos sem casa, sem terra, sem trabalho, sem alimentos, sem
saúde, sem educação, sem liberdade, sem justiça, sem independência, sem
democracia, sem paz, sem pátria, sem amanhã.**

**A todos que, sem importar cores, raças ou fronteiras, fazem da esperança arma e
escudo",
porque são minha esperança.**

**Texto escrito pelo sub-comandante Marcos, do Exército Zapatista de Libertação Nacional,
divulgado pela Internet para o mundo inteiro.
Extraído do Jornal "Linha Viva", nº. 362, 17/05/96. Florianópolis, S C.**

Agradecimentos

A solidão é uma marca muito forte no trabalho acadêmico. No entanto, ele só é possível se estiver alçado pela solidariedade, várias vezes silenciosa, de muitas pessoas. Esse trabalho deve-se a muitas contribuições. A todos meus sinceros agradecimentos. Em especial desejo agradecer ao professor Lino e à professora Marli, pela orientação; à Aline pelo capricho nos desenhos; ao Colaço, pelas fotos; aos trabalhadores da Escola Polivalente pelas entrevistas; a Carlos Monarcha pela atenção na etapa inicial de definição do tema; ao escritório de arquitetura "Aflalo & Gasperini" e arquiteto Carlos Fernando, que reservou parte de seu tempo para conceder a entrevista; à arquiteta Vera e ao funcionário Arnaldo do setor de engenharia da SEE, à Socorro de Brasília e ao professor Tito Lívio de Bem Menezes, pelo fornecimento de materiais empregados neste trabalho; ao Jacques, Deise, Célia e Maitê pela revisão final do texto. À Mayumi Sousa Lima (in memória) pela atenção dedicada ao tema deste trabalho.

Sumário

Resumo.....	vii.
Introdução	1.
PARTE I: Caracterizando a Arquitetura Escolar	10.
✗ CAPÍTULO I: Pressupostos teóricos e históricos da Arquitetura Escolar	11.
1. O espaço: alcance, limites e conceitos.	12.
1.1. Os sentidos do espaço	14.
1.2. A produção social do espaço.	21.
2. A arquitetura.	24.
2.1. A arquitetura como conceito.	24.
2.1. O discurso estético na arquitetura.	27.
3. A arquitetura escolar: o lugar físico das relações pedagógicas	30.
3.1. A dimensão sócio-histórica da Arquitetura Escolar	32.
3.2. A materialidade da ação pedagógica.	34.
3.3. Pedagogia visível e invisível na arquitetura escolar.	36.
3.4. A Arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação.....	38.
CAPÍTULO II. O surgimento da arquitetura escolar no Brasil.	40.
✗ 1. Os edifícios escolares na história da educação.	41.
1.1. A fábrica e a escola nascem juntas	43.
1. 2. A legislação e o planejamento da rede física-escolar.	45.
✗ 2. Da Colônia à República: os lugares do ensino no Brasil.	48.
2.1. A institucionalização da escola pública e o surgimento de programas arquitetônicos com finalidades escolares	52.
2.2. Santa Catarina e seus espaços escolares: da Colônia à República.....	56.
3. As escolas da República: a modernidade chegando na educação e a necessidade do prédio próprio	61.
3.1. A reforma Orestes Guimarães e a construção dos primeiros grupos escolares do Estado	64.
3.2. Os primeiros prédios escolares mantêm traços da arquitetura jesuíta.	67.

4. O escolanovismo e o movimento modernista na arquitetura escolar.	75.
4.1. Uma arquitetura funcional para uma educação científica e nacional	78.
4.2. A arquitetura da Escola Nova em Santa Catarina	86.
5. As contradições do estilo neocolonial e a introdução da arquitetura moderna internacional nas escolas do Brasil.....	91.
5.1. Os edifícios modernos na arquitetura escolar catarinense.....	95.
5.2. A educação como investimento e a padronização final dos prédios escolares.....	97.
 PARTE II: A Arquitetura da Escola Polivalente: seu texto e seu contexto. Um estudo de caso.....	109.
 CAPÍTULO III. O contexto histórico e político da Escola Polivalente.....	110.
1. Conhecendo a Escola Polivalente.....	111.
2. A política educacional que gestou a Polivalente.....	113.
2.1. A filosofia educacional do Estado militar expressa no "Programa Estratégico", do qual se origina o PREMEN.....	115.
2.2. Do PREMEM ao PREMEN, a origem institucional do programa.....	126.
2.3. O subprograma dos Estado participantes e a importância atribuída às construções.	130.
2.4. A Escola Polivalente "Dayse Werner Salles": a materialização da proposta educacional do Estado militar em Santa Catarina.....	133.
2.5. A Escola Dayse Werner Salles e a história do PREMEN em Santa Catarina	137.
 CAPÍTULO IV. O Texto da Escola Polivalente	140.
1. As premissas arquitetônicas da Escola Polivalente: flexibilidade, progressividade ou expansibilidade, funcionalismo e racionalidade técnica e construtiva	141.
1.1. O Conceito de Prédio escolar no manual técnico construtivo da Escola Polivalente.....	143.
1.2. A Flexibilidade e Progressividade da Escola Polivalente.....	145.
2. A proposta curricular profissionalizante na Polivalente de Florianópolis.	152.

3. O fracasso do ensino profissionalizante na Escola Polivalente na fala de seus usuários.....	158.
CAPÍTULO V. Arquitetura escolar da Polivalente no âmbito da pós-ocupação.....	165.
1. O espaço concreto de uso.....	166.
2. O espaço escolar e sua relação com o entorno: a vizinhança, a rua, a procedência dos alunos.	167.
3. O valor simbólico da escola.	173.
4. O controle e a vigilância no desenho da escola e na dinâmica do currículo oculto.....	177.
5. O aberto e o fechado: uma dialética presente no espaço escolar.	181.
6. O uso cotidiano do espaço altera sua configuração inicial: as reformas	184.
7. A distribuição interna da arquitetura escolar: o edifício... ..	195.
7.1. A fragmentação espacial e relação teoria-prática pedagógica no espaço escolar... ..	198.
7.2. A biblioteca... ..	202.
7.3. A sala do diretor.....	204.
7.4. Os laboratórios e salas ambientes	205.
7.5. A sala de aula : O espaço das relações entre os métodos pedagógicos e a disposição das pessoas e objetos.. ..	207.
Considerações finais.....	216.
Referências Bibliográficas.....	221.

Resumo

O presente estudo tem como centro de investigação e análise as relações entre a Arquitetura Escolar e as Políticas Públicas de Educação no Brasil, tendo como referência as escolas construídas no Estado de Santa Catarina. Fazendo um percurso na história da educação catarinense, busca identificar em que momento surge a Arquitetura Escolar e alguns nexos que ela guarda com as políticas educacionais vigentes em cada momento. O trabalho tem como pressuposto que Arquitetura Escolar está envolvida pelas relações sociais hegemônicas em cada momento histórico e que por esse motivo tem a ver com a Educação que se pretende instituir. O trabalho apresenta-se em duas partes, sendo a primeira destinada ao desenvolvimento teórico e histórico do tema Arquitetura Escolar. A segunda parte realiza uma análise da Escola Polivalente, construída no ano de 1974 sob o governo militar, dentro do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN. Busca, através da aproximação entre programa arquitetônico e programa pedagógico e da fala dos usuários da escola, verificar como a Arquitetura Escolar ganha significados na sua concretização e na sua prática.

O trabalho defende a tese de que o espaço escolar, sendo uma produção social histórica, expressa e influencia, dialeticamente, uma concepção de mundo. Neste sentido, ele pode ser um elemento pedagógico que pode contribuir ou não no sentido da construção de uma Educação com Democracia e Qualidade Social.

Abstract

The centerpoint of this study is to investigate and analyse relationships between Schoolar Architecture and brazilian Educational Public Policies, using schools built in Santa Catarina as reference. It has been made a historical path in catarinense education, aiming to identifying in which period Schoolar Architecture has arisen and its relationship with educational policies existing in each period. This work tries to demonstrate that Schoolar Architecture is closely related to hegemonic social relationships in each historical period and consequently it is closely related to Education being carried out at that moment.

The work is presented in two parts: the first one makes an approach on the theoretical-historical development of the subject Schoolar Architecture. The second one makes an analysis on the Polivalent School which has been built in 1974 under militar government and it has been part of the Educational Expand and Improvement Program - PREMEN. It aims to verify how Schoolar Architecture gets meaningfulness in its practice trying to closely relate architectural and pedagogical programs. School members' statements are given as well.

This work tries to state that schoolar space, being a social-historical production, can express and influence a world conception in a dialectical way. In this way it can be a pedagogical element which can or cannot contribute to the accomplishment of an Education with Democracy and Social Quality.

A Escola da Mestra Silvina.¹

*Minha escola primária...
Escola antiga de antiga mestra.
Repartida em dois períodos
para a mesma meninada,
(...).*

*A gente chegava "- Bença, Mestra."
Sentava em bancos compridos,
escorridos, sem encosto.
Lia alto lições de rotina:
o velho abecedário,
lição salteada.
Aprendia a soletrar.*

*(...)
Não se usava quadro negro.
As contas se faziam
em pequenas lousas
individuais.*

"- Bença, Mestra... "

*Banco dos meninos.
Banco das meninas.
Tudo muito sério.
Não se brincava.
(...).*

*com a palmatória pedagógica em cena.
cantava-se em coro a velha tabuada.*

*A casa da escola ainda é a mesma.
- Quanta saudade quando passo ali!
Rua Direita nº 13.
Porta da rua pesada,
escorada com a mesma pedra*

*da nossa infância.
Porta do meio, sempre fechada.
Corredor de lajes
e um cheirinho de rabugem
dos cachorros de samélia.
À direita - sala de aulas.
Janelas de rótulas.
mesorra escura
toda manchada de tinta
das escritas.
Altos na parede, dois retratos:
Deodoro, Floriano.*

*Num prego de forja, saliente na parede,
estirava-se a palmatória.
Porta de dentro abrindo
numa alcova escura.
Um velhíssimo armário.
Canastras tacheadas.
Um pote d'agua.
Um prato de ferro.
Uma velha caneca, coletiva,
enferrujada.
Minha escola da Mestra Silvina...
Silvina Ermelinda Chavier de Brito.
Era todo o nome dela.*

*Velhos colegas daquele tempo,
onde andam vocês?*

*Sempre que passo pela casa
me parece ver a Mestra,
nas rótulas.
mentalmente beijo-lhe a mão.
"- Bença, Mestra".*

¹. Coralina, Cora. Poemas dos Becos de Goiás e Histórias Mais. 7.ed. Mariana, S.P: Global editora: 1985.

Introdução

É comum ouvirmos e vemos denúncias sobre as precárias condições da rede física escolar no Brasil. Reportagens nos grandes meios de comunicação freqüentemente retratam as péssimas condições das escolas públicas¹. Vidros quebrados, tetos caindo, salas sem porta e sem janela: ruína de escola é um cenário comum.

É necessário situar este quadro de deterioração da rede pública escolar no âmbito das políticas mais amplas adotadas pelo Estado brasileiro ao longo de sua história. A decadência da rede física escolar não é algo isolado. A política de cortes de investimentos no setor público tem significado a substituição das formas estruturais de atuação do Estado. É possível afirmar que a situação da rede física escolar pública do Brasil é resultado visível e material de um determinado modelo de desenvolvimento econômico, social e político.

No processo educativo, o "espaço" é tema de ensino. Os professores constantemente encontram-se às voltas com a procura de teorias, métodos e técnicas que ajudem os alunos a compreenderem as relações espaciais. Freqüentemente, também, buscam as causas da aprendizagem "difícil". Buscam ainda entender a totalidade das relações que integram o processo ensino-aprendizagem. É curioso, então, que o espaço da escola, que envolve diretamente este movimento, não seja assunto freqüente nos debates educacionais.

Por que o espaço físico escolar, ou a arquitetura escolar, é tão pouco considerado nas discussões sobre educação? O que um aspecto tão visível, tão explícito, material, tem a ver com o que se passa dentro dele, a educação? Será que não contribui em nada? Será que não tem importância? Tendo como pressuposto que o espaço construído se relaciona com a concepção de mundo de quem o projeta e executa e que exerce influência na vida das pessoas, perguntamos: na educação, o que ele aponta? **O que a arquitetura escolar tem de comum com a educação? Quais os nexos existentes entre elas? Estes dois campos da atividade e do conhecimento humano influenciam-se mutuamente?** Estas foram as curiosidades iniciais que motivaram a escolha do tema. Assim, verificar as relações entre a

¹. Ver matéria publicada no Jornal "Diário Catarinense", publicada no dia 25 de junho de 1995. p.p 30-33.

política mais geral e a educacional com a arquitetura da escola, embora não exista, necessariamente, uma correspondência tão direta, e examinar como uma determinada política educacional se configura na arquitetura escolar, foram os objetivos centrais deste trabalho.

Um outro dado que contribuiu na definição do tema deste estudo foi a hipótese de que **a luta por uma escola pública de qualidade deva passar também pela necessidade de existirem espaços físicos de educação que integrem um conjunto de condições materiais capazes de viabilizar esta possibilidade.** Neste sentido, averiguar os nexos entre a arquitetura escolar e a política educacional adquire um caráter de contribuição à educação pública que interessa aos subalternos.²

Ao escolher o tema "Arquitetura Escolar" para investigação na dissertação de Mestrado, perguntas surgiram. O que é arquitetura escolar? Iniciou-se então o trabalho, buscando situar os conceitos desta categoria. Coelho Netto (1979), neste caso, foi fundamental para que se pudesse iniciar uma caminhada no sentido de conceituar arquitetura. Arquitetura, como diz Coelho Netto, é organização do espaço; pressupõe trabalho sobre o espaço. Então, conceituar espaço tornou-se também, uma necessidade. Neste caso, o próprio Coelho Netto, juntamente com Hall (1973), Gottdiener (1993) e Harvey (1993), entre outros, foram autores fundamentais. Mas não se tratava de um espaço qualquer. Tratava-se do espaço escolar. Portanto, ao trabalhar este espaço, tivemos em mente uma determinada atividade social: a educação. Então era preciso que também um conceito de educação estivesse presente: Gramsci e Manacorda ajudaram muito. Frago (1993) foi fundamental para situar o espaço escolar. Conceituada a arquitetura escolar, surgiu a pergunta: mas de onde vem essa categoria? Como surgiu? Quando a arquitetura escolar passa a existir? Então tivemos que ir à história da educação, para buscar elementos que indicassem essa resposta. Mas, conforme ainda Coelho Netto (1977), Pignatelli (1980), Frago (1993), Carotenuto (1980), a arquitetura não acaba no projeto nem mesmo na construção. Arquitetura pressupõe vida ou espaço vivido; trabalho humano para realizá-lo e dar-lhe significado. Foi preciso então verificar como os usuários das escolas a percebiam, como dela se apropriavam, como

². Subalternos, neste estudo, será empregado sob a orientação de Gramsci, que entende os subalternos como aqueles homens e mulheres excluídos do poder político social, econômico e cultural. Subalternos significam ainda aquele conjunto de pessoas submetidas a qualquer tipo de opressão seja nas macro, seja nas micro-relações, tais como os preconceitos étnicos, sexuais, entre outros. Em Martins, José de Souza, *Caminhando no Chão da Noite*, São Paulo: Hucitec, 1989, encontramos no cap. IV, estudo que trata desta categoria com o entendimento que empregamos neste trabalho.

percebiam seus aspectos construtivos, suas intenções, enfim, como viviam esta arquitetura, que significados davam a ela. Este âmbito de estudo tem-se chamado "pós-ocupação": método que, a partir do uso da arquitetura e sua apropriação, vão se constituindo indicadores de análise de como foi construído o espaço e como deve ser redesenhado.

Precisamos então escolher uma escola para responder a estas perguntas. Não ao acaso ou sorteio, escolhemos uma diferente da maioria das demais escolas. A escolha desta escola como referência, deveu-se à curiosidade despertada, especialmente, pelo tipo de cobertura que lembra uma fábrica. Conhecendo as escolas, logo relacionamos este fato a outro: o de a escola ter sido construída no período militar, justamente no chamado "desenvolvimentismo", no qual se pretendeu modernizar o Brasil e que propunha como principal função da escola o treinamento da mão-de-obra para a indústria. No âmbito do PREMEN (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino) - cuja concepção necessitamos aprofundar para compreender as relações estabelecidas entre a política mais geral, a política educacional e a arquitetura escolar - materializaram-se os motivos para a criação da Escola Polivalente.

Os depoimentos obtidos nas entrevistas reafirmaram o motivo da escolha. As pessoas da região estranhavam ao descobrir que o prédio abrigava uma escola, pois achavam que era uma fábrica. Construída no regime militar, sob a égide da "educação como alavanca para o progresso", a semelhança entre escola e fábrica constituía apenas coincidência, para o arquiteto responsável pelo projeto. Dentro do projeto de desenvolvimento modernizador dos generais - modernidade no sentido da integração ao primeiro mundo pela industrialização - uma escola ter a sua aparência semelhante a uma fábrica não parece ser "acaso" ou coincidência. Substância e aparência se interligam dialeticamente, sem que possamos separar uma da outra. Assim, a hipótese de que a arquitetura da Escola Polivalente revela a sua filosofia educacional - educação para o trabalho - mostrou-se real, mesmo que a aparência de fábrica não seja admitida como proposital. No decorrer do estudo, encontramos rico material que revelou as premissas arquitetônicas da escola.

Tratando-se de um tema ainda pouco explorado pelas análises, temos claro que esta pesquisa não dá conta de todas as facetas que compreendem as relações anteriormente citadas. Em muitos momentos, com a preocupação de situar o leitor, a análise foi panorâmica, contextual. Contudo, os objetivos são verificar como uma

determinada política educacional vai se configurar na arquitetura e como esta incide na política educacional em vigor.

O que se pode observar, tanto na evolução dos prédios escolares, como na análise da Escola Polivalente é que a arquitetura escolar revela as concepções de mundo e de educação de cada momento. Assim, à época da educação jesuítica a arquitetura carregava suas principais feições: clássica e ordenada segundo uma ordem religiosa, divina. Na secularização da educação, a ordem era científica, e assim se pretendeu dar aos espaços escolares uma ordem também científica e higiênica, mantendo, no entanto, traços básicos da educação tradicional. Nas etapas mais recentes da educação, as escolas ganharam traços da arquitetura moderna, pretendendo-se universalizar os estilos na busca de uma linguagem que teve na indústria a sua inspiração.

A arquitetura escolar, que no século passado centrava-se na sala de aula, na casa do professor, passou por etapas que a foram enriquecendo, complexificando-a. Mas a análise pós-ocupação da Polivalente mostra uma lamentável realidade. Passado um século da instauração do prédio próprio da escola, elaborados programas próprios para a sua arquitetura, criados os laboratórios, as oficinas, as bibliotecas, os museus etc., constata-se que hoje a arquitetura escolar volta a centrar-se e a resumir-se, na prática, à sala de aula.

A intenção inicial da pesquisa era fazer um levantamento historiográfico das construções escolares em Santa Catarina, para identificar os elementos de continuidade e de ruptura presentes nos vários projetos e, a partir daí, realizar um corte temporal que possibilitasse uma leitura dos possíveis nexos entre a arquitetura escolar e a política educacional do período. Este trabalho ficou limitado por um motivo principal: a ausência de arquivos necessários a um levantamento deste porte. A Secretaria de Educação não tem sequer registro das datas de inauguração das escolas estaduais. Seria necessário um trabalho por demais volumoso para ser realizado por uma única pesquisadora dentro dos limites de uma dissertação de Mestrado. Fica o registro da oportunidade de se constituir grupos de pesquisa para realizar este estudo.

Na organização da ciência em disciplinas, o espaço físico geralmente é analisado pelos geógrafos, arquitetos e urbanistas, psicólogos, antropólogos e engenheiros. Cada uma dessas ciências observa o espaço sob um ponto de vista. Cada uma delas atribui ao espaço uma determinada conotação, a partir de sua

especificidade. A divisão da ciência em disciplinas traz um prejuízo importante para uma análise do espaço, da mesma forma que prejudica a análise de qualquer outro fenômeno social ou cultural, pois dificulta a leitura deste processo como um todo, ou porque a análise do todo se faz por partes separadas, fragmentadas. Este é um dos argumentos para compreender a ausência de análises mais profundas sobre o espaço escolar.

Entre os estudiosos da pedagogia e da educação, em geral, as referências ao espaço centram-se nos aspectos quantitativos, ou seja, na falta de edifícios próprios e adequados à educação (quantidade de salas para atender à demanda), secundarizando as intervenções sobre os aspectos qualitativos da educação. Esta ausência de estudos mais articulados e interdisciplinares que possibilitem extrair deste aspecto da educação - a arquitetura escolar - um pouco mais do que ela pode oferecer é uma lacuna a ser preenchida. Este trabalho pretende contribuir neste sentido.

Em síntese, o que buscamos demonstrar neste estudo é que a arquitetura escolar, desenhada e realizada, é suporte material e simbólico da educação ao mesmo tempo que configura e influencia a educação que se quer realizar.

1. Sobre a metodologia adotada

1.1. Método de investigação: do movimento do pensamento aos alcances e limites da pesquisa.

O caminho que escolhemos para realizar esta investigação pressupõe uma via com obstáculos, com possibilidade de becos sem saída, com trilhas, atalhos, trechos mais longos ou mais curtos. Um caminho dinâmico, com movimento, com escolhas diante das surpresas e dos imprevistos. Esta escolha não foi arbitrária, nem determinada por algum manual técnico que ensine como realizar uma investigação. Admitindo que ciência³ é uma capacidade que o ser humano desenvolve de se

³. Recomenda-se a leitura de Gramsci, Antônio, "A ciência e as Ideologias 'Científicas'", in *Concepção Dialética da História*. 9. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, pp. 64. Neste texto, em especial, dentre outros do mesmo livro, Gramsci faz uma série de apontamentos fundamentais para uma compreensão acerca da ciência e seus métodos.

pronunciar sobre o já existente; admitindo a historicidade como fundamento e como limite do conhecimento - no sentido de que o conhecimento é sempre provisório, até que nova descoberta ou criação o substitua⁴ - buscou-se, neste trabalho, ultrapassar a lógica da ciência moderna, hegemônica, de apenas explicar o "como" as coisas são, para avançar no exercício de construir um "sentido"-[para que] e um "porque" das coisas.

Assim, percebemos o método como uma relação entre o sujeito e o objeto: a realidade que vai ser lida não é outra senão aquela em que o pesquisador está mergulhado⁵. A sua história de vida é uma motivação inicial. Trata-se de uma desconstrução do próprio sujeito. Desta forma, não há neutralidade entre sujeito e objeto.

No processo de **investigação**, supõe-se um movimento que, para Karl Marx⁶, significa o próprio movimento do pensamento. O ponto de partida é o objeto mais simples, "abstrato" e é, ao mesmo tempo, ponto de chegada como objeto concreto. Para Marx, este método difere do tradicional - positivista - porque o pesquisador, partindo do objeto "abstrato", disseca-o em suas partes mais simples e a ele retorna, não como soma das partes, mas como uma totalidade, enquanto "síntese de múltiplas determinações, unidade da diversidade", aí sim, concreticidade, ou concreção, segundo Kosik (1985).

Se o objeto só é cognoscível na relação com o sujeito, se a ciência não é neutra, se o método não é neutro, se o sujeito carrega consigo uma determinada

⁴. "O conhecimento é necessariamente menos rico e complexo que a realidade, e aquela adequação nunca é senão relativa, e por isso mesmo provisória. Sua vigência se dá até que o conhecimento tenha avançado a um grau superior de sofisticação e refinamento, quando seus limites se tornem mais nítidos e restrições à sua validade fixem melhor seus contornos. Tendo ocorrido mudanças nas formulações teóricas, conseqüentemente as formas de pensar seu objeto, agora também distinto, também se transformam. Esta relação não é, porém, mecânica nem imediata" (Cardoso, 1971: 2).

⁵. A autora é arquiteta e professora da rede pública de educação no Estado. Foi presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação em Santa Catarina e mantém militância sindical e partidária ativa, no PT. Esta posição interfere, várias vezes, determinando a leitura do objeto, correndo-se o risco mesmo de diminuir o aspecto científico e acadêmico do trabalho. A decisão de não negar a condição de militante, em não concordar com a forma como o mundo se organiza atualmente e desejar um mundo justo e democrático não deve ser o impeditivo para que se realize um trabalho acadêmico de qualidade. No entanto, não se pode esconder que este fato é um ingrediente adicional na relação entre o sujeito e o objeto.

⁶. Na "Contribuição à Crítica da Economia Política", Karl Marx desenvolve no texto "O Método da Economia Política" o seu método de trabalho. Este método, é conhecido como "materialismo histórico" e sua compreensão é tema de aprofundamento de vários autores, entre eles, Kosik, Cury, Cardoso, cujos trabalhos utilizo como referência nesta dissertação.

explicação da sociedade, que a própria sociedade ou um grupo social lhe atribui, e do qual o observador/cientista participa (CARDOSO, Miriam, 1991; KOSIK, 1976), então a totalidade é sempre parcial, e depende do lugar de onde o sujeito está falando, mas sem deixar de ser a totalidade que é tal para tal pessoa. Esta totalidade expressa as articulações que o observador tenha conseguido realizar, em determinado tempo e em determinado espaço social e econômico.

Neste sentido, os resultados da investigação estarão impregnados da visão de mundo do pesquisador. Esta visão de mundo mesclar-se-á, alterar-se-á, e se fortalecerá a partir dos dados reunidos. "A idéia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele" (SOUSA, 1993: 26) implica em que o nosso conhecimento é altamente limitado e os resultados aproximados. É esta a compreensão que temos do resultado do nosso trabalho. Ele é parcial e datado.

Com o agravante de que os registros históricos, em especial no setor público, são precários, pode-se prever mais possibilidades de lacunas na pesquisa. Estes fatos, no entanto, não diminuem a importância, nem a fertilidade dos resultados, posto que sempre é possível aproximar, comparar, e assim se obter uma leitura bastante articulada dos documentos.

Baseados na metodologia adotada, iniciaram-se os trabalhos de pesquisa localizando e percorrendo autores que tinham tratado da problemática levantada, a arquitetura escolar. Paralelamente, buscou-se reunir dados, elementos sobre as escolas construídas em Santa Catarina. Cerca de dez projetos de escolas padrão no Estado e algumas orientações técnicas foram separados. A pesquisa no Arquivo Público de Santa Catarina forneceu os elementos necessários para construir uma visão, mesmo que panorâmica da evolução da Arquitetura Escolar em Santa Catarina. Materiais do MEC, da Secretaria de Estado da Educação⁷, do projeto PREMEN e da Escola Polivalente foram consultados. No Arquivo Público, reunimos, além dos dados sobre as escolas extraídos dos relatórios, fotos que foram fundamentais para percebermos como se configurava a arquitetura nos vários momentos da história da educação catarinense, e que ilustram o presente trabalho. Realizamos ainda, entrevistas/conversas com os usuários da escola e com um

⁷. Um dos problemas enfrentados foi o fato de a biblioteca da Secretaria de Estado da Educação ter ficado literalmente encaixotada, por mais de seis meses devido às reformas no prédio. Além disso, a Secretaria não tem registro de seu patrimônio, o que dificultou bastante a identificação da época correta da construção das escolas, ou em que governo foram construídas, sob que programa, etc.

arquiteto do escritório responsável pelo projeto, para procedermos a análise da arquitetura pós-ocupação. Estas entrevistas/conversas foram gravadas e não contaram com questionário. Apenas um roteiro orientava a entrevistadora para iniciar a conversa. Estas entrevistas deram-se entre outubro e novembro de 1995. Conversamos com os atuais diretor e vice-diretor da Escola, com a orientadora, a professora de ciências, com a primeira diretora da escola e alunos. Estas entrevistas estão gravadas e transcritas, mas para efeito deste trabalho citamos as falas através de números, evitando a citação direta das pessoas.

A bibliografia à disposição é restrita. Muitos trabalhos abordam a problemática do espaço de maneira geral, especialmente os autores que travam um diálogo sobre a questão da modernidade versus pós-modernidade. Estes trabalhos enfocam o espaço como uma categoria importante no trato das questões sociais, psicológicas, afetivas. As pesquisas estudando estilos e tendências na arquitetura escolar, também são objetos da nossa atenção, além dos trabalhos que buscam esquadrihar a escola e seu papel nos tempos atuais.

As ilustrações utilizadas neste trabalho foram obtidas de várias formas. Algumas foram obtidas a partir de reproduções de fotos no Arquivo Público de Santa Catarina. Outras são fotos tiradas *in loco*. As plantas baixas foram reduzidas a partir de plantas obtidas na Secretaria de Educação do Estado, setor de Obras.

1. 2. Método de exposição

Na primeira parte do trabalho, constituída pelos capítulos I e II, procuramos situar uma concepção de espaço articulada a uma concepção de arquitetura e educação. As categorias espaço, arquitetura e educação foram as peças chaves do estudo em questão e ajudaram a construir as respostas possíveis para a pergunta geral da pesquisa. Estes estudos organizaram o Capítulo I. No segundo capítulo, construímos uma evolução dos prédios escolares no Brasil, a partir dos exemplares de Santa Catarina, buscando identificar os nexos entre um projeto arquitetônico escolar e as políticas mais gerais de educação e as alterações dos projetos arquitetônicos escolares de acordo com as mudanças nas políticas educacionais. Buscamos ainda verificar a existência de um fio, ou fios condutores, no decorrer da história da arquitetura escolar, que permitiram perceber nos edifícios escolares as continuidades e rupturas das políticas educacionais.

Na segunda parte do trabalho, realizamos o estudo de um caso, o da Escola Polivalente, construída sob a inspiração militar expressa no PREMEN. Esta segunda parte está organizada em três capítulos e buscou situar a relação entre a política educacional dos militares com o projeto arquitetônico da Escola e os significados da arquitetura escolar a partir da relação com o seu usuário. O Capítulo III trata do contexto da Escola Polivalente, dos pressupostos político-educacionais e premissas arquitetônicas decorrentes desta política, vigentes no período militar. O Capítulo IV analisa a proposta curricular, suas origens e suas justificativas ao projeto arquitetônico da Escola Polivalente. O Capítulo V, através das falas dos usuários - alunos e professores - que opinaram sobre o projeto arquitetônico escolar, realiza o que denominamos "análise pós-ocupação"⁸ e que indica como o usuário se apropria, ou não, do espaço construído.

A exposição, que partiu inicialmente da investigação sobre as características da arquitetura escolar e que apontou a sala de aula, na casa do professor, como o início da organização espacial do processo pedagógico no ensino tradicional, chega à sala de aula da Polivalente nos tempos modernos. Após ter passado por um complexo e rico processo de configuração de espaços, e sua segmentação em laboratórios, oficinas etc., no ensino cientificista, no profissionalizante e pós-profissionalizante, o ensino faz um retorno inercial à sala de aula, agora não mais como filosofia e prática de ensino, mas como resultado da deterioração e falta de recursos que tomou conta das políticas públicas sociais, entre elas a educação. Ao liberalismo, hoje, interessa a desmaterialização do ensino implementando-se a seleção competitiva e segregadora com baixo custo. A sala de aula recria-se e sobrevive como política de recursos mínimos.

⁸. A análise pós-ocupação é um método empírico e não se limita a uma linha em particular da pós-ocupação.

PARTE I

Caracterizando o tema "Arquitetura Escolar"

A "Arquitetura Escolar" pressupõe uma obra construída e um processo educativo. Assim, arquitetura escolar sintetiza a educação e o espaço físico produzido socialmente para abrigá-la. O fio condutor desta pesquisa é a hipótese de que, resguardando especificidades, essas duas dimensões interagem e, por isso mesmo, têm uma dimensão fundamental que as caracterizam como uma questão importante dentro do campo de investigação teórico-crítica da educação e mais, que essa dimensão pode contribuir para que se avance cada vez mais no sentido de uma pedagogia ao mesmo tempo crítica e democrática, numa perspectiva dialética. Por isso, foi necessário investigar em que momento surge a arquitetura escolar. Sendo a "expressão simbólica e material de um lugar onde supostamente desenvolver-se-á o processo educativo" (LIMA, 1995: 75), o prédio escolar mostra ainda os limites e as características das escolhas políticas que os dirigentes fizeram para realizar este atendimento. A fundamentação teórica destas questões constitui os capítulos I e II da primeira parte deste trabalho.

Capítulo I:

Pressupostos teóricos e históricos da Arquitetura Escolar

Arquitetura escolar se realiza como um dos aspectos concretos materiais da educação: ela é o espaço físico onde a educação acontece. Um espaço que abriga uma determinada relação social humana: uma relação pedagógica, a educação formal. A este espaço, assim delimitado, chamamos de "arquitetura escolar" compreendendo neste termo o projeto, e a obra humana em si, com seus espaços naturais e artificiais, abertos e fechados, planos e curvos,... sua utilização e apropriação social pelos seus usuários.

1. Espaço: alcance, limites e conceitos.

É comum tratar-se o espaço genericamente, como algo dado. Mas, tratá-lo assim é ignorar as diferentes noções de espaço que existem nas diversas culturas. A noção de espaço de um homem do campo é diferente da de um homem que vive na cidade ou o espaço para o povo do Xingu é diferente do que o é para os habitantes de uma metrópole como São Paulo. Da mesma forma, a noção de espaço de uma criança é diferente da noção de espaço de um adulto. Para que se possa trabalhar o conceito e noção de espaço, quando da análise de um espaço arquitetural ou outro qualquer, considerando que o espaço humano não é um **container** indiferenciado, homogêneo, nem tampouco é uma abstração geométrica, Coelho Netto aponta para a "necessidade de estudar e delimitar, praticamente, caso por caso, os sentidos específicos do espaço, conforme o lugar e o tempo" (1979: 21). 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 cada sociedad la falta de espacio es la correlación de una posición subalterna o marginada en el sistema social. Por tanto, se puede afirmar que el espacio se define por su relación con los seres humanos que lo usan, que lo disfrutan, que se mueven dentro de él, o recorren y lo dominan. 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, en cualquier circunstancia y ocasión, viene de esta misma relación transformada em recurso: en 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 (SIGNORELLI, 1980: 177).

Signorelli adverte que, como qualquer outro recurso, o **espaço é fonte de poder** e a modalidade e o controle de seu uso podem servir tanto como "instrumento de subordinación o de liberación, de diferenciación o de igualdad. [Isto fica demonstrado na medida em que] en ninguna sociedad el uso del espacio se deja a la intermediación y a la espontaneidad instintivas; por el contrario, èste está siempre reglamentado socialmente y definido culturalmente" (1980: 181). Assim é provável que os espaços não estejam organizados da mesma forma em todas as partes. É comum, no entanto, em todas as sociedades uma correspondência, entre classificação dos espaços, organização da sociedade em classes, castas e grupos e racionalização ideológica. Deve-se, então, assinalar que as formas e modalidades de uso do espaço são instrumentos importantes de educação também pela forma como

se organizam os espaços e como se promovem adaptações ao sistema vigente de relações sociais e culturais.

Mayumi Souza Lima (1989) nos alerta que, 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.

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 qualidade. 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 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, 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, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças.



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

1. 1. Os sentidos do espaço

Aldo Carotenuto diz que "es evidente que el primer espacio es el propio cuerpo" (1980: 191). Basta observar um bebê que sempre inicia a exploração do mundo pelo seu próprio corpo. Sabe-se que a relação espacial mais conhecida, ou mais difundida, é a relação euclidiana, que está baseada nas noções de pontos, retas, ângulos, superfícies, volumes, unidades de medida, etc. Porém, estudos mais recentes da matemática já demonstram que as noções espaciais fundamentais são as "topológicas", ou seja, as relações de inclusão (dentro), fechamento, arredores (no sentido da existência de um terceiro objeto entre dois objetos), separação e ordem. Estas relações permanecem invariáveis quando mudam as distâncias - ou seja, quando mudam as relações euclidianas ou o ponto-de-vista do observador. Algumas

noções topológicas são mais intuitivas que outras; outras, delas são decorrentes (Ibid., p 191).

Todo ser vivo precisa de um certo espaçamento, uma certa distância que o afasta, separa do outro. É o que Carotenuto chama de "un área de defensa. Es decir, un territorio con finalidades productivas o autoprotectivas" (Ibid., p. 191). Este espaçamento pode ser apenas o próprio corpo, que não se funde a outro, até o espaço público. "Assim como os outros animais, o homem também tem seu espaçamento, seu território" (HALL, 1977: 21).

O antropólogo Edward Hall, em estudo intitulado A dimensão oculta, traz o conceito de "espaço proxêmico" empregado para referir-se às "observações e teorias inter-relacionadas, relativas ao uso que o homem faz do espaço como elaboração especializada da cultura" (1977: 13). Seriam duas as principais distâncias proxêmicas: a pessoal e a social. Estas distâncias variam de espécie para espécie. O odor e o tato, segundo Hall, são os sentidos que mais participam na distinção do espaço pessoal, enquanto a visão e a audição são mais usadas na distância social.

Proxemia, assim, tem a ver com a forma como o homem usa o espaço - o espaço que ele mantém entre si mesmo e outros homens; o espaço que constrói em torno de si, em casa, no trabalho, no lazer, etc. Tem a ver com o espaço social e pessoal e a percepção que o homem tem dos mesmos. Hall duvida das teorias que enfatizam as experiências como promotoras do comportamento humano. Para ele, diferentes pessoas de diferentes culturas reagem diferentemente às diversas experiências, e que essas reações são determinadas pela cultura. Segundo Hall, a experiência não pode ser tomada como ponto de referência estável porque "ocorre num cenário moldado pelo homem" (Op. cit., p.14). Este cenário seria filtrado, peneirado pelos sentidos, culturalmente padronizado pelos diferentes povos. Assim, a forma como o árabe sente e se relaciona com o espaço é diferente da do alemão, que é diferente da do francês, que é diferente da do norte-americano. A comunicação entre os homens é que delinearía a cultura de cada povo. Pessoas de diferentes culturas não apenas falam línguas diferentes, mas "habitam diferentes mundos sensoriais" (HALL, op. cit., p.14).

Praticamente tudo o que o homem faz e é vincula-se à experiência do espaço. O sentido humano do espaço é uma síntese de muitos insumos sensoriais: visuais, auditivo, cinestésico, olfativo e térmico. Não apenas cada um deles constitui um sistema complexo - como por exemplo, as dúzias de maneiras diferentes de experimentar visualmente a profundidade - mas todos são modelados e padronizados pela cultura. Daí, não existe nenhuma alternativa para

a aceitação do fato de que as pessoas criadas em culturas diferentes vivem em distintos mundos sensoriais.(...) O estudo da cultura no sentido proxêmico é, portanto, o estudo do emprego feito pelas pessoas de seu aparato sensorial, em diferentes estados emocionais, durante diferentes atividades, em diferentes relações e diferentes cenários e contextos (Ibid., p.161).

Hall adverte ainda de que "apesar de os sistemas culturais modelarem o comportamento de maneiras radicalmente distintas, eles estão profundamente enraizados na biologia e fisiologia" (op. cit., p. 15). Do nosso ponto de vista, a biologia e a fisiologia não são *determinantes* na percepção do espaço. São fundamentais e mesmo centrais na análise, mas não estruturantes, pois a questão cultural acaba influenciando decisivamente junto com as econômicas. Pode ser que se uma criança for acostumada a viver desde pequena com relações humanas organizadas socialmente no coletivo, a relação pele a pele, corpo a corpo adquira uma conotação diferente daquela acostumada a viver numa formação social diferente, de caráter mais individualista. As questões cultural e econômica estão sempre incidindo nesta relação. Assim, a determinação da base biológica fica relativizada. O vínculo entre biologia, fisiologia e cultura tem a ver com o fato de que além de o espaço ser percebido pelos sentidos, que são um elemento da biologia e da fisiologia, a valoração desta percepção é dada pela cultura. O sujeito não apenas vê um objeto, ou ouve algum som. Ele tem opinião sobre eles. O que ele vê corresponde ou não aos seus padrões de necessidade, de estética, de moral, etc., que são moldados pela cultura. A experiência, como o próprio Hall admite, tem assim algum grau de influência na medida em que ela articula as relações entre as sensações biológicas e fisiológicas com a cultura.

Para demonstrar que o espaço é percebido pelos sentidos, Hall aponta dados demonstrando o quanto o espaço auditivo altera o desempenho das pessoas. Um desses estudos mostra que as pessoas lêem mais devagar em aposentos maiores, onde o tempo de reverberação é mais lento do que em aposentos menores. Hall conta ainda que um arquiteto, entrevistado seu, teria melhorado uma sala de reuniões "colocando em ordem os mundos auditivo e visual do salão de reuniões. Tal sala ficava numa rua movimentada, cujos ruídos eram aumentados pela reverberação de uma sala de paredes nuas e pisos sem tapetes. A correção destes detalhes propiciou reuniões sem esforço e as queixas cessaram" (1977: 52). Esta experiência, entre outras, leva-nos a apostar que se poderia auxiliar no processo de aprendizagem das crianças colocando-as em ambientes que lhes ajudassem a despertar seus potenciais, respeitando suas distâncias proxêmicas. Estudos sobre cores, disposição de objetos, tamanho dos móveis, excesso ou carência de estímulos

visuais nas paredes e no chão, barulho a mais ou a menos, reverberação, tom de voz do professor, etc. foram e são estudados por diversas disciplinas. O problema é que tais estudos são pouco ou nada considerados na organização espacial das escolas. A economia tem sido preponderante nesta organização. Os planejadores, como afirmava Hall, não levam em consideração a cultura e os hábitos de cada comunidade. Os estudos ergonômicos são padronizados e padronizadores, desconsiderando as diferenças culturais. O usuário da escola também faz as adaptações e reformas de seus ambientes sem considerar estes estudos. A percepção do espaço não é apenas uma questão do que pode ser percebido pelos sentidos, mas também o que pode ser eliminado. Diminuir as sensações de incômodo seria indispensável numa sala de aula que considerasse o aluno e seu conforto como medida para a organização do espaço físico.

O espaço olfativo também desempenha funções na percepção do espaço. O odor, tendo uma natureza química, é um dos mais antigos meios de comunicação. Pelo odor é possível distinguir os estados emocionais. Enquanto em alguns animais o olfato é o sentido mais importante para a sua vida - como a barata, o gambá, o bicho-da-seda - servindo para demarcar territórios, anunciar inimigos; nos humanos o olfato é um sentido não tão aguçado ou não tão desenvolvido. A audição e a visão é que são mais usados pelo homem para perceber o espaço (HALL, op. cit. 1977: 53/54). Os seres humanos, nas diferentes culturas, estabelecem diferentes relações com o cheiro. Para os árabes, diz Hall, segundo parece, o "cheiro forte" tem apelo diferente que para os americanos. O cheiro do pão na rua, do café recém-passado, podem provocar estímulos muito positivos em alguém que caminha na rua, melhorando até seu humor. Mas, também podem deixar alguém excitado, distraíndo-lhe a atenção. "Olfações deste tipo podem dar um senso de vida; as mudanças e transições não só ajudam a situar alguém no espaço, mas acrescentam encanto à vida diária" (Ibid., p. 56).

O tato também é usado para perceber o espaço. E as diferentes culturas aproveitam de forma diferente esta característica sensorial. Hall lembra que os japoneses, por exemplo, usam o tato com mais freqüência que os ocidentais. Os antigos planejadores de jardins japoneses aproveitavam ao máximo os espaços pequenos, através do aumento do envolvimento cinestésico. Os jardins são até hoje planejados não só para serem observados, mas também para serem tocados.

O conceito de espaço necessário difere, então, de uma cultura para outra. Entre nós, os ocidentais, diz Hall,

a idéia convencional de espaço necessário aos empregados de escritório restringe-se ao espaço concreto exigido pela sua ocupação. Qualquer coisa além da exigência mínima é encarada, usualmente, como um 'fricote'. Resiste-se ao conceito de que podem haver exigências adicionais, em parte devido à desconfiança que os norte-americanos têm dos sentimentos subjetivos como fontes de dados. Podemos medir com uma fita se um homem consegue ou não alcançar alguma coisa, mas precisamos aplicar uma série de padrões completamente diferentes para julgar a validade da sensação de confinamento de um indivíduo (1977: 58).

É claro que não se trata apenas de desconfiança quanto à subjetividade. Em grande medida estão presentes os mecanismos de economia, onde para vender mais e "mais barato", de modo a aumentar o lucro, diminuem ao máximo o tamanho de todo tipo de edificação popular. Isto acontece com os conjuntos habitacionais, com os edifícios de escritório de bairros populares, escolas, etc. O mesmo não acontece com os escritórios de bairros luxuosos, bancos, prédios, edifícios, o **shopping centers**, etc.

Mesmo havendo grandes diferenças individuais e culturais entre as maneiras de vivenciar o espaço, é possível fazer algumas generalizações que ajudam a compreender como os seres humanos percebem e usam o espaço. É possível afirmar que a maioria dos seres humanos prefere um quarto com um teto que permita andar de corpo ereto, ou seja um teto alto, a um quarto de teto baixo, quente, abafado. Na maioria das vezes não se trata de mera escolha ou preferência e sim das condições concretas a que o sujeito está submetido. Da mesma forma, o sentido térmico tem características semelhantes entre os diferentes povos. É certo que um morador do Pólo Norte tem maior resistência ao frio do que um morador no nordeste do Brasil. No entanto, ambos precisam de proteção contra o frio. O que muda é a intensidade. Um nordestino não poderia viver no Pólo Norte sem uma série de elementos a mais que o nativo. "O homem, podemos considerar, tem em seu eu aspectos visuais, cinestésicos, tácteis e térmicos, cujo desenvolvimento pode ser inibido ou encorajado pelo meio ambiente" (HALL, op. cit., p. 66). Para Hall, "é possível afirmar que a orientação adequada no espaço é um sentimento humano profundo e está relacionado, em última análise, com a sobrevivência e a sanidade (Ibid., p. 98). Assim, segue ele, "a perspectiva linear, ou o ponto de vista único não serve para dimensionar o senso de espaço e da distância no homem. A percepção de espaço no ser humano não é estática, ela é dinâmica e relaciona-se com a sua ação e não através da observação passiva" (Ibid., p. 106).¹

¹. Hall classifica quatro zonas de distância a partir de seus estudos sobre como as pessoas percebem o espaço, mas salienta que a generalização por ele feita não é representativa do comportamento em geral,

Hall destaca que, atrás de cada sistema de classificação, existe uma teoria ou uma hipótese. Neste caso, "a hipótese que está por trás da classificação proxêmica é a seguinte: "está na natureza dos animais, inclusive do homem, apresentar o comportamento que chamamos de territorialidade. Ao fazer isso, usam os sentidos para distinguir entre um espaço, ou distância, e outro. A distância específica escolhida depende da transação; a relação dos indivíduos em interação, como eles se sentem e o que estão fazendo" (1977: 115).

Se considerarmos que as distâncias proxêmicas variam culturalmente, as medidas arquitetônicas, como altura dos tetos, a largura dos corredores, o tamanho das aberturas, a estética variarão e assumirão valores diferentes para cada cultura. Por essa teoria, o chamado "estilo internacional" ou as medidas-padrão internacionais são contestáveis. A escala é um fator fundamental no planejamento urbano ou arquitetônico. Isto nenhum projetista contesta. O que está em discussão é se é possível uma padronização que mundialize gostos, escalas, relação entre espaço aberto e fechado, restrito e amplo de modo a tornar os espaços construídos adequados e confortáveis para todos os povos e todas as idades. A globalização da economia incentiva a que se tornem mundiais também todos os demais aspectos da cultura. No entanto, as resistências a essa tendência apontam para a necessidade de pensar as diferenças culturais, justamente para que se possa compreender as possibilidades de reversão dessa aculturação.

sendo que pessoas de outras culturas podem ter padrões proxêmicos muito diferentes. As zonas de distância seriam as seguintes: íntima, pessoal, social e pública.

Distância íntima é aquela percebida pela combinação do maior número de sentidos; a vista, o olfato, o calor do corpo, o som, o cheiro a sensação da respiração, tudo se combina para a percepção, ou para o envolvimento do outro. É a distância de praticar amor e de lutar, de proteger e confortar. Nesta distância, a vocalização parece imperceptível. A distância íntima em público pode ser considerada inadequada, como entre os norte americanos (HALL, op. cit., p.109).

Distância pessoal ocorre pelo senso cinestésico de proximidade. Nesta distância a pessoa pode tocar na outra se esticar o braço. A distorção visual já não acontece e todos os músculos do outro podem ser percebidos em suas reações. O círculo da zona pessoal indica o grau de intimidade e da relação das pessoas com as outras. (A esposa pode permanecer no círculo pessoal do marido, já a "outra" não) Ibid., p.10).

Distância social seria o limite da dominação. Nesta distância os sentidos usados para a percepção do outro diminuem em número. O cheiro, o calor do corpo, a sensação da respiração já passam a ser pouco ou nada percebidos. Esta é a distância usada para ajeitar um escritório, uma sala de aula, um auditório, etc. É o espaço mínimo para duas pessoas permanecerem juntas, sem envolvimento uma com a outra (Ibid., p.112). Os antigos bancos de sala de aula, usados no início do século nas escolas públicas permitiam o envolvimento das crianças na distância íntima. O movimento positivista que criou as carteiras individuais usa a distância social como medida. A disciplina "ergonomia" que se ocupa das medidas mínimas adequadas ao corpo humano tratou de produzir medidas que pudessem servir de baliza para a determinação do tamanho de uma sala adequada para cada número de alunos desejado.

A distância pública situa-se fora do círculo de envolvimento, e ocorrem várias mudanças sensoriais na transição das distâncias íntima e social para ela. Aqui os sentidos para a percepção diminuem e já se percebe o outro apenas pela visão e audição basicamente. A distância estabelecida entre as pessoas públicas e seus ouvintes é o que costumeiramente se classifica como "distância pública".

Coelho Netto insiste que "toda investigação antropológica no sentido do espaço só pode ser assim efetivamente operacional se validada e corrigida pela análise histórica do momento social" (1979:46). Com essa observação, ele faz uma crítica, com a qual concordamos, às análises de Hall, por faltar nesta uma análise histórico-cultural mais acurada. Esta falha, no nosso entendimento, promove generalizações acerca das diferentes maneiras, ou comportamentos proxêmicos, que em muitos casos podem ser apenas reflexo de uma situação social onde inexista o direito social. "Ou seja, há diferenças, qualitativas e quantitativas, marcantes dentro de um mesmo grupo social a respeito do comportamento espacial (sonoro, gestual, etc.), dos quais só se pode dar conta através das análises de correção de cunho histórico, psicossocial e econômico" (Ibid., p.47). Com esta crítica não se está invalidando as análises que consideram a cultura como fundamental nas análises de comportamentos proxêmicos. Apenas alertamos para a necessidade de considerar igualmente a análise sócio-econômica, "evitando-se o privilegiamento dos dados antropológicos puros" (Ibid., p.48).

Como o espaço é percebido pelos sentidos, visão, audição, olfato, tato, gustação, o espaçamento entre os animais, inclusive o homem, nas suas várias culturas, teria certas características comuns. A desorganização desses espaçamentos provoca estresse nos animais a ponto de servir de controle de natalidade quando ocorre o caso de superpopulação. Hall descreve várias experiências buscando demonstrar a hipótese de que todo animal tem uma exigência mínima de espaço, sem a qual a sobrevivência é impossível. O problema é que na sociedade de consumo e de lucros, o espaço mínimo é cada vez mais mínimo, tornando os espaços pessoal e social cada vez mais confundidos. Possivelmente, isto é uma das causas do estresse da vida atual nas grandes cidades.

Assim é que trabalhar os sentidos do espaço para o ser humano não é tarefa fácil, desprovida de contradições. Por isso mesmo, Coelho Netto nos adverte que,

a conseqüência, para o arquiteto, do problema que é a falta de análises históricas e sociais na determinação dos sentidos da manipulação do espaço pode ser enunciada da seguinte forma: não basta operar a partir de determinadas noções espaciais que se propõem como dados primeiro de uma cultura (i.é. como estruturas fundamentais a serem observadas e respeitadas); é necessário, a partir desses dados, 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.(...) Conhecer o significado preciso que uma ordenação espacial assume para um determinado grupo social é efetivamente fundamental; porém, fazer dessa observação um molde rigoroso da prática arquitetural é, via de regra, contribuir para a fixação de modos do

comportamento a clamar freqüentemente por radicais transformações [grifos nossos] (1979:47/8).

De qualquer forma, também acreditamos com Hall que "é preciso que arquitetos, planejadores urbanos e construtores convençam-se de que, para evitar a catástrofe, devem começar a ver o homem como um interlocutor de seu ambiente, um ambiente que estes mesmos planejadores, arquitetos e construtores estão agora criando, com pouca referência às necessidades proxêmicas do homem" (HALL, 1977: 17).

1. 2. A produção social do espaço

"Produção", pensada como um conceito marxista, supõe a apropriação dos produtos da natureza dando-lhes formas, através do trabalho, de acordo com as necessidades humanas. Produzir um espaço, particularmente um espaço público, vai além de produzir formas adequadas. Inclui a sua distribuição e seu uso, ou consumo pelos usuários. Mark Gottdiener, relacionando espaço e produção social, refuta as análises que contém "imperfeições do marxismo ortodoxo, (...) que codificaram num dogma, o modo econômico de produção, ou a 'base', determinou os processos da política e da cultura, a superestrutura". O autor, pautando-se no pensamento dialético da Escola de Frankfurt, que se baseava no conceito de "totalidade" para quem, "a sociedade e todos os seus elementos agiam como um conjunto ou 'momento dialético', em que aspectos da necessidade econômica estavam relacionados a necessidades culturais e políticas, e vice-versa" (1993: 115) e com base em formulações de Lefebvre, desenvolve sua formulação teórica do espaço atribuindo a ele uma "natureza multifacetada":

O espaço é uma localização física, uma peça de bem imóvel, e ao mesmo tempo uma liberdade existencial e uma expressão mental. O espaço é ao mesmo tempo o local geográfico da ação e a possibilidade de engajar-se na ação. Isto é, num plano individual, por exemplo, ele não só representa o local onde ocorrem os eventos (a função de receptáculo), mas também significa permissão social de engajar-se nesses eventos (a função de ordem social). Essa idéia é fundamental para a noção de práxis de Lefebvre, que apresenta vantagens com relação a outras atitudes marxistas frente à luta política. Além disso, o espaço possui múltiplas propriedades num plano estrutural. É ao mesmo tempo um meio de produção como terra e parte das forças sociais de produção como espaço (1993: 127).

Assim, Gottidiener apresenta o espaço, na sua relação com o usuário, como "alguma articulação complexa entre forças econômicas, políticas e culturais".

Também Harvey, fazendo uma leitura crítica do pensamento pós-moderno, busca esclarecer os "vínculos materiais entre processos políticos econômicos e processos culturais". Explorando as ligações destes novos significados de espaço e tempo e as novas formas - pós-fordistas - de acumulação flexível de capital, Harvey contrapõe-se às concepções pós-modernas que vêem o espaço como um sistema autônomo. As formulações de Harvey acerca das mediações entre o espaço e o tempo partem da premissa de que tempo e espaço não podem ser compreendidos independentemente da ação social.

O espaço e o tempo sempre foram categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou auto-evidentes.(...) O espaço também é tratado como fato da natureza, 'naturalizado' através da atribuição de sentidos cotidianos comuns. Sob certos aspectos mais complexos que o tempo - tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância - o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido. Reconhecemos, é verdade, que a nossa experiência subjetiva pode nos levar a domínios de percepção, de imaginação, de ficção e de fantasias que produzem espaços e mapas mentais como miragens da coisa supostamente 'real'. Também descobrimos que sociedades ou subgrupos distintos possuem concepções de espaço diferentes.(...) O registro histórico e antropológico está cheio de exemplos de quão variado pode ser o conceito de espaço, enquanto investigações dos mundos espaciais de crianças, de doentes mentais (particularmente esquizofrênicos), de minorias oprimidas, de mulheres e homens de diferentes classes, de habitantes de zonas rurais e urbanas etc. ilustram uma diversidade semelhante em populações exteriormente homogêneas.(...)

Considero importante contestar a idéia de um sentido único e objetivo de tempo e de espaço com base no qual possamos medir a diversidade de concepções e percepções humanas. Não defendo uma dissolução total da distinção objetivo-subjetivo, mas insisto em que reconheçamos a multiplicidade das qualidades objetivas que o espaço e o tempo podem exprimir e o papel das práticas humanas em sua construção. O tempo e o espaço, propõem hoje amplamente os físicos, não tinham existência (para não falar de significado) antes da matéria; em conseqüência as qualidades objetivas do tempo-espaço físico não podem ser compreendidas sem que se levem em conta as qualidades dos processos materiais. Entretanto, não é de modo algum necessário subordinar todas as concepções objetivas do tempo e do espaço a essa concepção física particular, visto que também ela é uma construção baseada numa versão específica da constituição da matéria e da origem do universo. A história dos conceitos de tempo, espaço e tempo-espaço na física tem sido marcada, na verdade, por fortes rupturas e reconstruções epistemológicas.(...)

Dessa perspectiva materialista, podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social. Os índios das planícies ou os nueres africanos objetivam qualidades de tempo e de espaço tão distintos entre si quanto distantes das arraigadas num modo de produção capitalista de produção. A objetividade do tempo e do espaço advém, em ambos os casos, das práticas materiais de reprodução social; e, na medida em que estas podem variar geográfica e historicamente, verifica-se que o tempo e o espaço social são

construídos diferentemente. Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do tempo e do espaço.(...) Quando, por exemplo, um arquiteto-planejador como Le Corbusier ou um administrador como Haussmann criam um ambiente construído em que predomina a tirania da linha reta, temos forçosamente de ajustar as nossas práticas diárias.

Isso não significa que as práticas sejam determinadas pela forma construída (por mais que se esforcem os planejadores); porque elas têm o estranho hábito de escapar de sua circunscrição a todo esquema fixo de representação.(...)

Sob a superfície de idéias do senso comum e aparentemente 'naturais' acerca do tempo e do espaço, ocultam-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 [grifos nossos] (HARVEY, 1993: 188/90).

Estes dois estudos constróem uma formulação teórica que, afirmando a **não neutralidade do espaço construído**, dão ênfase à materialidade, relativamente aos modos de produção e reprodução da vida, enquanto norte das concepções de mundo e conceitos, neste caso específico, do espaço.

Harvey complementa seus estudos chamando atenção, então, para a necessidade vital de compreendermos as dimensões espaciais e temporais na globalização da economia. A "compressão" do tempo e do espaço são essenciais para as novas formas emergentes da organização da produção, para o mercado personalizado, que torna obsoleto o produto antes de estar ao alcance de todos. Sendo o capitalismo o modo de produção universalmente dominante é preciso não desconsiderar que ele assume diferentes formas temporal e espacialmente situadas. Nesta perspectiva, espaço é um "produto material em uma dada formação social" (GOTTDIENER, 1993: 120). Mas o fato da produção do espaço estar relacionada diretamente às formas de organização da sociedade e às suas leis não significa que ela sempre deva subjugar-se, ou ser um mero reflexo da ideologia dominante. Ela pode afastar-se, e mesmo contrariar a ideologia dominante. Esta possibilidade se coloca dentro do quadro das contradições que a organização do espaço e das práticas sobre ele podem suscitar.

2. A arquitetura

2.1. Arquitetura como conceito

No seu trabalho *A construção do sentido na arquitetura*, Coelho Netto assinala a "ignorância em que se mantém o arquiteto em relação ao seu próprio trabalho, seu próprio objeto, seu próprio instrumento" (1979: 19). Retomando o conceito de Augusto Perret², Coelho Netto conceitua arquitetura como sendo "a arte de organizar o espaço que se exprime através da construção.(...) Arquitetura é, simplesmente, trabalho sobre o espaço, produção do espaço - este é o elemento específico da arquitetura, escamoteado em todos estes séculos e ainda hoje" (Ibid., p.20). A ocultação do espaço na maioria dos conceitos de arquitetura revela a ideologização de tais conceitos, talvez por influência da geometria euclidiana que levou o arquiteto a reconhecer o espaço como algo dado, sem necessidade de conceituá-lo. Para fazer uma "demarcação e a proposição de um esquema definidor do espaço arquitetural capaz de apresentar-se como uma linguagem comum de análise e reflexão" (Ibid., p.27), Coelho Netto opta por uma análise interdisciplinar que considere as abordagens psicológica, histórica e sociológica, escapando de uma opção metodológica de uma pesquisa meramente semiológica, por considerá-la estreita. Para estabelecer tal análise do espaço arquitetural, propõe a definição de sete eixos organizadores do sentido do espaço, a saber: espaço interior X espaço exterior; espaço privado X espaço comum; espaço construído X espaço não construído; espaço artificial X espaço natural; espaço amplo X espaço restrito; espaço vertical X espaço horizontal; espaço geométrico X espaço não-geométrico. Na prática, estes eixos não são separados. Cada um deles confunde-se no outro. A maioria dos elementos de análise do espaço arquitetural pode situar-se nestes sete eixos, que, como instrumento metodológico, ajudarão na análise dos espaços arquitetônicos, em especial, da Escola Polivalente.

Coelho Netto ressalta ainda a ideologização comum nas análises de arquitetura, - "isto é da representação que certos homens se fazem - e tentam impor aos outros - das relações por eles mantidas com a realidade arquitetural, por razões de variado interesse político social" (Ibid., p.102). Para exemplificar esta sua observação, Coelho Netto destaca o "mito forma e função" e mostra que ele surge

². Citado por Coelho Netto: M.Zahar, Augusto Perret.Paris,1959.

não como uma ponderação dialética entre eles, e sim como uma preponderância da forma sob o rótulo da funcionalidade que tem um marco histórico para o seu surgimento - o surgimento da sociedade industrial moderna. Coelho Netto argumenta que a produção de espaço está sempre manipulada de acordo com as leis sociais dos grupos dominantes. Isto não significa, ressalta ele,

- nem remotamente- que *toda* prática arquitetural deva ser necessariamente um reflexo da ideologia social em vigor, que ela tenha que se conformar com esses valores do grupo. Em graus maiores ou menores ela pode afastar-se bastante da ideologia da sociedade em que se encontra e pode mesmo contrariá-la aberta e absolutamente. (...) Se toda produção do espaço fosse mero reflexo da ideologia social não haveria necessidade de nenhuma teoria (ideologia) da produção do espaço, bastaria ver qual é essa ideologia para ver automaticamente a ideologia correspondente dessa arquitetura. Como não é esse o caso, esta análise permite verificar não só qual a ideologia de uma prática arquitetural como verificar seu grau de plenitude, de realização (i.e., verificar se trata de uma produção que, mesmo a partir de sua ideologia, se completa, perfaz um todo orgânico ou não, em termos estritamente arquiteturais: organização do espaço e seu uso pelo homem (Ibid., p.116/117).

Da mesma forma a semantização e dessemantização do espaço estão impregnados pela ideologia. Quer dizer, a forma como um espaço adquire ou perde significado tem a ver com a visão de mundo presente nesta significação. Como vimos, é a partir do corpo que se recebe referências do espaço. Assim, "a primeira atribuição semântica de um espaço se faz a partir de uma prática do espaço, (...) uma prática física e uma prática imaginária." (Ibid., p.118). Faz-se necessário assinalar que Coelho Netto, aponta imaginário e ideológico como inseparáveis, sem que se confundam (Ibid., p.102). Assim a carga e as sobrecargas semânticas de um espaço afloram a partir da relação do corpo com o espaço e os sentidos que esta relação produz na ação do indivíduo com sua ideologia.

Coelho Netto aponta evidências desta carga prática e ideológica da semantização do espaço nas publicidades, ou no *discurso sobre o espaço*, das companhias de construção e corretoras de imóveis, que acrescentam à tradicional semântica de 'morar', 'abrigar', o 'habitar com conforto', (o que já seria uma significação segunda) o "todo conforto", do "moderno", ou "clássico", do "luxo", da "felicidade", do "poder", dos materiais empregados, etc. Todos esses adjetivos que a retórica pode empregar tornam-se fundamentais na "suprassemantização do espaço". Coelho Netto acentua ainda que ao discurso suprassemantizado do espaço arquitetural se soma um "comportamento" prático no mesmo sentido. "É possível inclusive que todo o processo se inicie originalmente ao nível da prática de um espaço, por exemplo, quando determinada classe social passa a abandonar certos

bairros e instalar-se em outro, que é a seguir suprassemantizado por um discurso sobre ele" (Ibid., p.120.).

Uma outra questão muito presente na prática arquitetural, desde o final do século XIX, é a preocupação que atribui à arquitetura a tarefa de responder a que funções o prédio se destina - o funcionalismo. "A fórmula mágica *Forma, Estrutura, e Função*", tal como foi proposta, diz Coelho Netto, surgiu para justificar a arquitetura, atribuindo-lhe um domínio específico. Dentro deste espírito, para cada material, de acordo com suas características físicas, haveria uma forma, ditada pela função. Mas, o que está por trás do conceito de funcionalismo? questiona Coelho Netto, qual o conceito de forma, qual o conceito de função, qual ideologia está por trás destes conceitos?

A teoria funcionalista remonta ao período do lançamento das bases da sociedade industrial moderna, ou chamada "segunda era da máquina" (Ibid., p. 107). Esta organização econômica que só vai atingir seu auge no século XX, desenvolve aspectos que pressupunham então, a produção em série, racionalização da produção, giro rápido do capital, mínimo de custos e máximo de rendimento. Assim ressurgem o funcionalismo.

Inicia-se falando, por exemplo, a respeito de certas máquinas com formas 'inúteis', que não influem na produção, não rendem: máquinas com cilindros exteriores sob forma de colunas gregas, tornos industriais com decoração barroca, etc. Em nome do bom gosto, da pureza da forma "moderna", eliminam-se as colunas e a linha curva, substituindo-as pelas formas *retas*. A seguir fala-se na funcionalidade do produto, isto é na funcionalidade para o consumidor: (...) um prédio de apartamento com sacada sem grades de ferro é mais funcional, porque a manutenção é mais barata e, ao mesmo tempo, é mais bonito: suas formas enquadram-se no gosto. É nisso que se pretende fazer o consumidor acreditar (Ibid., p, 107).

O funcionalismo se encaixa na tese do rendimento máximo, porém é anunciado como se fosse funcional para o consumidor. Na verdade, a funcionalidade é para o produtor. Para o consumidor, a funcionalidade se revela disfuncional quando se constrói um prédio com materiais inadequados para o clima de uma região, por exemplo, em nome do "moderno", do mais barato, ou da produção em série.

A categoria funcionalidade vem acompanhada de outra de mesma natureza e intencionalidade, a racionalidade construtiva. O controle do espaço tem sido uma das razões de ser do modernismo arquitetônico. O controle do espaço para os

modernistas garantiria a sua qualidade e, ao mesmo tempo, reduziria os gastos da construção e gestão. Racionalizar significava ordenar o complexo sistema produtivo e reduzir por sua vez as contradições sociais. Para isto é indispensável um

mínimo espacio existencial; claridad de distribución interna; buena circulación; suficiente ventilación, costos controlados; soluciones óptimas. El espacio, era um quantitativo de metros cuadrados disponibles, un bien que no debía desperdiciarse y que debía utilizarse en el mejor de los modos. El racionalismo inventó la '*existenz minimum*', ese mínimo elemental de espacio, aire, luz, calor necesarios para que el hombre no sufriera em la vivienda impedimentos para el completo desarrollo de sus funciones vitales, un '*minimum vivendi*' (PIGNATELLI, 1980: 42).

2. 2. O discurso estético na arquitetura

A estética e seu discurso são sempre muito considerados no trabalho arquitetural. Coelho Netto realiza sua análise desses elementos questionando a validade do termo por serem discurso e estética, inicialmente, incompatíveis. Uma "certa tradição ainda quer que o domínio da estética seja o do emocional e o do sensorial" e, ao discurso, exige-se a racionalidade (op. cit., p.129). De fato,

a recepção das formas de arte dispensa a inteligência racional e é mesmo grande a tentação de declarar que o juízo é mesmo prejudicial à percepção estética. Mas - e embora não caiba aqui discutir extensamente ou demonstrar a validade deste ponto - a recepção racional da obra de arte não só é possível e existe como será mesmo fundamental para a plena percepção dessa obra, intervindo num segundo momento após os sentidos terem sido saciados. E esta abordagem racional cabe e é necessária porque ela é um instrumento fundamental do artista (Ibid., p.130).

Na arquitetura, segue Coelho Netto, a expressão discurso estético é ainda mais válida pois os códigos de "como fazer o belo em arquitetura" são muito rígidos e formais. Essa rigidez pode ser atribuída a um aspecto que deve estar presente na arquitetura, *a funcionalidade*, mesmo que isto atue mais como desculpa, na tentativa de tornar a construção mais lucrativa. De qualquer forma, os eixos em torno dos quais tem-se organizado o discurso estético arquitetural são o ritmo, harmonia, medida, composição, reconhecidos como "naturais" entre os teóricos da arquitetura.

O ritmo pode ser entendido como a repetição de um mesmo elemento em intervalos iguais, e se identifica com a noção de ordem. Mas, qual a finalidade do ritmo na arquitetura? Que tipo de ordem se pretende obter com essa repetição? Este conceito de ritmo nada mais é do que a definição de *módulo*, que pretendeu ser a

solução para a arquitetura baseada na industrialização, apesar de ser o módulo um forte elemento presente na arquitetura desde o Renascimento. Os conjuntos habitacionais da Cohab, os prédios de apartamentos e as soluções arquitetônicas do tipo da Escola Polivalente, nos levam a questionar a validade deste tipo de solução. Coelho Netto questiona a validade do ritmo ou do módulo,

porque ele cria no homem a neurose da certeza e da tranqüilidade, de que o homem tanto necessita e que ao mesmo tempo aniquila toda a sua vida intelectual, de início, e posteriormente toda a sua vida, em todos os sentidos.(...) [Isto porque] o ritmo permite prever o que se vai oferecer aos olhos, e esta previsão de sensação satisfaz. O ritmo portanto agrada ao homem. Mas a teoria da informação mostra que a previsibilidade é apenas uma das facetas de qualquer tipo de comunicação, estética ou não. A outra, necessária, é a imprevisibilidade. E o processo de comunicação se desenvolve a partir de um jogo contínuo com esses dois elementos (Ibid., p.139).

Assim, a estética da arquitetura não deve simplesmente abandonar o ritmo, o previsível, mas jogá-lo na relação dialética com o imprevisível, considerando o homem "como o padrão das coisas e não as coisas se colocarem como padrão para o homem" (Ibid., p.140). Há teorias que defendem que a técnica é em si mesma prejudicial, pois de uma maneira ou de outra "prostitui" o ambiente. Uma outra possibilidade de análise é aquela que considera a técnica e a industrialização como um fator positivo. Não negando sua realização negativa, na medida em que aprofunda a alienação do trabalho, ela é também uma possibilidade real de resolver os problemas da habitação ou da escolarização, entre outros problemas sociais. Os problemas provocados pela industrialização, de maneira geral, são os decorrentes da divisão social do trabalho e da forma como seus resultados são apropriados. Peres (1994) afirma que não é a industrialização que cria o problema da uniformização das soluções arquitetônicas. Isto é, se os componentes da construção fossem industrializados, modularmente ou não, mas fosse deixado livre para arquitetos e usuários, o trabalho de criação e combinação destes componentes, a modulação e o ritmo poderiam adquirir outro significado que não a simples uniformização. Veremos na parte II deste trabalho que soluções como a da Escola Polivalente, construída sob a ótica do módulo, ordenado sobre uma malha, criaram um ritmo e uma funcionalidade que o uso cotidiano questiona.

Outro eixo de análise diz respeito à perenidade da arquitetura que se soma aos demais eixos propostos por Coelho Netto. Isto é, uma arquitetura transitória, perecível, opondo-se a uma arquitetura estável, tradicional. Os argumentos em favor da arquitetura transitória centram-se na evolução dos materiais, na evolução dos valores estéticos, nas modificações do espaço decorrentes das modificações

estruturais e superestruturais na sociedade. Coelho Netto contra-argumenta, ressaltando que a maioria destas defesas na verdade revelam as preocupações da sociedade de consumo, onde a arquitetura perecível transfiguraria o seu valor de uso pelo seu valor de troca. Porém, a arquitetura mantém elementos de perenidade. Ela ainda é construída sob o discurso da durabilidade. O industrialismo é que permitiu nascer a idéia de uma arquitetura transitória, quando seus elementos constitutivos se tornam produtos como os demais e precisam circular como os outros para garantir lucros.

Assim, apesar de reconhecer as possibilidades dos novos materiais que permitiriam alterações razoáveis nos espaços, o eixo espaço durável X espaço perecível pode ser reduzido aos casos de manipulação interior, divisões móveis, maior possibilidade de arranjos, acréscimos, reformas. Porém, para Coelho Netto, o espaço perecível não parece ser algo que a humanidade atualmente se pode permitir, ainda mais que a ocupação do espaço exige a construção de edifícios de vários andares, tornando impossível a mobilidade proposta.

A relação espaço durável / espaço perecível vale talvez como exercício teórico: chama a atenção para uma série de contradições e mal-entendidos referentes ao espaço durável, praticamente não questionados. Mas, sua transformação num eixo autônomo do discurso arquitetural equivaleria a pôr em prática mais uma destas falsas revoluções, tão frequentes, fáceis e comprometedoras na história da arquitetura (Ibid., p.166).

Outro eixo de análise sugerido por Coelho Netto diz respeito ao significado do "amplo" e do "restrito" no que se refere ao espaço. Quais os sentidos que um e outro adquirem para o homem? Coelho Netto contrapõe a necessidade da amplidão à necessidade do restrito. Restrito não no sentido da escassez, mas na idéia da escala humana. A amplidão, ao mesmo tempo que carrega o sentido da liberdade cósmica, universal, traz o temor, o mistério, a falta de referencial na escala humana. "Haverá por certo distinções entre o fascínio/temor exercido pela imensidão e aquele provocado pelo restrito - a primeira das quais consiste justamente em que o restrito é de qualquer forma, e eventualmente, tangível, enquanto que a vertigem provocada pela imensidão é absoluta, definitiva e em nada apreensível" (Ibid., p. 66). O autor conclui que o fascínio do homem pelo restrito, mesmo atraído pela imensidão, é porque o restrito é "afinal, a sua dimensão" (Ibid., p. 67). Ademais a falta de escala humana, tanto na imensidão como no restrito, podem provocar doenças, conhecidas respectivamente por agorafobia e claustrofobia. A relação entre as várias dimensões de um espaço construído que se identifiquem com as sensações humanas de conforto, saúde e felicidade será sempre objeto de preocupação dos arquitetos. No

caso da arquitetura escolar, estas dimensões exigem uma preocupação adicional. Na medida em que a escola pode ser ocupada por crianças e adultos, cuja escala é diferente para um e outro, ou mesmo entre crianças da pré-escola e das séries mais avançadas, como resolver esta questão?

No âmbito da técnica construtiva, essa pergunta encontra inúmeras possibilidades de respostas. As paredes não sustentam mais a construção e podem ser retiradas, substituídas por elementos soltos que possam ser removidos, e o problema do isolamento ou do tamanho dos ambientes, o isolamento individual, seria resolvido. Até mesmo o isolamento sonoro pode ser solucionado com a adoção de materiais que combinam leveza e isolamento acústico. Mais do que uma falha da imaginação arquitetural, o limitante econômico impede que sejam adotadas soluções capazes de promover espaços humanos em diferentes circunstâncias de uso e de usuários. Mesmo que o arquiteto continue a ser uma espécie de ditador ao qual o usuário se submete através do projeto, as possibilidades de essa relação se tornar mais fluida, mais criativa, estão à disposição.

Traduzindo essas reflexões para o espaço físico escolar, pode-se apostar na possibilidade de espaços que se aproximem mais do mundo da criança, que sejam mais criativos e humanos. Coelho Netto confirma: "o espaço vive, respira - e isto quer dizer que exige mudanças (isto é, o homem as exige para ele e através dele). A modificação do espaço deve ser uma necessidade; ela é uma possibilidade e seguramente não é um luxo" (Ibid., p. 70).

3. Arquitetura Escolar: o lugar físico das relações pedagógicas

A relação pedagógica pode acontecer em qualquer espaço, construído ou não. Que está em questão é se a pedagogia pode influenciar na arquitetura e se esta pode ser um elemento pedagógico. Há um saber da arquitetura que pode tornar o espaço escolar melhor, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação libertadora. O que precisa ser desvendado, ou pelo menos problematizado é, considerado o espaço como elemento fundamental na construção do homem, onde arquitetura e pedagogia se encontram e onde guardam suas especificidades?

Se a educação escolar se realiza em um espaço construído pelo homem, em um determinado tempo histórico, este espaço tem a ver com a educação que

queremos desenvolver. Assim, a arquitetura escolar tem um compromisso com a educação, com o homem que se pretende construir.

Uma visão dialética do homem e de seu mundo histórico social implica conceber os dois termos da contradição (indivíduo-sociedade) de modo a rejeitar tanto a concepção que unilateraliza a adaptação do indivíduo à realidade do status quo, como a que propõe a realidade como um dado estático. Mas, além disso implica conceber a realidade social como efetivo espaço de lutas de classes, no interior do qual se efetua a educação, rejeitando a impositividade da dominação, como o espontaneísmo das classes dominadas (CURY, 1987: 13).

O papel que se vislumbra para a escola, assim, busca construir seres humanos capazes de realizarem a crítica e de construírem uma alternativa para o mundo de dominação e exclusão. Para isto, a escola precisa ser cada vez mais instigadora, questionadora, provocadora, pesquisadora, tornando o conhecimento produzido pela humanidade cada dia mais social, mais público. A revalorização das artes, da filosofia, da investigação torna-se fundamental neste intento. E a arquitetura pode contribuir para a realização deste desafio, gerando espaços desafiadores, criativos, instigadores, confortáveis e que tenham a participação dos alunos na sua organização. Espaços que indiquem a solidariedade, a troca, a colaboração, a não-hierarquia, que valorize as diferenças sem discriminação de qualquer tipo: racial, de gênero, econômico, tipo físico etc. Este é o desafio. Este pensamento parte do entendimento do poder do trabalho no interior mesmo do capital e não fora dele. A escola fazendo parte da totalidade social, e sendo ela própria uma totalidade, pode contribuir para a construção de um "saber revelador" que seja, ao mesmo tempo, de "denúncia e dissimulador das contradições" e de "anúncio de possibilidades de novas relações sociais" (CURY, Op. cit., p.67).

Se entendermos, a partir das formulações de Antonio Gramsci, a "educação como possibilidade de luta pela nova hegemonia", poderemos atribuir ao espaço escolar construído um significado humano dissimulador/revelador capaz de contribuir para a necessária construção de um "senso não comum"- crítico e criativo. Para Saviani, é através do senso comum que "a concepção dominante (hegemônica) atua sobre a mentalidade popular articulando-a em torno dos interesses dominantes e impedindo ao mesmo tempo a expressão elaborada dos interesses populares, o que concorre para inviabilizar a organização das camadas subalternas enquanto classe" (1980:10). O "conformismo" e o "inconformismo", do conjunto dos usuários das escolas públicas diante da situação lamentável de manutenção dos prédios escolares pode ser percebido neste contexto. A manutenção

de escolas em condições completamente precárias de uso, com alunos escrevendo no chão, como é comum acontecer no Brasil, parece promover a idéia do conformismo social, diante da aparente naturalidade de que aos pobres deve ser dado o que é ruim. As inúmeras manifestações de resistência dos movimentos em luta pela escola pública "de qualidade" demonstram que esse conformismo não é natural nem absoluto. Os movimentos não querem uma escola qualquer, mas uma de "qualidade", mesmo que esta expressão tenha um significado difuso. O fato de concebermos que há uma ideologia dominante, hegemônica, pressupõe que exista uma outra, ou outras, que são dominadas, minoritárias ou não-hegemônicas, ou seja, as sementes da revolução.

Arquitetura escolar se realiza, então, como um dos aspectos concretos materiais da educação: ela é o **espaço físico onde a educação formal acontece**. É um território delimitado e organizado pelo trabalho do homem, em um determinado tempo e lugar, e que abriga uma determinada relação social humana: uma ação pedagógica, a educação escolar. A este espaço, assim delimitado, chamamos de "arquitetura escolar" compreendendo neste termo ainda o projeto e a obra humana em si, com seus espaços naturais e artificiais, abertos e fechados, planos e curvos,... sua utilização e apropriação social pelos seus usuários - alunos, professores, pais. A arquitetura escolar compreende, ainda, o aspecto dos processos construtivos, porém neste trabalho não entraremos neste detalhe.

3. 1. A dimensão sócio-histórica da Arquitetura Escolar

Como já afirmamos, a questão do espaço escolar, assim como o espaço em geral, é costumeiramente tratada de forma subjacente, genérica. Já chamava atenção Frago de que, quando se trata do espaço escolar, este é tratado muito mais pelos aspectos das regulamentações legais, técnico-construtivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios, do que pelos aspectos antropológicos, culturais e históricos da escola e sua realidade material (1993: 15). Três seriam as principais razões que poderiam explicar este fato: a primeira seria de caráter historiográfico. A segunda seria a dificuldade de integrar os diferentes pontos de vista - de arquitetos, pedagogos, etc. e por último, metodológica, pela inexistência de uma disciplina que integre ensino e investigação. "Cualquier actividad humana precisa un espacio y un tiempo determinados. Así sucede con la de enseñar y aprender, con la educación. De aquí que ésta, la educación, posea una dimensión espacial y de aquí que, asimismo, el

espacio sea junto con el tiempo, un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa" (FRAGO, 1993: 17).

Considerando que os elementos da educação, materiais (edifícios, etc.), pessoais (professores, funcionários, alunos) e formais (procedimentos, métodos, textos, etc.) denotam a cultura de um povo, podemos afirmar que a história da escola acompanha a história da cultura deste povo. Assim, este elemento constitutivo da ação pedagógica - o edifício escolar - adquire também o caráter de testemunho³, de documento histórico.

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. A poesia de Cora Coralina, apresentada na abertura deste trabalho, vem carregada de imagens, lembranças do seu passado. Vemos como o seu tempo de escola marcou-lhe a memória: a palmatória, a rotina da leitura soletrada em voz alta, o abecedário, as contas nas lousas individuais, o "Bença Mestra"... 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.... Elementos da arquitetura. Elementos da pedagogia.

Na poesia de Cora Coralina podemos empreender uma viagem até a escola de tempos atrás. A casa ainda está lá, e sempre que Cora a vê, vê seu tempo de escola. Figura de linguagem: ver seu tempo. Mas é assim que é. As lembranças são pessoais. A casa ainda está lá e suscita na memória todas as cenas do cotidiano vivido. 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,

³. Testemunho ou texto é uma expressão usada por León Esteban y Ramón López Martín em seu texto "Escuela y Espacio: Testimonios e Textos". In. História de la Educación. Vol XII-XIII (1993-94) pp.75-96.

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.

El territorio y el lugar son pues, dos realidades grupal e individualmente construídas. Aonde, tanto en uno como en otro caso, una construcción social. De ahí que el espacio no sea jamás neutro, si que recoja, en su configuración como territorio y lugar, signos, símbolos y huellas de la condición y relaciones sociales de y entre quiénes lo habitan. El espacio comunica; muestra, a quien sabe leer, el empleo que el ser humano hace del mismo. Un empleo que varía em cada cultura; que es un producto cultural específico que atañe no sólo a las relaciones inter-personales - distancias, territorio personal, contactos, comunicación, conflictos de poder- , sino también a la liturgia y ritos, a la simbología de las disposiciones de los objetos y de los cuerpos - ubicación y posturas -, a su jerarquía y relaciones (FRAGO, 1993: 19).

3. 2. A materialidade da ação pedagógica

A ação desenvolvida pela educação tem visibilidade; ela se realiza no contexto da materialidade. Essa materialidade não nega, no entanto, o aspecto não material da ação educativa. Condicionado pela materialidade, o exercício da educação, assim, implica que sejam articulados a prática desempenhada, a organização do espaço, o currículo, a organização administrativa com uma teoria correspondente. Na prática cotidiana, os professores e alunos fazem teoria mesmo que apenas no nível do que Gramsci chama de senso comum. É preciso identificar, compreender no "cotidiano" da escola onde estão as rupturas e as continuidades, as possibilidades que atestam a humanidade da ação pedagógica. Isto é, a ação pedagógica se realiza pela relação entre seres humanos, historicamente situados. Sendo assim, e considerando que a organização do espaço é obra humana, então essa obra representa o momento histórico do grupo ocupante daquela escola naquele momento, 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 dia-a-dia. Mesmo a edificação apresentando uma rigidez construtiva - não se tendo, por exemplo, possibilidade de trocar uma parede de tijolo de lugar, apenas com um

movimento de empurrar - é possível cobri-la, pintá-la, colocar obstáculos, volumes, trocar as funções de lugar, tornando uma sala "fria", feia ou áspera, numa sala "quente", atraente e confortável. Ou seja, mudando a textura, a cor, os obstáculos que são também elementos da arquitetura, é possível transformá-la, torná-la permeável às sensações das crianças, dos seus usuários. Até mesmo aquilo que parece rigidamente construído - um edifício - pode ser transformado pela ação humana, senão no todo, mas em aspectos fundamentais. Este é o desafio maior da escola: desconstruir verdades dadas como finais, estabelecer relações. Para Gramsci,

a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos (...) fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando o seu desenvolvimento coletivo (1989b: 130).

Marx já apontava para essa possibilidade de romper as amarras da exploração e opressão, como sendo tarefa dos homens, sob condições dadas pela história. Mas estas condições também serão gestadas pelos homens. Para Cury, "o homem é o sujeito histórico-social que, pela sua práxis objetiva, produz a realidade (e também por ela é produzido)" (1987: 38). Este fato é que possibilita o conhecimento da realidade na sua totalidade concreta, na sua dimensão social e histórica, compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura. E, ainda,

a presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos. (...) A educação, concebida na totalidade social, é elemento dessa totalidade e expressa a produção humana. (...) A educação, embora de gênero e função específica, é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social. Assim, ao mesmo tempo que expressa a estrutura, pode ocultá-la. De outro lado, a estrutura social gera novas exigências para a educação, que ao captá-las antecipa um modo de ser futuro, que determina tarefas para o presente (CURY, op. cit., p. 53/54).

A escola não é, então, o único espaço de construção da contra-hegemonia⁴. Ela é um, entre outros, onde se "pode" construir a contra-hegemonia ou a hegemonia dos subalternos. No entanto, é espaço físico e político privilegiado pois trabalha o conhecimento. A consciência gerada no processo educativo pode levar ao

⁴. Empregamos aqui o conceito de hegemonia desenvolvido por Gramsci, sendo a contra-hegemonia o movimento dos subalternos no sentido de romper a sua subalternidade. Para melhor compreender essas categorias sugerimos ver: Gramsci, Antonio. **Concepção Dialética da História; Maquiavel, a política e o estado moderno; Os intelectuais e a Organização da Cultura**. Portelli, Hugo. **Gramsci e o Bloco Histórico**.

conhecimento e reconhecimento das condições de vida e da forma como essas condições de vida são gestadas no presente e foram no passado. O conhecimento possibilita a libertação, pois através do conhecimento a opção pode ser mais consciente. Ninguém escolhe o que não conhece. E poder escolher é uma forma de liberdade. Liberdade de opção pressupõe a igualdade política e econômica, pressupõe a não-dominação, a não-exploração de alguns homens sobre os outros homens. Neste sentido, a educação, possibilitando a articulação entre as várias esferas da realidade, implícita no ato pedagógico, torna o ato de conhecimento, um ato de poder, possibilita uma nova história. O espaço construído pode contribuir para que os educandos tenham uma visão mais articulada da realidade e, a partir daí, percebam as possibilidades de mudança. Mayumi Souza Lima nas suas reflexões, desenvolve esta tese.

O espaço construído pode ser um excelente material pedagógico auxiliar. De fato o espaço urbano ou rural, coletivo ou individual fala das histórias dos homens em cada lugar: não uma história de homens genéricos que transformam e constroem um mundo longínquo e abstrato, mas a história específica de homens que viveram ou vivem em determinadas condições de organização produtiva no bairro ou cidade em que as crianças vivem.(...) 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).

3. 3. Pedagogia visível e invisível na arquitetura escolar

Pode-se identificar uma pedagogia invisível na arquitetura escolar? Aparentemente não. Seus elementos parecem tão evidentes, tão materiais. Porém, também na arquitetura escolar é possível perceber, ao nível das articulações mais globais, uma pedagogia invisível. Basil Bernstein no texto "Classes e Pedagogia" (1984) discute o significado das novas tendências educacionais, predominante na pré-escola, e que ele denomina de "pedagogia invisível". Esta tendência teria sido proposta pelas "novas classes médias", e se caracteriza pela operação através de classificações estruturais débeis, ao contrário da pedagogia visível que se realiza através de classificação e estruturas rígidas. A diferença básica entre uma e outra está na forma como os critérios educativos são transmitidos. "Quanto mais implícita a maneira de transmissão e mais difusos os critérios, mais invisível a pedagogia; quanto mais específicos os critérios e mais explícita a maneira de sua transmissão, mais visível a pedagogia" (BERNSTEIN, 1984: 26). Não entraremos no mérito de uma ou outra pedagogia, limitando-nos a indicar que certamente essas duas

concepções, ou propostas pedagógicas, expressam diferentemente suas organizações espaciais. 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 Bernstein, 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. Em uma casa, por exemplo, a pedagogia visível se declara com a divisão entre a cozinha e a sala. Os limites entre um espaço e outro são fortes e explícitos, deixando clara a hierarquia entre eles. Cada cômodo tem uma função especializada. Aqui as regras são mais claras e o controle é mais 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" (Ibid., p. 32). Um exemplo elucidativo desta pedagogia está na moderna versão da cozinha junto à sala de jantar e visitas. 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). Na pedagogia invisível o chamado "espaço aberto" é na verdade uma nova forma de controle que permite o máximo de supervisão. Bernstein aponta "a ironia de, por um lado, uma pedagogia invisível, mas, de outro, o fato da contínua visibilidade das pessoas e de seus comportamentos: a possibilidade de uma contínua fiscalização" (Ibid., p. 34). Os exemplos desta modalidade de organização espacial, baseados na pedagogia invisível, podem ser encontrados nos escritórios panorâmicos, onde todos os funcionários trabalham na mesma sala de plano aberto, com o chefe, ocupando uma posição de destaque, nem sempre visível aos empregados. Outras vezes o chefe se posta bem no centro da sala, onde todos o vêem e este vê a todos. Nos Estados Unidos, esta modalidade se aplicou nas chamadas escolas de "plano aberto", que reuniam num mesmo salão várias classes. No Brasil a tradução desta pedagogia invisível pode ser observada na Escola

Polivalente com a proposta de salas flexíveis, ausência de corredores e de pátio central, como veremos na parte dois deste trabalho.

Peter McLaren, no seu estudo "Rituais na Escola" (1991) cita, a exemplo destas reflexões, uma observação feita por um dos professores entrevistados no seu trabalho sobre as tais salas de "plano aberto"⁵: "este contexto altamente vigilante - espaços amplos, despojados e não divididos - proporciona uma clara visão das freqüentes transações estudantis (...). Existe um bom controle aqui (perto do armário), enquanto que lá (próximo à mesa do professor) há menos controle" (op. cit., p.p. 266/267). Estas observações de McLaren serão retomadas no capítulo V, quando analisarmos a sala de aula da Escola Polivalente.

3. 4. A arquitetura escolar como materialidade do direito desigual à educação

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 cumprida. Dados da UNICEF mostram que o Brasil, embora tenha sido um dos primeiros a ter a declaração da obrigatoriedade escolar constando de sua Constituição desde o Império, apresenta um dos piores desempenhos do mundo no que se refere à exclusão da escola fundamental. Sendo o Brasil um dos países com a pior distribuição de renda do mundo, não é difícil entender porque a educação também figura entre as piores. Assim, o discurso da igualdade social através da educação é passível de contestação.

Romualdo Portela de Oliveira situa este quadro na contradição essência-aparência que "articula um discurso que defende a educação elementar para todos e uma prática social e educativa excludente" (1995:23). Esta contradição essência-aparência situa-se na falta de interesse das classes dominantes em estender a escolarização para todos por motivos econômicos, pois não há e nunca houve mercado de trabalho que absorvesse a todos, por um lado, mas por outro, esta mesma classe dominante precisa manter o discurso da igualdade. Daí surgem as declarações, seja nos discursos, programas eleitorais, ou na lei.

⁵. As escolas de plano aberto contavam com salão de aulas onde as turmas, ou séries eram separadas por móveis sobre rodinhas, que permitiriam, apenas movendo os objetos de lugar, juntar duas ou mais turmas para desenvolver atividades em conjunto. Um dos aspectos negativos aludido pelos professores era o intenso ruído que essa organização espacial provoca. "A única característica positiva da área aberta que eu ouvia dos professores era a que lhes dava a oportunidade de um trabalho em conjunto", diz Peter McLaren.

O direito à educação, para se tornar realidade, precisa, além de uma real distribuição da riqueza produzida, materializar-se em um sistema de educação que comporte programa, currículo, professores com condições de trabalho, métodos, e espaço físico onde esta educação aconteça. E é nesta concretização das condições materiais para que a educação aconteça que o direito declarado não se efetiva. A questão do espaço entra na vida escolar como uma das facetas, como uma das multi-determinações da realidade objetiva. Articulada ao empobrecimento dos salários, da formação, das condições de trabalho e de vida dos professores e alunos, a degradação e o empobrecimento do espaço escolar constituem-se em mais um elemento segregador e excludente da educação nacional.

Dentro da lógica do mercado, hegemônica no Brasil, a educação necessária é diferente para as diferentes classes sociais. Enquanto aos trabalhadores e seus filhos destinam-se as escolas de preparação para o trabalho, para os filhos das classes dominantes, a educação necessária é aquela capaz de formá-los ou garanti-los como dirigentes. Por seu lado, os trabalhadores reivindicam habilitação e formação, sendo também a escola produto das lutas dos trabalhadores e que o Estado acaba incorporando. Neste sentido, a construção de escolas pelo Estado cumpre mais esta faceta do papel estatal, na medida em que, no caso específico do espaço escolar, seu valor está relacionado comumente ao valor de uso comunitário enquanto espaço semi-público, e não ao valor de troca no estrito senso. O valor social da escola atua, também, para administrar os conflitos de classe e como regulador da competição econômica. Neste sentido, a arquitetura escolar é resultado do conflito de classes, na medida em que é, ao mesmo tempo, atendimento de reivindicações e argumento do Estado, no esforço de fazer a classe trabalhadora acreditar que este promove de fato a representação de seus interesses na sociedade.

Capítulo II

O surgimento da arquitetura escolar no Brasil.

O surgimento de um programa arquitetônico destinado às finalidades escolares dentro de uma perspectiva de institucionalização da escola pública, (...) significou uma inflexão na educação brasileira e, esteve relacionada ao tema da cidade, do urbano, da modernidade urbano-industrial, da institucionalização da escola pública. Enfim, à dominação e ao poder.

1. Os edifícios escolares na história da educação.

Mesmo que o objeto central de análise deste trabalho não seja a história da arquitetura escolar, durante a pesquisa encontramos marcas da evolução na ocupação de espaços destinados à educação formal, que nos permitiram estabelecer uma cronologia metodológica e os elementos de continuidade e os de ruptura que caracterizam a evolução geral da arquitetura escolar. Assim sendo, essa etapa do trabalho é objeto auxiliar de estudo que poderia ser tomado isoladamente para aprofundamentos em um trabalho de mais fôlego sobre a história da arquitetura escolar catarinense, como já mencionamos na introdução.

Em cada tempo, o lugar da escola destinado ao ensino variou de acordo com as condições materiais dadas: seja pela concepção de educação dominante, seja como resultado de movimentos de várias ordens, como o higienista, o liberal contra o conservador na constituição da república, da Escola Nova, etc. Enfim, é possível apontar, pela arquitetura da escola, um caminho percorrido por ela. A arquitetura escolar, desta forma, como já afirmamos, documenta a história da educação.

O agrupamento de pessoas - um professor e alunos - com o objetivo de ensinar e aprender, e que ocupam algum lugar - a praça, a rua, a sala do professor, o museu, o cinema, uma construção específica, pode-se dizer que constitui um lugar escolar. Porém, que lugar é esse? É possível imaginar a educação formal, hoje, acontecendo desta forma, tão informalmente? Os textos clássicos, quando falam da escola primária, não deixam muito claro o local onde a educação acontecia. É comum encontrarmos gravuras, descrições em prosa ou poesia, que nos levam a imaginar que os mestres reuniam seus discípulos nos lugares mais inusitados a fim de transmitir-lhes a sabedoria, as letras. Aqui o "ar livre", parece que era o lugar do ensino. Em Atenas, na Grécia antiga, Ágora, o lugar do mercado, era o lugar dos debates públicos, em que filosofia e educação se confundiam. No ano 335 a.c., Alexandre fundou o Liceu, que

situado, provavelmente, entre o monte Licabetos e o Ilissos, num bosque dedicado às Musas e a Apolo Lício, o lugar preferido de Sócrates, o Liceu (...) possuía um edifício, um jardim e uma alameda para passeio - em grego: *peripatos*, passeio por onde se anda conversando - motivo pelo qual a escola aristotélica foi chamada Peripatética, tanto como referência à alameda, quanto como referência ao fato de que Aristóteles e os estudantes passeavam por ali, discutindo animadamente filosofia (CHAUÍ, 1994: 237).

Na Idade Média, a educação, assumida pela igreja como tarefa sua, situa-se nos mesmos lugares da igreja. Nas descrições e textos escolares da época, a educação realizava-se na casa da igreja, do padre, do monge, do missionário.

A fixação do lugar da escola coincide com a institucionalização da educação como tarefa do Estado, da divisão técnica do trabalho e da especialização das funções. A partir daí, a escola é pensada como lugar, como ponto de referência, com um programa arquitetônico próprio. Esta tendência da fixação de um lugar para o ensino traz ainda a concepção de um lugar com natureza própria. Um lugar que se destacasse como sendo próprio para o ensino, tal qual o lugar do teatro, a igreja, o palácio etc. Quer dizer: "la institución y la enseñanza sólo merecen tal nombre cuando se ubican o llevan a cabo en lugar específico. Y con ello quiero decir un lugar específicamente pensado, diseñado, construído y utilizado única e exclusivamente con tal fin" (FRAGO, 1993: 23). Estas tendências, no entanto, não significaram, nem significam hoje, a garantia de espaços próprios, construídos com finalidade escolar. Ainda hoje, é comum a adaptação de espaços escolares em edifícios não construídos para tal fim. Em Santa Catarina, por exemplo, os relatórios dos governos às Assembléias fazem muitas referências aos custos com aluguéis, mesmo depois do período da chamada modernização da república. Nas atas de inspetores escolares, também são comuns as referências às adaptações de prédios escolares e sua inadequabilidade ao ensino.

No século XVII, ainda o lugar mais comum de escolas eram as obras eclesiais jesuítas: mosteiros, capelas, sacristias, convento, etc. Quer dizer, mesmo com a institucionalização da escola - que no Brasil foi declarada gratuita na Constituição de 1824 e obrigatória na reforma Leôncio de Carvalho de 1878⁶ - a construção de edifícios próprios para o ensino só se fez presente no final do século XIX, início do XX. Santa Catarina também segue esse processo na fixação de seus lugares de ensino.

⁶ . A respeito das declarações da obrigatoriedade da educação ver : Portela, Romualdo de Oliveira. Educação e Cidadania: O Direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. Tese de Doutorado. São Paulo. USP. 1995. Romualdo mostra que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" é o texto do inciso 32 no artigo 179 da primeira Constituição do Brasil, em 1824. No Brasil desta época, a maioria da população era escrava e não fazia parte dos considerados cidadãos brasileiros. Em 1878, a Reforma Leôncio de Carvalho declara a obrigatoriedade da educação primária. Mas a Constituição Republicana de 1891 dispensa qualquer dispositivo de obrigatoriedade e gratuidade da educação, enquanto algumas Constituições Estaduais incluem estes dispositivos.

1. 1. Fábrica e Escola nascem juntas

Na antigüidade a educação tinha como fim introduzir a criança no mundo adulto, reafirmando-a como natural e inevitável. Consistia basicamente em técnicas de transmissão de conhecimento que insistiam na memorização, na repetição do repertório de saber acumulado no tempo, na interiorização de axiomas morais, na obediência incontestável à palavra do mestre. Ensinar em casa, no jardim, no pátio, tem a ver com essa compreensão antiga da educação. Era doméstico. O mestre era o centro, a referência. A casa dele era o espaço adequado, era também a referência.

A modernidade alterou esse sistema de autoridade, fundado na obediência cega e inquestionável dos mais velhos e mais sábios. Com a Revolução Industrial, transformam-se não somente os modos de produção, mas também os modos de vida dos homens, suas idéias e sua moral e, com ela, as formas de instrução.

Assiste-se ao desenvolvimento da fábrica e, contextualmente, à supressão, de fato e de direito, das corporações de arte e de ofício, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da nova produção da fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa (e também a ordem dos jesuítas). Os filósofos e os soberanos iluminados não tiram nenhuma novidade do próprio cérebro, são apenas os intérpretes e os executores dessa realidade que está mudando. Nasce, simultaneamente, a nova ciência da economia política, como análise científica e como "ideologia" destes novos processos: nos seus autores (de Smith a Ricardo) são freqüentes as considerações sobre os prejuízos que a revolução industrial provoca não somente aos adultos, mas também às crianças, explorando seu trabalho e privando-as de qualquer instrução. Na análise desses prejuízos estará baseada a "crítica da economia política" promovida pelos socialistas (MANACORDA, 1992: 249).

Durante a revolução industrial, enquanto na base material da sociedade desenvolvem-se novos modos de produção, acontece a evolução quantitativa da instrução, exigida pela invenção da arte da imprensa e pelo desenvolvimento econômico e social. Nessa época, começa-se a falar de uma instrução útil socialmente, "destinada a formar homens capazes de governar o Estado e mulheres capazes de dirigir a casa, segundo uma divisão moderna do trabalho entre os sexos" (MANACORDA, op. cit., p. 253).

As mudanças que vinham acontecendo nos modos de produção provocaram reflexões com vistas à instrução científico-técnica, considerada como conteúdo

"real" e "mecânico". Nesta etapa, encontramos-nos, ainda, perante os esquemas tradicionais, com uma lista de coisas para manter a ordem: a vigilância constante, os sinais, os catálogos ou registros, as recompensas, as correções ou punições, a pontualidade, as autorizações, e a própria estrutura das escolas e dos equipamentos. O jogo, a utilidade prática, a persuasão racional, e o autogoverno são os instrumentos da nova pedagogia, que objetiva não a variedade dos conhecimentos, mas a liberdade do pensamento. Educar humanamente todos os homens torna-se o grande objetivo da educação moderna. A educação ganha destaque enquanto problema social econômico e cultural, e dessa feita torna-se problema de Estado.

A pedagogia, no âmbito do desenvolvimento capitalista moderno, percebe e assimila a divisão social. Esta divisão aparece, então, também, na educação, onde para cada ordem de cidadão deve haver um tipo de educação. Condorcet, nos finais do século XVIII, convencido de que o homem nos diversos estágios de sua história passaria por um infinito progresso que levaria ao desaparecimento das desigualdades entre as nações e as classes, concretizando a indefinida perfeição do ser, defendia que a instrução para todo o povo estivesse sob os cuidados do Estado e se inspirasse no laicismo absoluto, isto é, uma instrução "única, gratuita e neutra".

O processo de transformação do trabalho humano, verificado durante a revolução industrial deslocou grande número de pessoas do campo para a cidade, provocando conflitos sociais, transformações culturais e revoluções morais. O artesão, agora na fábrica, é expropriado não só do resultado do seu trabalho, mas também do seu saber, de sua pequena ciência. Mas esse modo de organização do trabalho apresenta suas contradições: "filantropos, utopistas e até os próprios industriais são obrigados, pela realidade, a se colocarem o problema da instrução das massas operárias para atender às novas necessidades da moderna produção de fábrica" (Ibid., p.272). Em outros termos, o problema da relação instrução-trabalho ou da instrução-técnico profissional será o tema dominante da pedagogia moderna.

A partir do desenvolvimento da biologia e da psicologia, sob o influxo das idéias positivistas, a pedagogia moderna apresenta-se como científica e repudia os métodos mecânicos e coercitivos da pedagogia tradicional. A educação passou a ser vista como instrumento de reconstrução social e estabilidade política. A força motriz do novo ideário está na cultura, que seria a via para a promoção de uma ampla reforma das consciências. Na verdade, o que se deseja é controlar os operários dentro da nova organização do trabalho: a modernidade capitalista. A fábrica é o modelo de organização. Educar sob os princípios das luzes seria capaz de combater

a tirania, o obscurantismo e apreciar com isenção de espírito os atributos da sociedade racional. Assim, a instrução nas sociedades modernas assume a função de conduzir e transmitir a "política científica" (Manacorda, 1991: 45), através da qual a energia potencial do homem, capaz de promover as "desordens", seria transformada em energia cinética. "Instruir é formar cidadãos, é sanear mentalmente, é fundamentar os laços da coletividade dentro da unidade da pátria" (CARDOSO, Licínio, apud. MONARCHA, 1989: 46).

Neste cenário, é possível compreender o surgimento da necessidade de que a escola ocupasse um lugar próprio. Um lugar cuja função fosse organizada pela arquitetura. A educação como função social exige prédios próprios que demonstrem a função educação, assim como as outras - igreja, palácio do governo, teatro etc. O movimento higienista tem enorme influência nas construções escolares, pois aponta a necessidade de prédios arejados, ventilados, iluminados, limpos, como indicadores de civilidade, de progresso, de ciência.

Pode-se sintetizar os seguintes principais motivos que levaram à necessidade da construção de lugares próprios para a escola:

- Institucionalização da educação como tarefa social, assumida pelo Estado.
- Qualificação da força de trabalho assalariada emergente.
- Universalização da necessidade de ensino, como resultado das lutas sociais.
- Especialização da cidade e do urbano.
- Pensamento cientificista/positivista da educação.
- Profissionalização dos professores.
- Movimento higienista, sanitaria da modernidade.
- Crescimento populacional das cidades.

1. 2. A legislação e o planejamento da rede física escolar

Quando as escolas eram anexas a outros espaços, a questão da legislação e do planejamento não se constituía um problema, pois ela simplesmente se agregava ao edifício da instituição à qual estava vinculada. No máximo, aconselhava-se que o local onde se instalasse uma escola fosse ventilado e iluminado onde os alunos pudessem passar seu tempo com saúde. O planejamento, como problema a resolver, só aparece no momento em que a escola adquire **status** próprio. No momento em que a escola se institucionaliza, exige, por conseguinte, um lugar próprio.

No Brasil remontam ao século XIX as primeiras orientações sobre quais as condições que um espaço escolar devia reunir. Mas, estas primeiras orientações são de ordem higiênica, vindo a refletir-se em legislação. Gilberto Freire, em "Casa Grande e Senzala", diz que "com o aparecimento de maior número de colégios, um assunto que começou a preocupar os higienistas da época foi o da higiene escolar; particularmente a higiene dos internatos" (1977: 418). O repertório se refere também aos cuidados morais do espaço escolar e orientações inclusive quanto à posição da mesa do professor, que deve ser arrumada com toalhas e flores, aparecendo tais detalhes na legislação.

Nas resoluções do ensino em Santa Catarina do ano de 1851⁷, também encontramos orientações referentes à limpeza e arrumação das salas e dos professores que deverão vestir-se "com decência". O Regulamento da Instrução Pública⁸ do ano de 1868 já indicava que seriam construídas, sob um *plano geral*, casas apropriadas para as escolas primárias. Enquanto isto as casas deveriam ser alugadas. Os relatórios dos administradores, por sua vez, referem-se às condições inadequadas de higiene das tais casas alugadas que colocavam em risco a saúde dos alunos. Um decreto do início do século XX - 1908 - já avançava mais em relação às determinações quanto à organização do espaço escolar, indicando o que deveria haver em cada escola e apontando que deveriam ser agrupadas as escolas para funcionarem em um só prédio como um grupo escolar. Dois anos após, em 1910, o Regulamento da Instrução Pública incluía em suas determinações as providências para a compra de terrenos para a construção de escolas.

Se, no início, as preocupações com o prédio escolar centravam-se, principalmente, nas questões da higiene, com o tempo essa preocupação especializou-se. A lei 6.320 de 20 de dezembro de 1983, ainda em vigor, que disciplina as normas gerais de saúde no Estado de Santa Catarina, traz na sua seção VI - Estabelecimento de Ensino - Estabelecimento e Local Para Lazer - o seguinte:

art. 28 - Toda pessoa proprietária ou responsável por estabelecimento de ensino de qualquer natureza, deve cumprir as exigências regulamentares para que não haja risco à saúde dos que nele estudam ou trabalham, nem poluição ou contaminação do ambiente. Parágrafo único - A pessoa deve, para a construção ou funcionamento do estabelecimento, cumprir as

⁷. Resolução de 1º de julho de 1851. Coleção de Leis da província de Santa Catarina. Desterro. Encontrado no Arquivo Público de Santa Catarina.

⁸. Expedido sob a autorização da lei provincial nº 4 de 12 de agosto de 1834. Encontrado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

normas sobre projeto de construção, zoneamento, localização, orientação, acesso, saneamento, acústica, iluminação, relação espaço/aluno e outras especificadas em regulamento.

Esta lei é que orienta tanto as escolas particulares como as públicas, e foi elaborada na Secretaria da Saúde. Nenhuma menção se faz quanto ao fato de a construção ter que seguir alguma orientação pedagógica. Ela revela a concepção predominante de que o espaço é apenas um abrigo para a saúde. O regulamento da lei foi elaborado seguindo o indicado no seu artigo 72, que diz que o "Poder Executivo expedirá os regulamentos necessários à execução desta lei, ouvidos as Entidades Profissionais da área da saúde". E, no artigo 73, diz que a Secretaria da Saúde elaborará e/ou adotará normas técnicas que serão baixadas por decreto, ouvidas as Entidades profissionais da área da saúde. Assim é que foi elaborado o Decreto nº 30.436, de 30 de setembro de 1986, ainda em vigor, que regulamenta o artigo 28 da lei nº 6.320. Este, conceituando os diversos elementos de um projeto arquitetônico tais como acústica, área útil, de circulação, sala ambiente, salubridade, zoneamento, etc., determina as condições de localização, segurança e salubridade, as normas gerais de construção, instalação e funcionamento dos prédios escolares. Lá podemos encontrar o mínimo de iluminação, ventilação e metros quadrados por aluno. Ainda as dimensões dos corredores, das janelas, das portas, o revestimento dos pisos, o tipo de material, o tamanho dos degraus, etc. Tudo é previsto no decreto. Todas as orientações se baseiam nas normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A preocupação direta com a arquitetura escolar, ou seja, com a expressão material e simbólica de um lugar em que acontece a relação pedagógica e que poderia estimular comportamentos, não está prevista nas leis. Mas mesmo com uma preocupação reduzida às questões de saúde física o que se pode verificar é que, ainda assim, a legislação não é cumprida. Frequentemente encontramos escolas em que a vigilância sanitária fecharia as suas portas se as visitasse. O número máximo de alunos por sala é frequentemente descumprido em nome de atender à demanda e prevenir futuras evasões.

A modernidade, com seus preceitos de ordem e higiene adicionados aos ditames da ocupação do solo urbano e a especulação imobiliária, ressaltou a necessidade do planejamento da rede física escolar, com a conseqüente reserva de áreas para a construção de escolas. A reserva urbana de terrenos para escolas sempre se pautou pela idéia da propriedade privada. Logo, o preço da terra

determinava os negócios entre o governo e os proprietários, dificultando - na maioria das vezes, impossibilitando - a reserva de terras para a construção de escolas nos planejamentos urbanos, embora este fosse um tema sempre referendado como necessário pelos planejadores e intelectuais do planejamento urbano. De qualquer forma, a preocupação central dos planejamentos situa-se na quantidade de salas de aula capazes de atender à demanda crescente de educação pública.

No Brasil, o primeiro órgão nacional responsável pelo planejamento da rede física e formulador de orientações gerais para as construções escolares foi o CEBRACE⁹ - Centro Brasileiro de Construções Escolares, que surge na década de 70, ao mesmo tempo em que se executa o projeto PREMEM (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio). É dentro do espírito planejador do momento que surgem as primeiras orientações e documentos com técnicas e procedimentos para a organização de uma rede de ensino nacional. Mayumi Lima¹⁰ destaca que essas preocupações centravam-se na "utilização eficaz e rentável dos recursos para a construção escolar".

2. Da Colônia à República: Os lugares do ensino no Brasil

Nos dois primeiros séculos de colonização do Brasil, a educação ficou praticamente restrita à ação dos jesuítas. Uma descrição de Fernando de Azevedo dá-nos idéia dos lugares destinados à instrução nos primeiros anos do Brasil :

Falar das primeiras escolas do Brasil é, de fato, evocar a epopéia dos jesuítas do séc. XVI, (...) [e] que na Bahia, enquanto se fundava a cidade do Salvador, quinze dias depois de chegarem os jesuítas, já funcionava uma escola de ler e escrever - (...) onde quer que erigissem uma igreja (...) Era já o mestre, designado para ensinar latim e humanidades aos

⁹. Nossa pesquisa não permitiu precisar se o CEBRACE inspirou as especificações técnico-construtivas da Escola Polivalente ou se foi esta quem inspirou o CEBRACE. Ambos são frutos do mesmo pensamento e foram gestados no mesmo período. Nos documentos do PREMEM não se encontra indicação do CEBRACE, o que nos leva a supor que este tenha surgido como resultado do acúmulo gerado pelo PREMEM. Tratando-se de órgão nacional, cujos documentos encontram-se no MEC em Brasília, a pesquisa tornou-se por demais difícil, impossibilitando a resposta a esta pergunta. De qualquer modo consideramos que ela não seria determinante para este trabalho.

¹⁰. Mayumi Watanabe de Souza Lima, em texto apresentado para exame geral de qualificação/doutorado à Faculdade de Educação, USP em 1988, sob o título "Estado e Movimentos Populares na Construção do Prédio Escolar: confronto ou colaboração", editado in memória, pela Studio Nobel no livro "Arquitetura e Educação", em 1995, dá-nos um histórico da conformação dos órgãos de planejamento-escolar em São Paulo e no MEC, sendo extremamente oportuno para quem se interessar pelo assunto.

seus irmãos no Colégio de Piratininga, que não passava, em 1554, 'de uma barraquinha de caniço e barro, coberta de palha, longa 14 pés, larga 10"', em que, segundo informava em carta a *Inácio de Loiola*, se comprimiam às vezes mais de vinte companheiros de apostolado (AZEVEDO, 1976: 12/14).

O plano que Manoel da Nóbrega "concebera de levantar sobre os alicerces do ensino toda a obra da catequese e da colonização e se empenhara com todas as forças em realizá-lo, determinando, desde 1550, que se construíssem casas 'para se recolherem e ensinarem os moços dos gentios e também dos cristãos', não só em benefício da catequese, mas também 'para sossego da terra e proveito da república' (Ibid., p.13) levou a que o ensino do Brasil Colônia se fundisse com a religião católica. A instrução das primeiras letras e a da catequese encontram-se sob o mesmo teto. As casas onde moravam os jesuítas eram também as do ensino. Observa-se, assim, que essas casas abrigavam uma tripla função: ensinar a ler e escrever, catequizar e como moradia para os padres jesuítas. As construções eram muito simples e certamente não envolviam nenhum plano pré-elaborado que desse aos espaços as condições precípua de cada função. Azevedo, falando da obra do padre Anchieta, faz uma descrição capaz de conduzir nossa imaginação aos espaços acolhedores do ensino do Brasil no século XV:

É nessa obra de educação popular, nos pátios de seus colégios ou nas aldeias de catequese, que os jesuítas assentaram os fundamentos do seu sistema de ensino.(...) Atraindo os meninos índios às suas casas ou indo-lhes ao encontro nas aldeias; associando, na mesma comunidade escolar, filhos de nativos e de reinóis - brancos, índios e mestiços, e procurando na educação dos filhos, conquistar e reeducar os pais, os jesuítas não estavam apenas servindo à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria (Ibid., 1976: 15).

A vocação predominante dos jesuítas não era a educação popular, mas a educação das elites, das classes dominantes; daí a importância que passaram a assumir as edificações religiosas nos séculos XVII e XVIII, "suntuosos sobrados de pedra e cal", que ajudaram a constituir a aristocracia, e não só transmitiram a herança cultural de uma geração a outra, como também serviram de canais de "ascensão social", servindo de contra-peso à influência da casa-grande. "Nos seus enormes casarões de pedra e cal, escreve *Gilberto Freire*¹¹, preparam-se no Brasil os primeiros letrados que seriam os primeiros bacharéis, os primeiros juizes, padres e desembargadores, homens mais da cidade que da mata" (Ibid., p.40). Quanto aos indígenas, os jesuítas, de acordo com o Regimento¹², e sob as ordens de Manoel da

¹¹. Citado por Azevedo: Freire, Gilberto. *Sobrados e Mocambos*. São Paulo, 1936, p.96.

Nóbrega, tinham como uma das suas diretrizes básicas, a sua conversão à fé católica. A tentativa de aculturação, no entanto, fracassou diante da "indisciplina" dos índios que aprendiam tudo o que precisavam na participação direta das atividades tribais.

Assim, além dos propósitos educacionais diferenciados para cada uma das parcelas da população brasileira de então, também os lugares da educação separavam seus usuários: aos índios, as cabanas e os terreiros para a catequese; à elite - descendentes dos colonizadores - os casarões e sobrados para a instrução.

A educação formulada pelos jesuítas, portanto, a educação da elite colonial, caracterizava-se pela rigidez na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade.

Como a organização escolar no Brasil Colônia estava estreitamente ligada à política colonizadora de Portugal, em 1759, quando da expulsão dos jesuítas, o sistema educacional do país foi paralisado, deixando claro que a educação escolarizada só era conveniente para as camadas dirigentes e deveria servir de articulação entre os interesses metropolitanos e a Colônia.

"No momento de sua expulsão, tinham os jesuítas, só no reino, 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na colônia 25 casas de residência; 36 missões e 17 colégios e seminários, e escolas de ler e escrever em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da companhia" (Ibid., p. 47). Expulsos os jesuítas, os rapazes brasileiros passaram a ser educados por mestres leigos ou clérigos seculares, nas aulas ou escolas régias, ou com os capelães em casa, nos engenhos da mata, nas fazendas ou nos sobrados da burguesia. Daí seguiam para Coimbra ou para outras Universidades. No entanto, afirma Azevedo, "os rapazes brasileiros continuavam a receber uma instrução quase sempre inferior, quanto ao nível, mas certamente semelhante, nos seus fins e nos seus métodos, à que outrora lhes davam os padres jesuítas nos seus famosos colégios" (Ibid., p. 48).

A arquitetura dos colégios jesuítas, fundados em seminários no período colonial, obedecia a uma ordem distributiva hierárquica que a partir de um centro regulador e homogeneizador se traduzia em um quadro fechado na forma de claustro, voltado para dentro com pátio interno, circundado por varandas que faziam

¹². O "Regimento", era o documento que continha as políticas ditadas por D. João III, para a Colônia, datado de 1548.

a circulação interna entre os ambientes, freqüentemente simétricos. Esse partido arquitetônico não era casual. Beatriz Oliveira defende que os edifícios dos jesuítas eram projetados para fazer cumprir um "modelo ideal de ordem, correspondente ao da estrutura divina do universo, assim como a tinha entendido a razão renascentista: espaço contínuo, homogêneo, mensurável, ordenado de maneira que cada elemento dessa estrutura encontrasse seus 'locus naturalis' colaborando assim para a unidade e a integridade do todo, apesar da diversidade de suas partes" (OLIVEIRA, 1991:86). Este modelo arquitetônico expressava, na essência, a visão pedagógica dos jesuítas que buscava separar o educando do mundo real corrompido para levá-lo ao mundo ideal não corrompido. "Estão presentes, portanto, nesta disposição arquitetônica, as idéias de unidade, harmonia e disciplina" (Ibid., p. 86).

O espírito moderno, que vai provocar a inflexão do ensino religioso ao ensino leigo, entra no Brasil pela reforma pombalina, em 1772, que reconheceu a necessidade de técnicas de escrita e leitura para providenciar, na colônia, um pessoal mais preparado. Estes rudimentos de saber passaram então da família para a escola.

No período agrário exportador dependente¹³ - 1805-1850 - a estrutura social do Brasil-Colônia se caracteriza por uma organização baseada em "relações predominantemente de submissão. Submissão externa em relação à metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semi-escrava) pela minoria 'branca' (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares" (RIBEIRO, 1993: 37). Esta submissão, no entanto, não é absoluta. As contradições aparecem a partir das lutas de escravos negros ou indígenas contra os senhores, se estendendo para a contradição entre a submissão externa que aparece na defesa da abertura dos portos, depois com relação à submissão política à metrópole que se expressa na defesa da autonomia política¹⁴.

¹³. Ver: FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 3.ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.

¹⁴. São indicativos de tais contradições: a resistência indígena, a organização dos negros através dos Quilombos de Palmares, as duas batalhas dos Guararapes (1648,1649), Guerra dos Emboabas(1708-1709), Revolta de Beckman, no Maranhão em 1684, a Guerra dos Mascates, em Pernambuco em 1710, Rebelião de Felipe dos Santos, em 1720 em Vila Rica, a Inconfidência Mineira em 1789, a Conjuração Baiana em 1798, a Revolução Pernambucana em 1817, Canabagem de 1835 a 1840, Sabinada, 1834-1837, Balaiada, 1838-1841, Guerra dos Farrapos,1835-1845, A Praieira 1851, Guerra dos Canudos, Guerra do Contestado, A Revolta da Chibata, etc.

O século XIX vai assistir ao surgimento e desenvolvimento de uma educação voltada para o espírito científico, para as literaturas modernas francesa e inglesa, que mesmo não rompendo totalmente com as idéias jesuíticas, aclamam as idéias dos enciclopedistas franceses. As novas tendências pedagógicas, agora baseadas nos afluxos liberais, propõem métodos mais suaves, que "respeitem a personalidade do menino", apoiando-se na "doutrina de aperfeiçoamento da natureza humana" (MONARCHA, 1994: 203). Propõem transformações profundas das relações entre adultos e crianças, dos mestres com os discípulos. Alteram a organização curricular pela importância dada, no plano de estudos, ao ensino das matemáticas e das ciências físicas e naturais, ao desenho, etc. "A educação torna-se a razão de ser do positivismo, sua única chance de viabilizar a reforma moral da sociedade. E a educação científica e social permitirá coordenar espíritos e fazer convergirem vontades, promovendo o advento de uma história protagonizada por um único sujeito: a Humanidade" (Ibid., p.204).

Com a proclamação da independência do Brasil, em 1822, e sob influências da Revolução Francesa, iniciou-se uma fase de freqüentes debates, visando a estruturação de uma educação nacional (XAVIER, 1990:22). A lei de 15 de outubro de 1827, relativa ao ensino elementar, comprovava os limites da organização educacional. Contemplava as idéias de educação como responsabilidade do Estado, mas mantinha métodos tradicionais e arcaicos à maneira dos jesuítas.

2. 1. A institucionalização da escola pública e o surgimento de programas arquitetônicos com finalidades escolares

O surgimento da nação impunha exigências educacionais. À escola cabe o papel de constituir a elite dirigente para a república. Neste período, constitui-se então o arcabouço político, jurídico, moral e cultural com fundamentos liberais, baseado na liberdade individual, como padrão necessário para o desenvolvimento do capitalismo competitivo. O modelo de escola, porém, fundamentava-se ainda no conservadorismo jesuítico.

As grandes transformações sociais ocorridas no mundo do final do século XIX refletiram-se profundamente no Brasil. A abolição do regime escravista e o início do sistema de trabalho livre, o surto industrial com o estabelecimento de uma política imigratória e a experiência de um novo regime político provocaram

profundas alterações no desenho urbano. A cidade se expandiu e a ela afluíram toda sorte de desamparados sociais; com a expansão, cresce a problemática urbana, ao mesmo tempo em que houve um incremento nas estruturas urbanas. Avalia-se que apenas 10% da população era atendida pelo sistema de ensino.

O primeiro Ministro da Instrução, Benjamin Constant, empreendeu a reforma de toda a instrução pública, dando conseqüência prática às primeiras idéias positivistas na educação brasileira.¹⁵ É neste cenário que se construiu o referencial pedagógico que predominou até meados do século seguinte, com a consolidação do positivismo enquanto ideário sócio-político, ganhando corpo nas escolas através de novas metodologias e da construção de prédios próprios para a educação.

A máquina a vapor produziu modificações substantivas na percepção do tempo e do espaço dos homens de então. Com o trem, as distâncias diminuem, o tempo acelera, "colocando tudo e todos em estado de proximidade" (MONARCHA, op. cit., p. 55).

A revolução industrial colocou para a arquitetura e o planejamento urbano três desafios, segundo Juergen Habermas: demanda qualitativamente nova de criação arquitetônica; novos materiais e novas técnicas de construção; finalmente, a sujeição da construção aos novos imperativos funcionais e sobretudo econômicos. O primeiro desafio coloca à arquitetura o problema de redesenhar o meio ambiente físico da sociedade como um todo. As vilas operárias, as estações de trem com suas salas de espera, as fábricas, as cidades fabris, as escolas, as ruas e avenidas. Enfim, o urbano mundo da sociedade capitalista de consumo de massas. O ferro, o vidro, o aço e o concreto, junto com as novas técnicas de construção, abrem possibilidades de criação arquitetônica antes não imaginadas. As novas ordens de grandeza "revolucionam os hábitos visuais e o sentimento do espaço dos observadores tão drasticamente como as ferrovias haviam transformado o conceito de tempo dos viajantes" (HABERMAS, 1987: 119).

As condições gerais da vida urbana, a concentração em subabitações, advindas da mobilização capitalista da força de trabalho levam à irrupção da especulação imobiliária. À medida em que a casa de moradia torna-se investimento, as decisões sobre terreno, urbanização, construção e reconstrução, aluguel, afastam-

¹⁵ Para aprofundar estas teses, ver: Azevedo, Fernando. *A transmissão da Cultura* (parte 3 da 5.ed. da obra "A Cultura Brasileira"). São Paulo: Melhoramentos, 1976.

se das tradicionais relações fornecidas pelo valor de uso. A casa adquire o valor de troca, vira mercadoria. O ato de construir e de morar adquire nova dimensão. Além de a nascente arquitetura moderna não dominar os dois primeiros desafios, acaba sendo dominado por este terceiro.

As novas concepções organizativas, baseadas na confiança nos avanços da indústria e nas ciências da natureza, além da especulação imobiliária, mobilizam energias e engendram reformas urbanas relativamente à iluminação pública, água encanada, transporte coletivo, organização policial, segurança da propriedade privada e pública, instituições sociais, como cadeia pública, instrução pública e formação de profissionais, etc.

Concepções oriundas do maquinismo e do pensamento médico-sanitarista sustentam a idéia de civilização e associam-se na produção da mentalidade da época: luxo, elegância, conforto, velocidade, salubridade. Informam também a produção teórica e a atuação prática do administrador público no combate à pobreza e na luta pela emancipação da natureza: separação das funções urbanas, revisão das instituições, padronização dos edifícios e exaltação dos espaços verdes" (MONARCHA, 1994: 77).

A paisagem escolar e cultural diferencia-se daí em diante, trazendo junto reformas importantes na concepção do espaço escolar, que já era coabitado pelos dois sexos. A formação dos professores adquire importância capital, pois tratava-se de reformar mentes ofuscadas pelo "atraso". Com idéias velhas, não era possível regenerar condutas, nem instalar as aspirações da época: segurança, propriedade, instrução. "Trata-se, entre outras coisas, de produzir regras de conduta social e, a partir de um acordo prévio, impô-las ao conjunto da sociedade" (Ibid., p.83). A idéia da instrução pública como saneadora da moral e dos costumes e como alavanca do progresso e da ordem está presente na idéia de implantar a instrução pública, e em especial, a escola normal. As escolas normais, que deveriam ensinar aos novos professores os novos conteúdos e métodos, as novas idéias e o espírito científico, são implantadas como solução para o grave problema educacional do país. Os edifícios destinados às escolas normais que se erguem em todo o país demonstram a importância que a educação assume na época.

Com a Escola Normal da Praça, o regime republicano, em São Paulo, resolveu um problema inédito: um edifício público que tivesse um programa arquitetônico adequado às funções precípuas - um local para escolas (Ibid., 1994). Até aí não havia um programa arquitetônico destinado exclusivamente às escolas. Eram todos edifícios adaptados. O prédio da Escola Normal da Praça tem

características muito específicas: é monumental, prático e funcional. O estilo arquitetônico típico da época, em São Paulo, era o "Neoclássico".

O surgimento de um programa arquitetônico destinado às finalidades escolares, dentro de uma perspectiva de institucionalização da escola pública, destaca a ocupação das praças até então usadas por instituições que explicitavam ou um poder temporal ou um poder mundano, particularmente aquelas voltadas para o exercício da administração pública. Em São Paulo, a Praça da República foi ocupada por um edifício destinado à instrução pública. Os instituidores da República acreditavam que a escola tinha poder de regenerar a sociedade, impulsionando o regime republicano e a estabilidade social. Então, nada mais coerente do que localizar esta instituição, tida como modelar, na Praça da República (Ibid., cap. IV). O surgimento de um programa arquitetônico destinado às finalidades escolares dentro de uma perspectiva de institucionalização da escola pública provoca reflexões a respeito da localização das escolas nas praças centrais, pois a coloca no patamar das demais instituições de poder. Esta perspectiva sugere que o pensamento positivista de então via na educação elementos de dominação e poder.

Não foi aleatória a opção pelo estilo neoclássico, ou renascentista moderno, conforme o dizer da época. Significou, tal qual a Renascença, a retomada da cultura grega, ou seja, a superação do chamado período das trevas correspondente à Idade Média. "Escala monumental, elegância severa e sobriedade na decoração sugerem reciprocidade entre grandeza dimensional e grandeza moral: a arquitetura transforma-se em pedagogia eloqüente que ensina aos indivíduos os enunciados da sociedade perfeita. Em outras palavras, os instituidores da república acrescentam imagens às idéias" (Ibid., p.253). O simbolismo dos grupos escolares de então constitui uma força ordenadora do social que impulsionado pelas "luzes" da ciência iluminaria o longo passado de trevas do Brasil Colônia.

A organização de um espaço para educação, o nascimento da arquitetura escolar, significou uma inflexão na educação brasileira e esteve relacionada ao tema da cidade, do urbano, da modernidade urbano-industrial, da institucionalização da escola pública. Enfim, à dominação e ao poder.

2. 2. Santa Catarina e seus espaços escolares: da Colônia à República

Também em Santa Catarina, a educação nos primeiros séculos esteve aos cuidados dos jesuítas e mantinha as mesmas características da educação do resto do Brasil. Oswaldo Rodrigues Cabral em seus estudos mostra-nos que, também por aqui, a instrução e a religião católica andavam juntas, inclusive nos edifícios.

A casa mandada estabelecer por D. José I no Destêrro, e que deveria ser "um Collegio de Padres da Companhia para a instrução da mocidade, e também para que com maior edificação, e com maior número de ministros se instruisse na Religião, e podesem ter o exercício della os moradores da mesma ilha" [provisão de 3 de dezembro de 1750], não demorou a ser instalada, é de presumir-se tanto mais que por aqui andavam, desde 1748, os padres jesuítas, Francisco de Farias e Bento Nogueira, talvez os dois enviados pelo General da Ordem a pedido d'El Rei D. João V. (...)

Localizavam-se o hospício e a capelinha na praça principal da vila, ao lado da velha casa em que funcionava a Câmara e ficava a cadeia, ocupando umas oito braças da frente, mais ou menos, e, embora não houvesse o colégio, dedicavam-se os religiosos, além dos misteres do culto, "com o exercício de ensinar rapazes" (CABRAL, 1940: 14, 24).

Expulsos os jesuítas, também Desterro ficou sem "assistência religiosa" e certamente sem serviços de instrução feita apenas por eles. A casa dos Jesuítas tornou-se ruína com o tempo, e no seu lugar foi "erguida a Matriz Nova, já passando a metade do século XIX" (Ibid., p.19).

O Ato Adicional de 1834, que dava às colônias poderes para elaborar suas leis de instrução primária e secundária, permitiu que a Assembléia Provincial de Santa Catarina tratasse em 1836 da organização da Lei da Instrução Pública - a primeira do Estado. O Estado tinha, em 1836, "18 escolas de primeiras letras - que ensinavam leitura, escrita, as quatro operações aritméticas, gramática da língua nacional, e doutrina cristã" (FIORI, 1991: 34). Estes estabelecimentos públicos atendiam 533 alunos, enquanto as escolas particulares atendiam a 448 discentes. A maioria destas escolas particulares eram de colônias "estrangeiras" que lecionavam nas suas próprias línguas, uma vez que a imigração iniciou-se a partir de 1826 em Santa Catarina. Principalmente os alemães e os italianos dividiam o território catarinense com portugueses das Ilhas dos Açores, constituindo, assim, uma colônia diversificada na sua etnia e cultura. É possível que as colônias tenham construído prédios próprios para a educação de seus moradores, mas não encontramos nenhum registro que indicasse que eles tenham se antecipado ao Estado na construção de espaços próprios para o ensino.

Assim como no restante do Brasil, com a secularização do ensino, a educação pública e mesmo a particular eram ministradas nas casas dos professores, que para tanto recebiam um "provisamento" do poder público. Quando o professor não tinha uma casa que pudesse servir de lugar ao ensino, o Estado alugava uma que passava a ser também a casa do professor. A casa era alugada por indicação dos inspetores que nos seus relatórios indicavam os gastos com locação. Não pouco freqüente eram as "queixas" dos inspetores sobre a inadequabilidade destas casas, ou sobre as dificuldades com as locações, seja pelos altos preços ou pelo tamanho insuficiente para abrigar a demanda da localidade onde a escola deveria se instalar.

A "Resolução do 1º de julho de 1851", incluída na "Coleção das leis da Província de Santa Catarina", promulgadas na sessão do ano de 1854, na cidade de Desterro, traz no artigo 34 a idéia do que era importante em relação ao espaço escolar quando orienta que "os professores devem estar às horas marcadas nas aulas, vestidos com decência, e conservar com limpeza a casa e utensis" (sic). Ainda no capítulo V, das Disposições Gerais, no artigo 63, a lei determina que "as casas para as escolas, serão alugadas pelos subdiretores, com a aprovação do Presidente da Província. Seus aluguéis serão pagos à custa da Fazenda Provincial." O artigo 64 determina que "o professor logo que a casa não acomodar seus discípulos, o participará ao subdiretor, para alugar outra, se entender necessário". Esta lei, dá-nos uma idéia da forma como se alojava o ensino no Estado de Santa Catarina. É importante observar que as leis da fazenda previam recursos apenas para os aluguéis das casas, levando-nos a supor que as construções de prédios escolares do Estado, próprios para o ensino, só iniciaram no início do século XX.

Um ofício¹⁶ do Subdirector Vicente Ferreira dos Santos Correa ao diretor da Instrução Pública da Província, ilustra a situação que vivia o Estado no tocante aos edifícios escolares no período:

Há muito que officiei a V.S que em observancia da resolução da lei de 1º de julho de 1854 da Assembléia Legislativa provincial, Art.63, passei a alugar as casas do cidadão José Jorge de Bitancourt e Snra para servir de escola de 1^{as} letras nesta freguesia pelo preço mensal de R\$. quatro mil [réis]; por não achar no lugar outra mais comoda e decente, que se quizeze alugar; o que agora de novo participo a V.Sª tendo isto principio no dia 1º de julho do anno último passado.

Deus guarde V.Sª. Freguesia de N. Senhora Do Louvor da enseada do Brito.
8 de agosto de 1857.

¹⁶. Este e outros officios encontram-se guardados no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

Recebido o officio do sub-diretor, o Director Interino da Instrucção Primária, Antonio de Souza Fagundes, envia-o ao presidente da província, o "Ilmo. Exmo, Sr. Dr. João José Coutinho", dando-lhe ciência. A relação entre os agentes do Estado era bastante burocratizada e, ao mesmo tempo, "doméstica".

Tenho a honra de remeter a V. Ex^a um officio que me dirigiu o subdirector da freguesia de Enseada de Brito participando haver no 1º de julho do anno passado, alugado a José Jorge de Bitancourt pela quantia de quatro mil réis mensais, uma casa para a escola daquela freguesia.

Deus guarde a V. Ex^a muitos annos.

Cidade de Desterro 21 de setembro de 1857.

Um outro officio, agora de Antonio De Souza Fagundes, Director Interino da Instrucção primária, enviado para o presidente da Província Dr. Francisco Carlos de Araújo Brusque, em 1860, ilustra os procedimentos adotados e as dificuldades encontradas para que as casas pudessem ser alugadas:

Incubido por V.Ex^a de informar o requerimento de Jacinto José Ferreira proprietario da casa onde funciona a escola de meninas da Freguesia da Santissima Trindade que de maio em diante pretende elevar a 10\$000 r. o aluguel que até agora recebia 8\$000 r, preço já bastante caro para um lugar tão pobre; e constando-me que ele proprietario, homem o mais abastado do lugar, mas um tanto pertinaz, não estava resolvido a ceder, procurei saber se haveria no lugar outra casa com a comodidade necessária para a escola e moradia da Professora informaram-me que actualmente seria isso impossível por não have-las no lugar desocupadas, tratei então de entender-me com o proprietario e somente hontem pude consegui-lo, mas por mais razões que lhe expuzesse a bem da instrucção, a nada o homem demoveu declarando que, se não assumissem ao que pedia, faria despejar a casa, ainda que a conservasse fechada por falta de alugador: entretanto estou bem persuadido que se V. Ex^a se dignasse falar-lhe, o homem cederia, e em tal caso seria conveniente que se contratasse o edificio por alguns annos, evitando-se novas exigências.

Deus guarde V.Ex^a muitos annos.

Diretoria da Instrucção primária, 17 de abril de 1860.

Vários outros officios também se referem aos preços de aluguéis de casas onde funcionavam as escolas, propondo trocas de casas a bem da economia dos cofres provinciais, e aludem à impropriedade do local da casa pela dificuldade de fiscalização.

O regulamento da Instrucção Pública, expedido em virtude da autorização do artigo 24, parágrafo 4º da lei de 12 de agosto de 1834, para execução da lei provincial nº 600 de 13 de abril de 1868, pelo Dr. Adolpho de Barros Cavalcanti de Albuquerque Lacerda, Presidente da Província de Santa Catharina, diz no seu artigo

60: "Quando o permitirem os recursos da Província, serão construídas sob um plano geral, nas cidades, villas e sedes das freguesias, casas apropriadas para as escolas primárias. Enquanto isto não se fizer, será abonada aos professores públicos, para aluguel de edificios particulares, uma quantia razoável e fixada conforme a cathegoria do lugar pelo Inspetor Geral, ouvido o Conselho Diretor, e com a aprovação do Presidente da Província".

Em 1870, o Relatório da Instrução Pública, apresentado ao Presidente da Província, Doutor André Cordeiro de Araújo Lima, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Sergio Lopes Falcão, demonstra as preocupações com os edificios escolares que começam a fazer parte das concepções dos administradores da época:

No meu relatório do anno passado, disse eu debaixo desta epígrafe, entre outras cousas, e que importa repetir, o seguinte: um dos males a que interessa não cessar os olhos é o da falta de local adaptado ao estabelecimento das escolas. A província não possui edificios próprios para isso (excepto nas colônias Anneburgo, Brusque, Blumenau, Cidade de São José para a escola do sexo masculino, Villa de São Sebastião). A Colonia D. Francisca apesar de ter casa própria consta que abona ao director a quantia de 12\$00 réis mensaes, segundo um officio da presidencia n° 260 de agosto de 1867. A renda providencial não permite ainda compral-os, por ella são pagos seus alugueis. Pelo artigo 9 da lei do orçamento n. 576 de 20 de junho de 1866 forão movidas diferentes quantias para alugueis; e pois não seja com 20\$000 r. que se abona os professores desta capital que poderão elles obetellas com as comodidades precisas, acontecendo como acontece principalmente com as 1^{as} do sexo masculino e 1^a do feminino que funcionão em edificios que construidos fora dos preceitos e condições recomendados pela ciência são por demais acanhados, que se só admittem à matricula o número escasso de discípulos que a sala acomoda e onde se apinhão, e que afecta de modo nocivo quer à difusão da instrucção, quer seu aperfeiçoamento; qualquer que seja o método adoptado, quer nos principios hygienicos, e por conseguinte na saúde dos alumnos.

A construção pois de edificios próprios é uma das necessidades mais palpitantes a que urge quanto antes prover, se o permitirem os recursos da província.

As preocupações com a higiene e saúde dos alunos, com os preceitos da ciência e com os métodos adotados já aparecem aqui, influenciados pelo movimento positivista que ganha corpo em todo o Brasil. O inspetor cita ainda as queixas dos professores pela exigüidade dos recursos destinados a pagar os alugúeis.

"Em 1876, somente oito escolas funcionavam em casa própria no Estado de Santa Catharina, e assim mesmo sem os móveis indispensáveis. As demais funcionavam em casas alugadas, ou emprestadas" (FIORI, 1991: p.54). "Casa própria" não significava que foram construídas para abrigar a função educação. Possivelmente tenham sido adquiridas e adaptadas.

Antônio de Almeida Oliveira, Presidente da Província em 1879,

tinha idéias bem definidas sobre a instrução pública provincial. Segundo seu parecer, esta só apresentaria eficiência quando tivesse instrução secular, gratuita e obrigatória para todas as crianças em idade escolar; alunos de ambos os sexos estudando juntos (co-educação); ensino baseado em princípios científicos que levassem o alunos a conhecer sua natureza, o mundo externo e a sociedade; magistério vitalício e formado em escola Normal; eficazes meios disciplinares; boas e arejadas salas de aula; bibliotecas populares; escolas noturnas; livros, sistemas, compêndios e métodos de ensino uniforme para toda a província e anualmente sujeitos à revisão em conferências Pedagógicas (Ibid., p.55).

Nesta fala do administrador, encontramos uma síntese da concepção de mundo e de educação que orientava as preocupações educacionais centradas nas "boas e arejadas salas de aula", no ensino científico, secular e que tivessem métodos eficazes e uniformes para toda a Província. Esta concepção também nortearia as preocupações com os prédios escolares, cuja legislação apontava um programa arquitetônico que deveria prever: janelões voltados para o nascer do sol para arejar e iluminar corpos e espíritos; sala de ciências ou laboratório para o ensino das ciências positivas através de métodos que permitissem às crianças vivenciarem as experiências, exercitarem o livre pensamento; museus para corporificar a história também governada por leis científicas, caminhando "necessariamente, em direção à harmonia universal e à efetivação de uma sociedade justa e racional" (MONARCHA, op. cit. p.162), conforme as promessas do pensamento positivista. Tudo isto para produzir o "mito compensatório da instrução redentora" (Ibid., p.165) buscando explorar o imaginário popular da salvação pelo progresso.

No ano de 1879, contava a Província de Santa Catarina com 121 escolas públicas, sendo 117 criadas por lei e 4 particulares subvencionadas. Destas, 54 eram do sexo masculino e 35 do sexo feminino. O Relatório da Inspeção Geral para o Presidente da Província, de 10 de dezembro de 1879, fala das péssimas condições das casas das escolas da província e que, pelas condições das escolas da capital, o governador poderia ter idéia das do interior. Os relatórios informam também que um dos principais problemas da educação à época era a falta de professores habilitados¹⁷.

¹⁷. Para aprofundar estudos sobre a educação em Santa Catarina Ver: FIORI, Neide.1991.

3. As escolas da República: a modernidade chegando na educação e a necessidade do prédio próprio.

Na metade do século XIX, são estabelecidas as normas para o exercício da liberdade de ensino, porém, a educação continuou com verbas insuficientes para atender à população em idade escolar pelo menos com o ensino elementar. Para Ribeiro,

isto demonstra que para a monarquia brasileira, ao contrário das monarquias européias a que a ela procurava moldar-se, nem a instrução primária tornou-se necessária a toda a população (...) [Isto se deu porque] no Brasil acontecia a passagem de uma sociedade exportadora-rural-agrícola para uma exportadora-urbano-comercial; na França, por outro lado, a passagem era para uma sociedade industrial avançada. E é determinada pela estrutura social resultante de capitalismo industrial que surge e se desenvolve a escolarização, mesmo que elementar, de um contingente maior da população" (RIBEIRO, 1993: 63).

A reduzida camada média, que se ampliou nas últimas décadas do Império, é que pressiona pela abertura de escolas com o objetivo de ascensão social. Os que estudavam nos liceus tinham por meta ingressar nos cursos superiores.

Em decorrência das transformações políticas - em especial, da proclamação da República em 1889 - a influência positivista tornou-se mais acentuada. A descentralização acaba por provocar uma dualidade constitucional na educação. O modelo de República Federativa inspirada no norte-americano previa competência para a união criar cursos secundários e superiores nos Estados, enquanto dava aos Estados competência para organizar sistemas escolares completos.

No governo de Floriano Peixoto (1891-1894), acontece uma tentativa de mudança, tanto na orientação econômica como na escolar com nítida influência positivista. Decretada em 1890 e colocada em prática no ano seguinte, a Reforma Benjamin Constant tinha como princípios a "liberdade e laicidade" do ensino, como também a gratuidade da escola primária. A escola primária se organizava em duas etapas: de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. Uma das intenções da reforma era fundamentar o ensino na ciência e não mais na tradição humanista clássica. Para tanto, foram introduzidos o ensino de matemática, astronomia, física, biologia, sociologia e moral, respeitando a ordenação positivista. O ensino secular chegava ao Brasil, porém, ressalta Ribeiro,

na prática o que aconteceu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

O modelo político-econômico (agrário-comercial-exportador), contrário à distribuição do lucro, comprometia as verbas para a educação. O dilema, atender menos e melhor ou mais e pior, coloca-se pela primeira vez aos educadores. Mais de dois terços da população não era atendida, o que entra em choque com o próprio ideário republicano que propugnava um regime de participação política, no qual um mínimo de escolarização comum era necessário. A contradição permanece, uma vez que o "novo aparelho de Estado" foi colocado a serviço de velhos interesses. Faltava à sociedade brasileira um modelo eminentemente nacional e popular. "A própria base industrial que agiu como elemento pressionador da abertura da escola elementar, não existia na Primeira República" (Ibid., p. 86).

Nos primeiros tempos de República, o panorama geral da educação em Santa Catarina correspondia ao quadro considerado desolador de todo o país, conforme admitem os administradores em seus relatórios. Em junho de 1899, o Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Justiça, José Teixeira Raposo, em um relatório apresentado ao governador do Estado de Santa Catharina, Dr. Fellipe Schmidt, ressalta que "era muito precária a situação das escolas públicas estaduais quanto ao mobiliário e prédio escolar". Em 1908, outro relatório, desta vez do Dr. Honório H. Carneiro da Cunha, Secretário Geral, apontava que havia "escolas em que os alunos nem ao menos encontravam os abomináveis bancos de pau para descansarem" (FIORI, op. cit., p. 78).

Assim, o século XX encontra Santa Catarina com um sistema educacional desorganizado e uma rede de prédios escolares precária quanto a suas instalações físicas. As escolas continuavam funcionando em casas alugadas, adaptadas para o ensino, sem um programa arquitetônico que levasse em conta as necessidades que os próprios administradores levantavam. A matrícula continuava crescendo e, em 1909, existiam no Estado 177 escolas. Mas a preocupação de construir prédios próprios para o ensino, revelada pelos relatórios como problema crucial do ensino catarinense, só ganhou corpo a partir de 1911, no governo de Vidal Ramos, que incorpora na sua reforma a construção de prédios próprios para os grupos escolares.

Em 1907, o Decreto n.º 348, que traz o Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina, descreve no capítulo V do Título III, a mobília e escrituração escolar, revelando a simplicidade do material que compunha

o espaço destinado ao ensino. Diz o artigo 86, que "haverá em cada escola o seguinte material:

- a) Uma mesa de 1,^m 20 X 0,^m 70 com gaveta, estrado de 2^{ms} X 1,^m70 X 0,^m20, e cadeiras de braços para o professor.
- b) Bancos-mesas inclinados.
- c) Um quadro preto de 1,^m75 X 1,^m75.
- d) Um tinteiro, uma campainha e uma régua.
- e) Um mappa do Brazil.
- f) Uma bandeira nacional
- g) Um dictionário de Portuguez.
- h) Um relógio de parede.
- i) Quatro cadeiras para visitantes.
- j) Uma talha para água.

O mesmo Decreto, no artigo 147, determina a organização dos grupos escolares:

Nas sedes de districtos em que houver pelo menos 6 escolas, no perímetro fixado para a obrigatoriedade, o governo poderá reunindo-as, fazel-as funcionar em um só prédio.

I. Cada grupo escolar, embora funcione sob uma direção, terá divisão completa de sexos.

II. Dado o caso em que o prédio não comporte a reunião das 6 escolas, deverá o grupo ser dividido em duas secções, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, e funcionar em prédios diferentes; neste caso poderá ser confiada a uma professora a direção da secção feminina.

O Regulamento para Instrução Pública em execução da Lei 846, de 11 de outubro de 1910, traz no artigo 45 a preocupação com a compra de terrenos apropriados para escolas, apontando as primeiras providências concretas no sentido da adoção de prédios próprios. Diz o artigo que "os grupos escolares, serão criados, de preferência, nas sedes urbanas dos municípios que auxiliarem o governo doando: a) terreno apropriado à construção; b) prédio adaptado ou susceptível de adaptação ao funcionamento de taes estabelecimentos". O anexo nº1 incluía uma "Tabella para aluguel das casas para as escolas", cujos valores eram os mesmos de 1908, porém incluindo expediente para asseio de cada escola na capital no valor de 10\$000. Este procedimento nos leva a crer que o movimento higienista estava difundido em Santa Catarina e já contribuía nas alterações concretas no modo de administrar o Estado.

3. 1. A reforma Orestes Guimarães e a construção dos primeiros grupos escolares do Estado.

Com o advento da República ensejou-se a necessidade de implantar em Santa Catarina um modelo de educação nacional. As inovações preconizadas em São Paulo, sob o influxo das "idéias novas", tiveram repercussão diferenciada nos sistemas educacionais em todo território nacional segundo as diferenças de nível econômico e cultural. E foi de lá que o governador Vidal Ramos trouxe o professor Orestes Guimarães e as referências que serviram de modelo técnico-pedagógico para a reforma catarinense. Orestes Guimarães trouxe consigo as idéias "modernizadoras", segundo a linha pedagógica norte-americana que já fazia efeito em São Paulo, inclusive nas concepções dos prédios escolares. A Escola Normal da Praça da República, monumento inspirador da maioria das escolas normais de São Paulo, na pedagogia e na arquitetura, acaba influenciando também a reforma de Santa Catarina, conhecida também por "reforma Orestes Guimarães".

Neide Fiori faz referência a um documento do governo paulista que, criticando as escolas tradicionais, alegava que nelas os alunos

deviam ficar longo tempo em prédios acanhadíssimos, sem ar suficiente, sem luz; deviam ocupar móveis desproporcionais à sua idade e tamanho, ler livros inadequados e permanecer horas e horas estudando a mesma lição; cabia-lhes, ainda, decorar páginas de gramática que não compreendiam. [Sendo assim] o método intuitivo da Escola Modelo dirigida por Miss Marcia Browne seguia a sistemática de lições curtas e adequadas à idade, alternadas por canto, marchas, exercícios ginásticos, trabalhos manuais de torno ou de modelagem. Procurava-se explorar a curiosidade natural da criança e dar-lhe como ambiente de estudo, prédio e móveis adequados à sua idade e ao ensino" (PRIMITIVO, M. apud. FIORI, op. cit., p. 81)¹⁸.

Na concepção do administrador, os métodos científicos e os prédios e móveis adequados seriam a solução para os problemas do ensino. Estas concepções nortearam os projetos de escolas resultantes da Reforma Orestes Guimarães. Com a tese de que "é a escola a pedra angular da grande República"¹⁹ a Mensagem do governador Vidal José de Oliveira Ramos apresentada ao Congresso Representativo

¹⁸. Primitivo, Moacir. *A instrução pública no Estado de São Paulo*. 1946

¹⁹. A frase, extraída da página 33 do relatório que contém a mensagem do Governador Orestes Guimarães, apresenta como autor o senhor "Júles Paroz." No entanto, o documento não faz nenhuma indicação de quem seja tal pessoa, ou onde a frase possa ter sido encontrada.

do Estado, em 23 de julho de 1912²⁰, incluía a proposta de construção de prédios próprios para o ensino. A argumentação do relatório é eloqüente na defesa da necessidade das construções dos grupos escolares.

A construção de edificios apropriados ao funcionamento dos estabelecimentos de instrução primária é condição essencial do exito da incipiente reforma. Em prédios imprestáveis, sem ar, sem luz e sem hygiene a escola continuará a ser o que ainda hoje é - o terror das creanças. Quem conhece os predios em que funcionam muitas das escolas públicas desta Capital, pode avaliar das condições das do interior do Estado.(...)

Para a instalação dos primeiros grupos, já foi importado dos Estados Unidos da América do Norte o mobiliário completo.(...)

Cada grupo tem pequeno gabinete de phisica e chimica e um museu escolar, que consta de quadros e especimens relativos à botânica, zoologia, mineralogia, anatomia, physiologia, agronomia e zootechnia, adequados ao ensino preliminar e complementar (1912: 34).

Na justificativa de sua mensagem, Vidal Ramos faz menção a 1904 onde já apontava a sua preocupação com os prédios escolares: "Já em 1904 vos dizia eu: 'Deveis estar convencidos, por conhecimento próprio, da falta de edificios adequados aos funcionamento das escolas, quer nesta Capital, quer nas localidades do interior, onde o ensino é ministrado, contra todos os preceitos pedagógicos e prescripções hygienicas, em casa acanhadas e sem luz" (Ibid., p.44/45).

Orestes Guimarães, em uma de sua primeiras medidas, reformou o edificio da Escola Normal e seu mobiliário, criando o museu escolar, gabinete de fisica e de química. Os grupos escolares construídos sob a reforma Orestes Guimarães foram os primeiros com a finalidade precípua de servirem de unidades de ensino modelar. Eram eles: Grupo Escolar Conselheiro Mafra em Joinville, Grupo Escolar Jerônimo Coelho em Laguna, Grupo Escolar Lauro Muller em Florianópolis, Grupo Escolar Luiz Delfino em Blumenau, Grupo Escolar Silveira de Souza em Florianópolis, Grupo Escolar Vidal Ramos em Lages, Grupo Escolar Victor Meirelles em Itajaí. Destes, somente o de Joinville não foi construído pelo mesmo plano, pois tratou-se de reforma de um prédio que a municipalidade ofereceu ao Estado.

O Grupo Escolar Lauro Muller, da capital, deveria servir de modelo aos demais e recebeu a seguinte impressão do Dr. José Barbosa Gonçalves, titular da pasta da Viação e Agricultura: "A contemplação deste magnífico Grupo escolar conforta o coração dos patriotas republicanos. Este instituto tão bem projectado, significa o esforço elevado de um governo que tem a nítida compreensão dos seus

²⁰ Mensagem encontrada no Arquivo Público de Santa Catarina.

deveres sociais e que fará indubitavelmente a felicidade do próspero Estado de Santa Catharina e a grandeza de nossa cara república" (op. cit., 1912). Assim é que, ao definir a educação como função social, exigiu-se um espaço que identificasse a arquitetura com a educação, distinguindo-a das outras funções.

O grupo escolar, reconhecido à época como suntuoso, soberbo e bem localizado no centro da capital, em terreno elevado, dava mostras da importância que assumia a educação nos primeiros tempos da República.

As cidades do Brasil, mais ou menos até a década de trinta, assim se estruturavam: ao redor da 'praça da matriz', as casas das famílias mais abastadas ocupavam as quadras mais próximas, e as casas mais simples se localizavam gradativamente nas quadras mais afastadas; as últimas casas formavam os subúrbios, atrás dos quais havia uma série de sítios e de chácaras. Em seguida, estendiam-se as imensas fazendas. Na 'praça da matriz' erguia-se o grupo escolar público, central, sólido, que oferecia as primeiras quatro séries de escolaridade. Era o antigo ensino primário. Não existiam, quase, escolas particulares de ensino primário. Portanto, no grupo escolar da cidade entravam todas as crianças, isto é as mais ricas junto com as mais pobres (NOSELLA, 1993: 163).²¹

Nosella aponta para o "industrialismo arcaico" de "marca americana", que foi implantado no Brasil após os anos 30, como responsável pela separação entre o centro urbano e a periferia. Assim "os pobres" passaram a morar cada vez mais longe dos centros urbanos. Os equipamentos sociais, como a escola, sofreram concomitantemente as "adaptações necessárias" a esta escolha das elites, iniciando-se um processo de empobrecimento - tipológico, topológico, geográfico e arquitetônico - das obras públicas de cunho social. À medida em que as camadas populares, em número crescente, conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de "emagrecimento": desapareceram os laboratórios, as bibliotecas, os salões, os auditórios. Os galpões de recreação coberto sumiram ou foram aproveitados para outros fins. Se antes as escolas ocupavam terrenos altos, visíveis, passaram a ocupar terrenos cada vez mais afastados dos centros urbanos.

²¹ Silvia Wolf considera esta afirmação apressada e baseada apenas em algumas escolas, que seriam exceção no contexto nacional. De maneira geral, diz ela, as escolas ou grupos escolares constituem-se de "projetos tipos", baseados em projetos estrangeiros de maneira bastante simplificada e empobrecida. De maneira geral, após instalados os grupos escolares verificava-se uma urbanização crescente ao redor deles (Ramalho e Wolff, 1986).

3. 2. 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 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 a seguir mostram estas observações.



Fig. nº 1. G.E Lauro Muller. Florianópolis. Construído em 1912. (foto de 1996). ✕



"Escala monumental, elegância severa e sobriedade na decoração sugerem reciprocidade entre grandeza dimensional e grandeza moral: a arquitetura transforma-se em pedagogia eloqüente que ensina aos indivíduos os enunciados da sociedade perfeita. Em outras palavras, os instituidores da República acrescentam imagens às idéias."
 (MONARCHA, op.cit. p.253)

Fig.nº 2
 G.E Silveira de Souza.
 Florianópolis
 Construído em 1912

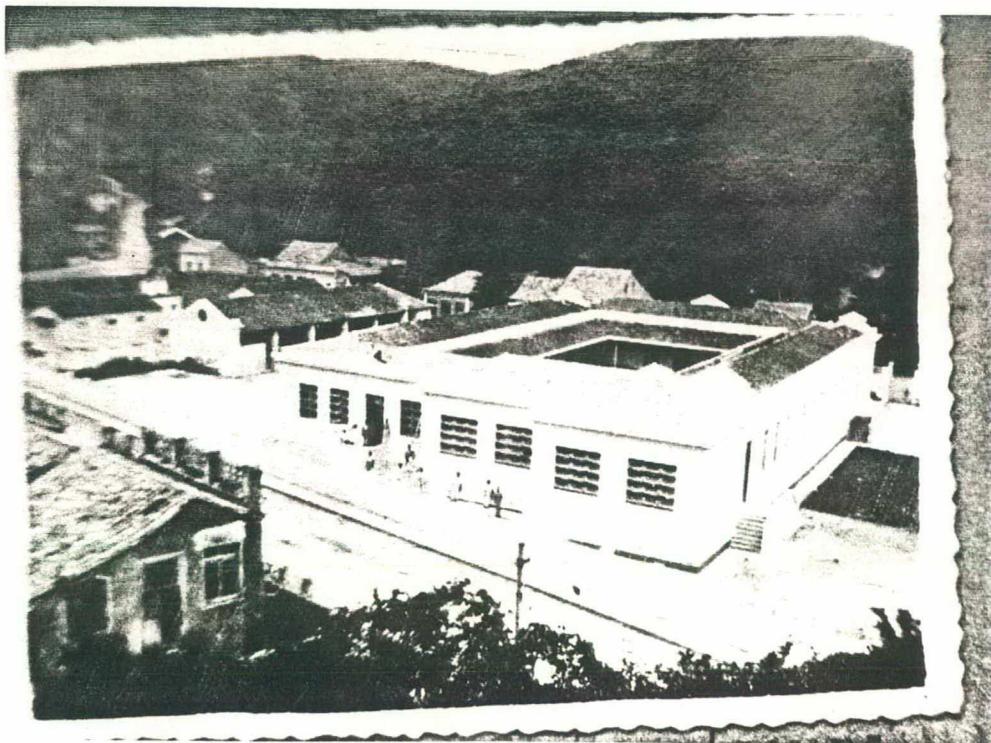


Fig.nº 3
 G.E
 Jeronimo
 Coelho.
 Laguna.
 Construído
 em 1912



Fig.nº 4. G.E Lauro Muller. Florianópolis. Construído em 1912. (Foto de 1996).

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.

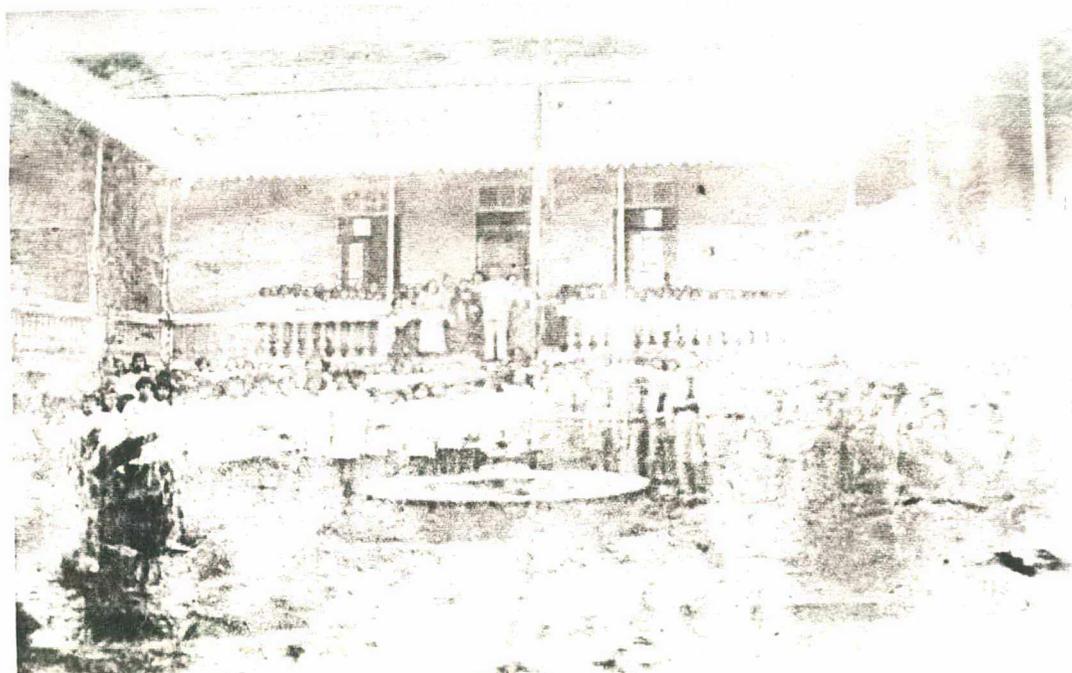


Fig. nº 5. Patio interno do Grupo Escolar Jeronimo Coelho. Laguna.



Fig.nº 6. G.E. Paulo Zimmermann. Rio do Sul. (Foto de 1938).

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. Nas duas fotos seguintes, também é possível observar os detalhes das alterações das fachadas, que tornaram-se mais simples, sem adornos, mas a tipologia básica se mantém.



Fig.nº 7. Pátio interno do G.E Silveira de Souza. Florianópolis. (Foto de 1996.)



Fig.nº 8. Pátio interno do G.E Almirante Barroso. Canoinhas. Construído em 1939.

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

especialmente no telhado, na altura do pé-direito, na localização das aberturas e na ausência cada vez mais acentuada dos detalhes decorativos. A "simplicidade" em nome do científico, passa a ser a retórica dominante nos projetos desde então.

Nas ilustrações a seguir, observamos as alterações ocorridas nas plantas baixas desde o início do século até sua metade: Variando em torno de U fechado ou aberto, este tipo de planta vai manter-se até a década de 60, caracterizando-se pelo quadro central que conformava um pátio interno, circundado por um corredor avarandado que distribuía os espaços e fazia a circulação. Observa-se a ausência de sanitário interno ao prédio nas plantas do início do século, que será motivo das reformas a partir da década de 20. A partir daí observa-se a inclusão de novos espaços, além das salas de aula e de direção, como o gabinete dentário, a cozinha, etc.

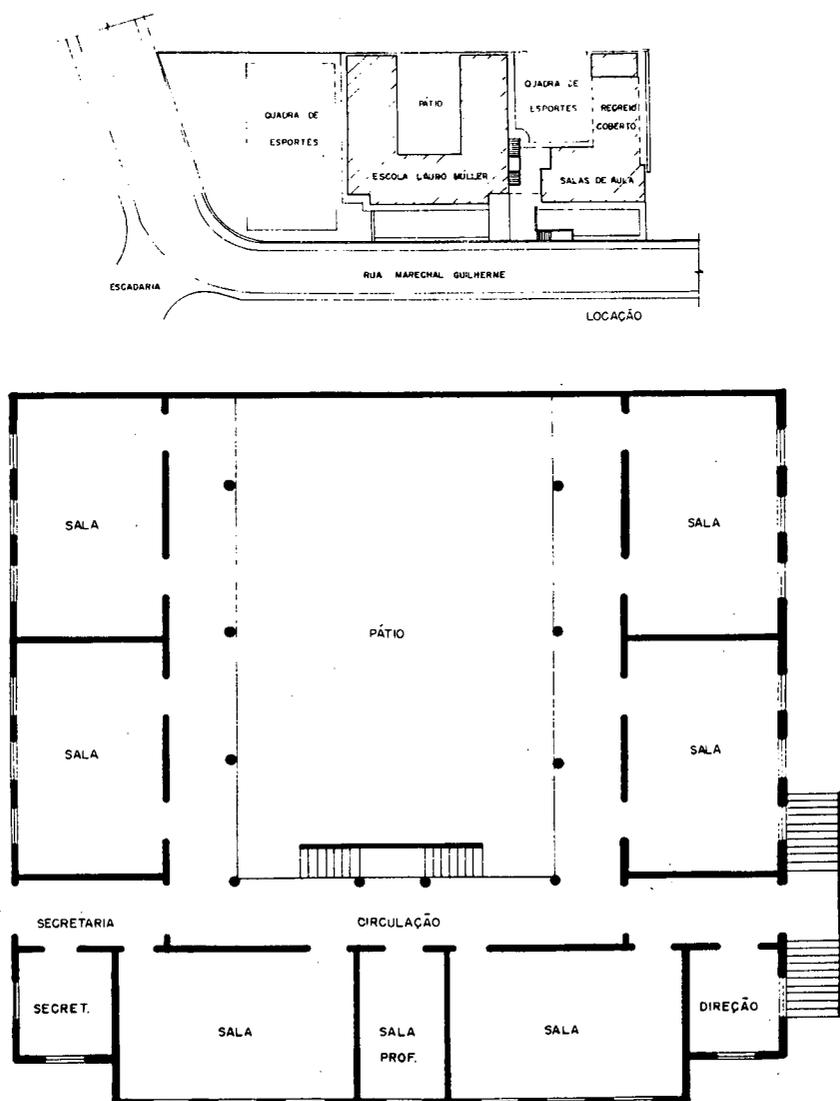


Fig nº 9. Planta baixa original do Grupo Escolar Lauro Muller. Florianópolis. (sem escala)

As ilustrações 10 e 11 mostram a planta baixa original do G.E. José Boiteux construído em 1928 e o adendo construído anos mais tarde utilizando uma das salas para o corredor de acesso à sala dos professores e banheiros.

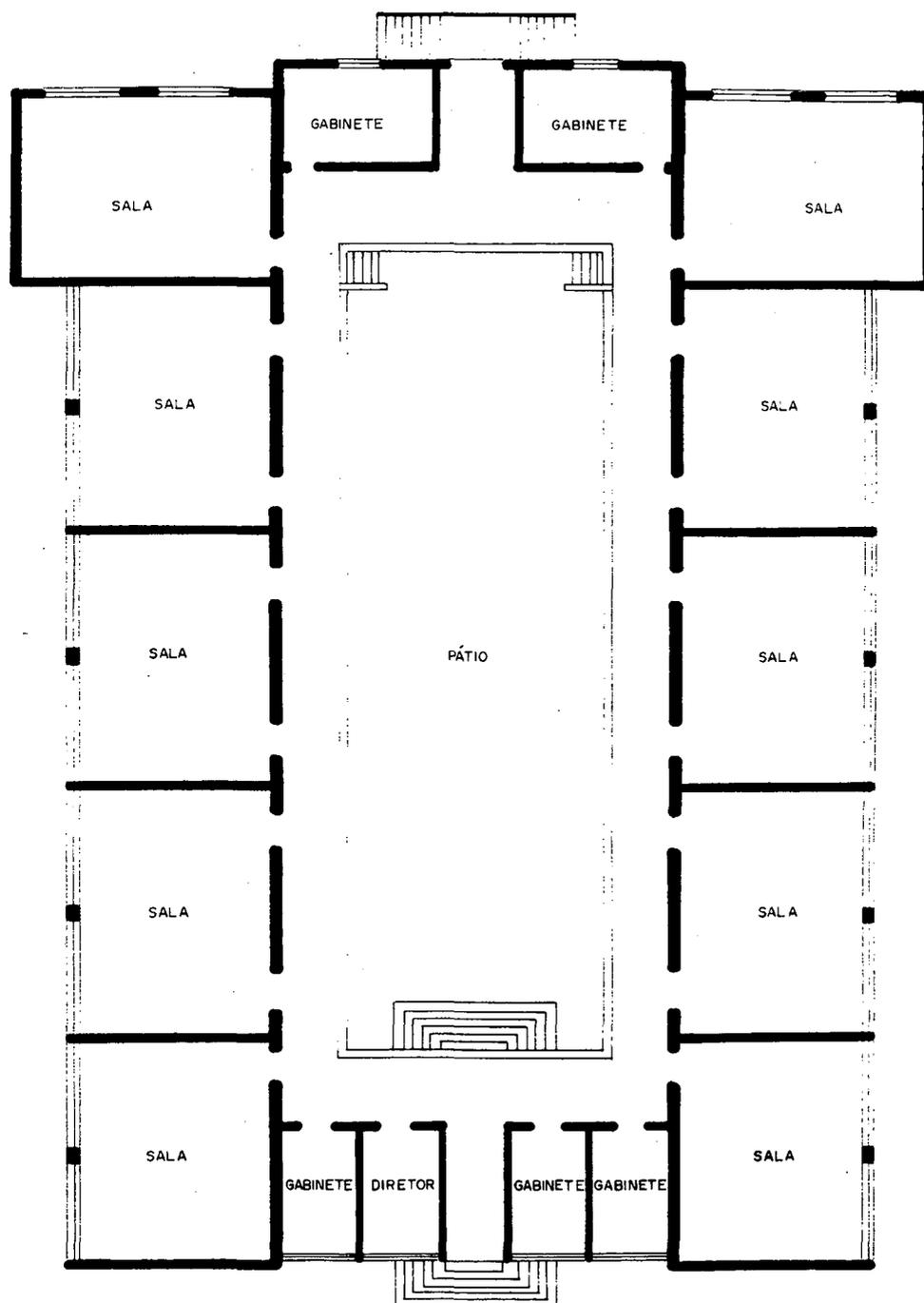
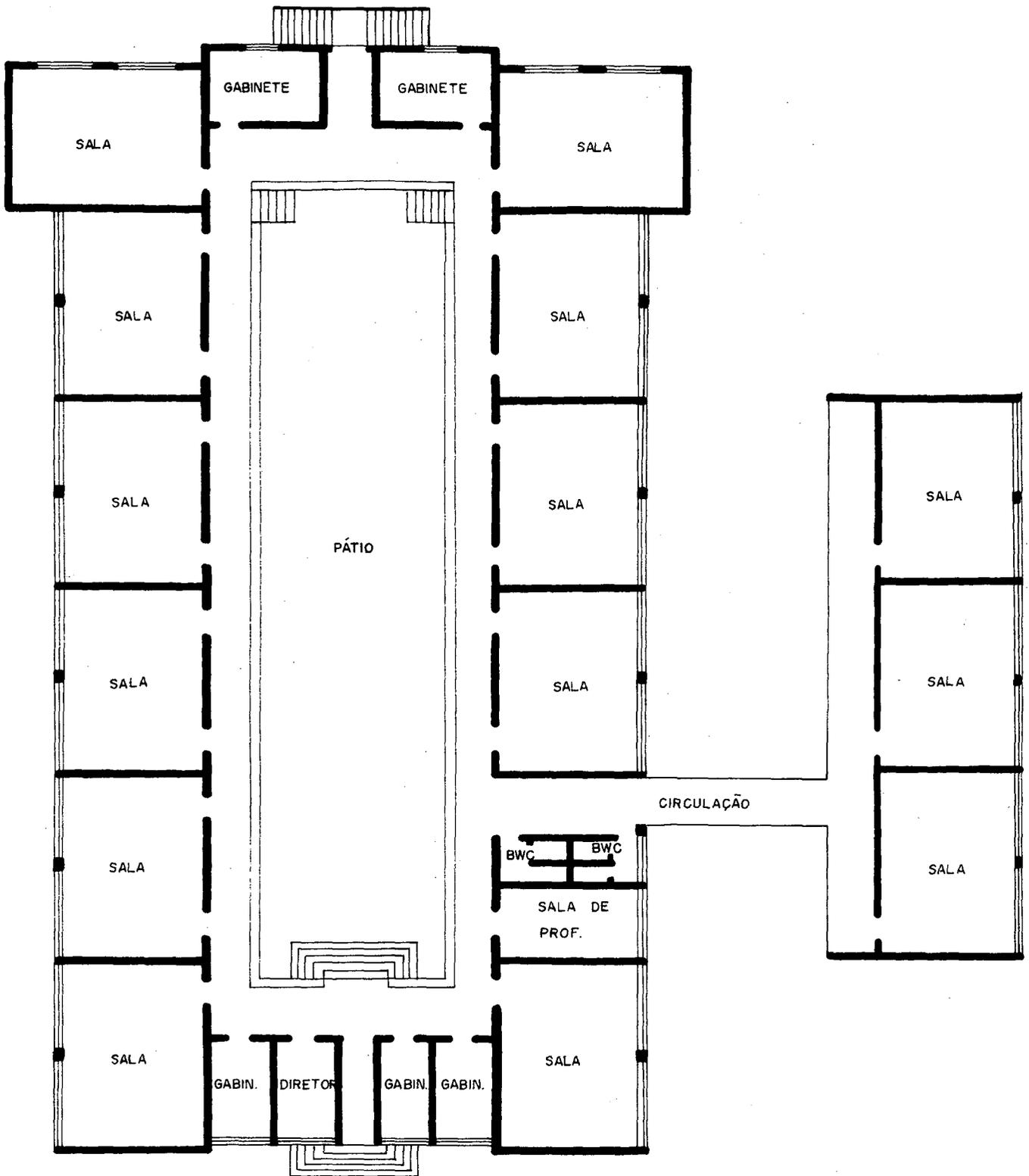


Fig. n ° 10. Planta baixa do G. E. José Boiteux, construído em 1928. Florianópolis.



GRUPO ESCOLAR JOSÉ BOITEUX
 PLANTA BAIXA
 ESCALA 1:250

Fig. nº 11. G. E. José Boiteux, e a reforma realizada em 1940.

4. O escolanovismo e o movimento modernista na arquitetura escolar

Do final do século XIX, até mais ou menos 1930, expande-se e consolida-se no Brasil o capitalismo competitivo. É a fase da expansão da indústria, conhecida por "transição industrial" e que propicia ao capitalismo comercial as bases econômicas (mão-de-obra, recursos materiais...), institucionais (legislação, religião...) e humanas (alteração dos hábitos, cultura com base nas relações de competitividade) para maturação interna. A industrialização expande-se: a produção artesanal é substituída pela industrial, sendo absorvida pela sociedade brasileira aos níveis estrutural, funcional e histórico.

O capitalismo monopolista começa a alcançar sua primeira fase de clímax na seqüência da Primeira Grande Guerra. A Revolução Bolchevique na Rússia, em 1917, apesar de não conseguir interferir nos dinamismos de expansão das economias centrais ou da irradiação desta para a periferia, contribuiu para criar um elemento adicional de tensão - aos níveis econômico, cultural e político - e o capitalismo em nível mundial passou a defrontar-se com a existência e os apelos de um padrão de civilização alternativo de base socialista.

O impulso sofrido pelo parque industrial brasileiro nos anos 20 altera a estrutura e o cenário econômico e social do Brasil, representando a consolidação da burguesia industrial e do operariado. Na época, as investigações sobre os motivos do subdesenvolvimento apontavam para duas causas em especial: a economia baseada na agricultura e a dependência da economia brasileira à economia externa. O estímulo à industrialização aparece como solução. O nacionalismo, associado à modernidade - inclusive nas artes e, entre elas, a arquitetura - a reforma na educação e as lutas políticas e sociais, são movimentos que caracterizam este período que vai culminar com a Revolução de Trinta e a ditadura Vargas²².

É comum entre estudiosos da economia brasileira a identificação de uma alteração na história do capitalismo no Brasil a partir dos anos 30. Neste momento, introduz-se um novo modelo de acumulação, distinto quantitativamente e

²² Para um aprofundamento do contexto sócio-político e econômico do período, sugerimos a leitura dos seguintes autores: FERNANDES, Florestan, 1981; OLIVEIRA, Francisco de, 1992; CARNOY, Martin, 1990; IANNI, Octavio, 1989. TEIXEIRA, Francisco José Soares, 1994.

qualitativamente das formas anteriores²³. "Essa inflexão, marca a passagem do modelo de acumulação agrário exportador para um outro que faz da indústria o centro do processo de acumulação" (TEIXEIRA F., 1994:15). É o assim chamado processo de "modernização do país."

As modificações ocorridas na infra-estrutura econômica, que agora exigia uma maior qualificação e diversificação do que a produção açucareira ou do café, eram as razões do Estado para promover as alterações requeridas por essa nova fase da acumulação privada do capital. "O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam" (FREITAG, 1980: 53). O movimento escolanovista apresenta-se neste contexto e questiona a organização escolar até então, incluindo as construções escolares nas suas críticas e propostas.

No cenário do Estado interventor²⁴, emerge o movimento da "Escola Nova", conduzido por intelectuais da educação que propagaram as necessidades próprias da

²³. Esta passagem teve um alto custo e enfrentou, três problemas básicos. O primeiro deles dizia respeito à inexistência de um salário médio para o grosso da força de trabalho. Outro problema era a ausência de um setor financeiro capaz de financiar o processo de industrialização e outro ainda a ausência de setor produtor de bens de capital, tais como máquinas, equipamentos, instalações etc., e de insumos básicos. A resolução de tais problemas foi assumida pelo Estado. Assim como aconteceu em todo o mundo, a criação de um mercado de trabalho compatível com esse novo processo exigiu do Estado a criação de uma legislação adequada, com a instituição do salário mínimo, necessário para possibilitar o cálculo econômico empresarial, a partir de então sem concorrência, e redução do preço da força de trabalho. Para garantir o financiamento, o Estado impôs o confisco cambial sobre as receitas dos exportadores de café, reestruturou e criou sua rede bancária. Para solucionar a ausência de um setor de bens de capital, que não poderia ser criado pela burguesia industrial, pelo seu alto custo e demora no retorno dos investimentos, o Estado utiliza dois mecanismos. Um foi o incentivo a exportação para gerar as divisas com as quais seriam compradas do exterior as mercadorias necessárias. Outra forma foi a criação das estatais para produzir insumos básicos tais como energia, telecomunicações, siderurgia, condições de transporte, etc. (TEIXEIRA F., 1994). Criadas as condições materiais, nasce o capitalismo industrial no Brasil. "O Estado é seu parceiro" (Ibid, p.18). Ianni expressa sua análise dessas funções do Estado Brasileiro assim: "como mediação num sistema de relações de classes sociais, o poder público adquire relevância especial na formação do capitalismo industrial" (IANNI, 1989: 46). Evidentemente, este processo não ocorre sem contradições. A implantação da chamada industrialização no Brasil provocou reações, devido ao grau de exploração que provocou aumento da pobreza e levou os operários a organizarem movimentos grevistas. É aqui que o Estado entra novamente. "Portanto a interferência estatal é uma técnica que favorece a consolidação do sistema, pelo domínio ou disciplina de suas contradições intrínsecas. O modelo mais vigoroso de harmonia entre capital e trabalho se consolidou no "getulismo": salário mínimo, sindicalismo atrelado, ou controlado pelo Estado, etc. Em suma, conforme, ainda, Ianni, "na história da formação do capitalismo no Brasil, o Estado se torna o lugar privilegiado do capital.(...) As razões do Estado e as do capital conjugam-se, confundem-se"(1989: 263).

²⁴. Conforme BOBBIO, Norberto e outros. Dicionário de Política. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1986, *Estado Interventor* é o Estado que, através da política econômica, interfere diretamente na valorização do capital industrial, através de "medidas protecionistas em relação ao capital monopólico, manobras monetárias do banco central, criação de condições infra-estruturais favoráveis à valorização do capital industrial. Esta atuação do Estado é própria do período de implantação do capitalismo industrial. No

economia de mercado: produtividade, disciplina, circulação, homogeneização da cultura, eliminação de traços pessoais. A educação representava, para aqueles intelectuais, a alavanca que ergueria o país à condição de "nação", missão que seria cumprida através principalmente da educação formal pela criação de uma consciência nacional e a formação dos quadros técnicos necessários à economia em transformação. Adquirindo este status, a escola precisaria funcionar em espaço próprio, salubre, cientificamente projetado, não improvisado, planejado eficientemente com o mínimo de gastos e o máximo de rendimento. A ampliação da rede escolar e a adaptação de seus espaços para a nova tarefa foi então objeto das preocupações dos intelectuais do escolanovismo. O movimento representou "deslocamentos operados no interior do ideário liberal-clássico, assemelhando-se a uma atualização. Foi uma das expressões fundamentais na rearticulação do liberalismo brasileiro nas décadas de 20 e 30" (MONARCHA, 1989: 28).

Os dois inquéritos promovidos pelo jornal "O Estado de São Paulo", em 1926, e presididos pelo jornalista e professor Fernando de Azevedo, com os temas "Arquitetura Brasileira" e "Educação no Brasil", demonstram que a representação do discurso renovador da educação na realidade concreta dos prédios escolares é objeto de preocupações e indagações pelos renovadores. O inquérito²⁵ sobre arquitetura sintomaticamente traz como resultado "a necessidade de uma arquitetura brasileira atual, cunhada no passado colonial" (OLIVEIRA, 1991: 42). Fernando de Azevedo será convidado para assumir a pasta da Diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, ficando no cargo de 1926 a 1929.

A reforma educacional no Distrito Federal em 1928 tornou-se foco de irradiação das novas idéias e técnicas pedagógicas. Fernando de Azevedo assim se expressa sobre estas reformas:

Brasil, Ianni distingue duas fases da atuação do estado. Na primeira o Estado age como regulador da produção, protegendo os setores com nível de renda ameaçado, por desajustes ou crises geradas interna ou externamente. O setor que recebeu a proteção mais notável do Estado foi a cafeicultura. O convênio Taubaté em 1906, Instituto Paulista da Defesa permanente do café de 1924, O Conselho Nacional do café de 1933, e o Instituto Nacional do café criado em 1952, são exemplos desta atuação protecionista do Estado. A segunda fase, como revela Ianni, se caracteriza pela criação de órgãos e mecanismos destinados a estimular e expandir a diversificação das atividades produtivas. "É a fase em que o Estado ingressa ativamente nas diversas esferas da vida econômica, colaborando, incentivando e realizando a criação da riqueza.

²⁵. Segundo Beatriz Oliveira (1991), maiores referências sobre este inquérito são encontradas em: LEMOS, Carlos A.C. *Alvenaria Burguesa*. São Paulo: Nobel, 1985, e SANTOS, Paulo F. *Quatro Séculos de Arquitetura*. Barra do Pirai: Fundação Educacional Rosemar Pimentel. Ed. Valença, 1977.

Nenhuma outra, de fato até 1930, imprimiu ao nosso sistema de educação uma direção social, tanto quanto nacionalista, mais vigorosa, nem levou mais em conta, no conjunto como nos seus detalhes, a função social da escola; nenhuma outra atendeu mais ao enriquecimento interno da escola e ao alargamento de seu raio de ação; nenhuma outra procurou articular mais estreitamente as atividades escolares com a família, com os meios profissionais interessados, com a vida nacional, e as necessidades e condições do mundo moderno. Atribuindo novos fins, nacionais, sociais e democráticos, ao sistema de educação, procedeu o reformador à renovação das técnicas e dos produtos que deveriam variar, como instrumentos, em função dos objetivos que se propunha atingir e que atuavam sobre todo o conjunto, e se esforçou por fornecer, pela reforma, às escolas de todos os graus e tipos uma base concreta, de serviços técnicos administrativos, para uma educação mais eficiente e que realmente se estendesse a todos. Assim, pois, aliviando a escola do peso morto do ensino tradicional; reagindo contra os fins puramente individualistas da escola antiga; erguendo ao primeiro plano de suas preocupações os princípios da ação, solidariedade e cooperação social; quebrando, para articulá-los uns aos outros, as barreiras que separavam os diversos níveis de ensinos, e introduzindo novas idéias e técnicas pedagógicas, a reforma de 1928 no Distrito federal inaugurava efetivamente uma nova política de educação no Brasil (AZEVEDO, 1976: 164/165).

4. 1. Uma arquitetura funcional para uma educação científica e nacional

O movimento escolanovista traduziu-se em leis e reformas, atingindo a organização do sistema escolar e as concepções arquitetônicas das escolas. "A arquitetura escolar, como uma das peças do 'Sistema educacional' que pretendia montar deveria se enquadrar dentro dos princípios da Escola Nova e ao mesmo tempo contribuir para a descoberta preservação das tradições nacionais. É nesse momento, (...) que se encontram oficialmente a Escola Nova e o Neocolonialismo." (OLIVEIRA, op. cit., p.44).

A "Revista de Educação", publicada pela Diretoria de Ensino do Distrito Federal, traz artigos sobre arquitetura escolar, explicitando as concepções que nortearam as novas construções. O artigo "A Arquitetura Escolar e sua Função Social", de N.L.Engelhardt, catedrático da Universidade de Columbia, Nova York, E.U.A., publicado em 1934, trazia a idéia de que as coisas que nos cercam produzem influências na formação do nosso caráter - e, portanto, o espaço escolar influenciaria muito o caráter da criança. O autor, dissertando sobre "o prédio escolar ideal - ontem e hoje", aponta os progressos que a arquitetura escolar sofreria ao situar-se em locais arejados e longe de fuligem e barulho das fábricas e do tráfego intenso. Os "objetivos supremos" de um padrão arquitetônico seriam "a segurança, salubridade, ventilação, iluminação e facilidade de comunicação por todo o prédio

escolar. É preciso não perder de vista outros ideais que ainda não foram devidamente focalizados nos padrões da arquitetura escolar ou na bibliografia que trata do assunto. Prendem-se esses ideais ao dinamismo da casa de escola, à sua verdadeira influência na vida da sociedade a que serve, e à sua **missão legítima de simbolizadora dos anseios e propósitos acalentados por essa sociedade**" (1934: 287) (grifos nossos). Para o autor, o planejamento urbano deveria prever com antecedência os locais das escolas, reservando-lhes áreas apropriadas nas plantas das cidades, que deveriam ser organizadas para a coletividade. Segue ele:

Nos edifícios escolares deve figurar a galeria de homens e mulheres que tiverem cooperado para o bem da humanidade. Neles devem conservar-se os documentos, as memórias e aspectos históricos do progresso da localidade. No museu escolar, estarão representadas as contribuições da escola em favor do adeantamento (sic) social. (...) Os que se incumbem de traçar planos urbanos precisam encarar a escola como o baluarte de uma nova aliança entre o governo e a prosperidade pública. A arquitetura escolar, a localização das suas construções e o traçado das plantas sem desperdício de espaço ou de dinheiro, oferecem, de si mesmo, uma base para um melhor conhecimento da arte de governar e assumir responsabilidade cívica" (Ibid, p. 288).

O autor ressalta ainda que a importância que o prédio assume na localização de uma cidade é maior quando "o povo de uma nação atravessa uma época de dificuldades e crises" e que a escola serve para o povo verificar "a ineficiência de um governo" (Ibid., p. 289). Correlacionando o edifício escolar com os problemas sociais, o autor afirma que

o desenvolvimento das construções escolares deve amoldar-se com atenção especial ao ensino dos problemas sociais. É claro que para este fim a situação, o caráter e o aparelhamento do edifício escolar desempenham papel de suma importância. Quatro paredes e um teto assinalados em uma planta de cidade como um vagão de carga num desvio, com aposentos nus e inexpressivos não oferecem local adequados ao estudo de um fato social em uma fase qualquer. Os que localizam e planejam prédios escolares deste porte demonstram que a respeito de construção escolar não progrediram absolutamente nada em relação às idéias de seus precursores. Os tristes cochicholos de um século atrás. A educação pública ainda não adquiriu um novo sentido nos seus espíritos. Eles não alcançam o objetivo final da educação pública, e assim, não compreendem o valor que para ela representam as apreciações de ordem econômica e social, nem a fé que ela deposita no potencial do caráter para, no caso de crise, neutralizar as forças subversivas e aniquiladoras da sociedade. [Lembrar que estamos em plena guerra fria]. Eles não vêem que só pode gerar e manter a confiança indispensável à sociedade a educação que elevar-se acima dos simples mecanismos de ler, escrever e contar e dar a chave elucidatória aos "porquês" e "como" das atividades humanas. Não basta que as escolas deixem de ser frias, nuas e segregadas: urge que elas se transformem para o meio social em centros palpitantes de vida. Quando as atividades do nosso governo, as operações da nossa vida comercial e as oportunidades para capacidade humana constituírem a atmosfera própria do prédio escolar, então ele servirá útil e convenientemente aos seus legítimos propósitos (Ibid., p.p. 289/290).

O prédio escolar reassume o papel de símbolo social, de "demonstrativo" do trabalho do administrador, da ordem, da competência e autoridade e da representação legítima. Quer dizer, bons prédios escolares deveriam significar bom governo. O autor desconsidera que a consciência fiscalizadora da população não é automática. Não basta a construção de prédios escolares para que o povo passe a fiscalizar e participar do processo educativo. Embora o autor tenha razão ao afirmar que é possível, pela materialidade da construção, observar as ações governamentais, a mera construção de prédios não garantem a democratização e a qualidade do ensino.

A relevância atribuída à arquitetura na transformação e consolidação das mentalidades - nacionalistas - assemelhava-se à importância atribuída aos programas, métodos e técnicas que eram tradicionalmente considerados indispensáveis à educação. Assim é que a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, em 1928, estabelecia, como condição no concurso para o prédio da Escola Normal, uma "arquitetura tradicional brasileira" (OLIVEIRA, op. cit., p. 46). A arquitetura neocolonial, representada no plano concreto das edificações escolares, nascida das aspirações nacionalistas da segunda década do século XX, deveria cumprir sua finalidade social moderna ao lado dos currículos, despertando nas crianças o sentido da nacionalidade.

Consolida-se a concepção dos métodos de ensino pela experimentação ou pela vivência. Por isso, orienta-se que os futuros prédios escolares devam conter espaços necessários para o desenvolvimento de um ensino que não aceita mais "o exclusivista sistema livresco, com seu alvo de mira posto na palavra impressa". Deve a escola moderna ser uma "oficina do mundo" e deverá o prédio escolar reservar espaço e oportunidade para que os alunos possam "reconstituir por si mesmos a história, o governo, o comércio e o meio ambiente de outros povos". Além disso, uma escola aparelhada não poderia ficar ociosa nenhuma hora do dia, para que o investimento nela feito fosse bem aproveitado. A escola deveria funcionar em todos os períodos do dia, e servir à comunidade como um espaço para seus mais diversos interesses (Ibid., pp.290/291).

A arquitetura escolar que representava estas concepções buscava adequar as soluções funcionais à racionalidade técnica de recursos, incorporando os caracteres científicos ao desenho, numa atitude que se mostrasse moderna. As teorias funcionalistas são a principal referência para os projetos que buscam a adequação da forma à função, associados ao conceito de eficiência como um valor moral e

estético²⁶. No entanto, a modernidade, entendida como progresso técnico capaz de proporcionar bem-estar social, estava longe da realidade brasileira. No Brasil da década de 20, que passava por uma redefinição de suas relações econômicas, buscando fortalecer o modo de produção capitalista, as máquinas e as técnicas eram motivo de fascínio ainda incipiente, diferentemente da Europa, inspiradora das nossas artes até aqui, onde a máquina já fazia parte do cotidiano. O movimento por um estilo internacional, relacionado à estética da máquina, pretensamente universal, chegará ao Brasil um pouco mais tarde.

Oliveira chama atenção para um fenômeno deste período histórico que não é menos importante nas definições dos rumos da arquitetura brasileira com implicações no planejamento das escolas públicas. Trata-se do corporativismo.

A preocupação em dotar o projeto de técnicas construtivas e artifícios tecnológicos, que possibilitassem um melhor desempenho do prédio segundo suas funções específicas, traz no seu bojo um claro acento corporativista e um carregado fascínio pela técnica da qual o arquiteto pretende ser o porta-voz. O discurso propõe a clarificação do trabalho do arquiteto, ao enumerar a série de itens que seu projeto resolve, como o critério de distribuição das escolas no espaço urbano, e depois o arranjo do espaço disponível dentro de uma adequação funcional (o que requer dele um prévio conhecimento do 'objeto' escola, seu funcionamento e suas necessidades), mais os cálculos de insolação, aeração e alturas convenientes de mobiliário, as medidas, o detalhamento de esquadrias à livre escolha do nível de iluminação desejado, e um sem número de atribuições que dizem da complexidade de seu trabalho. Desta maneira só ele [o arquiteto] tem o 'saber' que qualifica a obra (OLIVEIRA, 1991: 65).

A especialização, ou a definição de "classes profissionais" pela divisão social do trabalho vai assim consolidando-se nas lutas corporativas com a criação de órgãos de classe que apresentavam vários argumentos quanto à capacidade inequívoca e intransferível dos arquitetos para interpretar as necessidades construtivas em uma linguagem verdadeiramente artística e científica. Por isso, era indispensável a legalização das atribuições do arquiteto, definindo suas responsabilidades técnicas e jurídicas, ao mesmo tempo que lhes reservava o mercado.

Assim como as novas ciências advindas do progresso técnico do século XIX - a biologia, a antropologia e a sociologia que são chamadas a classificar e a

²⁶ Para maiores esclarecimentos sobre esta categoria sugerimos a leitura de: SUBIRATS, Eduardo. *Da vanguarda ao pós-moderno*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1991; COLUCCI Jr., José, *O Design na Era da Integração*; Dissertação de Mestrado. FAU.USP. 1988; TELXEIRA N, J. *A construção do Sentido na Arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

identificar os "tipos" do mundo moderno, de modo a serem ordenados e passíveis de controle - também a "disciplina arquitetônica se propôs uma classificação racional dos estilos históricos" (Ibid., p.68). Desta forma, surgem os manuais de construção indicando as tipologias mais adequadas de escola. O melhor tamanho das salas com a devida quantidade de metros quadrados por aluno, o lugar, a forma e o tamanho das janelas, a disposição dos diversos espaços, o pé direito, etc., constituem os aspectos que irão preencher os inúmeros manuais para construção desde então. A marca dos primeiros elementos da arquitetura moderna nas construções escolares é, assim, a uniformização e a padronização, o que chegou mesmo a empobrecer o caráter artístico do fazer arquitetônico.

O resultado deste movimento renovador na sociedade, na educação, e na arquitetura escolar, no entanto expõe elementos reveladores de continuísmo ou de conservação. Os novos projetos arquitetônicos para as escolas modernizadas pela reforma escolanovista mantêm na sua essência os mesmos traços da escola jesuíta. Mantém-se a planta em forma de quadro, com varandas que faziam a circulação interna, voltado para dentro como modelo básico da organização planimétrica e da distribuição dos espaços das escolas. Oliveira, atentando para este detalhe, alerta que a disposição arquitetônica dos jesuítas não era casual e que "respondia materialmente ao espírito das regras da Companhia de Jesus" (Ibid., p.85). Será que a reforma, que negava a pedagogia tradicional em defesa de uma pedagogia nova, teria tido a intenção de copiar o modelo das escolas jesuítas?, pergunta Oliveira. Ela responde, como síntese de suas análises, que nas plantas das escolas

o humanismo científico, pregado por Azevedo, se explicita na sua inteireza, a ponto de podermos afirmar que são estes projetos aqueles que representam verdadeiramente a passagem, na arquitetura das escolas, de um espaço estruturado segundo uma ordem transcendente e universal, para outro estruturado organicamente, segundo os princípios científicos do final dos oitocentos, Mas, ambos possuem iguais pretensões à universalidade e um fundo comum religioso: neste último a mistificação da razão científica (Ibid., p.88).

Em 1934, realizou-se no Brasil a primeira exposição de Arquitetura Escolar, nas galerias da Escola Nacional de Belas Artes, por iniciativa da Associação Brasileira de Educação e sob patrocínio do Ministério da Educação e Saúde Pública. Os desenhos e plantas mostravam as escolas que estavam sendo construídas por todo o Brasil. Segundo a Revista de Educação (junho de 1934) que publicara o informe da exposição, os projetos das escolas do Distrito Federal "são moldados pelas diretrizes da escola-nova, sendo executados principalmente os tipos "Platoon" e "nuclear". (Revista de Educação, 1934: 192). Este tipo de escola foi organizado na

gestão de Anísio Teixeira frente à Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Anísio Teixeira, nos seus argumentos em favor de uma "educação para todos e não de uma educação para alguns bem-dotados" (1953: 212), afirmava a necessidade de "planos de educação" que atentassem para os prédios escolares. Estes, até então, na maioria alugados ou comprados de particulares e adaptados, atendiam ao "erro simplista de que se ensina em qualquer lugar e de qualquer modo." (Ibid., p.213). Para uma

sociedade civilizada [que] passou, assim, a precisar de formar especialmente todos os seus membros, sob pena de não poder conduzir a sua vida normal de progresso (...) [era imprescindível que se instalassem] sistemas regulares de ensino, com seus graus de desenvolvimento, a sua diferenciação de programas, os seus professores especializados e os seus métodos específicos (...) [e que se tivesse um] "plano de distribuição para que se possa convenientemente servir a toda a população escolar; e plano de edifício para que este comporte execução dos planos de ensino e permita o máximo de eficiência, com o mínimo de dispêndio (Ibid., pp.212/213).

Empunhando essas idéias e constatando a deficiência qualitativa e numérica de prédios escolares - "base física e preliminar para o programa educacional projetado" - para atender à demanda escolar, Anísio Teixeira cuidou que se fizesse um plano²⁷ para tratar desse problema. Este plano de edificação escolar tinha como pano de fundo a idéia de corrigir, "desse modo, a estranha convicção de que o

²⁷. Os prédios em construção no Distrito Federal obedeciam a cinco tipos : um chamado "mínimo", com duas salas de aula e uma oficina, para centros de população altamente reduzidas. O segundo, chamado "nuclear", com doze salas de aula, biblioteca, administração, secretaria e sala de professores somente. Esta escola se devia completar com o parque escola. O terceiro tipo, além das doze salas de aula, teria salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, ciências e ciências sociais. O quarto desdobra-se em seis salas comuns de classe e seis salas especiais, organizadas para atender o programa tipo "Platoon". As salas especiais comportariam sala de leitura e literatura com biblioteca anexa, ciências sociais; outra sala para desenho e artes industriais, com oficinas; outra, para auditório; outra, para música, e recreação e jogos, sala de ciências com dependências para o vivarium. Estes dois últimos eram o chamado parque escola, onde a criança ia receber a "sua educação propriamente social", enquanto tinham as aulas de classe nas outras escolas. O quinto tipo era tipo Platoon, mas de doze salas. (TEIXEIRA A., 1953: 219/220). O plano de Anísio Teixeira buscava resolver os seguintes problemas: o primeiro, o dos terrenos que já eram difíceis e caros na ocasião, por isso não poderiam todos abrigar os parques escolares, então somente algumas escolas teriam parque que seriam usados pelos alunos das outras escolas em horários alternados. Isto já contribuiria no segundo problema, o da economia, e por isso cada escola deveria ter somente o "mínimo indispensável para o ensino em classe", forçando a escola a funcionar em vários turnos, "tornando regular o que era uma contingência deplorável: o ensino em vários turnos". O terceiro problema, o do "programa rico e adequado", sendo que nenhum dos objetivos da escola progressiva deixará de ser atendido. O quarto problema resolvido seria o da localização. Com terrenos menores era mais fácil colocar a escola próxima de todas as crianças. O quinto problema, o do prédio, que dividido em funções - parque-escola e escola classe ou nuclear, diminuía as despesas, pois instalar todos os equipamentos em todas as escolas seria muito difícil (Ibid., pp. 218/219).

ensino seria fenômeno puramente espiritual, que se realizasse milagrosamente, por contatos misteriosos entre a mente do professor e do aluno" (Ibid., p. 220).

As idéias dos pioneiros da educação no Brasil não eram originais nem nacionais. Sofriam influência de movimentos intelectuais, especialmente dos Estados Unidos²⁸. As concepções educacionais positivistas apontaram o espaço físico escolar como um problema a resolver em todo o mundo. A Revista de Educação, publicada pela Diretoria do Ensino do Distrito Federal traz, em 1937, artigo relativo à Quinta Conferência Internacional de Educação que tratou da problemática das edificações escolares. Diz o artigo que "as recentes publicações officiaes, referentes ao ensino, revelam a preocupação universal pelo problema das edificações escolares, cujo estudo se acha na ordem do dia em quase todos os países civilizados" (p.151). O mesmo artigo extrai do boletim nº 47, do "Bureau", os informes elaborados a partir dos relatos dos países participantes e que ilustram a concepção de educação e a correlata concepção de espaço:

o terreno destinado a receber um edificio escolar deve ser secco, bem arejado, provido de água potável, collocado em situação central e ao abrigo de qualquer influência nociva. A fachada da escola não dará directamente para a rua, afim de que não pertubem a ordem e o silêncio das classes. A entrada se disporá de forma que as crianças que saem correndo não fiquem sujeitos aos accidentes de rua. A orientação, embora de importância capital, não poderá ser resolvida de maneira eschemática, pois varia de lugar para lugar. Todas as salas devem ser beneficiadas por algumas horas de insolação. É preferível que os raios penetrem directamente nas salas antes ou depois das aulas, para que não prejudiquem o ensino. Os ventos dominantes são também considerados, na questão da orientação. A tendência é acentuada em favor das construções leves, com utilização preferencial dos materiais da localidade, e prevendo, em regra, o augmento ulterior do prédio (1937, pp.152/153).

Este artigo situa os problemas que a urbanização já enfrentava quando apresentava para os programas arquitetônicos escolares a necessidade de afastamento da rua para evitar acidentes e não sofrer as influências nocivas, supõe-se, da vizinhança. O informe dava conta, ainda, de uma razoável padronização no tamanho e formas das salas de aula que deveriam ter uma superfície média de 3 a 5 m² por aluno, janelas retangulares que deveriam ocupar entre 1/2 e 1/6 da superfície da sala, com espaço reduzido entre uma janela e outra. O informe citava, também, que alguns países ainda admitiam o tablado para professores, mas a maioria já o

²⁸ Essas mesmas idéias podem ser encontradas em PERKINS, Laurence B. & COCKING, Walter D. *Schools: progressive architecture library*. New York, U.S.A., Reinhold Publishing Corporation, 1949. Veremos mais adiante, como as concepções arquitetônicas e educativas da "Escola Compreensiva" serão retomadas e aprofundadas, agora com mais fidelidade tanto na organização do sistema de ensino como da organização espacial.

proibia, pois "o ensino moderno exige que o professor fique tão perto do aluno quanto possível, e até mesmo no meio delles. Quasi todos os paizes reclamam salas especiaes: para desenho, para musica, para trabalhos manuaes, cosinha, refeitório, sala de gymnastica, etc" (Ibid, p.152).

A disposição dos objetos na sala e a localização do professor, que não deve mais estar acima dos alunos no tablado, alteram a organização do espaço escolar. A polêmica entre as concepções da escola nova e da escola tradicional sobre o papel do professor e do aluno provocava estas diferentes possibilidades sobre o lugar do professor e o lugar dos alunos na sala de aula. Para a teoria escolanovista o aluno deveria ser o agente ativo do ensino e

o professor não deve representar a imposição da autoridade, mas sim o acatamento através do consentimento (...) O novo professor conduz o aluno através da orientação, fazendo com que atualizem a *potência*, transformando-a em *ato*. A disciplina consentida é provida de sentido: cooperação e solidariedade expressam adesão consciente a projetos de interesse coletivo. (...) [O professor] administra os conflitos e tensões individuais e coletivos típicos de viver em sociedade. Nessa nova teoria, a escola é uma "sociedade embrionária". Por isso, recomenda-se o trabalho em pequenos grupos, como forma de desenvolvimento da alteridade, colocando-se sob constrição a paixão e o egoísmo individual. O viver em sociedade é o desafio primordial posto pela escola Nova (MONARCHA, 1989: 23/24).

Os escolanovistas acabam por criar um novo "saber pedagógico" na tentativa de subtrair as diferenças de classe e de dominação, pela lógica da política científica e neutra. Na verdade, o intuito era educar o proletariado urbano que se aglomerava nas cidades, tornando-se um perigo constante. Todos os temas que constituem a vida cotidiana, lazer, educação, higiene, consumo da produção cultural, alimentação, moradia, produtividade operária, eram tratados dentro e fora da fábrica pelos reformadores sociais. Tudo deveria ser planejado, organizado; também a escola e seu prédio.

A busca da reorganização social dentro da ordem, que é como Monarcha sintetiza o movimento escolanovista, reservou para a educação o papel da "homogeneização da cultura" (Ibid., p. 55). Havia necessidade de padrões nacionais "para harmonizar a contradição elite-massa e poder e povo". (Ibid., p. 57). O padrão nacional aparece também na arquitetura escolar. Os projetos-padrão surgem como uma possibilidade de padronização nacional da educação.

4. 2. A arquitetura da Escola Nova em Santa Catarina

As propaladas idéias de "educação para todos" contribuíram para que se construísse um número significativo de escolas em todo o território nacional. Em Santa Catarina, por exemplo, o relatório apresentado ao Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, interventor federal no Estado, em setembro de 1940, anotava que havia aqui 56 grupos escolares e 112 escolas isoladas estaduais e 104 municipais, as quais apenas 10 não eram em prédios do Estado e que houve, em relação ao ano de 1938, o acréscimo de 103 escolas isoladas e três grupos escolares.

No ano corrente estão funcionando mais os grupos escolares: Carlos Gomes em Imaruí, Getúlio Vargas na vila Saco dos Limões em Florianópolis, José Bonifácio na vila Rio do Testo em Blumenau e Teresa Ramos na vila Hansa em Jaraguá do Sul. Para todos foram construídos prédios apropriados. Na cidade de Joinville foi construído o Grupo Rui Barbosa, em substituição a um que ali funcionava em prédio municipal acanhado e sem as necessárias condições pedagógicas e higiênicas. Na cidade de Crescuma o grupo Prof. Lapagesse, que funcionava igualmente em prédio municipal. Em Biguaçu o grupo José Brasilício, que funcionava em casa adaptada e da qual só puderam na reconstrução aproveitar três salas. (1940, p.9/10)

O relatório assinala ainda que os grupos escolares construídos antes de 1938 eram desprovidos de instalações para a prática de educação física, e a maioria não tinha terreno para tal. Os construídos após esta data já tinham, pois os terrenos comportavam. Além do número grande de construções de prédios para os grupos escolares, também as reformas na sua maioria tratavam de incluir campos para a educação física e cozinhas.

Além disso, também em Santa Catarina o movimento provocou reformas no sistema de ensino. "Com os olhos voltados para o Rio de Janeiro" (FIORI, 1993: 142), em 1935, reorganizou-se o ensino do Estado, vindo a permanecer até 1945.

Nas fotos dos Grupos Escolares Rui Barbosa, construído na cidade de Joinville, em 1938, (fig. 12), Almirante Tamandaré de 1941 (fig.13), José Bonifácio, em Blumenau, 1939, (fig. 14) e Getúlio Vargas de Florianópolis, 1939, (fig.15) pode-se observar as alterações ocorridas a partir do movimento escolanovista. A tipologia geral permanece, ou seja, o quadro com pátio interno é a orientação básica do desenho da escola mas, agora, aberto à comunidade. A forma de U é substituída pelo L, que se fecha com um pátio coberto tornando o quadro mais flexível às expansões. A sala da direção destacada no conjunto do edifício

mostra a importância da mesma no processo educativo. É a arquitetura evidenciando as funções de cada elemento do processo. Desaparece o museu, surgem novos espaços: para o gabinete dentário, para o laboratório, para a cozinha.



Fig. nº 12. G. E. Rui Barbosa. Construído em 1938. Joinville.

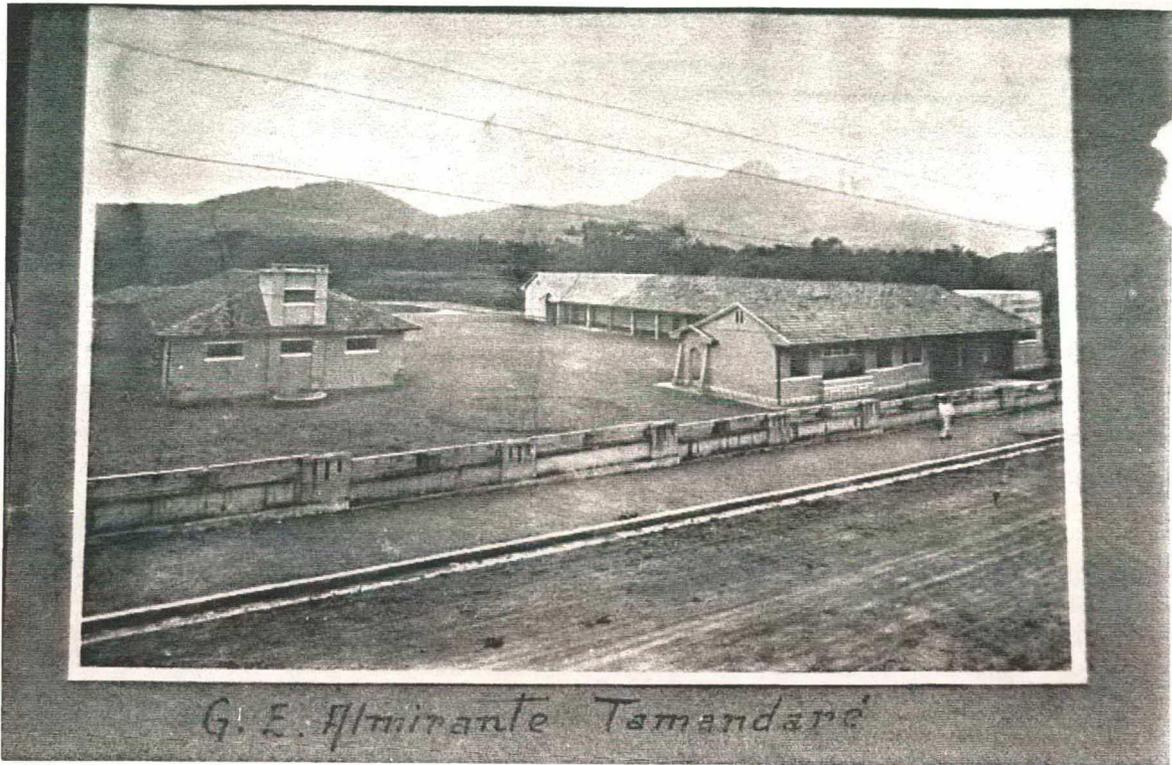


Fig. nº. 13. G.E. Almirante Tamandaré. Construído em 1939.



Fig. nº 14. G.E. José Bonifácio, Blumenau, construído em 1939.



Fig. nº 15. G.E. Getúlio Vargas, Florianópolis, construído em 1939.

A distribuição simétrica dos elementos das fachadas denunciam a presença de traços clássicos na iniciante arquitetura moderna, tal qual a arquitetura da República. A inspiração nas "luzes" permanece neste "detalhe" da arquitetura recém-nascida.

Na figura nº 16, pode-se observar na implantação do prédio no terreno, um maior afastamento da rua, e o surgimento de pátios de recreação. É a liberdade, o brinqueado, o jogo, ganhando espaços nas escolas. No entanto, a manutenção da ordem e da hierarquia se mantém no traçado geral das plantas baixas e fachadas, além do destaque do lugar da direção.

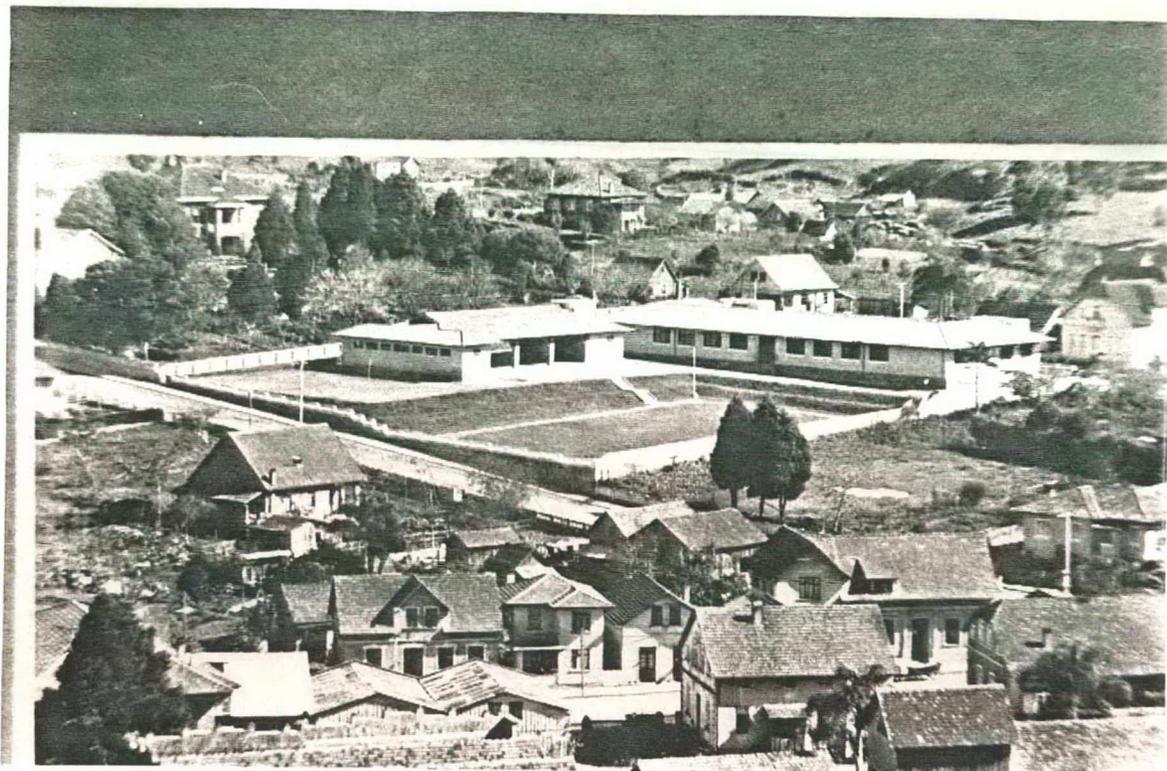


Fig. nº 16. Escola construída na década de 40. Foto do Arquivo Público. (sem data, sem cidade.)

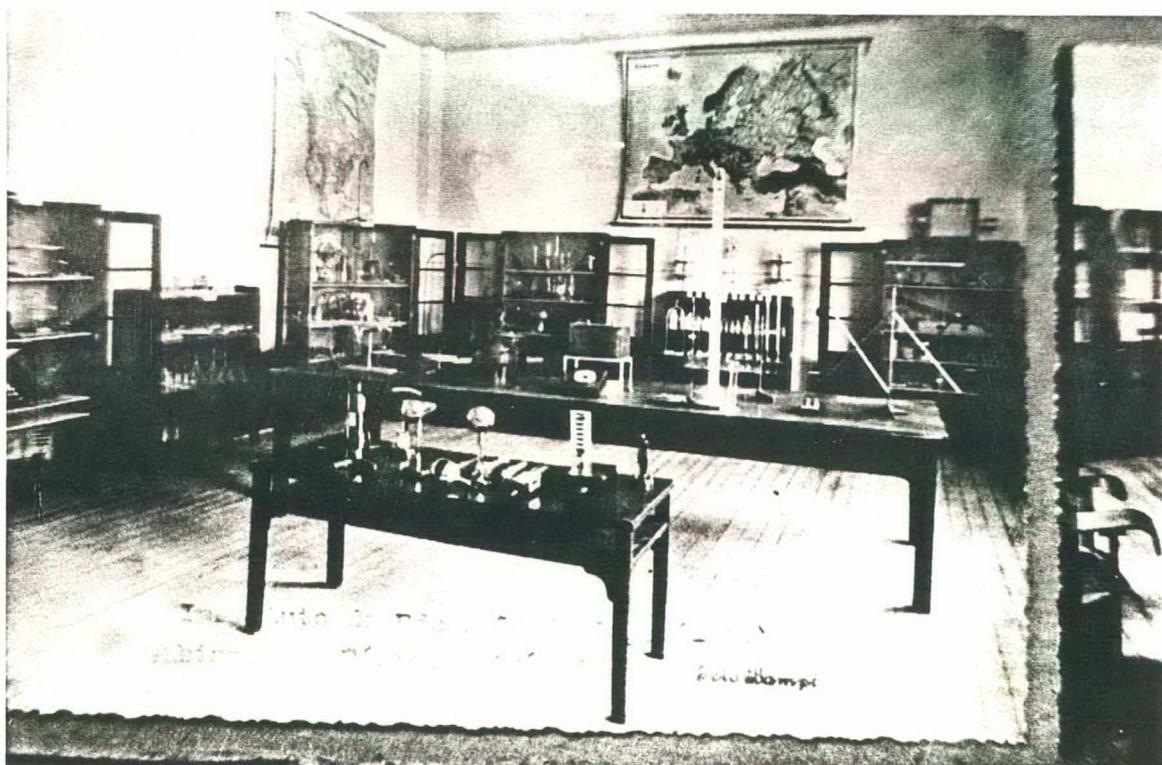


Fig. nº 17. Laboratório de Ciências no Instituto de Educação de Lages. 1944

5. As contradições do estilo neocolonial e a introdução da arquitetura moderna internacional nas escolas do Brasil

Ao lado daquele movimento por uma arquitetura resultante de um pensamento genuinamente nacional, estava ocorrendo um outro sob as mesmas bases técnico-científicas: o movimento internacionalista. O tema da brasilidade nas artes já vinha sendo contestado desde a Semana da Arte Moderna em 22, colocando em pauta nos debates a controversa polêmica da arte e da ética, do universal versus nacional, do individual versus coletivo. Os movimentos operários do período desafiavam os intelectuais e artistas a repensarem alternativas ao receituário liberal que naquele momento se disfarçava de combate aos comunistas.

O IV Congresso Pan-Americano de Arquitetura, realizado no Rio de Janeiro em 1930, teve como um de seus temas "Regionalismo ou Internacionalismo na Arquitetura Contemporânea?". Apesar de a conclusão do congresso ter fortalecido as propostas de uma arquitetura de caráter nacionalista, ficaram plantadas as sementes de uma arquitetura moderna no Brasil. Oliveira destaca as dificuldades de assimilação daqueles princípios da arquitetura moderna apregoados pela vanguarda modernista entre os arquitetos brasileiros, mesmo os que eram francamente favoráveis à arquitetura moderna internacional, e que tiveram suas formações marcadas pelo "culto da personalidade individual, característico de uma sociedade patriarcal,(...) [na qual] vivíamos também, enquanto sociedade, um presente-quase-passado-, agrário e familiar, e um, ao mesmo tempo, presente-quase-futuro, urbano e coletivo. Era a cidadania (o geral) em luta para superar a ordem familiar (o particular)" (OLIVEIRA, op. cit., p. 131).

A pedagogia de Anísio Teixeira - a idéia de oportunidades para todos em uma "escola única", tornando nebulosa a dicotomia entre elite-povo, e organizando a sociedade segundo uma ordem hierárquica de capacidades - leva à exaltação de uma razão científica na arquitetura escolar, que se expressa na forma adequada: a racionalização-funcionalista²⁹

A presença de Le Corbusier no Brasil causaria considerável influência na evolução e na consolidação dos defensores de uma arquitetura moderna no Brasil.

²⁹. A palavra funcionalismo tem sido, na maioria das vezes, empregada para designar, na arquitetura, a relação onde a função determina a forma, conseguindo-se o máximo rendimento com o mínimo esforço.

Corbusier, desde 1920, expressava suas idéias por um design e uma arquitetura pura, ou "purismo" como ficou conhecido, que "baseava-se no conceito de homem como um mecanismo aperfeiçoado pelas leis da seleção natural, e portanto funcionando segundo as leis da economia" (COLLUCI, 1988: 18). Para Corbusier, a casa era "uma máquina de habitar". A teoria funcionalista parte de uma concepção racional da arte, segundo a qual de toda parte se pode extrair uma ordem e uma lógica. Além disso, o funcionalismo baseia-se no princípio estético de economia, quando busca na função a inspiração única para a forma, desconsiderando a interrelação do objeto com o meio, com o usuário. Para o funcionalismo, a única razão para construir um edifício é a sua estrutura e seu interior, logo sua função. Assim, projetar e construir de "dentro para fora foi considerada a única [abordagem] 'honestas', por revelar a estrutura interna dos produtos e dos edifícios" (Ibid., p. 63). "As leis da moderna construção eram lógicas, objetivas, cristalinas - eram ordens" (OLIVEIRA, op. cit., p.183).

O resultado prático, no caso da arquitetura escolar é que o "projeto padrão", de linhas retas, funcional na estrutura e na forma, sem adereços e sem personalidade, sem autor, passa a ser "o modelo a ser seguido" como garantia da "escola para todos". Os planos gerais de construção de prédios escolares deveriam levar em conta os critérios de simplicidade, padronização e economia. Seguiam o mais puro ideário da arquitetura moderna com suas ambições "de flexibilidade, de coordenação, de ordem, desempenho e aproveitamento - todos inerentes ao conceito de 'objeto-tipo' adequado para a produção em série, defendido pelo purismo" (Ibid., p. 225). Santa Catarina poderia se considerar moderna³⁰. As soluções encontradas por Anísio Teixeira para construir o máximo com o menor custo eram referências nacionais e serviram de modelo também para a educação em Santa Catarina.

A razão científica e ética de Anísio Teixeira era a mesma dos jovens defensores da arquitetura moderna internacional. Na arquitetura escolar, esta razão orientava as preocupações com os princípios de segurança, salubridade, expansão, flexibilidade e economia, que seriam as características essenciais de eficiência de um prédio escolar. Todas as salas deveriam ter ventilação e iluminação natural, voltadas para o norte; as estruturas passariam a ser de concreto armado; as divisórias, de alvenaria; tudo baseado em eficiência e economia e com a maior

³⁰. As categorias "modernidade", "modernização" e "modernismo" adquirem significados polêmicos e controversos historicamente. Autores como Marshall Berman (1986), Anthony Giddens (1991), Subirats (1991), Habermas, entre outros, destacam uma certa cautela na distinção entre cada uma destas categorias. Sugere-se a leitura destes autores para melhor esclarecimento e aprofundamento do tema.

simplicidade e sinceridade como a mentalidade das crianças, segundo justificava Enéas Silva, arquiteto que desenvolveu os projetos das novas escolas do Distrito Federal em 1935 (Ibid., p.p. 190/191). A importância atribuída à salubridade e higiene nas construções dos prédios escolares é

revelador[a] de uma nova consciência de organização do espaço e das massas como responsáveis pela saúde moral e física do usuário remetem ao entendimento da "função", como agente de uma disciplina do espaço. (...) [Isto é], o homem "da era maquinista" tinha de funcionar bem e precisava, para isso, ter atendidas suas necessidades físicas e espirituais através de condições de vida que lhes permitissem saúde e disposição para que não se depauperasse enquanto homem produtivo (Ibid., p. 201).

Nesta lógica, a prática da educação física ganha importância³¹ e "passa a se constituir em remédio para a não homogeneidade e fraqueza do tipo brasileiro. Disciplinando-o, treinando-o em espaços criados para este fim; disciplina esta necessária para formar um homem produtivo e dócil" (LIMA M., 1979: 26). Nos relatórios dos governos aparecem, então, as reformas e ampliações das escolas colocando para a arquitetura escolar mais um espaço dentro dela: os campos e pátios de educação física que entram na escola para ajudar a construir este "tipo brasileiro", novo no físico e na mente.

³¹. Magali Alonso Lima, em uma pesquisa apresentada ao Centro de Documentação e Pesquisa da FUNARTE, em 1979, sob o título "Formas Arquiteturais Esportivas no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plástica de corpos e espíritos", conclui que a introdução das práticas de educação física, não apenas nas escolas, mas nas praças e ruas, com a construção de muitos centros esportivos, além da proliferação do escotismo, se destinava a docilizar especialmente o povo pobre, morador das favelas, com o argumento da constituição de uma nacionalidade forte e disciplinada, de um povo forte saudável, de uma raça brasileira, com inspiração na Itália e Alemanha.

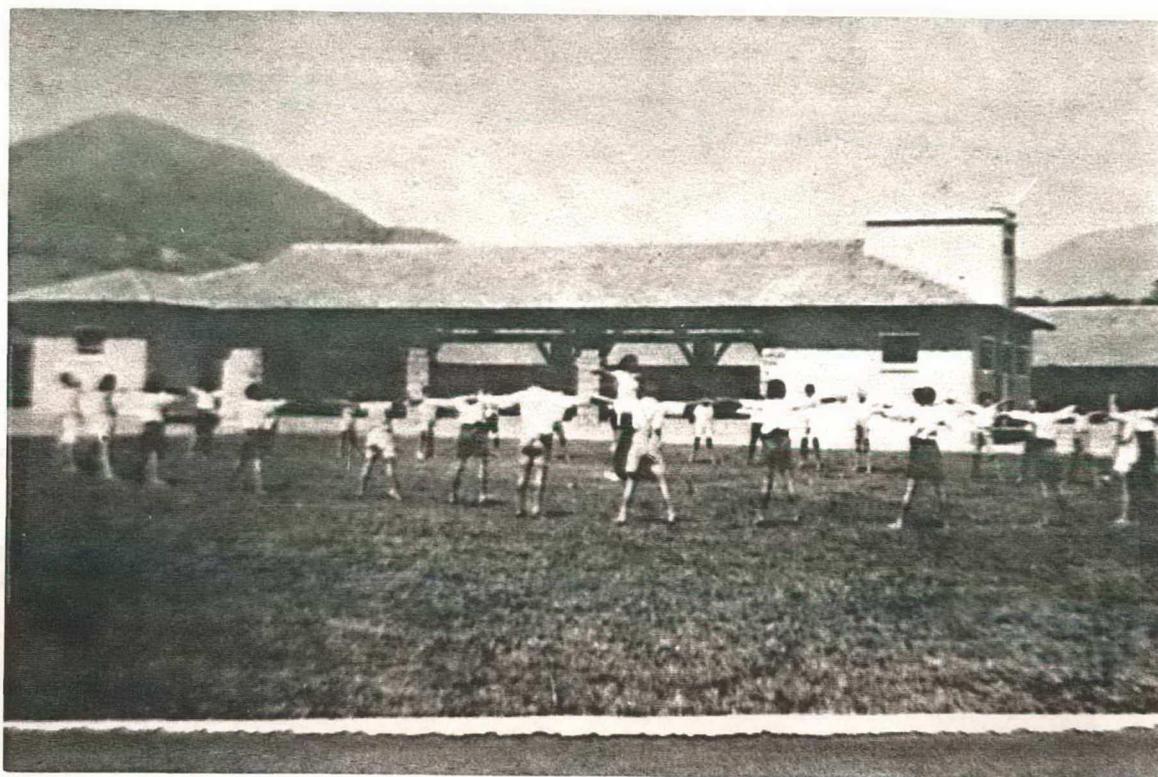


Fig. nº 18. Pátio de educação física, no G.E. Nereu Ramos, Palhoça, construído em 1941.

Neide Fiori afirma que a chamada escola nova, ainda na década de 40, estava presente muito mais na lei do que na prática. A maioria dos professores tinha como método de ensino a repetição para que os alunos decorassem. Em 1944, os dirigentes tentaram resolver essa defasagem no Estado e, por decreto, pretenderam que a escola nova fosse posta em prática imediatamente. Este fato, considera Fiori, "expressava um desejo de identificação com as concepções educacionais básicas endossadas pelos órgãos do Governo Federal" (1991:132). A Escola Nova, em Santa Catarina, muito mais do que ter mudado métodos de ensino, provocou uma centralização e um formalismo exacerbado, atendendo na verdade a um autoritarismo oficial. A padronização atingia até mesmo os "planos de aula e as reuniões pedagógicas" (Ibid., p. 131). É ilustrativo que deste período, especialmente do ano de 1944, possamos encontrar o maior número de álbuns de fotografias³² documentando as construções escolares, as salas da diretoria de ensino, os laboratórios, as bibliotecas, e especialmente, os eventos da semana da pátria.

³². Boa parte deste material encontra-se no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina.

5. 1. Os edifícios modernos na arquitetura escolar catarinense

No ano de 1946, o Brasil retoma o processo de democratização com eleições e a Constituinte. O ensino catarinense é reformado mais uma vez, tendo como principal mentor o professor Elpídio Barbosa que respeitou as regras básicas da reforma Orestes Guimarães, apenas adaptando o ensino catarinense às leis federais, das quais só viria a afastar-se a partir dos anos 70 (FIORI, op. cit., p.161).

A política educacional deste período é marcada pela ambivalência dos grupos no poder e "se reduz praticamente à luta em torno da LDB e à campanha da Escola Pública" (FREITAG, op. cit., p.56). O substitutivo Lacerda, apresentado em 1957 ao anteprojeto de LDB, tramitando no Congresso desde 1948, consubstancia a defesa da escola privada - defesa reforçada pelo movimento liderado pela Igreja Católica, que acusa os defensores da escola pública de "comunistas". Do trâmite de 13 anos desta lei decorre sua inadequação, quando da aprovação. Ela estava "velha", já não atendia sequer os interesses dos seus proponentes liberais.

Em 1952 havia, em Santa Catarina, 128 grupos escolares, demonstrando um crescimento de mais de 100% sobre a década anterior. De 56 grupos em 1940, passou-se para 128 em 1952. Essa expansão do número de escolas pode ser resultado do movimento da "Escola Nova", mas a mensagem enviada à Assembléia Legislativa, em 15 de abril de 1953, pelo governo Irineu Bornhausen, dá conta de que mesmo o número elevado de construções não resolvera o problema dos prédios escolares: "o prédio escolar próprio é ainda um dos problemas que mais se recomendam ao conveniente aparelhamento técnico-pedagógico de nossa rede educacional. A necessidade de difusão do ensino público dentro dos recursos normais do orçamento aconselha, porém, na emergência, o sistema de aluguel da casa adaptável ao funcionamento das escolas, mediante propostas das Inspetorias Escolares." (p.p. 20/21). Em 1955 já eram 160 Grupos Escolares no Estado, e a previsão era de construir 160 jardins de infância nos grupos escolares estaduais.

No período 1956/67, através do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, o Governo federal intensifica o impulso à industrialização por meio do incentivo ao capital transnacional, ampliando sobremaneira a integração do território nacional através de uma extensa rede de rodovias, necessidade advinda do crescimento da indústria automobilística no país (PERES, 1994: 168). O desenvolvimentismo, sob o signo da ideologia do nacionalismo, contraditoriamente consolida a industrialização

do país mediante a progressiva desnacionalização da economia. Este processo é retomado e completado pelo governo militar. É o Estado que, mais uma vez, propiciará as condições infra-estruturais para a consolidação do modelo econômico com base na industrialização e na desnacionalização da economia.

Na arquitetura escolar consolida-se o estilo moderno, de caráter internacionalista. O Instituto Estadual de Educação, construído em 1959, traz na sua arquitetura, as marcas dos tempos modernos. O desenho do corpo humano com a espinha dorsal distributiva é a inspiração para as novas plantas baixas, demonstrando a importância que assumem as ciências físicas e biológicas nesta etapa da modernização do ensino. As grandes fachadas distribuídas uniformemente, a exemplo do estilo neoclássico e as amplas janelas de vidro conferem uma visão externa conforme o "estilo moderno". As estruturas de concreto armado com a função de proteger o interior da insolação, aparecem no lugar da decoração, retomando o "fachadismo" tão criticado pelo funcionalismo recém inaugurado. Porém, não mais como mero elemento decorativo; a decoração, agora, tinha uma função.



Fig. nº 19. Vista panorâmica do Instituto Estadual de Educação. Florianópolis.



Fig. nº 20. Fachada frontal do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis, onde se pode notar os elementos de proteção solar.

5. 2. A educação como investimento e a padronização final dos prédios escolares.

A partir de 1960, o Brasil adotava a nova divisão do trabalho, ditada pelas multinacionais, principalmente as norte-americanas, que se aproveitam das vantagens oferecidas pelos países periféricos. No caso do Brasil, o extenso mercado interno, o reduzido custo da mão-de-obra e a significativa infra-estrutura industrial instalada eram os principais atrativos e vantagens para as multinacionais. O governo adota medidas financeiras e fiscais de incentivo às exportações, o que leva a um incremento acelerado das importações (PERES, 1994). Há um incentivo às exportações de bens de consumo duráveis e não-duráveis, e nestes últimos predomina o capital nacional. O quadro internacional neste período é favorável: uma etapa ascendente do comércio e de mercado de capitais internacionais, devido às facilidades de empréstimo oferecidas pelos bancos multinacionais, em virtude da sobreacumulação mundial, onde o capital dinheiro busca inversões. O Brasil se transforma em um cenário de injeções de capitais tanto produtivos como especulativos. A enorme dívida externa brasileira se acentua nesta época. Os empréstimos são canalizados em uma parte para a construção da infra-estrutura

necessária à instalação das indústrias, em sua maioria transnacionais. Inicia-se uma etapa de construção de hidroelétricas, como a de Itaipú, obras da Eletrobrás, pontes e rodovias. Francisco Teixeira tem razão: o Estado é o parceiro do capitalismo industrial (1994: 18).

"Educar para aumentar a produtividade, melhorando o homem, são os novos e dinâmicos objetivos visados pela educação em todos os níveis, desde o primário. A educação é, pois, vista como um investimento, como demanda de homens mais bem capacitados para a produção, como demanda de quadros profissionais, como mecanismo de transformação social e meio de seleção e acesso" (SCHULTZ: 1966: 242). Sem meias palavras, o Plano Nacional de Educação vinculava os objetivos da educação à ordem econômica. Trata-se de implementar a educação como investimento que deve trazer retorno, lucro, como qualquer outro. E se o objetivo final é o lucro, toda e qualquer economia no investimento aumenta o retorno. Para os intelectuais da economia de mercado, o aluno egresso da escola é capital. A teoria do capital humano consolida-se como aquela mais adequada a um país em desenvolvimento. "Se o ensino não se desenvolve no sentido da formação de trabalhadores qualificados, de técnicos, engenheiros e quadros superiores, não se efetua o incremento da produtividade" (Ibid., p. 245). O aumento da produtividade é assim o fator determinante para que se planejasse e adaptasse a estrutura e o conteúdo dos programas impostos pela modernização das estruturas sociais e educacionais. A planificação é tomada como a solução para o tão decantado atraso educacional do país, e como consequência do seu subdesenvolvimento.

O tema "construções escolares" continuava sendo assunto de debates nas conferências nacionais e internacionais, resultando recomendações de ordem política sobre o planejamento das redes físicas, além das de ordem técnica, frutificando manuais de orientação e padronização. Assim, são criados, na década de 60, vários órgãos nacionais e estaduais envolvendo programas de construção escolares. A tarefa destes órgãos era garantir que as construções escolares atendessem aos objetivos da educação.

Se as condições físicas do prédio escolar devem acompanhar e servir às funções didáticas da escola e se estas variam como os programas e propósitos de formação e encaminhamento econômico-social dos educandos a que se destinam, é claro que os responsáveis pela programação destes prédios (arquitetos, educadores, administradores, etc.) não podem estar alheios aos planos sócio-econômicos da região e do país, bem como aos de sua adequação aos recursos previstos. Assim, o grupo encarregado do plano de distribuição e localização das escolas será constituído de especialistas que contribuirão cada um no seu setor com este elemento básico ao planejamento. As dimensões da escola, a distribuição conveniente das

salas de aula, os espaços educativos complementares, oficinas, áreas recreativas, sociais e de uso múltiplo, serviços auxiliares, de assistência e de administração, tudo estará estreitamente imbricado num prognóstico didático conscientemente elaborado, à base dos objetivos do ensino, do número previsto dos que demandarão a matrícula na escola, das fontes de recursos e dos grandes rumos do planejamento geral econômico traçado pelo país e adequado às circunstâncias próprias de cada Estado ou município (SCHULTZ, op. cit., p.245/46).

A proposição do Centro Regional de Construções Escolares para a América Latina (CONESCAL) feita à II Conferência Nacional de Educação reunida em Porto Alegre, em abril de 1966 afirmava que era cada vez mais necessário para a "política econômica da educação", nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, o apoio aos métodos de planificação.

O planejamento integral de educação passou a ser disciplina necessária para o desenvolvimento harmônico dos sistemas educativos nacionais; parte significativa desse planejamento pelo volume de inversões que deve representar, constitui-se pelas construções escolares necessárias em cada nível educativo, para melhorar qualitativa e quantitativamente a produção dos que se formam capacitando-os eficazmente para o desenvolvimento econômico e cultural de seus respectivos países (1966. p. 351).

A proposição não deixa dúvidas, mais uma vez, quanto às funções da escola. O planejamento das construções escolares tem como finalidade a racionalização dos recursos investidos. Nenhuma preocupação aparece quanto ao sistema de ensino, ao número de crianças fora da escola, à falta de conservação da rede física existente, nem ao tipo de espaço produzido para o ensino. As preocupações voltam-se todas para os aspectos econômicos, isto é, ao capital. O trabalhador é compreendido como um sujeito a ser formado para o desenvolvimento econômico e cultural, mas as preocupações se materializam apenas no econômico.

Em Santa Catarina, a lei 2772 de 21 de junho de 1961, criou o PLAMEG - Plano de Metas do Governo, assinalando a "primeira tentativa de planejamento global das ações do Governo Estadual". O PLAMEG, do governo Celso Ramos, destinava-se, segundo o artigo primeiro da lei, à execução, aperfeiçoamento e atualização de obras e serviços públicos e ao desenvolvimento social e econômico do Estado. A lei incluía nos seus dispositivos a criação do "fundo estadual destinado à construção, ampliação e equipamentos de prédios escolares". O decreto N.SV-230961/491 criou grupo executivo de prédios escolares, vinculado ao gabinete de planejamento, e o decreto N.GE. 05-02-62/976 dispôs sobre a constituição de grupo de recebimento de prédios escolares. É a primeira vez que se instituiu um órgão específico destinado ao planejamento e execução de prédios escolares no Estado. O

fato de este órgão estar vinculado ao gabinete de planejamento e não à Secretaria de Educação possivelmente tem a mesma explicação que a fornecida por Auras na sua leitura crítica acerca das pesquisas realizadas por técnicos e especialistas estrangeiros. Fazendo um paralelo, podemos dizer que também neste caso o programa de necessidades da rede física escolar ficou a cargo de técnicos e burocratas, esquecendo que quem de fato faz a educação são os educadores, alunos e pais, ou seja os usuários da escola. "Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnicos/especialistas 'detentores do saber'" (AURAS, 1993: 52).

O PLAMEG³³ baseou suas formulações no documento básico do Seminário Sócio-Econômico, que incluía no diagnóstico dos principais problemas a "carência de mão-de-obra qualificada para o trabalho, (...) apontada como uma das grandes responsáveis pela estagnação da economia catarinense" (Ibid., p.28). Considerada fundamental para o processo de desenvolvimento, a educação mereceu do Seminário o estabelecimento de vinte metas, entre elas algumas que previam a construção, a remodelação e o reequipamento das escolas existentes, "adaptando-as às suas finalidades específicas". A finalidade específica da escola era suprir a necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado. A Escola Nova havia desenvolvido o pressuposto da "pedagogia do *aprender a fazer*", (...) [que agora era substituído por outro] mais pragmático e imediatista, que era o do *saber fazer*, com um sentido bem mais utilitarista e certamente endereçado a um tipo de homem mais necessário a um determinado modelo econômico que se implantava (ARAPIRACA, 1982 :171). Assim, muda-se "o caráter da escola catarinense, transformando-a em mediadora do processo desenvolvimentista, em fator de desenvolvimento, acentuando-se, dessa forma, a sua vinculação com a economia" (AURAS, op. cit., p.31).

³³. Para Ido Luiz Michels "é evidente a alteração estrutural que passa a emergir, em Santa Catarina, a partir do PLAMEG. O papel do planejamento e do crédito, especialmente, foram decisivos para a nova dinâmica que passa a assumir a economia catarinense nos anos 60." (1993: 2140). Apesar das bases ideológicas do PLAMEG, que pretendia a "expansão econômica" e o "progresso social", o autor observa, ainda, que, na prática, os investimentos de 77% nas áreas de transporte, energia, comunicações, agropecuária e indústria, privilegiaram a expansão econômica, em detrimento do progresso social que recebeu os restantes 23% de investimentos. Os dados "indicam o quanto a intervenção - direta e indireta - do Estado foi significativa na economia catarinense, em meados dos anos 60. Mostrou-se que quase 80% dos recursos do governo estadual foram gastos em setores diretamente vinculados com o que se chamou de 'desenvolvimento econômico', mas que era em última instância, uma forma de superação da crise de acumulação privada em Santa Catarina" (Ibid., p.215).

O PLAMEG previa a construção de 1.030 escolas rurais (madeira ou alvenaria) e 430 grupos escolares de alvenaria. O relatório do Governo Celso Ramos, no quarto ano de trabalho, em 1965, apresenta como resultado a construção de 1.580 escolas rurais e 118 em construção, num total de 1698 escolas rurais; 306 grupos escolares concluídos e 121 em construção, num total de 513; 103 ampliações concluídas e 29 em construção. Este relatório demonstra que houve um aumento significativo de escolas construídas com uma mesma tipologia arquitetônica, seguindo as regras da padronização e da construção em série, como determinava a lógica fabril. As novas construções de prédios, no entanto, permitiram ao governo reduzir de 1.041 em 1962, para 928 em 1963 o número de prédios alugados para funcionamento de estabelecimentos de ensino, instituições culturais e Inspetorias de Ensino no Estado de Santa Catarina. Mas este número de aluguéis demonstra que a modernização e o desenvolvimento não bastaram para dotar o Estado de uma rede de prédios próprios para a educação. Havia transcorrido mais de meio século desde a época em que o administradores haviam concluído que a construção de prédios próprios para o ensino era uma necessidade até para os interesses do capital. Esta, pode-se dizer, é mais uma das facetas da "modernização antitética"³⁴ que logrou desenvolver-se no Brasil.

Sendo a educação considerada determinante na aceleração do desenvolvimento do país e o planejamento, a ferramenta capaz de possibilitar o desenvolvimento, nada mais óbvio que estender a prática do planejamento econômico para a educação, como a arma capaz de "romper o desequilíbrio entre desenvolvimento econômico e o sistema de ensino, considerado atrasado para o país. Para melhor planejar eram necessários dados e para isto foi realizado convênio entre o 2º PLAMEG e a UDESC, a fim de que se realizasse uma pesquisa sobre as condições do ensino em Santa Catarina. O resultado desta pesquisa fundamentou a reorganização do sistema educacional catarinense, consubstanciada no Plano Estadual de Educação 1969/1980, com o objetivo de "modernizá-lo e ajustá-lo ao modelo de desenvolvimento dependente" (Ibid., p. 48). Tal plano foi elaborado por intelectuais catarinenses com a ajuda de peritos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura -UNESCO.

³⁴. PERES, distingue na América Latina um processo de modernização que caracteriza como sendo contraditório, desigual, combinado e antitético, nas suas expressões culturais, tecnológicas e social. Quer dizer: a modernização capitalista na América Latina teria realizado, ao mesmo tempo, um desenvolvimento tecnológico inversamente proporcional ao desenvolvimento cultural e social (PERES, 1994, apêndice III).

Na introdução do relatório da pesquisa "Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina" realizado, em 1967, lê-se:

Nessa luta pelo desenvolvimento econômico-social, os povos subdesenvolvidos estão a compreender a importância da educação, pois esta abrange as seguintes funções: I) o provimento de mão-de-obra especializada requerida pelo sistema produtivo e necessária para a continuidade e aceleração do processo de desenvolvimento econômico; II) a elevação dos rendimentos econômicos individuais e a conseqüente modificação dos hábitos de consumo e no padrão de vida em geral; III) a ampliação das oportunidades sociais e de novas possibilidades de ascensão na estrutura social; IV) a criação de novos quadros de valores e novo (sic) estilo de vida seguidas de atitudes mais racionais embora devamos lembrar o grande papel da educação na conservação da cultura em geral; V) maior participação popular nos processos de decisão nacionais".

Esta introdução situa a concordância geral entre as premissas para a educação no Estado de Santa Catarina e aquelas pretendidas pela União. Também aqui a educação assumia, para os intelectuais no poder, a tarefa de constituir mão-de-obra para o mercado de trabalho, de modo a acelerar o desenvolvimento econômico.

A pesquisa aponta a falta de instalações adequadas e de materiais, na opinião dos professores, como um dos problemas mais significativos na pré-escola. A tabulação dos dados mostra, ainda, que a construção de prédios, ou a falta de salas de aula, ocupava a segunda posição entre os problemas analisados. Este resultado demonstra que a questão do espaço era percebida pelos usuários da escola, mesmo que se encontrasse ainda desarticulada e muito mais relacionada aos aspectos da percepção visual, do conforto ambiental e da quantidade.

Os guias metodológicos para planos de construções escolares partiam da premissa de que "o prédio escolar é construído para abrigar um programa educacional, devendo por isso ser planejado de dentro para fora [e que], a escola, sua planta, sua organização é idealmente considerada um instrumento para levar adiante, criar condições e tornar efetivo aquele tipo de programa educacional desejado pela comunidade" (SCHULTZ, 1966: 300). Indicavam as prioridades, as alternativas, as estimativas de custos, os cálculos de área útil por aluno, os equipamentos adequados, as técnicas construtivas, os materiais mais baratos, sugestões de fluxograma das escolas, normas para a escolha das áreas desejáveis para terrenos escolares, para a localização e orientação do prédio no terreno, os tipos de prédios, número de pavimentos, tipo de plantas baixas, a cobertura, as aberturas, enfim, todos os elementos de um projeto. O objetivo do planejamento e dos planejadores era obter o maior rendimento com o menor custo. Para as escolas

públicas, essa orientação geral impunha a máxima obediência. As plantas baixas, cortes e fachadas das escolas denunciam o empobrecimento nos detalhes construtivos, a qualidade do material cai consideravelmente, os terrenos perdem o jardim, o campo de futebol é substituído por quadras de cimento. A arquitetura acompanha, sem rodeios, o empobrecimento geral da escola pública, em nome da economia de mercado que pretendia modernizar e desenvolver o país.

O processo de modernização também se apresenta antitético na construção dos prédios escolares, seja na quantidade, seja na qualidade. Enquanto a tecnologia da construção avança, as construções escolares perdem qualidade. No entanto, pode-se observar, também, a introdução de maiores preocupações com a expansão das escolas, o que pode ser apontado como um aspecto positivo da planificação da rede escolar.

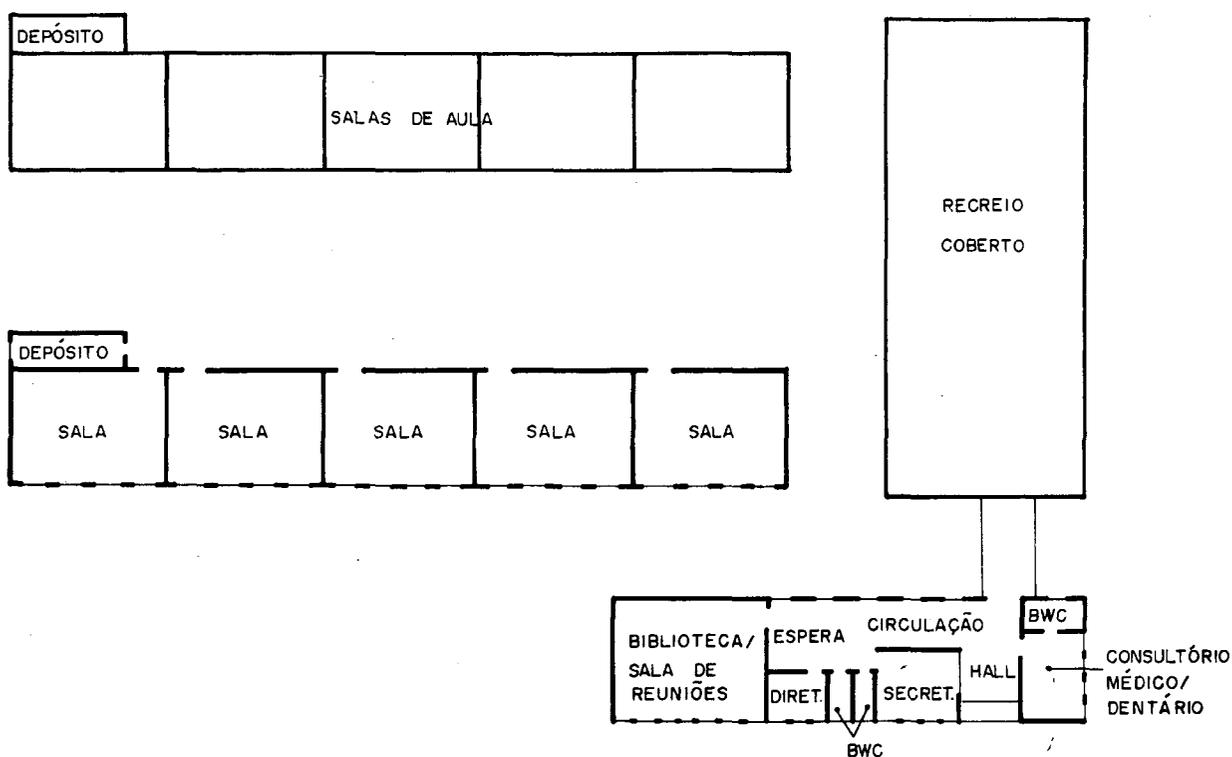


Fig. nº 21. Planta baixa padrão das escolas construídas pelo PLAMEG.

O projeto padrão era constituído de blocos distintos, que possuíam cada um sua função, unidos apenas por um corredor que também funciona como uma espinha dorsal distributiva. A articulação desses blocos baseava-se na idéia de um corpo dividido funcionalmente: cabeça, tronco e membros, cada qual com sua função. No

bloco da frente ou na fachada principal que dava acesso ao público ficava a administração ou a cabeça. Em outro bloco ficavam as salas ou classes comuns, e no terceiro bloco, a área da ginástica. A ordem hierárquica anunciava-se científica mas, mantinha elementos da ordem jesuítica.

Já numa fase mais adiantada a arquitetura funcional aparece como a eliminação de todo e qualquer "supérfluo". Prédios defensáveis dentro do espírito moderno internacional e seus adjetivos: arquitetura racional e funcional. A racionalização do desenho, a padronização e a "sinceridade" das formas em relação à técnica e materiais construtivos são as soluções empregadas. A volumetria simples que valorizava as fachadas, a disciplina e a ordem de sua composição, a racionalidade geométrica das formas e o uso de retas predominantemente, compõem, enfim, o repertório modernista. Esta valorização do equilíbrio compositivo dado pela harmonia dos volumes, dos planos e das linhas, revelavam - ainda que em menor grau relativamente ao período anterior - princípios da arquitetura clássica. A planificação mostra uma preocupação com a distribuição equilibrada do fluxo. O procedimento típico do funcionalismo se expressa na especialização das áreas: administrativa, pedagógica, de serviços, etc., buscando a mesma eficácia presente na produção industrial: produção em série, ordem e economia.

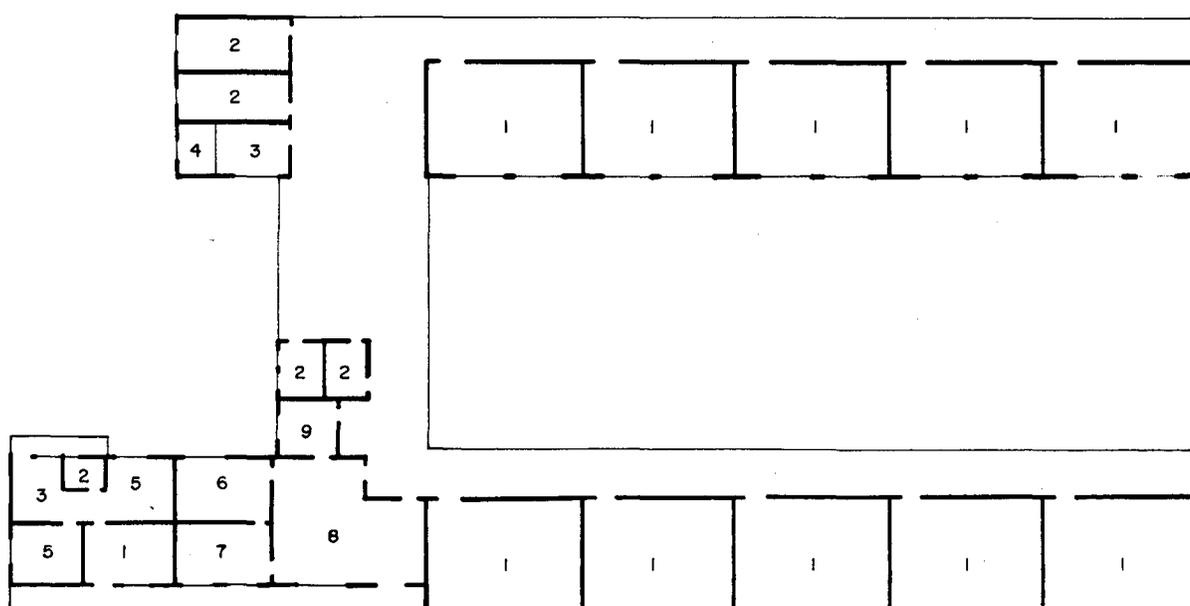


Fig. nº 22. Planta baixa padrão das escolas construídas pelo PLAMEG. (Esc. 1:400).

- 1- SALA
- 2- BWC
- 3- COZINHA
- 4- DESPENSA
- 5- QUARTO
- 6- DIRETORIA
- 7- BIBLIOTECA
- 8- SECRETARIA
- 9- CONSULTÓRIO

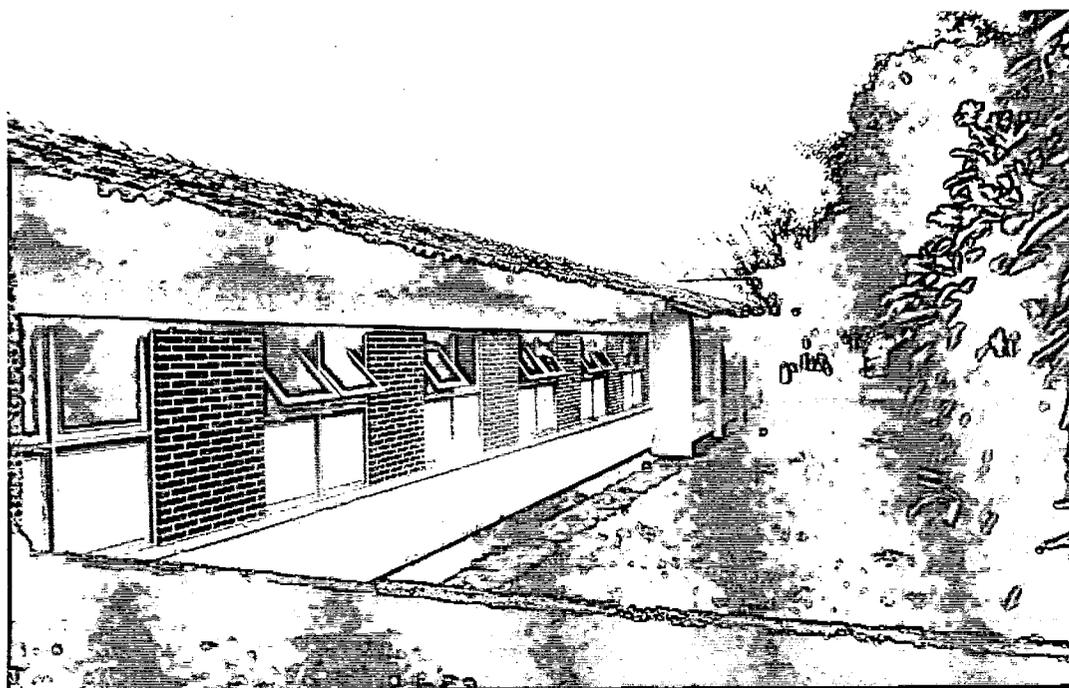


Fig. nº 23. Escola Básica Edith Gama Ramos. Construída em 1964.



Fig. nº 24. Vista do pátio interno do G.E. Edith Gama Ramos. Florianópolis. (Foto de 1996).

Nesta foto, pode-se observar a localização das salas de aula que, prevendo-se a expansão, distribuíram-se ao longo de um corredor, porém em blocos separados de duas em duas salas. Neste tipo de planta é possível extrair a previsibilidade e a flexibilidade como fatores determinantes na tipologia do prédio.

As figuras seguintes n^{os} 25, 26 e 27, são fotos do Colégio Estadual Padre Anchieta, de Florianópolis, obra construída em 1970, no governo de Ivo Silveira. O que mais se destaca nesta configuração arquitetônica é o novo partido adotado para a planta baixa e elevações que abandonam de vez o quadro central como pressuposto arquitetônico, adotando a racionalidade da economia como determinante final e completa da obra. O terraço "utilizável" em substituição ao telhado tradicional, inclinado em águas, as janelas rasgadas na horizontal substituindo as clássicas verticais, levantam dúvidas sobre a funcionalidade. Os terraços aproveitáveis, por exemplo, são muito desconfortáveis em regiões de clima quente. Esta forma do telhado seria determinada pela necessidade térmica ou pela racionalidade para ser funcional? O que se pode inferir é que a economia prevaleceu neste projeto arquitetônico. Pode-se perguntar, ainda, pela necessária entrada bilateral de luz nas salas de aula tão propagada pelos tecnicistas que introduziram as primeiras noções de modernidade nas construções escolares. Ao que parece os elementos científicos de saúde e conforto vão cedendo lugar ao "mais barato".

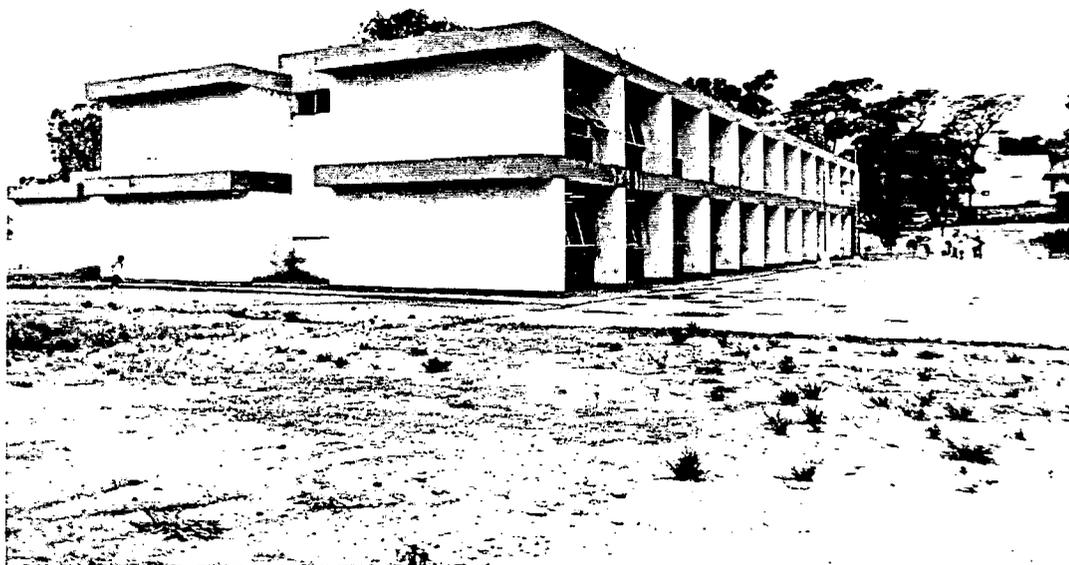


Fig. n^o 25. Colégio Estadual Padre Anchieta. Florianópolis. Construído em 1970.

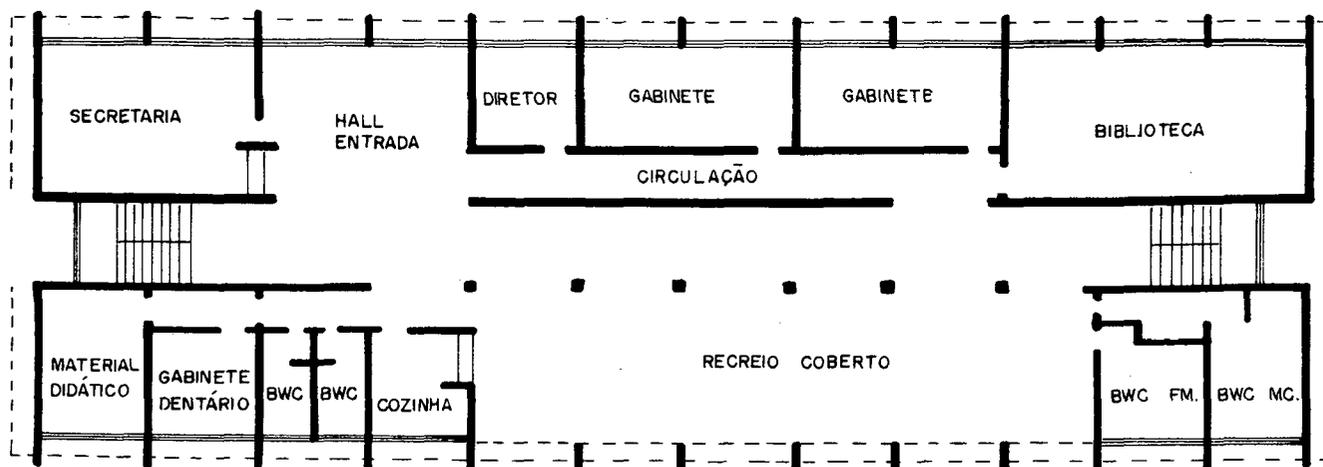


Fig. n° 26 . Planta baixa, pavimento inferior do Colégio Estadual Padre Anchieta. Florianópolis.
(escala 1: 300)

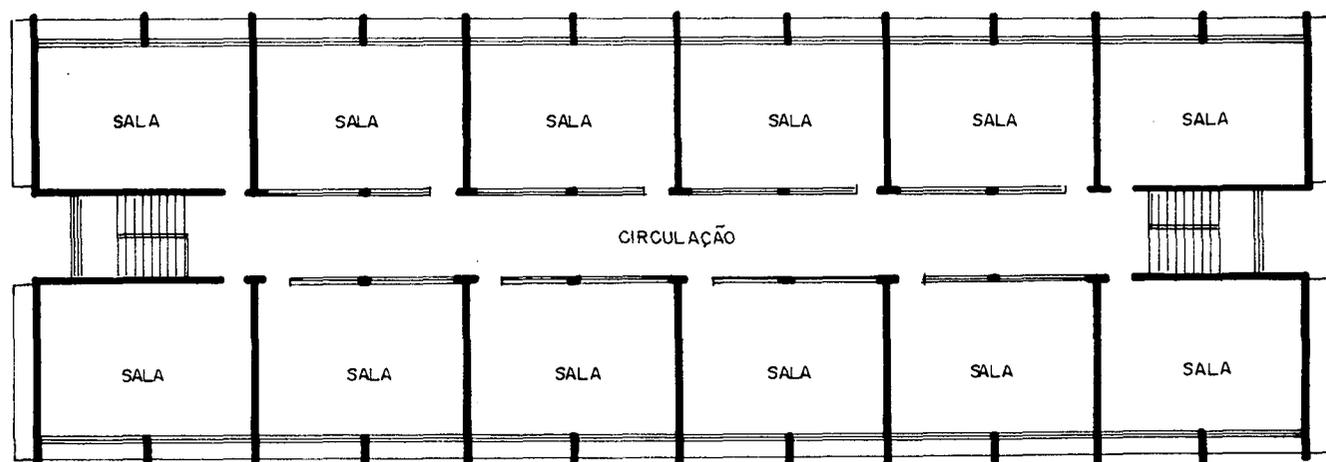


Fig. n° 27. Planta baixa, pavimento superior do C. E. Padre Anchieta. Florianópolis. (Escala 1: 300). As janelas largas, rasgadas horizontalmente, de parede a parede, possibilitavam que sobre a mesa de cada aluno pudesse estar um pouco da natureza através do olhar. A pedagogia nova assim orientava. Não era mais adequado o confinamento do aluno ao mundo das salas de aula. Ele deveria conhecer o mundo moderno.

Ao se traçar uma linha evolutiva da arquitetura escolar, observa-se que suas mudanças envolvem padrões culturais e técnicos ligados estreitamente às transformações sociais e econômicas da sociedade e suas instituições. Os conteúdos que se ensinam às crianças, assim como o espaço onde esses conteúdos são ensinados, conformam-se através da técnica e dos métodos, tanto do ensino como da arquitetura, e expressam os interesses das demandas econômicas e sociais de cada época. Se num primeiro momento o ensino das camadas populares se organizava dentro de uma sala na igreja ou na casa do professor, aos filhos das camadas dirigentes se reservavam e organizavam espaços suntuosos, dignos da elite. Esta diferenciação não poderia deixar de ser feita, mesmo que este estudo não tenha realizado uma comparação entre espaços destinados a uma ou outra classe social. Mas, da mesma forma que observamos diferenças nos conteúdos pedagógicos assegurados às diferentes classes sociais, também observamos diferenças significativas e marcantes na arquitetura escolar destinada a cada classe.

PARTE II

Arquitetura da Escola Polivalente: seu Texto e seu Contexto. Um estudo de caso.

Nesta parte realizamos uma aproximação entre a educação que o governo militar ensejou se realizasse no Brasil e a arquitetura pensada para abrigá-la. Buscamos descobrir os nexos entre estas realizações e a concepção de mundo que as embasou. Qual educação e qual arquitetura resultou desta concepção? Onde a arquitetura escolar deste quadrante da história avançou e onde se conservou em relação às suas antepassadas? Considerando que arquitetura envolve projeto, execução e uso, esta parte pretendeu ainda realizar a leitura do significado, ou do sentido atribuído à arquitetura pelos seus usuários, buscando verificar como um espaço ganha ou perde significados, sentidos e significações. Ou seja: identificar, além do discurso, a prática sobre o espaço da arquitetura escolar.

CAPÍTULO III

O contexto histórico e político da Escola Polivalente

Percebe-se pelos objetivos básicos do PREMEN, a preocupação com uma "afirmação nacional".

Assim, o fato de ter-se produzido um projeto arquitetônico padrão das Escolas Polivalentes para todos os Estados brasileiros, buscou responder esta necessidade. A reforma educacional dos militares constitui-se em uma das mais amplas já empreendidas a nível nacional...mudou a concepção de ensino, o currículo, a organização do sistema, a estrutura administrativa, os espaços físicos, e a legislação em todos os níveis.

1. Conhecendo a Escola Polivalente

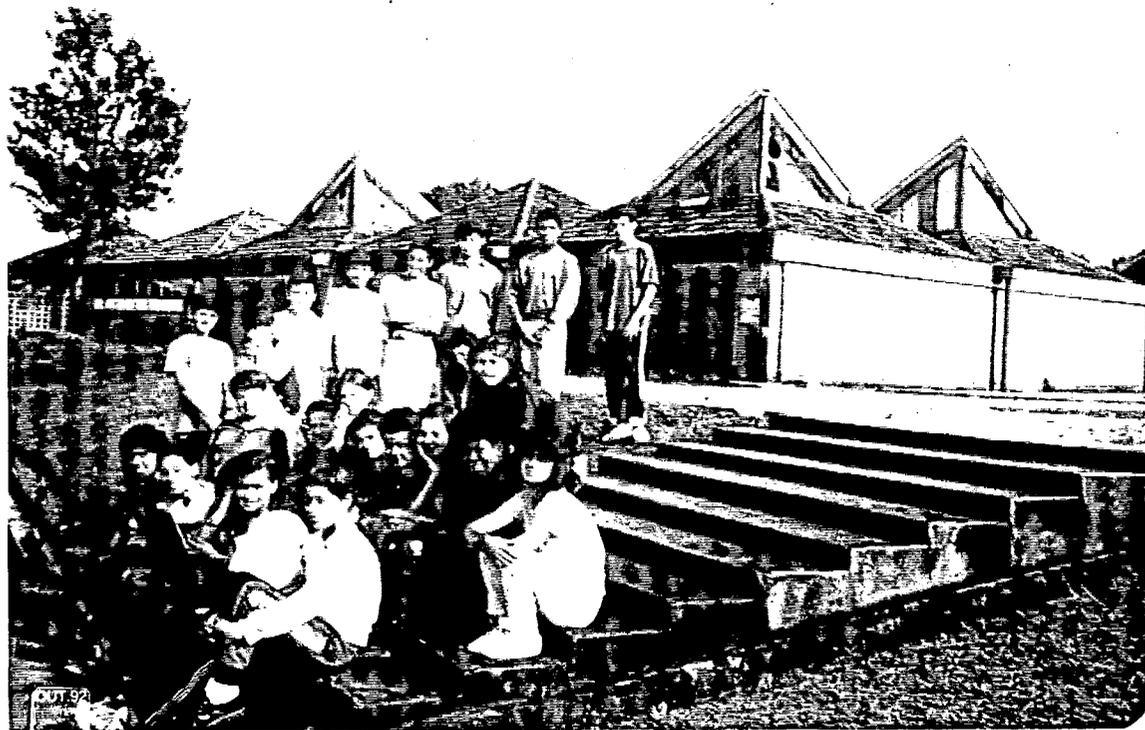


Fig. nº 28. Vista frontal da Escola Polivalente, construída em 1974, no governo Colombo Machado Salles. Florianópolis

A expressão Escola Polivalente, conforme Arapiraca, "foi assimilada dos conceitos teóricos da Comprehensive High School norte-americana. Anteriormente, esses conceitos foram adaptados ao Brasil numa experiência escolar denominada Ginásio Orientado para o Trabalho, pela Diretoria do Ensino Secundário (DES) do MEC" (ARAPIRACA, 1982: 150). O objetivo das Escolas Polivalentes era "expandir aquela mesma síntese (...) da formação humanística moderna e da preparação para o mundo do trabalho e da técnica" (MEC, SG, PREMEN, s.d., p.8). Para efetivar esse objetivo, além da reestruturação e reforma do sistema de ensino foram necessários projetos arquitetônicos especiais que pudessem abrigar as novas finalidades educativas. As formulações teóricas e de planejamento das Escolas Polivalentes deram-se no PREMEM - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - criado pelo Decreto nº 63.914, em 1968.

A Escola Polivalente de Florianópolis situa-se à margem da Avenida Ivo Silveira, em Campinas, e possuía capacidade, quando de sua inauguração, para 800

alunos, em dois turnos. Tendo iniciado suas atividades em 18 de março de 1974, a escola atendia crianças da 5ª à 8ª série do primeiro grau. Possuía sete salas de aulas, agrupadas de três em três, em torno de uma sala central para uso múltiplo. Esta forma de agrupamento permitia, em abrindo-se as portas das salas de lado a lado na parede interna, transformá-las em um salão para atividades que necessitassem reunir grande número de pessoas. Havia, ainda dois laboratórios de ciências, um de artes e desenho, e salas especiais de educação para o lar, técnicas comerciais e enfermagem; eram duas as oficinas, uma de artes industriais e outra de técnicas agrícolas. Todas as oficinas, assim como as demais salas especiais, eram dotadas de equipamentos próprios como motores, prensas, serra-fitas etc. A biblioteca instalada na entrada do prédio dividia-se em espaços para livros e consultas e sala de seminário. A secretaria e a sala de diretores também situavam-se à entrada do prédio. A escola possuía ainda vestiários e banheiros, sala de professores, da zeladoria, jardim de ciências e grande pátio externo. Veremos que vários destes espaços foram sendo alterados com o uso, e com as reformas efetuadas na escola.

O corpo técnico-administrativo da escola era composto de: Diretor, Vice-diretor, Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Secretária, Auxiliar de Bibliotecária; quatro auxiliares de administração, quatro serventes e dois vigias. Eram 25 os professores, sendo 10 na área de Comunicação e Expressão, 3 na área de Estudos Sociais, 6 na área de Ciências, e 6 na área de Práticas. Todos freqüentaram cursos de "treinamento" realizados pelas Universidades Federal e Estadual, em convênio com o PREMEN e a Secretaria de Educação do Estado. O total de alunos no primeiro ano de seu funcionamento não ultrapassou 600, deixando mais de 200 vagas ociosas.

Para podermos analisar a arquitetura da Escola Polivalente, já embasados pelo conhecimento, mesmo que panorâmico, da evolução da arquitetura escolar no Estado de Santa Catarina, necessitamos conhecer o projeto educacional que a gestou e a representação destas premissas no seu projeto arquitetônico. Ou seja, para analisarmos a arquitetura da Escola Polivalente vamos analisar sua fundamentação filosófico-educacional e arquitetônica e a significação a ela atribuída pelos seus usuários, dando assim vida real em uso à arquitetura. Buscaremos perceber, além daqueles traços mais gerais da arquitetura da Escola Polivalente, quais os elementos arquitetônicos e educacionais que se renovaram e os que se conservaram a partir da evolução dos prédios escolares no Estado.

2. A política educacional que gestou a Escola Polivalente

Com o golpe de 64, instala-se uma nova ordem política no país. O movimento estudantil que reclamava por reformas amplas para a sociedade brasileira e, em especial, para a universidade, é reprimido. O terror político atinge imediatamente a educação, na forma de invasão de universidades, cassação de direitos políticos, prisões, o que torna inviável a reforma defendida pelos setores progressistas.

Mas as atitudes do novo governo não são só de inviabilização do que vinha sendo proposto. O regime militar caracteriza-se por uma grande movimentação em torno da educação: são incrementados os grupos de estudos e acordos de cooperação entre o Brasil e os Estados Unidos e que produzem a reforma da Universidade e do 1º e 2º graus, financiamentos externos, programas de alfabetização, programas de expansão do ensino médio, além da difusão e universalização de ensino profissionalizante.

Em julho de 1968, por decreto, o Marechal Artur da Costa e Silva, institui Grupo de Trabalho, com a tarefa de apresentar em 30 dias uma proposta de Reforma das Universidades, cujos estudos deram origem à lei 5.540/68. Nos trinta dias estipulados pelo decreto, o grupo deveria concluir uma reforma que garantisse " a eficiência, a modernização e a flexibilidade administrativa" da universidade brasileira (SAVIANI, 1987:79). Como veremos mais adiante, também estas são as categorias-chave que orientarão os trabalhos dos técnicos e arquitetos na elaboração dos projetos das Escolas Polivalentes.

Em 71, é elaborada a Lei 5.692 para reformar o antigo primário e ginásio, unificando-os e tornando o ensino obrigatório para 8 anos. Esta lei é aprovada no Congresso Nacional num prazo de trinta dias. A matéria tramitou em regime de urgência e foi aprovada por unanimidade. O anteprojeto de Lei da 5692/71 foi elaborado por uma comissão de notáveis³⁵ ligados ao regime.

O clima era de euforia: em 70 o Brasil ganhara a Copa do Mundo de Futebol, a marchinha "Prá frente Brasil" e as músicas de Tom e Ravel eram cantadas de norte

³⁵. Faziam parte da comissão: padre José de Vasconcelos (presidente), Valnir Chagas (relator), Aderbal Jurema, Cláudia de Freitas Capanema, Eurides Brito da Silva, Geraldo Bastos da Silva, Gildásio Amado, Magda Soares Guimarães e Nise Pires.

a sul do país. O *slogan* "Este é um país que vai prá frente" justificava-se no andamento de projetos mirabolantes como a Ponte Rio-Niterói e Transamazônica, além de projetos de cunho popular como o "Mobral", que construíam a idéia do Brasil Potência. A intensa propaganda nos meios de comunicação³⁶, combinada com a repressão violenta, confere ao regime o consenso e a legitimidade, ainda que passivo. O exercício da hegemonia assume formas diferenciadas em cada momento histórico, a partir do modo como os grupos sociais se relacionam e como organizam sua produção social. A hegemonia é, assim, um processo dinâmico e contraditório.

Gramsci chamava atenção para as diferentes formas de manutenção da hegemonia que se desdobram em coerção e consenso. As classes dominantes, através do Estado, articulam, em diferentes momentos, de acordo com a necessidade, as formas culturais de obter a sua legitimidade, buscando ocultar e refluir os conflitos. No Brasil, além da repressão, o Estado militar buscou legitimar-se, também, com o desenvolvimento de projetos de cunho popular. Domínio e direção ideológica se mesclam nesta tarefa de manter a hegemonia. No entanto, a formação do consenso pela difusão de uma concepção de mundo não dá à classe dominante o controle de toda a sociedade. O uso da força aparece então como uma necessidade. A coerção é usada, principalmente nos momentos de crise, quando fracassa o consenso promovido pela transformação dos interesses de uma classe em interesses de todas as classes. O Regime Militar busca a supremacia de duas maneiras: como domínio e como direção intelectual e moral. Como representante de um grupo social, é dominante dos grupos adversários que tende a liquidar ou a submeter também pela força armada. O exercício do poder ocorre, então, pela combinação do domínio e da direção. As correlações de forças se materializam, desta forma, em cada momento da história através da força e do consenso, da dominação e da hegemonia, da violência e da civilização, do momento individual e do universal, da agitação e da propaganda, da tática e da estratégia etc. (GRAMSCI, 1989b).

Os militares usavam a propaganda nos meios de comunicação de massa e os projetos populares no sentido de fazer parecer aos dominados que o seu projeto era deles também. Marx, em "A Ideologia Alemã" (1986), aponta o interesse dos dominantes em fazer parecer que os seus interesses são os de toda a sociedade, emprestando às suas idéias a universalidade, como únicas e válidas, como forma de manter a hegemonia. Por mais passiva que seja a dominação, se os subalternos não

³⁶. A rede Globo de televisão foi criada em 1965 sob os benefícios do governo militar. Em 1985, já era a quarta maior rede de televisão do mundo.

acreditarem que determinada situação é natural, a possibilidade de resistência ou rebelião fica mais próxima. É mais fácil lutar quando se percebe que o que está posto não é necessariamente o que deveria ser. É assim que é possível pensar numa escola que não seja apenas reprodutora das relações sociais e econômicas e instrumento de dominação. As classes dominantes tentam apresentar seus valores, sua concepção de mundo aos dominados que, por vezes, chegam a assimilá-las e aceitá-las, compondo o que Gramsci chama de "senso comum". Neste sentido, Gramsci diz que "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica" (1991:37). A política educacional estatal procurará sempre alcançar a hegemonia, buscando consolidar os interesses das classes dominantes.

2.1. A filosofia educacional do Estado militar expressa no "Programa Estratégico", do qual se origina o PREMEN

Mas, enfim, qual a política educacional que norteou a construção da Escola Polivalente? Quais foram as reais intenções do governo militar ao planejar e executar um projeto de escola que diferia, tanto na organização pedagógica como na organização espacial, das escolas existentes até então?

No fórum "A Educação que nos Convém", realizado pelo IPES³⁷ - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais, em outubro de 1968, na cidade do Rio de Janeiro, o ministro Luiz Gonzaga do Nascimento proferiu um discurso, que sintetiza o pensamento liberal e esclarece as funções previstas para a educação³⁸:

(...) A escola deve preparar os homens para as tarefas que vão desempenhar, não numa sociedade ideal, mas na sociedade real em que eles vão viver. Inútil dar-lhes uma preparação excessivamente literária, se os problemas que vão encontrar são principalmente de natureza técnica. Deve ela formar os homens para o desempenho que deverão ter, prepará-los para os empregos que vão encontrar. Aí pode-se dizer que o inadequado reflexo da sociedade e seus problemas da educação é responsável por um sem número de impasses

³⁷. Em 1961 é instalado o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais - IPES, por iniciativa de grupos de empresários de São Paulo e Rio de Janeiro. Prova de que, como diz Gramsci, a manutenção da dominação exige direção ideológica e para isso os intelectuais concorrem com papel decisivo. A burguesia prepara as várias formas disponíveis para manter a hegemonia: repressão, propaganda ideológica, intelectuais orgânicos formulando políticas compensatórias etc.

³⁸. Trecho do discurso do Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento Silva no fórum realizado pelo INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS - IPES - *A Educação que nos convém: Fórum realizado em outubro/novembro de 1968*. Rio de Janeiro: APEC Editora S.A, abril de 1969.

sociais, pois, fornecendo um tipo de educação impróprio para as atuações individuais, gera tensões e produz decepções nas expectativas.(...)

Mas, o aspecto que deve ser primordial na definição do tipo de educação que convém a um país é o da ligação com os objetivos nacionais em sua globalidade. (...)

Traçar lineamentos a uma política educacional do país, é portanto, antes de tudo, uma tarefa política, para a qual se exige principalmente uma clara visão dos objetivos nacionais e estes impõe desde logo, certas opções fundamentais. (...) Em primeiro lugar, a decisão entre um tipo de educação aristocrática e a democrática. Esses conceitos são relacionados a valores e tendem a produzir tipos diversos de homens, tendo em vista a sociedade política em que se projetam. **O objetivo de uma educação democrática deve ser o da formação individual, valorizando a criatividade pessoal, em termos de liberdade, seja quanto aos laços de objetivos políticos, a cultura ou classe. Uma educação aristocrática, ao contrário, liga o indivíduo ao Estado, ou a classes ou partidos políticos, e confunde os objetivos de formação individual com os destes.(...)**

Mas, conexo a esse problema há outro: o da democratização ou da elitização da educação. Deve-se fazer uma educação para o maior número, para as massas, ou ao contrário, dirigi-la principalmente para as elites? Esse problema já não é tão simples, especialmente para um país com as profundas desigualdades como o nosso, e com tão alto grau de analfabetismo. O ideal seria dispor de recursos abundantes para promover ambos os tipos de educação, isto é, alfabetizar o país e generalizar o ensino primário, e, **ao mesmo tempo, proporcionar a uma elite o ensino caro e sofisticado que uma sociedade desenvolvida e industrializada exige.** Isto, porém, é impossível. Creio que só um adequado balanceamento dos recursos disponíveis e sua consciente distribuição entre os vários graus de ensino, entre as várias tarefas a serem executadas no campo educacional, pode criar uma solução de equilíbrio. E esse equilíbrio é essencial à própria estabilidade política da nação. É claro que não se pode pensar mais em termos de manter-se fora dos benefícios da educação milhões de brasileiros, sem com isso agirmos com profunda injustiça social e **sem também entravarmos o próprio desenvolvimento econômico, que deve ser objetivo das classes dominantes.** Mais ainda: **uma denegação de educação a um número crescente de brasileiros poderá gerar uma situação de perigo para a própria estabilidade política.** Por outro lado, é evidente que uma educação voltada exclusivamente para a massa, absorvendo com as tarefas primárias todos os recursos disponíveis, acarretaria uma correlata diminuição dos meios necessários aos objetivos superiores, seja sob o ponto de vista da produção, seja sob os de comando político. É preciso educar as massas - e urgentemente - mas é preciso também continuar a dar atenção a um tipo de educação que mantenha a preparação das elites dirigentes, dos empresários, dos técnicos de nível superior, através da qual se propiciem os meios para o aumento rápido da renda nacional, com o que se produzirão novos recursos para aplicação na educação. (grifos nossos) (1989, p.159/160).

O discurso do Ministro ajuda-nos a entender o que o regime militar pretendia com as Escolas Polivalentes. Buscava, ao mesmo tempo que adequava o ensino às necessidades econômicas, constituir uma elite dirigente, que deveria ter um ensino caro e sofisticado que a industrialização exigia, tendo como substrato a idéia da individualidade, necessária para a competição.

Esta política educacional proposta e executada pelos militares, está impressa e expressa no "Programa Estratégico", documento elaborado pelo Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, em 1968, que consubstanciou suas intenções e

objetivos³⁹. O "Programa Estratégico" afirma uma "visão integrada da educação", assinalando que a função de "liderança espiritual e de instrumento de transformação social dentro do quadro democrático, compreende a sua dimensão sócio-cultural e econômica" (1968: 9). Assim, os objetivos básicos da reforma do sistema educacional no Brasil consistiriam em:

I - Proporcionar as lideranças de que o País precisa, para alcançar os objetivos nacionais maiores, de conciliar o progresso tecnológico do nosso tempo, as aspirações de desenvolvimento econômico, o progresso social e espiritual.

II- Transmitir o gênio criador e a cultura brasileira.

III- Preparar recursos humanos para o desenvolvimento - desenvolvimento naquele sentido integrado, de construção da nova sociedade.

As funções da educação, para os militares, seriam então:

a) Educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento.

O relevante papel da Educação resulta principalmente de sua importância para o progresso tecnológico. Ao definirem-se os objetivos do "Programa Estratégico", foram caracterizados os fatores básicos do desenvolvimento: **capital físico, trabalho e progresso tecnológico**. O progresso tecnológico, em sentido amplo (ou seja, abrangendo todo o conjunto de fatores que explicam o crescimento do produto em ritmo superior àquele resultante do aumento qualitativo do capital e do trabalho), é estreitamente dependente do desenvolvimento educacional, que não apenas assegura a maior especialização do fator trabalho, mas inclui as melhores formas de organização e novos métodos, assim como a própria expansão da pesquisa científica e tecnológica.

O papel da educação como referência ao crescimento do produto compreende, assim, não apenas o aumento quantitativo de recursos humanos para os programas de desenvolvimento, para um dado nível de tecnologia, como também a preparação de novos tipos de recursos humanos e de um novo quadro institucional para liderar o processo de desenvolvimento tecnológico (Ibid., p.10/11).

b) Como instrumento de progresso social.

c) Como instrumento de expansão de oportunidades de empregos.

A educação deverá preocupar-se, de um lado, com a preparação geral (não especializada) do estudante brasileiro, para a vida comum numa sociedade moderna, através do ensino primário e médio ginasial e, de outro, com a qualificação de mão-de-obra para a vida de trabalho, mediante ensino técnico, profissionalizante a nível colegial e superior. Esse

³⁹. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral- Programa Estratégico de Desenvolvimento 1968-1970. Área estratégica IX - infraestrutura Social. Vol. I e II - Educação e Recursos Humanos. Fevereiro de 1969.

Os programas das "Áreas Estratégicas" foram preparados com base em estudos realizados por Grupos de Trabalho criados pelo decreto nº 61.590/67. Eram Presidente da República o General Artur da Costa e Silva e Ministro da Educação e Cultura Tarso de Moraes Dutra. O coordenador geral dos grupos de trabalho do Programa Estratégico era João Paulo dos Reis Velloso e participavam do grupo da Educação, Edson Frando do Ministério da Educação, Padre José Vasconcelos do Conselho Federal de Educação e Arlindo Lopes Corrêa do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

treinamento de recursos humanos, constituindo economias externas para as empresas, em boa parte poderá neutralizar os incentivos à maior utilização relativa do fator **capital**, que os programas de intensificação de investimentos geralmente acarretam, e assim, favorecer a maior absorção de mão-de-obra (grifos nossos) (p. 11/12).

Esta função da educação, que asseguraria a "democratização de oportunidades" seria garantida através de:

- um número mínimo de anos de escolarização a toda a população escolar, garantia que gradualmente atingirá todas as regiões do País;
- acesso dos mais capazes ao ensino superior, corrigindo as distorções existentes.

Neste contexto, constitui ainda a educação poderoso instrumento de formação de uma consciência democrática, a serviço dos valores espirituais e de uma nítida afirmação nacional (p.11).

Percebe-se pelos objetivos básicos a preocupação com uma "**afirmação nacional**". A produção de um projeto arquitetônico padrão das Escolas Polivalentes para todos os Estados, buscava responder a esta necessidade. Novamente, a arquitetura aparece como um instrumento, uma possibilidade de simbolizar ou expressar uma nacionalidade (uma brasilidade), a exemplo do que já haviam proposto os renovadores no período da Escola Nova.

Os militares adotaram como prioridade, na política educacional brasileira, o atendimento das necessidades da produção industrial para atender aos interesses do capital, porém com um discurso igualitarista a partir das vocações e esforços individuais. Assim, a educação no regime militar caracteriza-se especialmente por: controle político e ideológico em todos os níveis; centralização das decisões e do planejamento nas mãos da tecnocracia; relação direta com a teoria do capital humano e entre educação e produção, evidenciada mais diretamente na pretensão profissionalização; incentivo à pesquisa vinculada à acumulação do capital. Ainda, por incentivo à privatização do ensino, tornando-o negócio rendoso e subsidiado pelo Estado. Nos "Objetivos e Diretrizes", do "Programa Estratégico", o governo militar sintetiza e esclarece a gênese de sua visão e de sua intenção acerca da educação, quando afirma "a importância da estratégia da política educacional e mão-de-obra para a aceleração do desenvolvimento" (Ibid., p.13).

Os militares apresentam uma visão pragmática e utilitarista da educação, que consideram importante para o desenvolvimento econômico, e se preocupam com a taxa de retorno que o investimento na educação pode trazer para o desenvolvimento

industrial. É a ótica do capital humano que orienta suas metas e desenha seus planos.

O Estado militar deflagrou reformas importantes na educação. Porém, os motivos que levaram o mesmo Estado, que concorreu para acentuar a miséria social dos despossuídos, e que adotou políticas restritivas ao trabalho e favoráveis ao capital, a se preocupar com a educação pública, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos, não são tão nobres quanto se pudesse pensar à primeira vista. Nos países de capitalismo avançado esta questão - da escolaridade básica - já havia sido resolvida. No Brasil, a maioria da população não tinha, e continua não tendo, acesso à escola. Na verdade, como assinala Germano:

a ampliação dos anos de escolarização visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho "supérflua", contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande os empregados tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes. Lá [países de capitalismo avançado] como aqui, no entanto, se coloca a questão da busca de legitimidade pelo Estado, junto à maioria da sociedade (1993:165).

O Estado capitalista, diz Claus Offe, só possui legitimidade quando se apresenta como "instância neutra" (1990:40). Ora, o Estado não é neutro. Assim, a suposta igualdade que é o fundamento da dominação estatal apresenta-se como fictícia quando as relações de poder e as desigualdades surgidas na sociedade e fora da esfera da dominação política se desnudam. Então, o Estado, para manter sua legitimidade precisa mascarar a igualdade, demonstrar neutralidade para os cidadãos e desvencilhar-se da responsabilidade do privilégio de uma classe em detrimento de outra e da exploração que a sociedade capitalista cria permanentemente, através dos mecanismos econômicos. De outro modo a "neutralidade do Estado" fica ameaçada e a sua identidade com a classe dominante fica evidente.

Ainda segundo Claus Offe,

este problema estrutural obriga a política do estado a desmentir as sempre renovadas evidências de desigualdades de oportunidades através de palavras e atos, ao mesmo tempo em que os mecanismos que geram estas desigualdades (...) permanecem intocáveis (...) na medida em que ele realiza o desmentido. Nesta perspectiva a política educacional é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdades de oportunidades e com isso uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções, quando na verdade o *status* social e as oportunidades dos indivíduos estão ligados ao movimento de uma economia regulada pelo lucro" (1990: 41).

A reforma de 1º e 2º graus, foi uma iniciativa do Estado que se antecipou às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstra a intenção de proporcionar uma "igualdade de oportunidades". A preocupação com o ensino primário e médio aparentava o interesse do Estado em melhorar as condições de vida das grandes massas do povo, num momento em que se aguçavam as desigualdades sociais. Representou uma medida em que, por palavras e atos, se buscava a equidade social. Foi uma forma, portanto, de desmentir evidências e manter intocável o mecanismo responsável pela manutenção e ampliação das desigualdades. Tratava-se, enfim, de ampliar e consolidar as bases de legitimação do Estado, "num contexto em que a correlação de forças era francamente favorável à dominação existente" (GERMANO, op. cit., p.166).

Em outro trecho do discurso do Ministro Luiz Gonzaga do Nascimento, podemos extrair mais alguns elementos para a análise da política educacional dos militares. Eles dizem respeito à necessidade de o Estado aparentar neutralidade, como forma de obter o consenso para manutenção da hegemonia. Expressa, ainda, a concepção liberal de que as diferenças sociais são imutáveis posto que fazem parte da natureza mesma da sociedade, tornando factual a necessidade de estabelecer uma educação profissionalizante para os "menos favorecidos pela sorte" e uma educação aristocrática - bacharelística - para os "bem favorecidos pela sorte".

(...) **As desigualdades de origem familiar são inevitáveis**, porque decorrem da organização social, mas isso não significa que não se deva procurar compensá-las da melhor maneira possível, e principalmente ajustar a educação a essa realidade e levar os seus benefícios a várias faixas da população, que por motivos econômicos, não a podem receber. Assim, é indispensável que, além da alfabetização universal, se possa assegurar aos jovens entre 12 e 16 anos possibilidades de uma formação profissional que os habilite a uma atividade lucrativa imediata, bem como **tentar selecionar nesses cursos aqueles que podem prosseguir na aquisição de outros conhecimentos, inclusive aqueles de cunho abstrato**. Não bastará a oferta de ensino gratuito, mas será indispensável conjugá-la com a concessão de bolsas e recursos de ajuda à manutenção para grande número desses alunos, principalmente daqueles de capacidade intelectual comprovada e carentes de meios.(...) Mas, sem a conjugação da Indústria não será possível traçar-se um programa amplo e válido. Ela será a beneficiária imediata do esforço de qualificação profissional. Deverá, pois, concorrer para ajudar sua realização. Essa conjugação Educação mais Indústria merece ampla atenção em qualquer planejamento educacional.

A desigualdade de oportunidades no ensino em decorrência da origem familiar, em si mesmo, já seria grave, mas grave ainda são outras conseqüências que de tal fato derivam.(...) É a persistência do fenômeno do bacharelismo, resistindo às pressões de uma sociedade que necessita de formação educacional dirigida para um preparo profissional efetivo (p.161).

A escola torna-se equacionadora e legitimadora das desigualdades sociais, uma vez que não se pretendia resolver as desigualdades na sociedade. Ao mesmo tempo, realiza uma primeira seleção para destacar aqueles que também, por natureza tivessem mais capacidade que os demais. A pregação do conformismo social é uma retórica constante nos discursos dos ministros e presidentes militares e busca construir a hegemonia por um Estado em que a função de domínio se expressa por uma ditadura militar. A hegemonia, assinala Gramsci, pressupõe que os grupos dominantes levem em consideração, dentro de certos limites, os interesses dos grupos sociais sobre os quais ela será exercida (1989a: 33). Isto é, a hegemonia implica reconhecer demandas do outro, na construção do consenso e da capacidade de direção.

Por outro lado, a demanda educacional era enorme. O descaso do Estado com a educação fez com que o Brasil fosse um dos países que, relativamente, menos investissem neste setor. Em 1974, no auge do "milagre econômico" o Brasil tinha o 9º lugar do mundo em termos de produto nacional bruto (PNB). Do PNB o Brasil gastava 2,8% com educação, o que o colocava, em termos relativos, em 77º lugar no mundo. A exclusão pela base se evidencia pela "taxa de escolaridade das crianças de sete a dez anos que baixou, de 1970 a 1980, de 66,3% para 65,5%" (CUNHA, 1985: 56). Isto, mesmo com a extensão da obrigatoriedade de 4 para 8 anos.

Este quadro de carências era incompatível com a idéia de "Brasil-potência". Assim, a política educacional assume, igualmente, a função de suprir as carências efetivas - no caso, pura e simples exclusão da maioria da população de acesso à escola. Isto tem inegáveis repercussões no que diz respeito à vida social, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. Os documentos do governo de Santa Catarina⁴⁰ registravam que a mão-de-obra era desqualificada e inadequada para as necessidades da industrialização, necessária para a modernização do Estado. Trata-se, de uma dupla articulação de interesses: necessidade de hegemonia e necessidade econômica. É falso pensar que aos dominantes interessa a desqualificação total. Ao mesmo tempo que precisam de mão-de-obra qualificada, precisam de pessoas passíveis de serem dominadas, ou seja procuram paralelamente garantir a economia e a hegemonia. A articulação deste duplo interesse, contraditório, permite as brechas de superação da hegemonia capitalista. Na medida em que os subalternos obtêm maiores espaços de conhecimento, de educação, de moradia, conquistam maiores

⁴⁰. Ver Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. 1970

espaços de consciência da dominação, maior clareza da exploração, da desigualdade. Por esse motivo, para os dominantes, é necessário, de acordo com as necessidades do modo de produção, apelar ora, para a repressão, ora, para a propaganda. Gramsci chama atenção para a conquista da hegemonia analisando justamente o aspecto não exclusivo da exploração econômica.

A propalada democratização pelo aumento do número de anos de escolarização, tratava de um elemento meramente quantitativo. Paralelo a esta ação, aumentava a repressão e o impedimento das liberdades básicas de participação política de estudantes e professores. A análise da política não se deve restringir às ações manifestas em palavras, mas ampliar-se ao contexto concreto, levando em conta as múltiplas dimensões/manifestações de uma ação política. "No Brasil, durante o Regime Militar, a atuação do Estado se pautou por privilegiar o capital e por ser excludente com relação às classes subalternas. O resultado, do ponto de vista social, foi o aguçamento da concentração de renda, com notórias repercussões no campo educacional" (GERMANO, 1993:168). A reforma educacional do Brasil militar privilegiou o topo da pirâmide social.

Em todo o Brasil, ocorreu uma expansão da matrícula no ensino de 1º grau, entre 1973 e 1985, na ordem de 40%. Mesmo assim, constata-se que 15% da população escolarizável em 1985 sequer tem acesso à escola e 18,8% da matrícula de 1º grau está fora da faixa etária obrigatória. Os problemas crônicos da escola pública se agravaram no período. O número de professores leigos aumentou. Os salários e as condições de trabalho dos professores sofreram um agudo processo de deterioração; as redes físicas escolares se degradaram.⁴¹ Estes dados levam-nos a questionar: quem são, afinal os excluídos do sistema escolar? Os dados estatísticos mostram que são os mesmos excluídos do trabalho, da produção e dos resultados do trabalho: são os pobres. "Assim, a igualdade social é facilmente desmentida quando se defronta com dados tão reveladores. As relações capital-trabalho destroem a ficção de igualdade de oportunidades educacionais e sociais, uma vez que os mecanismos que geram a desigualdade permanecem intocáveis e contam com o respaldo do próprio Estado" (GERMANO, op.cit, p.173).

O programa dos militares anunciava a universalidade do ensino primário e do ensino médio, sendo que este deveria **"representar em numerosos casos o término**

⁴¹. Estes e outros dados podem ser encontrados em : "Nenhuma criança fora da escola". Projeto Especial de Educação Fundamental", texto publicado pela Frente Brasil Popular, na campanha Lula Presidente. Agosto de 1994.

da escolarização formal, habilitando o indivíduo a ingressar imediatamente na força de trabalho" (1968: 16). Com essa conceituação, a educação brasileira deveria, no período de 1968 a 1970, realizar um progresso que significasse uma

decisiva consolidação da estrutura de capital humano no país. Para tanto, os sistemas de ensino médio-colegial e superior terão que levar em conta a formação de mão-de-obra especializada, sem deixar de oferecer uma educação geral, capaz de possibilitar ao indivíduo um fácil ajustamento a formas novas de atuação, formas que, constantemente, surgem como resultado da rápida transformação imposta pelo avanço técnico e científico (grifos nossos) (1969:16).

A idéia de acabar com os cursos clássico e científico, que só preparavam para o vestibular, tornando todo o colégio (o 2º ciclo do antigo 2º grau) profissionalizante, nasceu da preocupação de conter a procura de vagas nos cursos superiores. A terminalidade ao nível do 2º grau faria com que um grande contingente de alunos pudesse sair do sistema escolar mais cedo e ingressar no mercado de trabalho. Com isso, diminuiria a demanda para o ensino superior. A reforma do 2º grau, portanto, está diretamente relacionada com a contenção do fluxo de alunos para as universidades. Desse ponto de vista, ele assumia uma função discriminatória, apesar do discurso igualitarista e da generalização da "profissionalização para todos".

Dessa lógica sai a reforma do ensino contida na Lei 5692/71. Imaginavam os reformistas que os jovens saídos do 2º grau com uma profissão não procurariam os cursos superiores e sim os empregos e salários crescentes que prometera o "milagre econômico". Mas o milagre econômico sustentava-se às custas de altos empréstimos internacionais e, pouco tempo depois, mostrou sua verdadeira face: o desemprego crescente e decrescente valor dos salários. As escolas particulares, por sua vez, diante das orientações legais, continuavam preparando para o vestibular em cursos de nomes profissionalizantes.

As resistências que se desenvolveram contra a política de profissionalização compulsória ganharam força, quando a crise do "milagre econômico" eclodiu em fins de 1973, forçando o regime a mudar sua forma de atuação. O Conselho Federal de Educação, a uma ordem do general-ministro da Educação Ney Braga, reinterpreto a Lei 5692/71, com um parecer que, mantendo o "ideal" do ensino profissionalizante, redefiniu seu conteúdo, permitindo aumentar a carga das disciplinas de caráter geral. Neste caso específico a arbitrariedade, que permite a um conselho nomeado pelo ministro reinterpretar uma lei votada pelo Congresso,

permitiu recuperar um pouco os estragos no ensino do 2º grau. Em 1982, já não era mais possível alterar uma lei sem passar pelo Congresso. Pela Lei 7.044/82, reformulou-se a 5.692/71, substituindo a profissionalização universal e compulsória pela "*preparação para o trabalho*" que mantém na letra a profissionalização, mas permite de tudo (CUNHA, Op,cit, p.71).

A teoria do capital humano, que se observa no programa estratégico, faz parte da concepção do sistema educacional. Militares e intelectuais reúnem-se na tarefa de conduzir a educação para atingir seus objetivos primordiais: "formação de uma estrutura de recursos humanos condizentes com as necessidades econômicas e sociais do país" (1968: 17). Quer dizer, também na educação, o capital é colocado como a mola propulsora da organização social.

A teoria do capital humano relaciona crescimento econômico e nível educacional da sociedade. Por esse motivo se fala em investimento na *formação de uma estrutura de recursos humanos condizente com as necessidades econômicas e sociais*. Esta teoria justifica os investimentos do Estado em educação, como se este investimento retornasse em benefícios individuais àqueles que estudaram e por um suposto *progresso brasileiro*. Quer dizer: todos seriam beneficiados. Mas Germano adverte:

é evidente que a tentativa de conciliação entre as 'necessidades do cidadão e as necessidades da produção' torna-se mera figura de retórica na medida em que acabam por prevalecer, na definição da política educacional (...) as determinações do mercado. Isto põe por terra o discurso igualitarista no âmbito escolar (...) uma vez que na realidade o que predomina é a desigualdade econômica. Como tornar possível o pressuposto liberal de assegurar a igualdade educacional num quadro dominado pela apropriação diferenciada da riqueza material? Na verdade, trata-se de uma estratégia que se propõe - conforme a "teoria do capital humano" - a introduzir modificações na ordem econômica, sem efetuar transformações estruturais. Para tanto, é fundamental uma ampliação dos investimentos em educação, elevando assim a escolarização dos indivíduos e transformando-os, inclusive os trabalhadores, em capitalistas, à medida que adquirem conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico (1993: 182).

Freitag, analisando a teoria do capital humano, atenta para o fato de que a necessidade de qualificar a força de trabalho não se dá no interesse do trabalhador, "para que melhore sua vida, se independentize e se emancipe das relações de trabalho vigentes, mas sim, para aprimorar e tornar mais eficazes essas relações, ou seja, a dependência do trabalhador em relação ao capitalismo.(...) A força de trabalho devidamente treinada (...) funciona como capital variável no processo produtivo, sendo o verdadeiro produtor da mais-valia" (1980: 28). Quando alegam

crescimento e desenvolvimento e prometem emprego duradouro a toda a força de trabalho, na verdade, estão defendendo a maximização do lucro das empresas privadas.

Com esses pressupostos filosóficos o regime militar cria os Ginásios Polivalentes. Eles constituiriam a

síntese das formações teórica e vocacional. A interpenetração do ensino formal com a sondagem vocacional será feita à base do restabelecimento da noção de que **teoria e a prática são partes complementares de uma formação harmoniosa e realista.** Medidas suplementares como a intensificação do trabalho escolar e a utilização de modernos recursos didáticos e pedagógicos, impedirão que o gigantismo curricular desponte dentro da nova estrutura de ensino.

O ginásio polivalente, seguimento natural da escola primária, assentar-se-á na idéia de que a sedimentação de conhecimentos teóricos gerais e ao mesmo tempo operacionais, é imprescindível à maturação da personalidade e ao exercício permanente e flexível de atividades produtivas. Harmonizará o trabalho acadêmico tradicional com o dinâmico funcional, eliminando definitivamente preconceitos mantidos com relação ao último e prejudiciais ao desenvolvimento nacional. (...) A tônica do novo sistema consiste em manter, nos currículos, as disciplinas tradicionais indispensáveis à formação intelectual e em incorporar matérias de caráter vocacional (grifos nossos) (1968: 35).

Essa união entre ensino e produção não tinha nenhum objetivo de formação integral do homem. Tratava-se, como já vimos, de um problema de hegemonia. Era necessário equacionar problemas de vagas nas universidades, preparar mão-de-obra para o processo de industrialização e criar a impressão entre o povo oprimido pelo regime de que o Estado procurava resolver seus problemas. A aproximação entre trabalho e conhecimento não era o que se propunha com as Escolas Polivalentes.

Em 13 de novembro de 1969⁴², o governo brasileiro, tendo como presidente o general Emílio Garrastazú Médici, assinou um convênio⁴³ com o governo dos Estados Unidos, através da USAID, a fim de obter empréstimo para execução de

⁴². Cf. "Histórico e Relatório Final do 1º Empréstimo Setorial Para Educação", (acordo de financiamento 512-L-078, firmado entre o governo Brasileiro-MEC e o governo dos Estados Unidos da América do Norte- USAID), editado pelo MEC-PREMEX - arquivado no Núcleo de Biblioteca e Intercâmbio do MEC/DF sob nº de registro - 2208/81.

⁴³. Sobre os acordos MEC/USAID, ver Arapiraca, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea: Série memória da educação). No seu estudo, Arapiraca procura demonstrar que o objetivo dos Estados Unidos, ao ajudar o Brasil através da USAID era uma tentativa de garantir o lucro dos capitais investidos no Brasil, na medida em que a educação produzisse um contingente de mão-de-obra capaz de assimilar e implementar o novo modelo econômico implantado a partir de 64.

objetivos específicos para a educação nacional, consignados no "Programa de Metas e Bases para Ação do Governo".

O Programa Estratégico previa 6 grupos de programas para atingir seus objetivos: a) Programas Especiais; b) Programas de Expansão do Sistema Nacional de Ensino; c) Programas de Treinamento de Mão-de-Obra; d) Programas de Treinamento e Aperfeiçoamento de Pessoal Docente e Administrativo; e) Programas de Assistência ao Educando (Alimentação e Material Escolar); f) Programas de Levantamento e Pesquisas. O PREMEN desenvolve-se dentro do Programa de Expansão do Sistema Nacional de Ensino, num primeiro momento, transformando-se, em seguida, em modelo, quando da implantação da 5692/71, como afirma o relatório final do MEC, em 76.

O Programa Estratégico apontava, ainda, a necessidade para este novo ginásio, de um "corpo de professores adequadamente qualificados, com *status* próprio", para poderem exercer as tarefas exigidas pelo novo sistema de ensino. Para tal, o PREMEN desenvolveu um extenso programa de treinamento de professores, que não é objeto deste estudo.

2. 2. Do PREMEM ao PREMEN, a origem institucional do programa

Em dezembro de 1968, sob a égide do ato institucional nº 5, que entre outras medidas colocou o Congresso Nacional em recesso e autorizou o presidente a legislar por decretos, é publicado o Decreto nº 63.914, que institui o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PREMEM, "com o objetivo especial de incentivar o desenvolvimento quantitativo, a transformação estrutural e o aperfeiçoamento do ensino médio" (art. 1º). Lembremo-nos de que o Fórum realizado pelo IPES aconteceu em outubro/novembro de 68 e o "Programa Estratégico" foi elaborado a partir de grupos de trabalho criados pelo decreto nº 61.590/67. O financiamento das atividades do PREMEM viria de recursos orçamentários federais e estaduais, e extra-orçamentários de fontes internas e externas (art. 2º). O decreto considera "que o aprimoramento do ensino médio, no nível ginásial, deve ser estimulado com o aumento do número de escolas polivalentes."

As negociações que resultaram nos acordos para o empréstimo norte-americano que financiou o PREMEM coincidiram, no tempo, com a segunda fase do movimento de 64.

Se a primeira fase se caracterizou pela retração econômica, pela transferência de empreendimentos nacionais para mãos estrangeiras, pelo fluxo de renda, através do arrocho salarial, das classes de mais baixos salários para aquelas de renda média e alta, da redução das despesas em educação e setores sociais e pela resistência de setores de oposição - já que a legislação era relativamente liberal - a segunda fase [67/68 em diante] se caracteriza pela radicalização, pelas leis de exceção, pela doença e substituição do Presidente Costa e Silva por uma junta militar, pela repressão total e indiscriminada, pelo AI-5, pelo decreto lei nº477/69, pela guerrilha urbana e pelo clima artificial de euforia milagreira, criado de um lado pela censura e de outro pela intensa propaganda pró-governo (SILVA, 1984: 108/109).

É neste contexto que os Estados Unidos ajudam a criar no Brasil uma estrutura de ensino de caráter empresarial, gerencial, efficientista e tecnocrata.

Em janeiro de 1969, a minuta do acordo de empréstimo para o Programa de Expansão do Ensino Médio, resultado das negociações que se iniciaram ainda em 1967, foi encaminhada ao IPEA - Instituto de Pesquisas Sociais e Econômicas Aplicadas - cujo parecer demonstra divergências com as condições do empréstimo, apontando exigências que iriam contra a legislação brasileira. O parecer reconhece que o Programa seria "*plenamente compatível com o "Plano Estratégico" do Governo Costa e Silva*". O empréstimo, afinal confirmado, "seria de US\$ 32 milhões, a ser amortizado em 40 anos, com carência de 10 anos e juros de 2% ao ano, durante o período de carência e 2,5% ao ano após esse período" (SILVA, op. cit., p.114). Um dos itens criticados do acordo era o que exigia que "todos os bens e serviços deverão ser de origem dos Estados Unidos". Este item aponta que os investimentos eram lucrativos para os Estados Unidos, sugerindo uma condição de subordinação do Brasil.⁴⁴

Os recursos do empréstimo deveriam ser aplicados em planos elaborados pelos Estados, projetos de âmbito nacional para treinamento e aperfeiçoamento de

⁴⁴. Jorge Silva, na sua pesquisa, encontrou nos documentos pontos de divergências no andamento das negociações, por comportar "cláusulas e expressões que fixavam obrigações impossíveis de serem atendidas pelo Brasil", e, especialmente, divergências quanto aos itens que "concediam à USAID direitos unilaterais". Os principais itens de divergência eram: a USAID é quem decide sobre a oportunidade de resgate antecipado da dívida; o uso exclusivo de materiais brasileiros ou americanos; comissões e honorários serão reajustados por decisão da USAID; a USAID é que julgará se fatos são relevantes para manutenção ou interrupção do acordo; O Brasil não teria condições de defesa em caso de a USAID não cumprindo as leis e regulamentos, suspender o programa (SILVA, 1984: 115/116). Mas, apesar das divergências, segue Silva, os preparativos para o empréstimo prosseguiram e ele é assinado.

professores de ensino médio geral; na **construção de um ginásio polivalente modelo na capital de cada estado**; no equipamento e manutenção dos centros de treinamento de professores de ciências; na seleção de bolsistas para aperfeiçoamento no estrangeiro e na organização de serviços de assistência técnica educacional.

Acordos adicionais mantiveram apoio à EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio - para que continuasse não só dando "as linhas do modelo PREMEM", como também as linhas da reforma do ensino. Observa-se então, que a reforma do ensino promovida pelo Estado militar foi orientada pelos Estados Unidos.

O acordo de empréstimo entre o MEC e a USAID - nº 512-L.078, publicado no Diário da União em 16 de dezembro de 1969, registra os aspectos pedagógico-administrativos da aplicação do programa nos Estados: a) estabelecer uma rede integrada de ginásios e colégios polivalentes, em estados selecionados e nas capitais dos outros Estados; b) transformação do currículo tradicional para o compreensivo; c) construção e equipamento de novas escolas e adaptação de outras; d) treinamento de pessoal docente e administrativo para essas escolas na filosofia e na prática dos ginásios polivalentes; e) modernização dos métodos de ensino e das técnicas de avaliação (MEC-USAID, 1969).

Os Estados que desejassem participar do Programa deveriam preparar-se para a adoção completa do modelo do PREMEM. Este modelo era considerado a solução necessária para a expansão econômica esperada para a década seguinte. A Reforma do Ensino, antes de ser legalizada em 1971, já deveria estar funcionando na prática, nesses Estados, como forma de demonstração de suas qualidades.

Em 1º de fevereiro de 1970, o PREMEM começa a funcionar, organizado em moldes administrativos modernos, sob a orientação de consultores americanos e de especialistas do IPEA. Para a implementação do PREMEM, foram chamados antigos membros da EPEM para assessorar, e para administrar foram chamados militares com experiência em Educação e Planejamento e técnicos do IPEA. A EPEM, enquanto isto, preparava o Brasil para a reforma (SILVA, op. cit., p.123).

A USAID se alinhava ao governo brasileiro para reformar o ensino adequando-o às novas estruturas pretendidas pela economia. Segundo Silva, um parecer reservado do Dr. Pery Porto sobre o segundo empréstimo da USAID ao

ensino médio, anexo ao Education Loan Proposal, enviado pela USAID em 30 de março de 1970, atesta que os objetivos do Fundo de Educação de caráter rotativo proposto pela USAID ao governo brasileiro no andamento das negociações de um novo empréstimo, se assemelham aos do "Programa Estratégico de Desenvolvimento", elaborado sob o governo de Costa e Silva. Entre os objetivos comuns destacam-se: "(1) (...) ambos visam, em comum, à aceleração do desenvolvimento, ao progresso social e à expansão das oportunidades de emprego da mão-de-obra, de um modo geral; (2) em particular, permite a constituição de capital físico para o investimento, procura obter o aumento da escolarização e, principalmente, se destina à melhoria do ensino primário e médio e ao aprimoramento da mão-de-obra para a vida do trabalho" (Ibid., p.126).

Mais uma vez evidencia-se a intenção americana de colaboração com os países periféricos. Tratava-se de um investimento que pressupunha um retorno na forma de mão-de-obra qualificada para impulsionar indústrias instaladas no Brasil; interesses comerciais: emprestava para que se comprasse os produtos nos Estados Unidos; construir a hegemonia capitalista ao modo da Aliança para o Progresso; emprestar e receber com juros.

Santa Catarina estava incluída entre os estados beneficiados com assistência técnica em planejamento, para desenvolvimento dos planos plurianuais, visando a expansão de melhoria dos sistemas de ensino de 1º e 2º graus. O convênio também oferecia ajuda para mais dois estados reformarem as secretarias de educação. **A reforma assinalada e o programa dela decorrente criou em Santa Catarina a Escola Polivalente Dayse Werner Salles.**

Dentre os treinamentos realizados nos Estados Unidos, incluiu-se o "Planejamento de Construção", que teria se realizado entre 3/09 a 07/11/69. Dele teriam participado 5 pessoas, coordenadas pelo prof. Robert Nardelli, com os seguintes objetivos:

1º) proporcionar oportunidades a engenheiros e arquitetos do PREMEM de visitarem pequenos e selecionados 'junior-senior higt schools' para formarem idéias relevantes para o programa brasileiro, as quais eles passam a dividir com arquitetos e engenheiros dos loan state, de como adaptarem os **projetos de escolas-modelo** às condições locais; 2º) familiarizarem-se com instituições e pessoal de contrato da Universidade americana e da USAID que dão suporte e assistência técnica aos programas da EP/EP/EP (ARAPIRACA, op. cit., p. 128).

Em janeiro de 1972, o PREMEM, através do decreto 70.067, é adaptado à Lei 5692/71 e às condições do Acordo 512-L-81- ou 2º empréstimo setorial de educação - e passa a designar-se PREMEN - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, e passa a ter como objetivo fundamental **o aperfeiçoamento do sistema de ensino de 1º e 2º graus no país.**

Segundo o manual de divulgação do PREMEN - Fundamentação teórica da Escola Polivalente - a construção e equipamento desse tipo de escola, "diferente das tradicionais", teria a intenção de servir de "modelo para as transformações que se vierem a fazer nas escolas da rede existente" (MEC-PREMEN, apud., SILVA, 1984, p.140).

Como se vê:

a) a reforma de 1º e 2º grau teve preparações anteriores mais consistentes. Na verdade, ela foi negociada com os Estados Unidos.

b) A estrutura organizativa dos Ginásios Polivalentes copiados a partir do modelo norte americano da Comprehensive High School, acaba generalizando-se para as outras escolas, através da lei 5692. A "modernização" que se pretendia fosse realizada através das escolas polivalentes, e que exigia todo um ritual de preparação anterior, com treinamento para profissionais, construção de escolas com nova filosofia de arquitetura, acaba se generalizando, de forma precipitada, autocrática e autoritária para todas as demais escolas do país, quando da implantação da reforma. **As escolas passaram a dar aulas práticas de técnicas industriais, técnicas agrícolas etc., sem as condições materiais exigidas por esse tipo de currículo.** A escola polivalente deveria oferecer as aulas práticas e as demais escolas os conteúdos tradicionais. Na prática, todas as escolas incorporaram o programa como um todo.

2. 3. O subprograma dos Estados participantes e a importância atribuída às construções.

O programa desdobrou-se em: "Subprograma dos Estados Participantes" e "Subprograma Nacional". O Subprograma dos Estados participantes abrangia a construção, equipamentos e treinamentos de recursos humanos de "número considerável" de Ginásios Polivalentes nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas

Gerais, Bahia e Espírito Santo. O chamado Subprograma Nacional dizia respeito à construção, equipamentos e treinamento de recursos humanos para o "Ginásio Polivalente modelo" no Distrito Federal e em cada um dos demais Estados não incluídos no Subprograma dos Estados Participantes. É neste subprograma que entra Santa Catarina. Por ele se constrói a atual Escola Polivalente, batizada Escola Dayse Werner Salles, nome da esposa do governador da época, Colombo Machado Salles.

Do ponto de vista educacional, o que essencialmente caracterizava esse novo tipo escolar era seu currículo, no qual se procurava combinar a educação prescrita para o então chamado ensino secundário, com a iniciação vocacional feita através das artes práticas: Artes Industriais, Técnicas Comerciais, Técnicas Agrícolas e Educação para o Lar" (Relatório Final do PREMEN, 1976, p.3).

Essa orientação curricular harmonizava-se com a legislação vigente, representada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que prescrevia a inclusão no curso secundário de disciplinas ou práticas educativas vocacionais em caráter optativo. O Ginásio Polivalente deveria aprofundar a transformação estrutural do 1º ciclo do então denominado ensino médio, tanto quanto contribuir para a expansão do ensino público estadual e, sobretudo, para sua melhoria qualitativa" (Relatório Final do PREMEN, 1976, p3). O Ginásio Polivalente deveria ser o modelo inspirador para as demais escolas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino.

O relatório final do 1º empréstimo assinala a importância das construções, salientando que a experiência do PREMEN sobressai não apenas pelo grande número de prédios construídos, que chegou a 600 em todo o Brasil, mas

sobretudo, pelas inovações introduzidas em matéria de filosofia do prédio escolar e de processos de seu planejamento. O tipo escolar, cujas linhas básicas de organização e de currículo estavam consubstanciadas na "Diretrizes para o Ginásio Polivalente", tinha que ser concretizado num correspondente tipo de prédio escolar. Tivéssemos no Brasil uma anterior experiência de planejamento de construções escolares destinadas a funções específicas prefixadas, essa transposição de um tipo pedagógico para um tipo de prédio não ofereceria, talvez, maior dificuldade.

Mas, a verdade é que, pela primeira vez no país, desejava-se que a um tipo inovador de escola correspondesse um prédio funcionalmente adaptado aos objetivos educacionais, a um currículo e a processos de ensino previamente delineados.

Para se obter essa correspondência, partiu-se do conceito de que o planejamento de construções escolares e a elaboração de projetos arquitetônicos de escolas são tarefas que exigem estreita colaboração dos educadores com os arquitetos e engenheiros, a base de um documento - as "Especificações educacionais"- que transmite aos especialistas em projetos de construção o pensamento dos educadores que idealizaram a escola, explicitando a filosofia do ensino e a operação escolar" (Ibid., p.5).

Quando se fala em "estreita relação" entre educadores e projetistas, está-se referindo àqueles educadores da tecnocracia, e não aos educadores diretos, responsáveis-pela-aprendizagem-dos-alunos-na-escola. O usuário, neste caso, não é considerado, nem as especificidades regionais, sejam climáticas, econômicas, sociais ou culturais. **A estreita relação a que se refere o relatório diz respeito apenas à troca de informações, via documentos, entre os tecnocratas e os arquitetos contratados para projetar, de São Paulo para todo o Brasil, as Escolas Polivalentes.** Quatro Estados diferentes estavam envolvidos: um de clima quente durante todo o ano, a Bahia; outro com inverno muito frio, o Rio Grande do Sul; um outro litorâneo, o Espírito Santo; e outro ainda de características montanhosas, Minas Gerais. Para os demais estados, mantêm-se estas diferenças regionais, apesar da igualdade com relação à deficiência escolar. Não obstante as diferenças regionais e culturais, o projeto arquitetônico das Escolas Polivalentes é o mesmo para todos os Estados. Esta padronização, escolhida dentro do espírito de caracterizá-las como um projeto nacional, acontece em detrimento das condições mínimas de conforto ambiental. Os problemas de ventilação por exemplo são freqüentemente motivos de queixas dos usuários.

O Relatório aponta que as metas fixadas com relação ao número de construções não foram atingidas. Um déficit de 26% "impressiona" os elaboradores do relatório, que apontam o Rio Grande do Sul e Minas Gerais como maiores contribuintes para tal déficit. Um dos fatores apontado como responsável era o tamanho das escolas que, previstas inicialmente para 1600m², chegaram a ser construídas com 2400m², 2700m² e até 3600m². A esse fato, acrescenta-se que o preço médio do m² de construção aumentou por conta da inflação.

O número e a dispersão das obras "permitem enfatizar a complexidade do programa realizado pelo PREMEN. De fato, a massa das construções se encontrava em quatro Estados, dispersando-se entretanto, pelo território de cada um. A isto se juntava a construção de uma escola em cada um dos demais Estados e no Distrito Federal, com o que o programa abrangia, de certo modo, todo o território brasileiro com a extrema diversidade de suas condições geográficas e de desenvolvimento econômico e técnico (Ibid., p.4). O resultado de tais dificuldades foi o atraso no início de funcionamento das escolas. O que estava previsto para início de 1973, só aconteceu em 1974.

O acordo previa que a Comissão de Administração contrataria firma brasileira de arquitetura e engenharia a fim de projetar planos e especificações-

modelo para as escolas e aprovar todos os aspectos técnicos dos locais e trabalhos de construção. Assim, a partir de uma licitação foi selecionado e contratado o Consórcio Escritório Técnico - F. C. - Figueiredo - Ferráz Ltda. - Croce, Aflalo & Gasperini/Arquitetos Ltda. para prestar assessoria técnica e fazer os projetos-modelo das escolas, além de orientar, fiscalizar e aprovar os terrenos nos diversos estados.

Na escolha dos terrenos, conforme ainda o relatório, é onde se verifica um grande problema em termos de "conscientização dos administradores. Geralmente, em decorrência do elevado custo da terra, os terrenos disponíveis para escolas eram exatamente aqueles cujo aproveitamento se mostrara inviável economicamente para a iniciativa privada" (Ibid., p.6). "Instruções para Seleção de Terrenos" foram elaboradas pelo PREMEN e pela empresa de consultoria. Escolhido o terreno, a empresa de consultoria fazia a "implantação e adaptação" dos projetos.

"A promulgação da Lei 5.692/71, ocorrida quando já iniciada a implementação do programa de 'Ginásios Polivalentes' transformou a fundamentação teórica deste tipo escolar em diretrizes normativas a que devem obedecer a estrutura e funcionamento das séries finais do ensino de 1º grau em todos os sistemas escolares" (Ibid., p.10), instituindo um novo regime escolar em substituição aos anteriores ensinos primário e médio. Deixaram de existir os "ramos" do ensino médio e o ginásio se transformou em um ciclo ou nível definido na estrutura vertical da educação brasileira.

O artigo 5º da Lei 5.692/71 distingue duas partes na composição do currículo: a educação geral e a formação especial, prescrevendo que a parte da educação geral será exclusiva nas séries iniciais de ensino (1ª a 4ª série) de 1º grau e predominantemente nas séries finais, e fixando como objetivo de formação especial a sondagem de aptidões e a **iniciação para o trabalho**. Outra não era a finalidade essencial das chamadas "artes práticas" no "Ginásio Polivalente".

2. 4. A Escola Polivalente "Dayse Werner Salles": a materialização da proposta educacional do Estado militar em Santa Catarina

O Plano Setorial de Educação (1973-1976), elaborado no governo de Colombo Machado Salles, dentro do Projeto Catarinense de Desenvolvimento,

objetivava "ser o instrumento para o pleno alcance daquele objetivo [do Plano Nacional de Desenvolvimento do Governo Médici] na esfera estadual." O Plano Setorial expressava sua concordância e seu empenho na "execução coordenada de um programa **realmente nacional**", somando as "perspectivas verdadeiramente revolucionárias abertas pela Lei Federal 5.692 de 11/08/71." Os objetivos e o elenco de metas foram reelaborados em coerência e conjugação com o Plano Setorial de Educação e Cultura, do MEC, para o período de 1972/74. Note-se a reafirmação daquele objetivo dos militares de constituir-se um Estado nacional. Pelo Plano, "a educação que se pretende deverá constituir-se em resposta ao apelo do desenvolvimento sob um tríptico aspecto: 1. demanda social; 2. demanda econômica; 3. demanda tecnológica."

Sendo a educação considerada exigência básica, deveria visar ao universo da população. Quanto ao segundo aspecto, o plano previa que a educação devia responder à demanda de pessoal qualificado pelo mercado de trabalho. "A sua razão de ser são as exigências do sistema econômico. Este ensino será seletivo e orientado. Seu objetivo é a profissionalização, tanto em nível intermediário como superior". Sob o terceiro aspecto, o plano pretendia atender à "necessidade econômica de inovação, modernização e avanço tecnológico." O Estado de Santa Catarina se alinhava àqueles objetivos traçados pelo regime militar e também contou com a ajuda do governo norte-americano e seus técnicos na elaboração de seu plano, como nos indica Amorim no seu estudo (1984).

A reforma educacional dos militares constitui-se em uma das mais amplas já empreendidas a nível nacional. Repetindo a filosofia da Escola Nova e mantendo a retórica do recorte de um aspecto social desfocado da globalidade histórica, o governo militar mudou a concepção de ensino, o currículo, a organização do sistema, a estrutura administrativa, os espaços físicos, e a legislação em todos os níveis. A falta de integração entre escola e empresa, apontada pelo plano como um dos problemas do ensino de segundo grau, revela a preocupação do Estado com uma educação voltada aos interesses do capital.

Também em Santa Catarina aumentam, neste período, os índices de atendimento escolar da população. Entre 1972 e 1976 o índice de crescimento de matrícula foi de 23%, contra uma ampliação no número da população de 7 a 14 anos da ordem de 14%, passando o índice de atendimento de 85% para 92%⁴⁵.

⁴⁵. Fonte: diagnóstico e prognóstico da situação educacional - 1972.

O plano catarinense previa a construção de vários Centros Interescolares de 2º grau (CIS) e um Colégio Polivalente. O objetivo era construir edifícios escolares que permitissem a implantação de um sistema de profissionalização a nível de 2ª grau "adequado à expansão econômica do Estado de Santa Catarina e ao atendimento das vocações individuais. A construção de um Colégio Polivalente na região da Capital tinha como meta servir de base experimental para organização de currículos e inovações metodológicas, além de atender uma população escolar para formá-la numa grande variedade de ocupações"⁴⁶. A meta era: construir 12 Centros Interescolares - CIS, nas cidades pólos das microregiões de: Tubarão, Criciúma, Blumenau, Joinville, Itajaí, Rio do Sul, Caçador, Lages, Joaçaba, Chapecó, São Miguel D'Oeste, e construir um Colégio Polivalente em Florianópolis.

O plano previa também que na zona urbana, a rede de ensino de 5ª a 8ª série do 1º grau e de 2º grau, que eram carentes de ambientes para a Formação Especial (sondagem de aptidões, iniciação para o trabalho e habilitação profissional), deveriam reunir-se em unidades isoladas, constituindo um aglomerado. O "Centro Interescolar" sediaria este aglomerado, e deveria ser equipado com laboratórios, oficinas e bibliotecas ausente nas demais escolas. Estes novos ambientes que estavam sendo requeridos pela nova proposta educativa exigiriam adaptações nos antigos prédios escolares. Até então as escolas não costumavam dispor de laboratórios nem de bibliotecas muito grandes. As reformas de ensino exigem adaptações nem sempre fáceis de realizar do ponto de vista da arquitetura. Assim, a relativa rigidez da arquitetura apresenta-se como uma dificuldade para as reformas educacionais.

Outro subprojeto previa a construção de Centros Interescolares e escolas de 1º grau, com a justificativa de que as alterações promovidas pela Lei 5.692/71, que determinava a obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos e a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, trazia uma dificuldade adicional, pois a rede escolar de Santa Catarina não possuía instalações físicas que comportassem esta reforma. O número de 79 laboratórios e 139 salas ambientes era insuficiente para atender à exigência da universalização da profissionalização. A solução encontrada foi a construção ou reorganização das escolas. Assim, criaram-se as Escolas Integradas - EI - para atender de 1ª a 8ª série, que seriam constituídas de um módulo a ser implantado para atendimento especial e disciplinas ou atividades que pudessem ser

⁴⁶ ESTADO DE SANTA CATARINA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Plano Setorial de Educação. 1973-1976*. Vol. II. Programação. 1972, s.p.

centralizadas. A idéia era que os alunos freqüentassem, em uma escola "comum", os módulos de disciplinas de formação geral e os módulos de formação especial - sondagem e iniciação para o trabalho nas escolas integradas. O módulo para formação especial deveria conter: salas ambientes de ciências, de educação artística, de técnicas agrícolas, de técnicas comerciais, de artes industriais, de educação para o lar, para orientação educacional, de coordenação pedagógica; depósito, sanitários e área de circulação.

Para implementar uma reforma deste porte, uma série de alterações na organização do espaço físico fazia-se necessária. Como as escolas haviam sido construídas em outros tempos, com outras perspectivas para a educação, os espaços adaptados apresentam uma série de restrições e dificuldades. Além disso, aquela previsão de construção destes espaços especializados não se realizou. Somando isto ao despreparo dos professores para trabalharem com uma nova concepção de educação encontramos algumas explicações para o fato de o projeto não ter vigorado, vindo a transformar-se a Escola Polivalente, poucos anos mais tarde, em uma "escola comum". Os próprios mentores do plano reconhecem que a infraestrutura existente em contraste com a infraestrutura necessária compromete a eficiência do projeto. Na justificativa do projeto de equipamentos e mobiliário de edificios escolares, lê-se: "Mesmo sem que se quantifiquem e se localizem detalhadamente as carências de ambientes de aprendizagem nas escolas de 1º e 2º graus, pode-se afirmar, de maneira geral, que a situação de infra-estrutura da rede escolar compromete seriamente a qualidade do ensino a ponto de que a quase totalidade acomoda-se aos aspectos estritamente legais do rendimento escolar." Os aspectos estritamente legais a que se referem os técnicos são as salas de aula, cozinha e sala de diretor, quadro para giz e giz, que é o material disponível na maioria das escolas. Esta situação colocaria em risco uma proposta que só daria certo, segundo os técnicos, se os alunos vivenciassem "situações que favoreçam a sondagem e treinamento de suas aptidões". Isto é, que a escola fosse "um real laboratório da iniciação para o trabalho".

A solução encontrada foi o equipamento de grandes unidades escolares de ensino, que se tornariam Centros Interescolares de 1º e 2º graus, e ainda a construção do Ginásio Polivalente para servir de modelo às demais escolas e de Colégios Profissionalizantes de 2º graus, além da distribuição de laboratórios de ciências físicas e biológicas para o maior número possível de escolas de 2º grau. A implantação destes módulos deveria ser feita de forma gradativa. Tais laboratórios

foram distribuídos, porém não sofreram manutenção, vindo a fracassar junto com toda a idéia do Ginásio Polivalente.

Uma das condições de execução do plano era a constituição de gerências de construção escolares, para elaboração, análise e implantação dos projetos arquitetônicos. Em Santa Catarina, não encontramos nenhum material que descrevesse pelo menos as atividades de tais gerências. Uma hipótese é que ela não tenha existido.

2. 5. A Escola Dayse Werner Salles e a história do PREMEN em Santa Catarina

O PREMEN iniciou suas atividades, em Santa Catarina, a partir de um convênio assinado entre o governo do Estado e o MEC, e aprovado pela Assembléia Legislativa de Santa Catarina, sob Decreto nº 108 de 1973 e tinha as seguintes metas:

- a implantação do ensino de 1º Grau, mediante o cumprimento da obrigatoriedade de atendimento da faixa de 7 a 14 anos concretizando a integração dos dois antigos níveis de ensino - primário e ginásial - num 'continuum' de oito anos de escolarização;
- a reformulação do ensino de 2º Grau, incluindo inovações que atendam às atuais e futuras solicitações do mercado de trabalho e à expansão do ensino profissionalizante;
- a melhoria da eficiência da administração dos sistemas educacionais.⁴⁷

O convênio utilizou recursos provenientes do acordo MEC/USAID e previu um gasto de US\$ 2.718.288,00 (dois milhões e setecentos e dezoito mil e duzentos e oitenta e oito dólares) para todo o programa. Previa, ainda, a ampliação de parcelas para mais US\$ 4.530.480,00 (quatro milhões e quinhentos e trinta mil e quatrocentos e oitenta dólares). A estes valores, somava-se a contrapartida do Estado na ordem de US\$ 1.812.192,00 (hum milhão e oitocentos e doze mil e cento e noventa e dois dólares)⁴⁸.

Os objetivos gerais consignados no convênio eram:

⁴⁷. Objetivos consignados no convênio aprovado pela Assembléia Legislativa de Santa Catarina, sob Decreto nº 108, de 1973. Encontra-se tal convênio arquivado na Biblioteca da Assembléia Legislativa de Santa Catarina.

⁴⁸. Fonte: Convênio aprovado sob decreto nº 108, de 1973.

- 1.1- proporcionar maiores oportunidades de escolarização a uma faixa mais ampla de população em idade escolar correspondente ao ensino de 1º e 2º Graus;
- 1.2- promover a melhoria do ensino de 1º e 2º Graus, visando proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e qualificação para o trabalho;
- 1.3- melhorar a administração e aumentar a eficiência do sistema de ensino de 1º e 2º Graus.

Os objetivos específicos do programa eram:

- 2.1- treinar professores e pessoal técnico administrativo;
- 2.2- financiar assistência técnica e os custos de pessoal pertencente a Órgãos Estaduais específicos responsáveis pelo programa a ser desenvolvido;
- 2.3- fornecer livro-texto e demais materiais didáticos;
- 2.4- construir, adaptar e equipar prédios e instalações educacionais;
- 2.5- desenvolver e aplicar um currículo moderno;
- 2.6- desenvolver um sistema de informações educacionais;
- 2.7- apoiar programas de experimentação e inovações educacionais.

Os objetivos expressos no convênio reafirmam a essência do pensamento militar para a educação: racionalização, formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, eficientismo, qualificação e generalização do ensino segundo as necessidades do mercado.

Para que se firmasse o convênio entre Estado e MEC, um dos critérios era a existência de um Plano Estadual de Educação, critério este atendido pela Lei 4.394 de 1969, que se torna anexo do convênio assinado.

Apesar de o convênio entre o Governo do Estado e o Ministério da Educação e Cultura, utilizando recursos do PREMEN para construção da Escola Modelo em Santa Catarina, ter sido assinado em 30 de setembro de 1970, a construção da escola só iniciou em 1973, "em virtude de não terem encontrado um terreno que satisfizesse as exigências impostas pelo PREMEN."⁴⁹ A obra da escola iniciou em 13 de janeiro de 1973 e teve recebimento provisório⁵⁰ em 13 de março de 1974 e recebimento definitivo em 13 de setembro de 1974. As aulas iniciaram em março daquele ano. A firma construtora foi a ENCO - Engenharia e Construções Ltda. e assentou a escola em um terreno que mede 28.874,27 m², às margens da avenida Ivo Silveira, em Campinas, Florianópolis. A área construída foi de 2.774,80 m². O

⁴⁹ cf. Relatório do estágio supervisionado do curso de Administração Escolar, da Faculdade de Educação da UDESC, julho de 1974, p. 13).

⁵⁰ Recebimento provisório significa que a Escola passou a ser usada sem que se tivessem concluído suas obras. Ou seja, a construtora continuou trabalhando na Escola, mesmo tendo iniciado o período letivo, vindo a concluir a obra apenas em setembro daquele ano.

custo total da obra foi de cr\$ 1.234.050,13 e o gasto com equipamentos foi de cr\$ 320.000,00.⁵¹

A Escola conhecida por Polivalente, por força da Lei nº 1097, de 22 de julho de 1974, passou a denominar-se Escola Modelo Dayse Werner Salles.

⁵¹. Considerando a taxa de câmbio estipulada pelo convênio (ou a taxa de 1/6.5 relativa à média entre fevereiro e abril de 1974), o custo total da Escola Polivalente ficou em cerca de 200.000,00 dólares(duzentos mil dólares).

CAPÍTULO IV

O Texto da Escola Polivalente.

*A escola Polivalente de Florianópolis, hoje,
já não se chama "Polivalente";
é na expressão dos que lá trabalham ou trabalharam uma
"escola comum" como as outras.
As salas-ambientes e os laboratórios foram adaptados
ou usados para outras finalidades.
Os equipamentos estão quase todos deteriorados ou
já não existem mais.*

1. As premissas arquitetônicas da Escola Polivalente: flexibilidade, progressividade ou expansibilidade, funcionalidade e racionalidade técnica e construtiva

Nas Especificações Educacionais do Manual Técnico de Construção, elaborado pelo PREMEN e que orientou os arquitetos no projeto da Escola Polivalente, lê-se:

A mudança principal no ensino fundamental de 8 anos é pedagógica através de uma programação integrada dos cursos e a adoção de métodos ativos, o que traz como consequência uma nova interpretação física e espacial dos prédios e da rede de prédios escolares. Embora a interpretação física e espacial comporte inúmeras - e até infinitas - soluções específicas, todas devem atender às necessidades funcionais e pedagógicas através:

- 1- da 'fácil articulação física e integração técnico-pedagógica, possibilitando o fluxo natural dos alunos das atuais escolas do ensino primário para a ou as de ensino médio' (da rede de prédios escolares);
- 2 - da integração e flexibilidade interna dos ambientes (do prédio).(p.1)

Para dar vida a essas premissas, os arquitetos da escola encontraram uma solução: a malha na forma de quadros para a planta baixa e o ched para a cobertura. O arquiteto, Carlos Fernando do Amaral Guimarães, diretor técnico do AFLALO & GASPERINI arquitetos, S/C LTDA, escritório responsável pelo projeto arquitetônico das escolas do PREMEN, diz:

esta foi uma questão estudada,[o ched para o lado ideal de ventilação] e, também, o resto, a parte construtiva, porque o custo é uma parte importante. Então é uma arquitetura que tem assim, vamos dizer, uma presença simpática. Pela sua padronização ela tem uma certa personalidade repetitiva e que funcionalmente estivesse dentro dos custos e atendesse as necessidades. [entrevista concedida em junho de 1995]

O teto em forma de "ched" da Escola Polivalente, que pretendia ser funcional e flexível adaptando as aberturas voltadas aos ventos de cada região, acaba perdendo a funcionalidade quando começa a chover dentro da escola. A solução planimétrica dos módulos que pretendia se adaptar a qualquer terreno mostra-se letra morta quando observa-se que o preço da terra é determinado pelo mercado. Por isso mesmo, nem sempre os terrenos disponíveis ou acessíveis estão perto das necessidades de uma escola, como parece ser o caso da Escola Polivalente de Florianópolis.

A funcionalidade é uma preocupação constante nos textos do PREMEN, quando enfatiza a necessidade de que os prédios fossem funcionalmente adaptados às novas funções da escola, garantindo, no entanto, que os custos estivessem dentro do possível, ou seja, máxima produção com um mínimo de custos. Assim, as linhas retas predominantes no prédio, o telhado em forma de ched, e os módulos, tornam-se bonitos porque são mais fáceis de produzir, são mais baratos. A forma - "moderna", "mais bonita" - é a isca para o consumidor. A função educar esteve presente nas preocupações dos criadores da escola na medida em que se subordina à economia e à produtividade.

A idéia do material como elemento de estética também se faz presente no funcionalismo da escola. O "tijolinho à vista" pretende resgatar a importância do material e a estética. A arte está em transformar o próprio material como elemento estético.

A racionalidade da arquitetura da Escola Polivalente se expressa não só enquanto técnica projetual e construtiva, mas prossegue, ao longo do tempo, durante o seu uso. As preocupações com os custos da obra, o abandono dos governos federal e estadual na manutenção da escola quando passa a ser ocupada, ao mesmo tempo que se desenvolvia no país o projeto educacional e social dos militares que tinha como pressuposto teórico e prático a razão entre o menor custo e o maior rendimento para os proprietários dos meios de produção, colocam-nos a certeza de que a racionalidade produtiva estava voltada para uma única direção: o aspecto físico e econômico. Nestas condições, a dimensão cultural da subjetividade, os valores simbólicos da arquitetura do ponto de vista do usuário, foram pouco considerados pelos projetistas da Polivalente, quando se inspiravam no chamado "moderno".

Para Pignatelli, a análise estrutural da arquitetura desde um ponto de vista semiológico é possível, porque nenhuma obra arquitetônica "es un acto gratuito, sino siempre subordinado a determinadas necesidades individuales y colectivas y, por conseguinte, el ser identificable en su uso, lo significa" (1980: 57). Além disso, a realização arquitetônica não se esgota no âmbito da técnica. Ela requer uma articulação de elementos que respondam a uma concepção de conjunto. A arquitetura, desde o momento em que satisfaz necessidades possui e expressa um significado e portanto uma forma. A análise da arquitetura pressupõe, então, a consideração deste conjunto de elementos e as relações que estabelecem entre si. A relação dialética entre forma e função só adquire significado na relação com o

usuário e a satisfação de suas necessidades culturais, biológicas, econômicas e sociais, portanto objetivas e subjetivas. A "existência mínima" inventada pelo racionalismo, que pressupõe um mínimo de luz, de ar, de calor, necessários para que não se desgaste as funções vitais necessárias para a produção, levou em muitos casos a que a arquitetura deixasse de ser funcional para ser desumana. No caso da Polivalente, o excesso de preocupação com os custos na definição da tipologia da escola não chegou a esse extremo, mas comprometeu seriamente o conforto dos usuários no que tange à iluminação e à ventilação, entre outros, como veremos mais adiante na análise pós-ocupação.

1. 1. O conceito de prédio escolar no manual técnico construtivo da Escola Polivalente

Ainda para dar consequência às solicitações pedagógicas, no entender dos técnicos da Escola, o prédio escolar a ser projetado

deverá responder com fidelidade aos objetivos do programa. Modernamente, o prédio escolar é concebido para satisfazer funções bem distintas daquelas da escola tradicional. As tendências pedagógicas atuais, voltadas para um ensino mais ativo com o uso intensivo de recursos de objetivação, de laboratórios, de salas ambiente e, especialmente, da biblioteca, solicitam uma participação cada vez maior do educando, além de implicarem numa relação mais estreita entre professor e aluno, o que exige que o projeto arquitetônico atenda a uma composição dos espaços diferentes da convencional, na qual a sala de aula era o elemento predominante. (...) Levando-se em conta o 'déficit' atual de escolas e a demanda sempre crescente de oportunidades educacionais, o arquiteto deverá considerar como critério básico, ao elaborar o projeto de uma escola, que o investimento de capital seja mínimo e o rendimento máximo, pois, só assim, poder-se-á desenvolver uma política de expansão da rede escolar compatível com as nossas necessidades e recursos (grifos nossos) (PREMEN, 1972: 3).

Para resolver esta necessidade, a solução encontrada foram os módulos e o telhado na forma de ched que permitia colocar o projeto em qualquer lugar, bastando apenas virar a abertura do ched. [Buscamos] solução que padronizasse o telhado de modo a você poder virar mais para sul, por causa da ventilação. O aspecto fabril não foi intencional. Internamente tem placas mais altas, dando movimento. Aqui repete o ched. Onde tem janelas baixas então tem brises (trecho da entrevista com o arquiteto).

O local das janelas, a ventilação, a iluminação, o calor e o frio de cada região, a identificação cultural dos alunos e dos professores - nada disso foi

observado. É a solução técnica que impera. Se a educação precisava atender à determinação econômica, adquirindo a função de treinamento da mão-de-obra, a arquitetura deveria ir buscar na fábrica a sua inspiração para organizar o espaço da escola. A malha sobre a qual os módulos foram distribuídos evidencia semelhanças entre uma educação de natureza funcionalista com uma arquitetura de caráter funcional. Não se fala em conforto ambiental, nem em cores, texturas, enfim, elementos que possam provocar sensações nas crianças. A preocupação central está em novas salas ambientes - que induzam a novos métodos e evidenciem as novas funções da escola - e nos custos da obra.

Mesmo falando-se que a mudança principal era pedagógica, com novos métodos, o que se observa na prática é a manutenção dos métodos tradicionais. Veremos na análise pós-ocupação que o máximo de mudanças obtidas era o fato de se levar os alunos para os laboratórios. Uma nova prática pedagógica, no entanto, como já apontamos, exige muito mais do que isto.

Segue o manual dizendo que a nova escola deverá "estar aberta para a participação programada e equilibrada de professores, técnicos e administradores, alunos e membros da comunidade".

Adotando métodos pedagógicos ativos, em que a participação do educando tem fundamental importância, como integrante de uma equipe de trabalho, da qual o professor participa na qualidade de orientador, a escola propicia a descoberta consciente, pelo aluno, do mundo no qual vive.

Pelo uso destes métodos, estabelece-se na escola um clima de liberdade e de confiança recíproca que, pouco a pouco, leva à autodisciplina, verdadeira aprendizagem de liberdade e espírito de solidariedade. Procura-se, portanto, na escola polivalente:

- desenvolver o hábito do trabalho em equipe;
- desenvolver no aluno interesse e atitudes de independência e pesquisa;
- incentivar a capacidade criadora;
- propor tarefas inteligentemente planejadas, com a finalidade de ensinar métodos de trabalho;
- formar atitudes de cooperação, solidariedade, responsabilidade, coerência e autenticidade;
- desenvolver o espírito crítico e a capacidade de análise e síntese;
- obter a autodisciplina;
- despertar vocações para ajustamento profissional futuro.

Para isso, o prédio escolar deverá oferecer ao aluno a oportunidade de realizar, em ambientes adequados, trabalhos de observação, de experimentação e de aplicação prática de conhecimentos, seja individualmente, seja em grupos de número variável de participantes. **O prédio escolar supera, pois, as limitações de áreas construídas, ou mais tradicionalmente de salas de aulas compartimentadas, para ser entendido como conjunto físico de espaços, áreas, volumes e equipamentos, construídos ou não, que melhor sirvam às atividades a serem desenvolvidas na escola [grifos no original].** Ele deve ser capaz de acompanhar a dinâmica do ensino e os objetivos de cada área ou setor

pedagógico. Sendo o prédio escolar um elemento ativo e participante da tarefa educacional, ele deve caracterizar-se pelas:

- integração e continuidade entre os diversos conjuntos e setores, permitindo o seu perfeito funcionamento;
- flexibilidade e convertibilidade de cada espaço específico, permitindo a composição diversificada do mobiliário para trabalho individual ou de grupos que podem variar no número de participantes ou na forma de grupamento, possibilitando sempre a livre movimentação de professores e alunos;
- possibilidade de expansão ou adaptação às necessidades qualitativas e quantitativas, decorrentes da evolução constante do ensino ou do crescimento da demanda, quer pelo aumento populacional e conseqüente ampliação da escolaridade, quer pela diversificação das formas de participação da comunidade (PREMEN, op. cit., p.4/5).

Esses objetivos, tomados isoladamente, podem ser considerados positivos e progressistas. Também a escola progressista propõe-se a propiciar aos alunos a descoberta do mundo em que vivem, mas não para conservá-lo e sim para transformá-lo. Neste sentido, a cooperação, o desenvolvimento da capacidade criadora, o espírito crítico e a capacidade de análise e crítica estariam a serviço de construir a vida e não do mercado ou modo de produção capitalista. A serviço de construir sujeitos capazes de governar e de controlar os governantes e não para manter a ordem econômica. A flexibilidade dos espaços tornando-os capazes de acompanhar as dinâmicas da escola, as possibilidades de expansão, a participação da comunidade são características colocadas como necessárias para um espaço escolar que seja mais democrático, que possibilite mais criatividade. Como veremos na análise pós-ocupação, a flexibilidade e as adaptações do prédio da Polivalente de fato aconteceram, porém não no mesmo sentido proposto pelos projetistas. A "superação das salas de aula compartimentadas" e a participação da comunidade, exigem muito mais do que prédios ou móveis flexíveis como imaginaram os projetistas.

1. 2. A Flexibilidade e progressividade da Escola Polivalente

Já mencionamos que a Escola Polivalente devia ser planejada com **flexibilidade e capacidade para se expandir**.⁵² As orientações para os arquitetos eram muito claras neste sentido.

⁵² Importante ressaltar que flexibilidade e progressividade são duas das categorias mais tratadas no livro "Schools, progressive architecture library", dos americanos Perkins e Cocking (1934). Os autores enfatizam as várias possibilidades de uso de cada sala, cada ambiente, e suas respectivas combinações com alterações de paredes, janelas, portas, etc., além das orientações construtivas que possibilitam essa flexibilidade. Para os autores, ainda, infinitos são os modos de arranjar e agrupar cada espaço. Os autores

É importante que os arquitetos e engenheiros projetistas dos prédios escolares compreendam, sem sombra de dúvida, como essas duas características são cruciais para o sucesso do empreendimento, a longo prazo. Os prédios construídos durarão possivelmente 50 a 100 anos. Durante um período tão longo, os programas educacionais e a metodologia mudarão continuamente e extensivamente. Deveria ser possível usar a maioria dos espaços da Escola Polivalente para uma série de programas e atividades curriculares, tanto as existentes como as que começam a ser utilizadas. Algumas vezes, as mudanças no uso exigirão alterações no mobiliário e no equipamento, mas dificilmente provocarão modificações nas características mecânicas, estruturais ou arquitetônicas. Novas técnicas educacionais e equipamentos estão surgindo agora, no Brasil e em outras partes do mundo; conseqüentemente, as escolas brasileiras devem ser planejadas e construídas para simplificar a adoção dos métodos particularmente adequados ao país (Ibid., p.6).

Os métodos e equipamentos a que se refere o manual para os arquitetos são os audiovisuais, projetores, gravadores, computadores, televisão educativa e "equipamentos não mecânicos" como os globos terrestres, fotografias, e objetos reais, como animais vivos, plantas etc. Quanto aos novos métodos, o manual se refere aos módulos, sistemas de ensino seriados, centro de recursos e de preparação de materiais, laboratórios, etc. Deste modo, os espaços educacionais

devem ser projetados de modo que permitam professores e alunos se reagruparem de diferentes maneiras, com muita freqüência. (...) Antigamente, o grupo de aprendizagem tradicional continha um determinado número de estudantes (usualmente entre 30 e 40 estudantes). Nas escolas polivalentes, o tamanho base da classe será de 40 alunos, nas disciplinas acadêmicas e de 20, em ciências e artes práticas, mas seus professores serão treinados para subdividir e combinar suas classes, daí surgindo a necessidade de espaços flexíveis (Ibid., p.p. 7/8).

Nesse ponto, o manual aponta para os projetistas como devem ser acondicionados os equipamentos e a necessidade de espaços adequados para cada um deles. Lembram também que equipamentos que não estão em uso no Brasil e que deverão demorar a entrar em uso, teriam a possibilidade de mais cedo ou mais tarde serem utilizados pelas Escolas Polivalentes. Mas pelo custo, talvez não pudessem ser incluídos desde o começo, como os equipamentos de computador que não trariam retorno educacional imediato; outros poderiam ser incluídos porque seria barato, mesmo que não fossem usados desde o começo. Assim, diz o manual, "os projetistas devem tentar conseguir toda a flexibilidade que for possível, dentro das limitações financeiras, com a finalidade de permitir o uso dos equipamentos e

afirmaram que essa nova visão da organização espacial é decorrente das inovações pedagógicas que, rompendo com o conservadorismo das escolas tradicionais, estariam preparando seus alunos para a convivência comunitária e as flexibilidade dos possíveis empregos, ou seja, do mercado. Essa flexibilidade deveria construir nos alunos a capacidade de trabalho em grupo, ou individual, mas que lhes desse a capacidade de fazer algo real e prático para si mesmo. Até mesmo os móveis recebem atenção dos autores, no sentido de indicar suas possibilidades flexíveis.

técnicas assinaladas" (Ibid., p.p. 8/9). A Escola iniciou suas atividades com laboratórios de ciências, equipado com microscópio e toda a vidraria necessária; oficinas de artes industriais com tornos, prensas, serras; oficinas de técnicas comerciais com máquinas de datilografia; educação para o lar, com material de cozinha; e até equipamentos de cabeleireira, como secador profissional.

No entanto, como veremos na análise pós-ocupação do prédio, sequer foi feita a manutenção dos equipamentos existentes desde o início na escola, muito menos, aquisição de novos equipamentos, como o computador, como sugerem os ideólogos do projeto. O que a escola tem de novidade, além da total deterioração dos equipamentos iniciais, é um vídeo cassete.

Da mesma forma os projetistas devem estudar, cuidadosamente, as possibilidades de expansão, mostrando onde e como poderiam ser adicionados os futuros acréscimos; como se comportariam os serviços de água, eletricidade e esgotos para uma expansão econômica; como seriam aumentadas instalações como as da biblioteca para atender futuros aumentos de matrícula. Os planos para expansão deveriam ser mostrados no anteprojeto e na planta baixa final, prevendo a adaptação face à evolução gradativa do ensino. É de fundamental importância que os projetistas tenham completa familiaridade com as Especificações Educacionais, pois, elas visam a transmitir aos futuros projetistas das escolas integradas, o pensamento dos educadores que idealizaram o programa respectivo (PREMEN, 1972: 9).

A idéia é que você podendo repetir pode adaptar aos terrenos, adequar a ventilação.

A idéia de módulos dá para flexibilizar em função da topografia. Também para a ampliação. É um método construtivo que se repete. Tendo o mesmo vão não precisa repetir, barateia, toda a parte de projetos hidráulicos, elétrico, etc. já está feito. E sendo um quadradinho pode dispor de qualquer modo no terreno de acordo com a ventilação e iluminação mais adequada. A idéia dos ched's se coloca nesta idéia da possibilidade de virar para o sul. A idéia do ched não era relacionada ao aspecto fabril. O resultado era interessante. É um projeto bonito. Também como era uma escola profissionalizante, talvez na cabeça dos arquitetos tivesse a idéia de dirigir o ensino para o profissionalizante. Em função do programa do tamanho da cidade você podia expandir e alocar os blocos da melhor maneira possível (trecho da entrevista com o arquiteto).

É importante assinalar que se trata de um avanço da técnica a permissão à adaptação de novos espaços, a possibilidade de o usuário poder plasmar o espaço conforme suas necessidades. A idéia de módulos construtivos - quando pensada na lógica da criatividade do projeto, podendo adaptar-se às condições climáticas, às necessidades de expansão, às demandas educativas que um determinado conjunto de

relações pedagógicas seja capaz de criar - podem facilitar que a educação não seja conservadora, que seja criativa e libertadora. No entanto, o prédio e suas condições de funcionamento são apenas um elemento do processo e, se não estiverem aliados a uma série de outros, não serão capazes de mudar a estrutura de ensino.

O manual apresenta ainda lay-outs de áreas e equipamentos "como sugestões apresentadas aos arquitetos". O manual "lembra" aos projetistas as "limitações de recursos disponíveis para as construções, em vista da enorme escassez de prédios escolares no país que levam a considerar como critério básico na elaboração do projeto: **o mínimo de investimento de capital para o máximo rendimento**" [grifos nossos] (Ibid., p. 9).

O processo de modernização do processo educacional pretendido pelos militares no poder, tanto na sua pedagogia como na sua arquitetura, foi imposto de cima para baixo, a partir de tecnocratas e de convênio com os Estados Unidos. Hall já chamava atenção de que o planejamento de espaços a partir de referências estranhas à cultura do usuário produziria espaços desqualificados tanto do ponto de vista do conforto como da estética.

A flexibilidade da escola e de cada ambiente era necessária na verdade, para atender à necessária flexibilidade da qualificação profissional, frente às futuras modificações ligadas à evolução econômica, da própria tecnologia e das condições do mercado de trabalho.

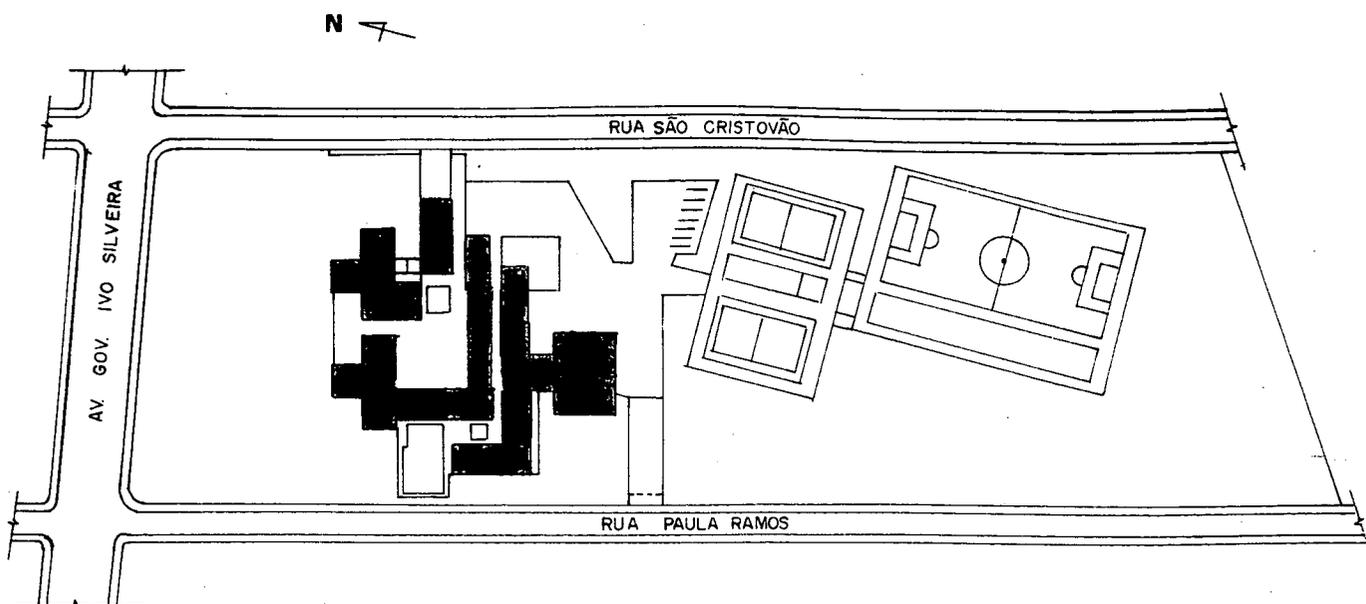


Fig. nº 29. Planta de localização no terreno da Escola Polivalente.

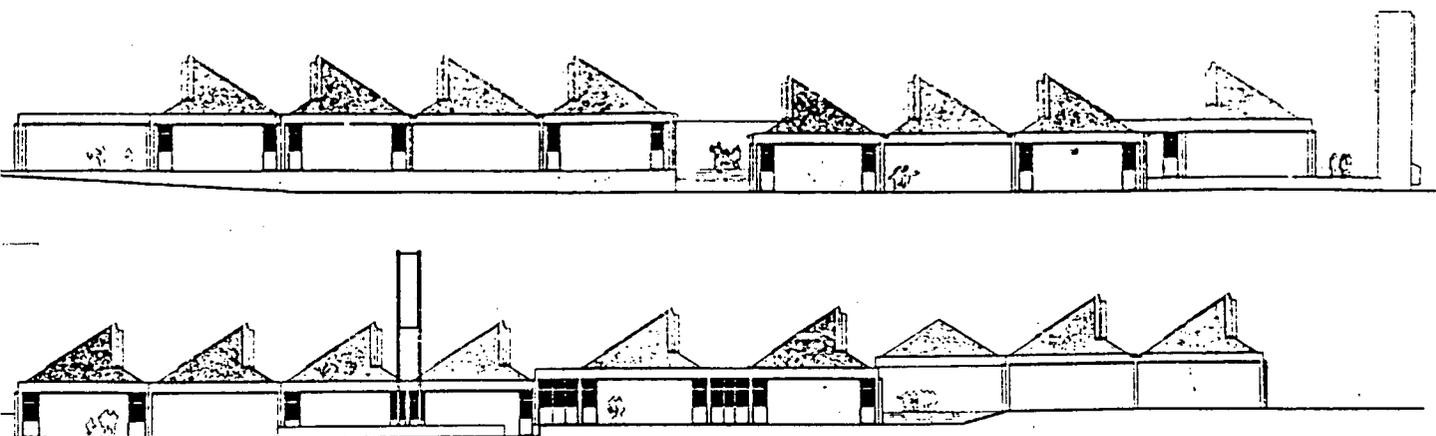


Fig. nº 30. Elevação 1 e 2, lado leste e sul da Escola Polivalente.

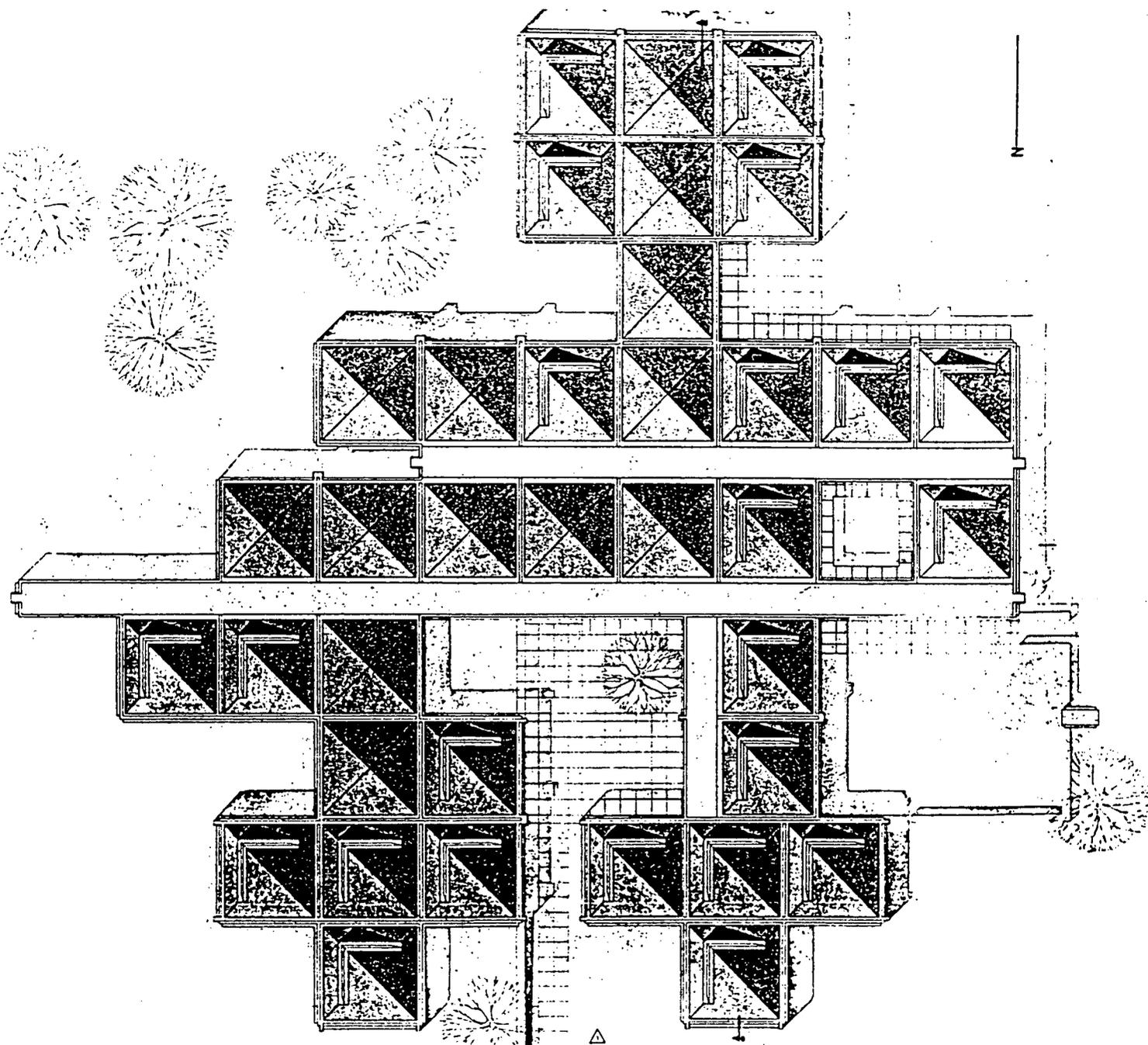


Fig. nº 31. Planta da cobertura original da Escola Polivalente.

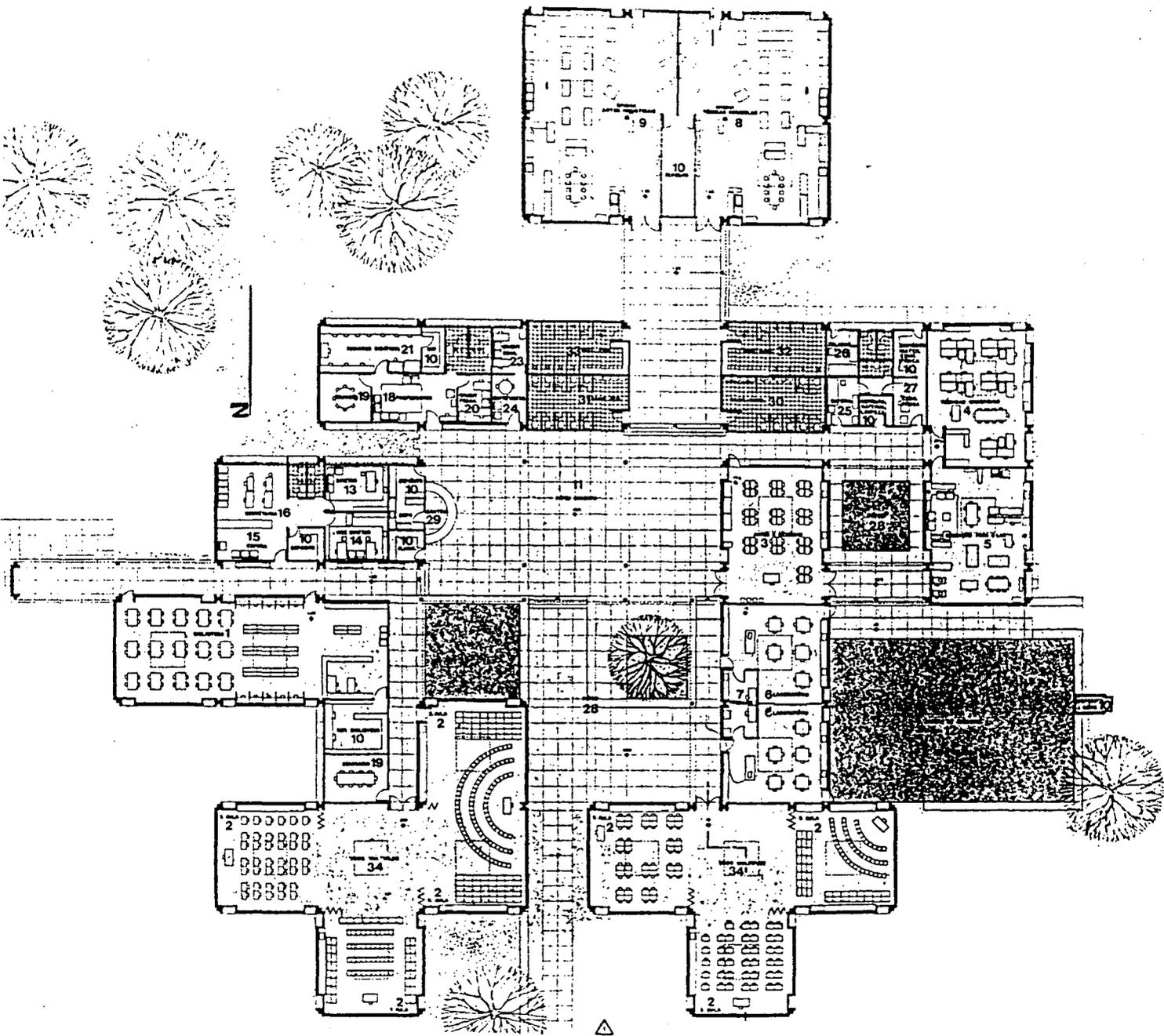


Fig. nº 32. Planta baixa original da Escola Polivalente. 1974.

2. A proposta curricular profissionalizante na Polivalente de Florianópolis

Na Escola Modelo, como previa sua filosofia, devia-se ensinar as "artes práticas" e as teorias, como parte dos objetivos do projeto que pretendia "sondar as aptidões e iniciar seus alunos para o trabalho" (conforme prescreve a Lei 5692, resultante da reforma do Estado militar). Na Escola Modelo de Florianópolis, quatro eram as técnicas que pretendiam observar as tendências dos alunos para determinados tipos de trabalho: Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Práticas Industriais e Práticas Integradas do Lar. "Todas elas são dotadas de excelentes equipamentos, oferecendo ao aluno uma nova atitude de trabalho que valorizará o processo ensino-aprendizagem, servindo de diretriz para uma metodologia mais moderna e adequadas às necessidades pessoais do educando"⁵³ (UDESC, 1974: 24). Para tanto, a escola contava com laboratórios, salas-ambientes, jardim de ciências e biblioteca, como podemos observar pela planta baixa da escola.

O currículo da "Escola Modelo" era composto, ainda, pelas matérias constantes do "Núcleo Comum" fixadas pelo Conselho Federal de Educação, além daquelas componentes da "parte diversificada" destinada à iniciação e habilitação profissional, "em consonância com o mercado de trabalho local", também conforme a lei 5692/71. Da parte do Núcleo Comum, constava a área de Comunicação e Expressão, onde os alunos teriam aulas de Língua Nacional, Língua Estrangeira, Educação Artística e Educação Física. Na área de Estudos Sociais: aulas de História, Geografia, O.S.P.B (Organização Social e Política do Brasil), Educação Moral e Cívica⁵⁴ e Religião. Nas ciências: aulas de Matemática, Ciências e Programa de Saúde. O número de aulas de "práticas" chegava a duas na 5^o e 6^o séries, e sete nas 7^o e 8^o séries.

Não se tratava de aulas práticas e teóricas de uma mesma disciplina em um exercício de articulação teoria e prática e sim de "aulas de teoria" e "aulas de prática" separadamente. Assim, a matemática, o português, etc., eram considerados

⁵³. Vale lembrar ao leitor que estas premissas educativas já tinham sido apresentadas por Anísio Teixeira, no período da Escola Nova, conforme vimos no capítulo II com as devidas alterações observadas por Arapiraca, também já comentadas.

⁵⁴. Através desta disciplina, os militares reintroduziram idéia do nacionalismo sob os auspícios do "Brasil, ame-o ou deixe-o", como uma das maneiras de justificar o regime autoritário, pois que se tratava de defender o país das idéias comunistas.

teoria e ensinados como nas outras escolas. As aulas práticas eram levadas a efeito nas oficinas. Tratava-se do aprendizado de algumas práticas artesanais. A única disciplina que buscava juntar teoria e prática era a de ciências que, na prática, também acabou separando esses dois aspectos do ensino. Uma professora de ciências, que trabalha na escola desde sua fundação nos fala que o ensino dessa disciplina sempre se deu de forma fragmentada e raras vezes tratou de forma unitária a teoria e a prática.

Tanto a teoria como a prática era dada no mesmo laboratório. Os alunos eram sorteados para ver com quem ficavam. Era turma de 40 alunos e a aula de ciências tinha dois professores. Tanto o conteúdo teórico como o prático era dado de forma individual. Eu achava errado. Achava que devia ser preparado junto. Não havia entrosamento. Não existia planejamento, uma coisa organizada. Não sei falha de quem. A direção cuidava bem da parte administrativa. Mas não do pedagógico. Os alunos é que faziam o deslocamento. Como professora de laboratório achava que tínhamos falha. Não existia um planejamento que dissesse qual unidade ia usar o laboratório. Ficava um negócio meio desorganizado. Tiveram aulas ótimas. Os alunos gostavam. Eu me sentia no final, como a faxineira do laboratório. Ficava um pouco inútil. Depois diminuiu o número de professores, acabou o "privilégio" de ciências, era escola comum, existia cobrança dos outros colégios. Sobraram três professores. Dividimos as aulas igualmente. Então cada um tinha as suas aulas teóricas e tinha um espaço na carga horária onde trabalhava no laboratório com os alunos da outra professora. Depois aposentou uma professora e ficamos só duas. Tocamos igual, quando uma ia para o laboratório a outra ia junto como monitora. Ficamos assim até quando o Kleinubing entrou e cortou as aulas de laboratório. Em 93 eu fiquei sozinha no colégio, e para completar vinha professor ACT, só eu usava laboratório, na medida do possível, mas sem hora atividade é difícil (entrevista 2).

Esta fala da professora, passada mais de uma década da experiência, pode não revelar o que os professores achavam da escola à época. Mesmo assim, é significativo que considere que a articulação entre teoria e prática exigiria um melhor preparo.

Nas 5ª e 6ª séries do primeiro grau predominavam as disciplinas de caráter geral, ao lado de disciplinas vocacionais, destinadas a sondar aptidões. Nas duas últimas séries, aumentava a carga horária destinada às disciplinas vocacionais. Os alunos, pelo programa, poderiam escolher entre dedicar-se às artes industriais, às técnicas agrícolas, às técnicas comerciais, à educação para o lar, ou ainda, ao

aprofundamento de estudos gerais. Mas, na Escola de Florianópolis, essa opção não aparece no regimento interno. As disciplinas vocacionais teriam o objetivo de sondar a "vocação profissional", ajudando na escolha de cursos profissionais ou gerais no 2º grau, caso os alunos prosseguissem os estudos; caso contrário, a iniciação profissional, facilitaria o rápido treinamento em uma ocupação específica já em serviço.



Fig. nº 32. Alunos trabalhando na oficina de técnicas industriais. 1974



Fig. nº 33. Professora trabalhando na oficina de técnicas industriais.

Os professores recebiam gratificação por trabalharem na escola do PREMEN, e foram selecionados a partir de provas escritas e entrevistas a critério da Faculdade de Educação da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e da Universidade Federal de Santa Catarina, durante os cursos de especialização. Alguns professores foram contratados apenas pelo currículo vitae conforme afirma relatório de estágio da UDESC (1974, p.47). Uma das exigências para trabalhar na escola era possuir curso de nível superior, ao menos de licenciatura curta. Mas, poucos anos depois, ainda segundo o Relatório de Estágio (p.48) já podia-se encontrar professor de educação física apenas com o segundo grau e professor de matemática estudante universitário. Todos eram contratados por 40 horas e tinham hora-aulas para preparar as atividades. Isto provocava tensão na relação com as demais escolas que reclamavam este "privilégio" e acabou por determinar o fim deste "tratamento especial". Aquelas condições mínimas de trabalho, necessárias para que o professor pudesse efetivar seu trabalho com alguma qualidade na Escola Polivalente tornaram-se privilégio. O resultado das tensões provocadas com as demais escolas, ao invés de possibilitar a expansão destas condições para as demais escolas, acaba por subtrair da Polivalente uma condição de trabalho positiva e que vinha embutida na lógica de escola modelo de excelência. Assim, o modelo reproduzido acabou sendo o tradicional, ou seja, escolas sem as mínimas condições materiais de trabalho. Se era para ser modelo, precisava ser "copiada" em todos os detalhes. Mas a difusão das condições de trabalho da Polivalente, que com certeza era das suas melhores características, não se concretizou.

A Escola Polivalente de Florianópolis hoje já não se chama "Polivalente"; é na expressão dos que lá trabalham ou trabalharam uma "escola comum" como as outras. As salas-ambiente e os laboratórios foram adaptados ou usados para outras finalidades. Os equipamentos estão quase todos deteriorados ou já não existem mais. A idéia da sondagem de aptidões e de iniciação ou preparação para o trabalho já se dissolveu. O depoimento da orientadora educacional da Escola, **hoje**, expressa a opinião sobre a inadequabilidade deste tipo de preparação para o trabalho.

Discutimos que não vai mais ter PPT [na escola], pois é uma matéria que não tem mais razão de ser. As meninas vão lá no Angeloni comprar um pastel e fritar? Isto tem razão de ser? Precisa a escola ensinar a fazer bainha? O aluno vem para a escola para adquirir conhecimento e não para aprender a fazer bainha. O ano que vem não terá mais PPT. No lugar, serão acrescentados mais aulas de matemática, português, ciência, etc., em vez de ter técnica comercial com 4 ou 5 máquinas que só tapeavam e

reprovavam o aluno. Se fosse computador, talvez! Alguns professores acham que a escola tem que ensinar essas meninas a lavar louça, passar roupa, pois o trabalho delas será empregada doméstica. Ora, a escola deve ensinar mais, [deve ensinar] que elas devem sonhar mais, querer mais; e as professoras ensinando a lavar roupa! A escola deve preparar para enfrentar a vida. Sonhar mais alto. Fiz entrevistas e os sonhos das meninas é ser babá ou empregada doméstica, isto quando querem alguma coisa. Elas têm uma vida muito difícil. É preciso aumentar as aulas de ciências para a professora ensinar sobre o corpo, para elas aprenderem a não engravidar. Este tipo de ensino [preparação para o trabalho] até podia ser feito se fosse extra classe, para quem quisesse (entrevista 1).

Assim como os demais depoimentos, percebemos um certo saudosismo, uma sensação de que antes a escola era boa, e que hoje ela já não é mais adequada. Mas também no passado esse tipo de escolas mereceu críticas. Cunha, analisando-as, insiste que este tipo de programa não tinha razão de ser na sociedade brasileira pela filosofia difusionista destes planos. "Como a política da ditadura fazia em diversos outros setores, imaginava-se que a instalação destes 'ginásios modernos' nas capitais dos Estados e nas cidades mais importantes do interior iria fazer com que a modernidade se difundisse desses centros educacionais para a periferia arcaica, acabando por fazer com que todo o sistema de ensino se modernizasse" (1985: 64). Este tipo de política é contraditória com uma tendência do capitalismo onde todos os recursos materiais, humanos etc., vêm para centros maiores. Logo, essa política difusionista não poderia dar certo.

O modo de sondar aptidões e de iniciar para o trabalho da escola também não tinha razão de ser, pois

as artes industriais ensinadas no GOT [Ginásio Orientado para o Trabalho], não eram industriais. Eram, isto sim, artesanais: trabalho com madeira, metal, cerâmica e outros materiais, com os alunos utilizando ferramentas simples para cortar, dobrar, encaixar, unir, polir e coisas assim, para produzir pequenas peças. Ora, a tendência do processo de trabalho, no Brasil, como em todo o mundo, é no sentido da destruição do artesanato pela indústria mecanizada e até automatizada, onde não há lugar para o artesão. O operário é inserido numa linha de produção onde opera máquinas e equipamentos feitos sob medida, não tendo como artesão, capacidade de fabricar todo o produto. Não se trata de fabricar fogões a lenha, mas computadores. Ao capital interessa que os trabalhadores não tenham de dominar todo um complexo de operações, de conhecimento de matérias primas, de processo, de estética, etc., justamente para que possa intercambiá-los, dispor deles em abundância; para que possa comprar uma força de trabalho cada vez mais barata, em suma. Que aptidões o GOT pretendia sondar? Aptidões para um trabalho cada vez mais desqualificado, alienado? Que utilidade tinha em iniciar os alunos em trabalhos artesanais se eles iriam inserir-se em linhas de produção que dispensavam qualificações artesanais? (CUNHA, op. cit. p. 64).

A chamada "educação para o lar" tratava de ensinar as meninas e os meninos a preparar alimentos e roupas, a conservar a casa, a fazer orçamentos domésticos, dentro de uma visão conservadora "daquilo que se chama lar", reunindo "outro conjunto de estereótipos acerca da produção. Só que, agora, tratava-se da produção doméstica" (Ibid., p.64). Na Polivalente de Florianópolis, a sala de preparação para o lar tinha equipamento para salão de beleza, cozinha, costura, mesas para pintar, bonecas para aprender a trocar fraldas. Era usada, também, por mães organizadas no "clube de mães". Esta sala funcionou até a professora se aposentar. "Todo esse equívoco pedagógico, misturado aos estereótipos conservadores, assumiu ares de modernidade na política nacional da ditadura, com as bençãos do imperialismo enviados pelos acordos MEC-USAID" (Ibid., p. 65).

O programa estratégico que objetivava manter no Brasil um sistema integrado de formação de mão-de-obra sem hiatos e lacunas deveria permitir que os jovens egressos da escola primária se habilitassem adequadamente para as tarefas produtivas; o ginásio integrado deveria fazer a sondagem de aptidões, através de um sistema de treinamento rápido para o trabalho, com várias gradações de qualificação; aquela terminalidade do ensino aos níveis de 1º e 2º graus posta como necessidade e naturalidade começa a ruir na medida em que não encontram ressonância na vida real. Os alunos egressos da Polivalente não encontravam postos de trabalho adequados à formação que recebiam. As oficinas e laboratórios, e o currículo profissionalizante tornam-se obsoletos. Na verdade, a multiplicação de escolas profissionais tende

a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. (...) Mas, a tendência democrática, intrinsecamente não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada 'cidadão' possa ser 'governante' e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições de poder fazê-lo (Gramsci, 1989b: 137).

Esse sistema educacional tenciona, isto sim, reproduzir as relações sociais, ou seja, a estrutura de classes hierarquizadas. Ao mesmo tempo que promove os mais aptos, segundo seus critérios e mecanismos de seleção, convence os demais da legitimidade desta seleção, sob a aparência da neutralidade, submetendo-os à dominação. O discurso das autoridades em busca de equidade social, na prática se revela mistificador. Não se tratava de uma correção das desigualdades surgidas na organização social vigente, mas da criação de uma suposta igualdade de oportunidades antes e fora do processo de mercado. Trata-se de subordinar diretamente o processo educacional ao processo ocupacional.

3. O fracasso do ensino profissionalizante na Escola Polivalente, na fala de seus usuários

A escola Dayse Werner Salles deixou de ser "modelo", passando a integrar o quadro das Escolas Básicas em 1980, e tornou-se uma escola comum, conforme a fala de todos os entrevistados. Sua trajetória acompanha o quadro de falência por que passam as escolas públicas deste país. A primeira diretora da Polivalente, lamenta os rumos que a escola tomou e aponta algumas questões que podem ser incorporadas como parte das reflexões sobre o "fracasso" do modelo que a Escola Polivalente pretendeu inspirar:

O curso ministrado pelo PREMEN foi colocado naquela região porque era uma região bastante pobre - o morro do Geraldo. Isto foi em 70, onde as crianças em geral não iam até o 2º grau. Então o objetivo era que esta escola preparasse aqueles alunos já para uma profissão mais ou menos definida. Este era o objetivo da escola. Melhoria do ensino médio - 5ª a 8ª série ou o antigo ginásio. A filosofia da escola era a auto-realização do aluno, dentro de uma liberdade com responsabilidade. O regimento original foi feito pela escola dentro da filosofia imaginada pelo MEC. O tal do ensino polivalente que era a parte básica e profissionalização, no início era dois turnos, alternados, o básico tinha todas as matérias que a escola normal tem. Então, não cabia num turno só. A secretaria entrevistou e não permitiu dois turnos. Alguns pais reclamavam porque os alunos moravam muito longe, era muito gasto. Ai começamos a modificar, primeiro a duração da aulas. Os professores foram nomeados por 40 aulas e tinham uma vantagem por trabalharem na escola. Como diretora tinha 100% de vantagem, e os professores 50%. Isto era exigência do MEC. O projeto tinha duração limitada - era para ser modelo - depois a secretaria tinha que assumir, com todas as oficinas e máquinas de valor. A escola durou em pleno vapor quatro anos - 74 a 78. A construção atrasou, deveria ter começado em 72 ou 73 e só começou em 74, [diziam que era por causa do terreno] mas a construtora demorou. Funcionando como o idealizado foi pouco tempo por causa desta redução do tempo. A proposta era crescer, mas o Estado não quis assumir a escola como tal. A Secretaria nunca manteve a escola. A secretaria quis que os professores fossem iguais. Tinha uma guerra entre os outros professores, que queriam a mesma vantagem. Depois a coisa foi esfriando, a filosofia foi por água abaixo. A maioria dos professores foram para a universidade. A escola foi perdendo os professores treinados e foi ficando cada vez mais difícil trabalhar dentro do que foi idealizado. A situação da diretora provocava os demais diretores pela vantagem salarial. Os professoras não foram mais contratados pelo programa do PREMEM. Houve a reclassificação em 79 e as vantagens desapareceram. E foi assim

que a coisa terminou. Os professores perderam os direitos pois não eram contratados por concurso. Quando as vagas da escola entraram para concurso, caíram as vantagens. Só quero te dizer que foi um tempo de glória. Os alunos gostavam de estar na escola. A biblioteca era recorde, a comunidade toda usava (entrevista 5).

Esta fala da ex-diretora da Polivalente reafirma e atesta as observações feitas até agora. Para que se tivesse uma escola de qualidade eram necessárias várias condições objetivas de trabalho, além da filosofia. Como proposta, a Escola Polivalente incluía algumas condições de trabalho que ajudavam no desenvolvimento da filosofia. Mesmo que não se pudesse esperar que a escola conseguisse realizar aqueles objetivos mais abrangentes como a articulação entre teoria e prática no sentido de uma formação integral, as condições de trabalho da escola, como um todo, propiciavam que se pudesse oferecer um ensino de melhor qualidade. Mesmo as aulas teóricas e práticas não tendo uma relação mais direta, mais articulada entre si, o fato de os alunos terem acesso a laboratórios, salas especiais, biblioteca, contribuía para que os professores que recebiam formação, hora atividade e um salário melhor, pudessem preparar suas aulas para ter um ensino de melhor qualidade. O fato de não se terem mantido estas condições de trabalho foi apontado por todos os entrevistados como determinante do fracasso da escola. As contradições da proposta frente a realidade levaram a escola a acompanhar a pobreza geral das demais escolas públicas.

Tanto Germano Wellington, como Luiz Antônio Cunha referem-se à reforma do 2º grau e sua ênfase na profissionalização como a "profissionalização fracassada"⁵⁵. Concordando com o termo, o adotaremos para sintetizar os resultados do projeto de política educacional dos militares na Escola Polivalente do PREMEN em Santa Catarina. O fracasso situa-se dentro dos próprios objetivos traçados para a escola.

Uma das contradições que podemos avocar para entender este fracasso está na diferença de expectativas geradas pela escola para os alunos. O programa da escola prometia que ao concluir o ensino médio (que deveria representar, em numerosos casos, o término da escolarização formal) o indivíduo estivesse

⁵⁵. CUNHA, Luiz Antonio . "Roda Viva". **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985; e GERMANO, José Willington- **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993; O estudo de Jorge Graça de Alcantara Silva, na sua dissertação de mestrado, realizada na Universidade Federal de Rio de Janeiro mostra que a lógica profissionalizante do PREMEN foi, inclusive, preparadora para a reforma da Lei 5692/71.

habilitado a ingressar imediatamente na força do trabalho, embora apto a prosseguir em qualquer época um aprendizado de maior diferenciação. O fato é que a escola possuía oficinas com habilitações em áreas que tinham poucas vagas disponíveis no mercado de trabalho em Florianópolis e região. Numa cidade de economia centrada especialmente no setor de serviços, os alunos egressos da Polivalente encontravam poucas oportunidades de emprego em que utilizassem os conhecimentos adquiridos na escola.

A orientadora também lamenta a decadência da escola no sentido mais geral:

Quando cheguei aqui tinham alunos de todo canto da cidade, tínhamos 8 oitavas séries. Tinha criança até da Trindade. Com a criação do primário, e da transformação em Escola Básica ficou uma escola igual às outras, então nossa clientela ficou exclusiva, ficou só do morro, da avenida da ilha continente, só pessoas da redondeza: morro da caixa e da Ilha Continente. [Quanto aos laboratórios], com a última reforma acabaram de quebrar com tudo. A oficina era boa. Tinha tipografia. O laboratório não funciona mais. Nada funciona mais. Não tem professor para trabalhar com os laboratórios. Nem ciência trabalha no laboratório. Agora é uma escola normal, igual a qualquer outra escola. Os professores que trabalhavam em laboratório foram se aposentando. Era muito bom. Cada aluno tinha seu microscópio, tinha estufa, era uma beleza. Com o tempo não vinha mais professor, só ACT (Admitido em Caráter Temporário). Não tem ninguém pra trabalhar, e o que resta do material está guardado num quartinho, amontoado, sem ninguém, para trabalhar. Em termos de qualidade de ensino, ela era boa (entrevista 1).

Na fala da orientadora, pode-se observar uma certa inflexão no sentido de qualificar a escola pela sua clientela, situação bem comum nas falas dos professores em geral. Quando a escola iniciou suas atividades havia uma clientela com melhor nível econômico, o que a distinguia das demais escolas da região. Parece que aquele objetivo inicial apontado pela ex-diretora, de que a escola teria sido assentada naquela região por ser bastante pobre, não corresponderia a sua clientela. Isto talvez encontre uma explicação no fato de que na região já havia outras duas escolas públicas, Edith Gama Ramos e Presidente Roosevelt, enquanto a Polivalente só atendia às séries do chamado ginásio, ou ensino médio. A intenção inicial da Escola, lembremos, era complementar o ensino primário e tinha como objetivo a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. A reforma de que trata a entrevistada é a iniciada no ano de 1994, que alterou várias organizações espaciais, além de corrigir

problemas provocados pelo desgaste do tempo nos materiais e até mesmo detalhes construtivos, como o telhado.

A clientela [da escola] era outra, só de 5ª a 8ª e de classe social mais elevada, com bagagem familiar. Não era difícil. Tinha alunos que vinham de carro. Não havia necessidade de merenda. Hoje, se eu tento apresentar as aulas daquela época, e tento colocar a mesma coisa para os alunos de hoje, eu não consigo. Então, eu vejo a decadência inclusive nas minhas aulas. Eu hoje tenho muito mais condições de dar uma boa aula, do que naquela época. Minha bagagem é muito maior hoje. Naquele tempo eu era recém-formada. Eu não vejo como problema só na educação, eu vejo como problema social. Aqui dentro nós estamos tendo reflexo. Se chamávamos a atenção de aluno, ele ficava envergonhado, te pedia desculpas, ficava constrangido, procurava não fazer mais. Hoje se você chama atenção ele te espera na rua (entrevista 2).

A constatação, pela professora, de que o problema é social, remete à reflexão sobre as contradições presentes na proposta. Os objetivos primordiais do Programa Estratégico - "a formação de uma estrutura de recursos humanos condizente com as necessidades econômicas e sociais do País que significasse uma **"decisiva consolidação da estrutura de capital humano do país"** - ficam desguarnecidos frente à realidade de um país que diminui a cada dia os postos de trabalho. A preparação para o trabalho artesanal, numa sociedade cada vez mais industrializada, revela-se desfocada da realidade. A prática, expressa nas falas dos usuários, atestam esta tese. Na prática, o projeto não se realizou, apesar de ter alterado abruptamente os sistemas de ensino médio e superior. As resistências ocorridas no seio da sociedade contra o regime, as lutas contra a ditadura, expunham as contradições mais gerais do sistema social como um todo, incluindo aí sua organização econômica, além da política em geral, e a educacional.

A escola já não recebia verba do governo federal, como era para ser, já há algum tempo, mas depois que se transformou em escola básica, aí a decadência foi maior ainda, pois começaram os problemas de 1ª a 4ª série. A escola foi ganhando reformas por pingadinho. Em 1981, já não tinha mais gratificação para os professores que aqui trabalhavam (entrevista 2).

Além das condições de trabalho relativas ao professor - hora atividade, gratificação salarial, formação etc., a Escola foi perdendo qualidade também no seu espaço físico pela falta de manutenção na sua estrutura. Um prédio que não recebe manutenção deteriora-se com o tempo e com o uso. Além disso, na medida em que

os professores não estão mais habilitados a trabalharem com as aulas de práticas, ou com as salas especiais, estes ambientes perdem a razão de ser. A arquitetura só adquire significado na relação com o usuário. Se o usuário não percebe a sua necessidade, não encontra nela o significado proposto, ele a transforma, dá a ela novo significado.

A formação dos professores em geral continuava sendo a tradicional, ou seja, continuavam sendo preparados para atuarem em salas de aula tradicionais, com métodos tradicionais. Logo, os professores novos tinham muita dificuldade em desenvolverem um ensino com uma outra filosofia.

Antes o ensino era melhor, com laboratório, etc., mas não só por isso, também pela situação do país, o ensino era melhor, com certeza os professores eram melhores. Eu acho que pelo descaso do próprio governo, quem se forma já vem meio desmotivado, porque sabe que vai ganhar pouco, vai se incomodar, os alunos também já vêm desmotivados porque sabem que vão ter um professor chato, que não vai ensinar direito. Então vai virando uma bola de neve. Os professores antes se interessavam em saber mais. Eles queriam saber mais, eles se empenhavam mais. Com certeza, [hoje] tem professor que sabe menos (entrevista 4).

Esta fala do aluno situa sua preocupação em perceber os aspectos particulares e gerais do fracasso da escola de "antes", que era melhor que a de hoje, na sua opinião. Para ele, o fato de os professores saberem menos e os alunos estarem mais desmotivados hoje está relacionado ao descaso do "próprio governo".

A falência destes experimentos deve-se também por trazerem uma contradição imanente. Ao Estado militar não interessava, de fato, uma escola que articulasse teoria e prática no sentido progressista. A persistência da experiência das escolas polivalentes procurou na verdade dissimular a hegemonia dos militares mantida pela força da ditadura. Dentro da sociedade capitalista a escola tende a atender os interesses das classes dominantes, onde à maioria cabe apenas o direito de negociar sua própria força de trabalho. Mesmo sendo as exigências sociais que, tendencialmente, modelam a escola é possível reverter esta função histórico-social, a partir de movimentos articulados e articuladores dos sujeitos da escola com outros movimentos externos à ela, naquela perspectiva que Gramsci apontava de ser a escola, ela própria, uma parte do todo social, sendo por isso também espaço possível de luta contra-hegemônica e de construção de uma nova hegemonia. Não

era este o movimento proposto pelas Polivalentes. Elas foram propostas de forma autocrática e autoritária pelo regime militar.

O "Programa Estratégico", que tinha a intenção da "superação do sistema tradicional de ensino primário e secundário", e que apresentava o "Ginásio Polivalente" como "síntese das formações teóricas e vocacionais", na verdade tinha como pressuposto uma visão utilitarista, imediatamente interessada na educação escolar, sob forte inspiração da "teoria do capital humano". Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção.

A relação entre ensino e trabalho produtivo é tema de vigorosos debates e controvérsias. Na opinião de Maria Alice Nogueira, quando Marx ou Engels "falam de 'coordenação dos estudos com o trabalho produtivo', estão empregando esta expressão em seu sentido geral, a saber, no sentido de um trabalho que resulta na fabricação de valores de uso". Ela justifica esta sua interpretação a partir da compreensão de que se Marx pretendia "contribuir para a derrubada das condições capitalistas de exploração", os limites desse princípio transcendem os limites da forma capitalista de produção. Nesta lógica, a relação entre ensino - teoria e trabalho - prática, é diversa daquela posta pela escola profissionalizante do regime militar. A luta dos subalternos pelo acesso à cultura, à técnica, ao saber relativo à atividade produtiva representa uma dimensão importante da luta pela sua emancipação porque atinge o poder no interior da fábrica e fora dela. Os conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção e sua evolução possibilitam aos trabalhadores controlar esse processo - controle do qual foram historicamente expropriados.

Para Marx, a importância do saber operário estava na possibilidade de controlar o processo de produção. Essa tese política da "união do ensino com o trabalho é uma realidade germinada a partir das contradições do capitalismo, das quais a legislação fabril - ao estipular uma escolaridade obrigatória - representaria a ponta emergente do *iceberg*" (Ibid., p. 92). Essas possibilidades engendram-se dentro do próprio capitalismo. É por dentro do processo real de produção social que se vai gestar outro processo, outra forma de sociedade.

O trabalho da educação escolar, por essa via de pensamento, pode ir muito além da mera transmissão da ciência, ou da reprodução da ideologia dominante, ou ser reflexo imediato dos modos de produção. O trabalho escolar pode e deve

contribuir para a construção do "homem onilateral" que Marx propôs, "superior ao homem existente". A onilateralidade entendida, portanto, como "a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho" (MANACORDA, 1991: 81).

A Escola Unitária que Gramsci propõe não se restringe a uma mudança na esfera da educação escolar, porém é algo que diz respeito a toda vida social e cultural. "O advento da escolas unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo" (GRAMSCI, 1989b: 125).

Em Gramsci, a dimensão formativa implica uma crítica ao senso comum e uma elevação cultural das classes subalternas ao vincular trabalho e conhecimento, o que possibilita, como queria Marx, o controle do processo produtivo por quem trabalha. Além disso, o pleno exercício da cidadania exigiria a socialização do poder, a real participação política de todos na gestão da sociedade e no estabelecimento de limites à ação do Estado, coisa que decididamente não acontecia naquele momento com os militares à frente do governo do país.

A dicotomia presente na proposta e na prática pedagógica da Escola Polivalente, atesta as contradições do sistema capitalista e desnuda a falsidade de suas promessas de igualdade social pela educação. Na Escola Polivalente, mesmo entre os professores do início das atividades que foram "treinados" para a nova proposta, o fracasso é a mais nítida impressão que se obtém tanto pelas observações empíricas na escola, vendo seus laboratórios fechados, seu currículo alterado, quanto pelas entrevistas que revelam este sentimento nos alunos, professores e funcionários.

CAPÍTULO V

A Arquitetura Escolar da Polivalente no âmbito da pós-ocupação

A arquitetura, como espaço concreto, fez dos usuários da Escola Polivalente também um projetista, protagonista deste espaço; interferindo nele, criando movimentos alterando a luminosidade, a ventilação, descobrindo o escondido, ofuscando o evidente, dando, enfim, vida ao espaço.

(...)

Estamos falando das possibilidades de interação entre a forma - arquitetura e a função - pedagogia.

1. O espaço concreto de uso na Escola Polivalente

O arquiteto ao desenhar/projetar um espaço escolar coloca ali sua objetividade e subjetividade no intuito de satisfazer as exigências espaciais dos que ali vão trabalhar. Estas exigências, ao nosso ver, ultrapassam as biológicas e funcionais relacionadas às escalas métricas, às técnicas construtivas e ao conforto ambiental. Estas exigências são também psicológicas, e estéticas, quer "ligadas al comportamiento, al modo de uso del espacio, [quer] al significado simbólico del espacio mismo" (PIGNATELLI, 1980: 33). Assim, queremos reafirmar e retomar a tese de que a arquitetura faz-se também na forma como o usuário se apropria deste espaço. Esta tese leva a uma outra; a de uma possível contradição entre o arquiteto, com seu sistema de valores, técnicas e regras de projeto, e o usuário, com suas aspirações, sua perspectiva própria. Neste capítulo procuraremos observar a arquitetura escolar a partir do ponto de vista de seus usuários e de como se encontra hoje a escola. O espaço que nos interessa analisar aqui é, pois, o concreto, o espaço real de uso, aquele espaço que está no mundo sensível do corpo. O que nos interessa deste espaço é o efeito que este espaço produz sobre seus usuários ao nível sensível e com relação aos modelos culturais desses usuários.

A arquitetura fez do usuário da Escola Polivalente também um projetista, interferindo no espaço, criando movimento contínuo entre o interno e o externo, alterando a luminosidade, a ventilação, descobrindo o escondido, ofuscando o evidente, dando, enfim, vida ao espaço. "Algo físico, material, pero también una construcción cultural que genera 'fluxos energéticos'" (FRAGO, 1993: 27). Este espaço que constitui o entorno da criança, do adolescente e dos adultos e as relações entre eles estabelecidas, durante várias horas do dia, em um período importante de suas vidas, é considerado aqui como um elemento significativo do currículo, oculto ou não.

Por isso 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. De espacios personales y sociales, y de lugares. Al fin y al cabo el espacio, como la energía, en cuanto energía, ni se crea, ni se destruye, sólo se transforma. 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. En un espacio, en suma, para la educación, un ámbito que no pertenece al mundo de la mecánica, sino al de la biología, al de los seres vivos" (FRAGO, op. cit. p.74).

Aquelas premissas e promessas arquitetônicas que identificamos nos programas dos governantes buscarão ser identificadas na prática através da observação direta e das conversa/entrevista com os usuário da escola. Recolocamos nossa referência teórica: quaisquer que sejam as perspectivas filosóficas ou suas intenções, a concretização do projeto arquitetônico só acontecerá se os indivíduos e grupos constituídos culturalmente ocuparem e apropriarem-se do espaço projetado. Suas subjetividades e objetividades, suas formas de organização, influenciarão na forma e no conteúdo final do projeto. O resultado final, então, pode ser desejado, sugerido, induzido, mas a previsão é meramente uma possibilidade, não uma certeza.

2. O espaço escolar e sua relação com o entorno: a vizinhança, a rua, a procedência dos alunos.



Fig. nº 34. Vista panorâmica do entorno da Escola.

A escola serve como ponto de encontro entre diversos outros elementos que constituem a malha urbana. De diferentes habitações partem os alunos, os

professores, os funcionários, cada qual com suas particularidades e se encontram na malha urbana através do sistema viário, de transporte, nas lojas, nas ruas, nas praças. A escola, nesta trama de comuns, constitui-se numa referência como espaço semi-público para a cidade. Semi-público porque, diferentemente de uma praça pública, por exemplo, o ingresso neste espaço é controlado pelas regras da escola, pelos portões, enfim, pelos limites da própria escola.

O terreno onde está localizada a Escola Polivalente situa-se às margens da avenida Ivo Silveira que faz a ligação da Ilha com o Continente. A escolha do terreno tem uma história não muito clara. A informação de que a escola "*foi colocada naquela região porque era uma região bastante pobre*" não completa a explicação sobre a localização da escola. Os dados que obtivemos na pesquisa não nos permitem afirmar quais os critérios de escolha do terreno. Nos manuais do PREMEM há indícios de que um critério determinante tenha sido o tamanho e o custo do terreno. As especificações técnicas exigiam um mínimo de m^2 /aluno e os financiamentos limitavam o preço. Não necessariamente a escola deveria ser localizada em uma área carente de vagas escolares. Desde o período republicano o problema da terra para construir equipamentos sociais públicos era um problema. E isto se agravou à medida em que cresceram as cidades a partir da industrialização. O impulso provocado pela construção civil caracterizou um grande crescimento na parte continental da cidade de Florianópolis como consequência da valorização imobiliária, constituindo-se "na base da concentração territorial e imobiliária dos anos 60 a 80" (PERES, 1994: 443) e sobrevalorizando as áreas mais centrais. A ocupação daquele terreno pela Escola Polivalente pode ter explicação no interesse imobiliário em valorizar a região. O capital investido pelo Estado na urbanização e implementação de equipamentos urbanos retorna aos proprietários através do aumento do preço da terra. Este mecanismo de acumulação do capital de forma privada tem sido um dos responsáveis mais diretos pela expulsão das camadas mais pobres da sociedade dos centros para as periferias. A aceleração do fluxo de população que começava a deslocar-se da Ilha para o Continente, devido ao menor preço da terra naquela região, provocou o adensamento da área e sua caracterização como "região pobre".

Outra hipótese que justifica a escolha do terreno da Polivalente pode ser o somatório entre exigência do tamanho do terreno feita pelos técnicos projetistas da escola e o preço da terra. Um ou outro critério são questionáveis quando se pensa em uma utilização de recursos públicos de forma racional. Nesta hipótese a escola deveria, por exemplo, localizar-se em uma região com carência de escolas. Mas, a

racionalidade da Escola Polivalente, como vimos, não era a racionalidade do consumidor e sim do produtor. E o produtor, no caso o governo, estava mais interessado na execução de um projeto de escola de excelência, ou um modelo, do que na universalização do ensino fundamental.

Sendo uma região de intenso movimento de carros e ônibus, por situar-se às margens de uma rodovia, a escola apresentou desde sua inauguração problemas de segurança para os alunos. Já em 1974, pode-se ler matéria de jornal⁵⁶ chamando a atenção para os acidentes que eram comuns naquela avenida. Na época, a solução solicitada pela direção da escola era a construção de uma passarela, o que foi respondido pelas autoridades com a colocação de um semáforo. Anos depois, a escola resolve seu problema mandando construir um muro de dois metros de altura e portões que ficam permanentemente fechados.

A procedência dos alunos mudou ao longo dos 20 anos da escola. Quando a escola iniciou suas atividades, em 1974, atendia crianças de toda a cidade, com idades aproximadas entre 10 e 14 anos, de 5ª a 8ª série do primeiro grau. Depois passou a atender apenas à região e ampliou os graus de ensino passando a atender crianças de 4 a 18 anos aproximadamente, desde a pré-escola até 2ª série do segundo grau. Esta foi a primeira expressão material do que chamamos de "fracasso" da Polivalente e que implicou em reorganização espacial. A Escola Polivalente deixa de ser uma escola profissionalizante e se transforma em Escola Básica; logo, não era mais procurada como uma escola-modelo.

Quando cheguei aqui tinham alunos de todo canto da cidade, tínhamos oito oitavas séries. Tinha criança até da Trindade. Com a criação do primário, e da transformação em Escola Básica ficou uma escola igual às outras, então nossa clientela ficou exclusiva, ficou só do Morro da Caixa, da avenida Ilha-continente, só pessoas da redondeza (entrevista 1).

Segundo o diretor da escola, a maior reclamação dos pais era com relação à segurança da escola, que sem muros, ou com muro baixo e grade, permitia aos alunos saírem do pátio e se acidentarem na avenida, além de molestarem a vizinhança. Com o tempo, a escola foi sendo cercada de grades. Atualmente, os alunos têm mais liberdade nos pátios internos devido ao grande muro que foi construído. Assim mesmo, são proibidos de usarem o pátio da frente da escola por

⁵⁶. Jornal "O Estado" de 11 de setembro de 1974.

causa dos carros estacionados e dos ônibus que passam na avenida, nos quais os alunos costumavam jogar pedras, ou pinhas que apanhavam no próprio pátio da escola. Nas entrevistas é comum a referência às casas pobres e sujas dos alunos, sem espaço algum, como um fator que dificultaria o uso dos espaços livres da escola.

Depois do muro, os pais passaram a gostar mais. Como a clientela da escola é muito pobre, vivendo em favelas, sem espaço para brincar ou mesmo conviver com dignidade, uma hipótese que se levanta é de que os alunos não saibam aproveitar os espaços da escola. É comum os alunos subirem no telhado da escola para brincar. É fácil, pois o teto é muito baixo. Eles correm pelos beirais. Para evitar acidentes, foram colocadas telas em algumas partes, especialmente perto das quadras para evitar acidentes com as crianças e para evitar que as bolas quebrem os telhados (entrevista 3).

As especificações educacionais da Escola Polivalente indicavam que o espaço escolar deveria ser comunitário, atendendo também os pais. Também este aspecto sofreu alterações ao longo do tempo. Descrita como uma escola que "agradava" à comunidade, ela chegou a ser utilizada por um "grupo de mães", para festas e o uso da biblioteca, entre outros, era comum, como indicaram as diversas entrevistas. A ausência dos pais na escola nos dias atuais não é um fato isolado na Escola Polivalente. Recordando: a fundamentação filosófica da escola previa que ela deveria estar aberta à comunidade tanto para uso dos espaços internos como a biblioteca, as salas especiais, como no final-de-semana para encontros. Mesmo que esta intenção estivesse voltada para interesses econômicos, esta possibilidade pode ser considerada positiva, na medida em que permitiria aos pais criarem um vínculo permanente com a escola. O fato de, também, esta intenção ter fracassado é considerado negativo pelos usuários.

A comunidade não tem local de lazer. A escola permitiu até casamento, ensaio de escola de samba - a Unidos. Fizeram bailes, etc. Mas [atualmente] a comunidade procura muito pouco. Já foi melhor aproveitada (entrevista 3).

Os diferentes usos que os alunos fazem do pátio da escola relacionados com os diferentes sentidos que cada grupo tem dos espaços, permitem uma hierarquia dos espaços que certamente não foi projetada pelo arquiteto. Os pequenos preferem os pátios internos cobertos, perto das salas de aula e os maiores preferem as quadras de esporte, ou mesmo as salas de aula, onde podem ficar, segundo o aluno, "longe

dos olhos" das professoras. O aluno aponta ainda alterações no modo como os alunos vêm usando os espaços da escola ao longo do tempo.

Antes, o pessoal não saía do pátio, porque o pessoal ficava mais à vontade, era gramado, e porque tinha o lado de lá que não tinha esse muro, era grade, o pessoal ficava olhando quem passava na rua. E também porque ficava mais longe da direção, professores, tinha mais liberdade. Agora só pode ficar aqui. Sei lá, também porque o pessoal hoje é diferente, porque naquela época todo mundo era unido. Hoje nem o pessoal da sala é unido, agora é por sala, e também cada sala tem o seu grupinho. O pessoal fica mais disperso. Alguns ficam no palco dançando punk, especialmente os da 5ª, 6ª e 7ª série, e o pessoal mais ligado a esporte e da 8ª fica na quadra. Hoje em dia o pessoal quase não namora. "Fica"⁵⁷ fora daqui mas no colégio não ficam, acho estranho (entrevista 4).

A escola não era humanizada, não tinha um único banco para os alunos sentarem na hora do recreio. Mais tarde a APP colocou alguns. As crianças sentavam nos muros, no barranco. Com todos os recursos, a escola não tinha isto. Os alunos não conseguem usar o espaço. Quebram o muro, usam as pinhas para jogar nos ônibus, por isso fizeram os muros. Jogavam pedra nas casas vizinhas (entrevista 2).

Graças a Deus, temos espaço para as crianças brincarem. As meninas ficam no pátio da frente. Quando não tinha muro era um deus-nos-acuda, mexiam com o pessoal que passava nos ônibus. As professoras do primário usam o pátio da frente, mas não se incentiva muito para evitar que vão pra rua (entrevista 1).

A hierarquização dos espaços, ou a ocupação pelos diversos grupos dentro da escola é muito difícil de ser prevista. Nestas falas, várias razões ou elementos foram apontados como motivadores da escolha dos espaços de permanência. A necessidade de elementos que promovam as condições para a permanência dos alunos nos vários espaços vão dos elementos objetivos como o gramado e os bancos até fatores subjetivos como a não-vigilância dos professores ou o costume de usar espaços abertos e amplos.

É interessante a observação de que mesmo a escola tendo um pátio bastante amplo, os alunos se limitem aos espaços mais internos. Poderíamos buscar as explicações tanto nas proibições da própria escola, com seus argumentos de

⁵⁷ A expressão fica significa namoro de curta duração, a antiga "paquera". É uma relação sem responsabilidade, sem vínculo.

segurança - "para que não vão para a rua, para não atirar pedras nos vizinhos, nos ônibus" etc. - como na relação destes alunos com o espaço. O comentário sobre eles não saberem usar o espaço, pois não têm espaço algum em casa, encontra em Coelho Netto respaldo teórico. Na sua análise do eixo relacional entre o amplo e o restrito no espaço arquitetônico Coelho Netto observa que, de maneira geral, o espaço amplo está relacionado ao exterior, ao comum, não protetor e até mesmo hostil, e o restrito está relacionado ao interior ou privado, da intimidade, da proteção (1979: 63/64). Mas, ele pergunta, "que significação adquire para o homem a oposição Amplo X Restrito, que valores atribuir a um em relação ao outro, ou a um em oposição ao outro?" (Ibid., p. 63). Considerando a hipótese de que os alunos não usam os pátios porque são amplos poderíamos dizer, como Coelho Netto, que a "amplidão exibe seu poder de possuidor. E atemoriza. É o mesmo terror que o homem sente diante do Vazio - do Universo, do Infinito. Algo que escapa à sua média, que ele não domina porque não pode preencher. Ou que ele encara como algo preenchido por um conteúdo que não entende, que não conhece, não manipula - por conseguinte, que ele receia (é um espaço de exclusão: o indivíduo está realmente *por fora*)" (Ibid., p.65). Certamente estas observações não levam à conclusão de que não se deve reservar espaços amplos para as crianças brincarem nas escolas, especialmente se elas forem pobres e morarem em habitações muito pequenas em geral. Mas, sim, à consideração de que elas precisam também experimentar o amplo, para que possam viver também esta experiência. A experiência delas com a habitação, considerando aí um espaço restrito abaixo do considerado razoável para o ser humano, não deve ser encarada como a sua experiência com o restrito. Antes, o restrito também deve ser um espaço que lhe permita vivenciar sensações de conforto humanos. As salas de aula, neste caso, quando ocupadas por um número muito grande de alunos, ou quando têm tetos muito baixos, ou mesmo salas de aula muito pequenas, também distorcem a vivência do espaço restrito, pensado como aquele que promove sensações do segredo, do particular, do íntimo. Antes, ele é um espaço de opressão psicológica.

O teto do pátio é muito baixinho. As portas são grandes, enormes e atrapalham as salas vizinhas. Nas salas de 5ª e 7ª séries é horrível é impossível deixar a porta fechada por causa do calor, mas com as portas abertas os alunos ficam distraídos olhando para fora. Os professores não gostam. Algumas vezes precisamos fechar a porta, pelo menos até acalmar um pouco. Como o teto é muito baixo dá impressão de sufoco (entrevista 1).

Qual seria o *ideal* em termos arquitetônicos que melhor estabelecesse a relação entre o amplo e o restrito? Concordamos com Coelho Netto de que não há

uma fórmula, nem uma única resposta. As várias culturas têm variadas relações com estes dois eixos e a relação entre eles. Mas a tecnologia já desenvolveu materiais que permitem a cada grupo estabelecer relações espaciais mais flexíveis e variadas de acordo com suas necessidades e criatividade. Paredes móveis, espaços amplos com barreiras, jardins com vegetação, enfim, as possibilidades são muitas. Repetimos aqui a citação de Coelho Netto apresentada no capítulo I : "o espaço vive, respira - e isso quer dizer que exige mudanças (i. é., o homem as exige para ele e através dele)! A modificação do espaço deve ser uma necessidade; ela é uma possibilidade e seguramente não é um luxo" (Ibid., p. 70). Pode-se vislumbrar dois níveis de adaptação e de mudanças no espaço arquitetônico escolar. Um, intencional, expresso num programa arquitetônico que considere a flexibilidade como possibilidade. Outro, não-intencional, como resultado das adaptações por inadequação do programa arquitetônico. No caso da Polivalente, esses dois níveis podem ser observados. As mudanças previstas, como a expansão da escola, a adaptação de salas etc., aconteceram. Outras mudanças, imprevistas, ou não-intencionais, como a reforma do telhado, também ocorreram por inadequação da arquitetura. Mais detalhes sobre estas alterações e adaptações da arquitetura veremos no item 6, deste capítulo.

3. O valor simbólico da escola.

Como já havíamos mencionado anteriormente, uma das hipóteses de investigação e análise do uso de um espaço é baseada na verificação de como se pode projetar o significado da escola para além de um bem de consumo social. Verificar qual 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 história das edificações escolares demonstra que a escola assume em cada época um valor simbólico diferente de acordo com os distintos contextos culturais.

Segundo este ponto de vista, é compulsório perguntar pelo significado do desenho de uma fábrica na Escola Polivalente⁵⁸. O arquiteto responsável pelo

⁵⁸ Uma análise mais aprofundada deste fenômeno poderia ter sido feita através de entrevistas com alunos, verificando-se os rumos profissionais que os alunos tomaram após a escola. Possivelmente as escolhas recaíram sobre as possibilidades do mercado de trabalho e não pelas escolhas pessoais. Ao nível

projeto admite que é possível que a semelhança seja resultado do programa da escola que pretendia educar para o trabalho.

O diretor confirma nossa curiosidade inicial, e que nos levou à escolha da Escola Polivalente para objeto referência deste trabalho, de que a escola pareça a alguns transeuntes, uma fábrica. Ainda hoje, muitas pessoas manifestam surpresa ao descobrir que aquele edifício abriga uma escola e não uma fábrica. Trata-se de uma escola que orienta seu trabalho para a fábrica. Na escola que pretendia ser um centro de formação para o trabalho - vocacional - sua arquitetura imita, recorda um determinado desenho de fábrica. Assim, a função da escola se manifesta não só no currículo, mas na imagem. Ao arquiteto não se pede um desenho de fábrica. Ao arquiteto se diz que a escola é profissionalizante, se oferece uma filosofia, um currículo que ele irá interpretar. O arquiteto resume a mensagem da filosofia com o desenho. Escola e fábrica confundem-se no desenho da Escola Polivalente.

[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" (FRAGO, op.cit, p.27).

Nas escolas construídas pela igreja aparecem as cruzes, imagens de santos, pórticos com símbolos religiosos que demonstram e valorizam tais símbolos - religião e educação. Os símbolos da igreja se mantêm na escola. Nas escolas construídas pelo Estado aparece a figura do presidente ao fundo da sala do diretor, a bandeira do Brasil na entrada da escola, demonstrando seus símbolos. Estes símbolos permanecem na memória das crianças que ficam na escola anos a fio e que por isso marcam suas personalidades, da mesma forma que possivelmente a imagem da fábrica vai ficar na mente das crianças que estudam na Polivalente.

Voltando ao caso específico da Escola Polivalente, o fato de ter desenho semelhante a uma fábrica adiciona simbologias de outra natureza, porém com iguais finalidades. O aspecto simbólico da fábrica em si talvez tenha pouca influência, devido ao fato de não ter em Florianópolis fábricas que pudessem servir de

deste trabalho, fica apenas a observação do significado simbólico do desenho da fábrica sobre as consciências dos moradores da região e dos alunos. Neste caso, fica ressaltado a diferença entre esta e as demais escolas construídas no Estado.

parâmetro comparativo. Mas, o que interessa aqui é a relação com o aspecto simbólico, não da fábrica, mas da reprodutividade técnica e repetitiva como modelo espacial e ergonômico. O que se evidencia é o aspecto da relação entre escola e produção econômica. Quer dizer, a transferência pura e simples - mecânica e determinista - dos valores simbólicos do mundo da produção para a educação.

A impressão inicial das pessoas que entram a primeira vez na Escola Polivalente, de maneira geral, é de admiração, surpresa ou curiosidade, por ser um espaço bastante diferente das escolas tradicionais.

Quando cheguei aqui fiquei apavorada. Era acostumada com prédios enormes. Trabalhei no Celso Ramos de Joaçaba. Era um exemplo de escola pública. Era uma beleza, tinha espaço, era limpa, organizada. Trabalhei em outra escola de periferia em Caçador, pequeninha, organizada, limpa. Depois, devagarinho, a gente vai se adaptando, depois bem arrumadinha, bem cuidada, tem outra impressão. Quando cheguei aqui, tinha mato até no portão. Mal tratada. Mal cuidada. Hoje, a escola é cuidada. A escola é escura. No bloco de baixo, onde funciona o primário é pior ainda. Aquele corredor é escuro, dá a impressão que era mais escuro ainda. Com a troca do piso ficou mais limpinho, mais ajeitadinho. Tirando as duas primeiras salas as outras são difíceis de trabalhar, são salas abafadas, as duas últimas são horríveis, mesmo com os janelões é difícil trabalhar nelas. Dia de vento sul é uma loucura, tem que fechar tudo, e quando é calor tem que deixar as cortinas fechadas. É obrigado a ter cortina para trabalhar. E o inverno é gelado (entrevista 1).

Esta descrição mostra uma qualidade do espaço, além das sensações provocadas pelos diversos elementos do projeto. As paredes da cor do tijolo tornam a escola escura, e com o teto baixo, os ambientes tornam-se abafados. A péssima ventilação torna a escola quente. A distribuição dos diversos ambientes pelo edifício, que rompe com a forma do quadro jesuítico ou do corredor distributivo na forma de espinha, provoca a impressão de desordem.

Um dado que revela a dimensão simbólica do espaço escolar diz respeito à maior procura de matrícula naquelas escolas que apresentam uma aparência física "melhor que as outras", ou nos momentos seguintes às reformas, ou em escola nova. O diretor aponta a impressão dos pais que consideram a escola mais bonita depois da reforma. Mesmo assim, as entrevistas apontam "um desinteresse dos pais pela escola. Nem quando a escola estava quebrada os pais se interessavam" (entrevista 2).

Na opinião dos usuários da Polivalente o desenho da escola *"é bonito! mas nada prático. As pessoas que vão à escola dizem assim: que diferente! Nunca tinha visto uma escola assim. Um dos entrevistados "achava [a escola] bonita quando veio estudar aqui, quando tinha aquele telhado de vidro, agora [depois da reforma] parece um monte de caixas."* (Entrevista 4).

Outra entrevistada conta um episódio que indica quão forte pode ser a impressão de quem chega na escola pela primeira vez: *"teve um pai, com situação um pouquinho melhor que a nossa que já tinha feito matrícula e trouxe os três filhos para conhecer a escola. As crianças não quiseram ficar. O mais velho, da oitava série, com mais ou menos 14 anos, diz: pai, nesta escola eu não fico. Acho horrível isto aqui; isto aqui me sufoca!"* (entrevista 1).

A impressão de sufoco é resultado da forma como se compôs o telhado. Tendo um pé-direito muito baixo, que seria compensado pela altura do ched, as vigas que sustentam cada módulo acabam produzindo uma visibilidade muito restrita para as pessoas que se acham no pátio coberto, ou nos corredores. Certamente esta não foi uma sensação pretendida pelos arquitetos. Mas, o resultado de muita economia freqüentemente é desastroso para o usuário. No caso do pé-direito da Polivalente só podemos atribuir este "erro projetual" à submissão da arquitetura a este fator.

Por outro lado, a busca de colocar os filhos em uma "boa escola" representa para a população uma tentativa de ocupar uma posição social mais elevada, ainda que não corresponda à sua realidade econômica. Essa classificação, que a aparência escolar acaba impondo, também é segregadora e excludente. O fetichismo, ou a preocupação com a aparência, revelam que as diferenças econômicas buscam ser ocultadas. A busca de símbolos de status é uma realidade, especialmente na vida urbana. Esta busca de ocultação da realidade econômica, através do "gosto pela aparência" acaba criando uma demanda reprimida, como chama atenção Harvey: *"pão e circo" é uma fórmula antiga e consagrada de controle social. Tem sido freqüente o seu uso consciente para pacificar elementos descontentes ou agitados de uma população.(...) Uma arquitetura do espetáculo, com sua sensação de brilho superficial e de prazer participativo transitório, de exibição e de efemeridade, de jouissance, se tornou essencial para o sucesso de um projeto dessa espécie* (1993: 88/91).

Como vimos, até meados do atual século, a burguesia freqüentava as escolas públicas que eram construídas nas áreas centrais. As escolas tinham outra aparência: eram providas de espaços variados, com uma maior qualidade construtiva, tanto nos seus materiais como nas suas dimensões. Localizavam-se em terrenos considerados de áreas nobres. Em Florianópolis, por exemplo, os Colégios Estaduais Silveira de Souza e Lauro Muller, apesar da deterioração provocada pelo tempo e pelos maus cuidados, permitem perceber que estas escolas ocuparam lugar de destaque na cidade e que o seus projetos arquitetônicos foram portentosos. A partir do que Nosella chamou de "industrialismo arcaico" de 'marca americana' os pobres passaram a morar cada vez mais longe dos centros urbanos, e os equipamentos sociais, como a escola, sofreram concomitantemente as "adaptações necessárias" sofrendo um empobrecimento geral em suas organizações pedagógicas e arquitetônicas.

Estas observações sobre o aspecto simbólico devem nos levar a uma reflexão contrária à de algumas teses de que as crianças das escolas públicas devem freqüentar espaços mais simples para não se sentirem "fora de casa". A fórmula "pão e circo" deve ser considerada para ser rechaçada no todo, não apenas no circo. Mesmo que as crianças venham de condições de vida muito pobres, não significa por isso que as escolas devam ser pobres, feias e desconfortáveis. A proposição de "se não pão, então não circo", por seu turno, leva à idéia da conformação social. Se sou pobre, é porque mereço menos. Se sou pobre, sou burro - e outras pérolas que a ideologia dominante transformou em senso comum.

4. O controle e a vigilância no desenho e na dinâmica do currículo oculto.

Na maioria das escolas brasileiras o quadro retilíneo ou o retângulo permanecem como predomínio da escolha do partido, segundo um desenho semelhante ao panóptico⁵⁹ de Bentham que Foucault (1987) caracterizou como de vigilância e controle. A Escola Polivalente mantém a tradição do traço reto como

⁵⁹. O desenho de um panóptico (ou prisão) caracterizava-se por um pátio central que garantia a vigilância de todos os detentos a partir de um único ponto. Segundo Foucault, o "efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder" (1987:177). Este tipo de desenho, criado inicialmente para as prisões, seriam a base de todas as "instituições disciplinares" da sociedade pós-idade média, tais como a escola, o hospital, as oficinas, as fábricas. Este diagrama seria a forma perfeita, segundo Foucault, "de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal" (ibid., p. 181).

predominante. São corredores retos, salas retas. Não há nenhum espaço redondo ou curvo. Todos os espaços são quadrados, modulares. A primeira diferença importante entre a Escola Polivalente e as escolas tradicionais, está na ausência de um único pátio central ao redor do qual se distribuem todas as salas. São vários corredores e salas em espaços diferentes. Se considerarmos que o quadro interno tem a função precípua do controle e vigilância poderíamos supor que tais objetivos não estejam presentes na preocupação pedagógica desta escola. Pela filosofia da Escola Polivalente, a arquitetura da escola deveria possibilitar sempre "a livre movimentação de alunos e professores", produzindo um movimento, um barulho incomum nas escolas tradicionais. A primeira diretora da escola afirma que isto acontecia com tranquilidade. Mas que na hora do recreio era difícil cuidar dos alunos pelo fato de não haver um ponto fixo de vigilância e controle. Com o tempo a escola solucionou este problema colocando a sala do orientador na frente do pátio principal onde os alunos se reúnem na hora do recreio.

Eu fico muito fora da sala. A nossa sala propicia observar os alunos. No recreio é possível conversar, os alunos são mais espontâneos, sinto mais facilidade de conversar com as crianças. Para os coordenadores é difícil. Eles [os alunos] gostam mais de ir lá para baixo, não ouvem o sinal. É difícil manter a disciplina. Aqui não tem como dar uma olhada geral na escola, pois é muito espalhada. É um ambiente gostoso, pois aparenta não ter controle. Na hora do recreio, é difícil controlar, cuidar das crianças (entrevista 1).

O controle é difícil pois a escola é muito aberta, tem muitos cantinhos. Entre uma aula e outra os alunos se soltam no pátio. Se misturam nas aulas de educação física. Depois de algumas reformas fomos colocando muros, grades para segurança interna. Já atravessamos situações difíceis, de uma vez termos que levar aluno para o hospital pois uma turma deu uma surra num aluno, pularam o muro, bateram no aluno errado, quase mataram. Por sorte a família entendeu que a direção não tinha culpa. A escola era aberta demais. Tem uma sala pra lá outra pra cá. Tem uns cantinhos que propiciam esconder-se. Então a gente tava cuidando da parte de cima, lá embaixo, tinha marginal quebrando tudo aqui em cima. Quando é um quadro eu acho mais fácil de coordenar. Só uma olhada e se tinha uma visão de tudo (entrevista 2).

Se baseássemos nossa observação no modelo arquitetônico criticado por Foucault, diríamos que a Escola Polivalente não teria a preocupação com o controle e a vigilância, o que, em tese, destoaria de um regime militar. Mas já vimos que os dominantes combinam repressão e hegemonia para manter o seu poder. As

premissas pedagógicas e arquitetônicas da Polivalente pretendiam, pela adoção de métodos pedagógicos ativos, estabelecer na escola um clima de liberdade e confiança recíproca, que pouco a pouco levaria à "auto-disciplina, verdadeira aprendizagem de liberdade e espírito de solidariedade." As idéias da auto-vigilância e do auto-controle como fundamento do ensino e como ideologia criam espaços onde não há pontos fixos e visíveis de controle e vigilância, ao estilo do panóptico de Bentham ou dos claustros jesuítas. Podemos dizer, a partir dos apontamentos de Bernstein (1984), que a escola Polivalente se organizou espacialmente para uma pedagogia invisível, na medida em que os espaços e suas hierarquias são classificados de maneira pouco clara. As formas de controle e fiscalização vão além de um desenho arquitetônico. O caso da Escola Polivalente é demonstrativo desta idéia. A escola distribui suas salas em diferentes corredores, dando a impressão de que não há controle e vigilância, no entanto eles estão lá. Apenas sua forma de realização é que é diferente.

Os alunos por sua vez sempre encontram uma forma alternativa de estar longe dos olhos da vigilância: ~~atrás das estantes da biblioteca, na própria sala de aula, no pátio, nas gazetas etc.~~ Relembrando que os alunos gostavam de usar o espaço do pátio,

um, porque o pessoal ficava mais à vontade, era gramado, dois, porque tinha o lado de lá que não tinha esse muro, era grade, o pessoal ficava olhando quem passava na rua. E também porque ficava mais longe da direção, de professores, tinha mais liberdade. Agora só pode ficar aqui. Sei lá, também porque o pessoal hoje é diferente, porque naquela época, assim, todo mundo era unido. Hoje nem o pessoal da sala é unido, agora é por sala, e também cada sala tem o seu grupinho (entrevista 4).

O fato é que os alunos preferem conversar fora das vistas da direção e professores. Assim mesmo sem ter o desenho próprio da vigilância os alunos percebem-na, e fogem dela, criando alternativas.

Foucault, em "Vigiar e Punir" (1987), fazendo um histórico das punições e suplício que eram imputadas aos "vagabundos" e criminosos" na Idade Média, faz uma extensão desta análise a outros espaços públicos: o hospital e a escola. A partir deste estudo, Foucault caminha no tempo até o advento das prisões. Analisando a configuração espacial e organizativa dessas prisões, traça um paralelo com o espaço do hospital e da escola para concluir que esses também são espaços disciplinares e, portanto, de manutenção do poder. Para Foucault, todo o sistema de relações é um

sistema de poder/domínio. E esta relação é absoluta e determinante sobre o sistema de funcionamento das sociedades. No fundo, tudo se resume a relações de poder.

Pode-se admitir que as relações tenham alguma determinação de poder/dominação, porém, como podemos constatar na criatividade dos alunos para fugir do controle e de vigilância, isto não é absoluto, nem exclusivo. Foucault generaliza a função central do sistema penal para outros espaços, tratando-os a todos como espaços de repressão organizada. Para Harvey, esta generalização se enfraquece diante da multiplicidade de espaços, sejam naturais, sejam organizados pelos seres humanos. Para Harvey, o espaço social é uma "instância de criatividade". "Os espaços podem ser 'libertados' mais facilmente do que Foucault imagina, precisamente porque as práticas sociais espacializam em vez de se localizarem no âmbito de alguma malha repressiva de controle social" (1989: 197). **Reafirmamos que a escola, por essa via de pensamento, é um espaço possível de se construir a contra-hegemonia. Reafirmamos nossa tese sobre o espaço escolar, como produção social, ser, antes que uma determinação, uma possibilidade.**

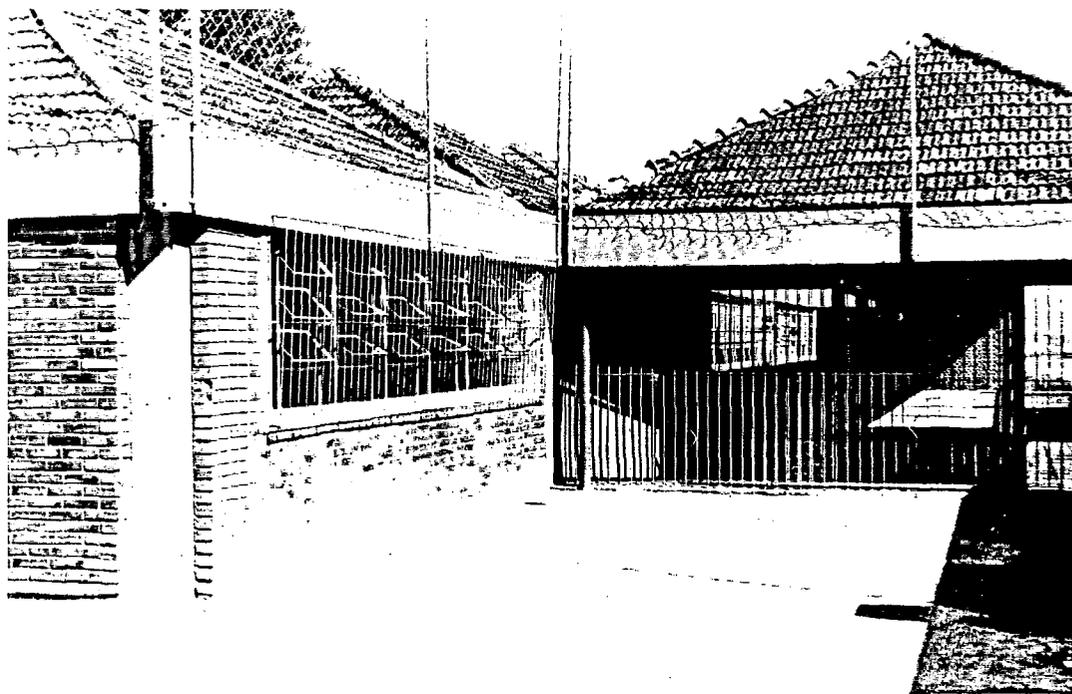


Fig. nº 35. Escola Polivalente com as grades usadas para proteger dos "assaltos" e das fugas dos alunos.

5. O aberto e o fechado: uma dialética presente no espaço escolar.

Rousseau dizia que a melhor escola é à sombra de uma árvore. A melhor escola estava ao ar livre, junto à natureza e não entre paredes de um edifício. Porém, aceitava a necessidade do edifício. O pátio escolar significa a presença da natureza na escola (FRAGO, op. cit., p.33). O campo escolar junto com o museu e os objetos materializam a incorporação dessa vivência com a natureza. Nesta perspectiva, o grau de ensino que melhor incorporou essa necessidade foi o jardim de infância. Lá é possível observar uma maior preocupação com espaços diferenciados: cobertos, abertos, onde a criança possa brincar, ficando mais à vontade, ligando o ensino à brincadeira, ao lúdico e que, ao mesmo tempo, pudessem estar sob vigilância e controle. De qualquer forma, a arquitetura escolar em geral tem combinado a idéia da clausura, ou um lugar fechado, com a idéia de um edifício sólido, cujas paredes constituem a fronteira com o mundo exterior, separado deste por um espaço aberto, o campo escolar, limitando os espaços fechados. O eixo de análise aberto X fechado está intimamente ligado desta maneira com um outro eixo, o espaço construído X espaço não construído.

Da fala dos usuários extrai-se a idéia de que o fechado é o espaço da prisão e da opressão, mesmo que o indivíduo se tenha colocado nele por livre e espontânea vontade. O aberto é o espaço da liberdade; da mesma forma se concebe o espaço construído e o não construído. Nas escolas construídas ao modo jesuíta, como vimos, o pátio interno carrega essa dupla significação: é o interior da escola, e ao mesmo tempo o exterior da sala de aula, numa passagem mais direta. Na Escola Polivalente, a relação entre o interior e o exterior de cada sala tinha um espaço de transição, a sala de múltiplo uso, que permitia, em abrindo todas as salas, transformá-las num salão. Também os diferentes pátios internos que se formam devido à disposição dos módulos no lote, transformam esta passagem do interior para o exterior, e vice-versa, num caminho mais longo, menos direto. Ao sair da sala, os alunos não estão imediatamente no exterior, ou no espaço aberto. Esta passagem é mediada pela sala de múltiplo uso, pelo corredor, por novos pátios cobertos e abertos, até chegar ao espaço aberto ou exterior.

Nos desenhos das diversas escolas construídas nos diferentes tempos, podemos observar diferentes relações entre o interno e o externo, com diferentes tratamentos arquitetônicos. Dois seriam em síntese os modelos simplificados de desenho arquitetônico que destacam esta relação. Um deles em forma de U que

mostra a imponência do edifício, mas oculta o seu interior. Nele se penetra diretamente sem fronteiras. Outro, na forma de U invertido, antítese do anterior, que se acessa através de um pátio, ou jardim e que recebe o visitante na forma de braços abertos. A distinção entre o interior e o exterior da Escola Polivalente só é clara quando se olha de fora. A escola é toda voltada para dentro, mas não para um único pátio interno. No projeto original, as janelas por onde os usuários pudessem olhar para o exterior encontravam-se nos cantos das salas, limitando a divagação do aluno durante as aulas. Mas também não há um interior demarcado, nítido. Diferente das escolas jesuítas que tinham esta distinção marcada pelo desenho em forma de quadro fechado e voltada para dentro, a Polivalente tem diversos interiores. Também não é distinta a entrada. A entrada principal destaca-se do conjunto de maneira tímida e sem ostentação. Não há um pórtico e sim um corredor.

Na Escola Polivalente a relação entre o aberto e o fechado é feita por corredores e pátios internos, criando um movimento que na opinião dos usuário dispersa os alunos pela escola. Os grandes espaços abertos são usados com restrição devido à "segurança" e os espaços internos freqüentemente provocam "sufoco", devido à altura dos corredores que são muito baixos. Os diferentes sentidos fixados para cada um dos espaços da escola são identificados nas palavras de cada um dos entrevistados, com valores diferentes. De maneira geral, os alunos preferem ficar longe dos professores, nos pátios, na rua, onde se sentem mais livres, mais à vontade. Os professores e especialistas, por sua vez, preocupam-se com os espaços abertos pela dificuldade adicional de *cuidar dos alunos*. Esta divisão proporciona diferentes usos dos diferentes espaços. Os alunos, preferindo ficar fora das vistas dos professores procuram espaços que lhes garantam isso como, "atrás das estantes da biblioteca", "lá em baixo", ou na própria sala de aula, quando os professores estão ausentes. Os professores e especialistas, como têm um maior controle dos espaços, determinam as reformas da escola e as alterações necessárias para um maior controle.

Este duplo jogo dialético, aberto fechado, dentro - fora, não termina aqui. Faz-se presente na arquitetura e vida escolar em outras dimensões, na relação entre os diferentes espaços edificados e não-edificados, ou na relação entre o espaço construído e não-construído. A dinâmica interna da escola gera um sistema de relações entre o fechado e o aberto, entre o público e o privado, entre o construído e o não-construído. Este movimento do interno para o externo, do construído para o não construído, do público para o privado e vice-versa, não é, na maioria das vezes, percebido pelos usuários ao nível da consciência, mas provocam situações de uso do

espaço que vão determinando o território dos meninos, das meninas, dos professores, do diretor, dos mais velhos, dos menores, dos serventes, da brincadeira, do isolamento, do proibido, do permitido; espaço de estudo silencioso, barulhento, individual, em grupos; espaço de namoro, de repreensão, de fuga. Estes significados não foram pensados como tal no projeto. Somente o uso cotidiano pode determiná-los, pois fazem parte da subjetividade dos diferentes indivíduos, grupos e subgrupos que se movem na escola; dentro dela, de fora para dentro dela, e de dentro para fora dela. Esta transição também tem níveis diferenciados. Sai-se do interior para o exterior da própria escola, e sai-se da escola como um interior para a rua, ou exterior da escola toda. Em cada transição uma expectativa diferente se coloca. Quando saem da escola, de maneira geral os alunos fazem mais barulho do que quando entram. Entram para um mundo mais fechado, saem para um mundo mais aberto. Entram no construído, no artificial, saem para o não-construído, para o natural. Entram para o oprimido, saem para a liberdade.

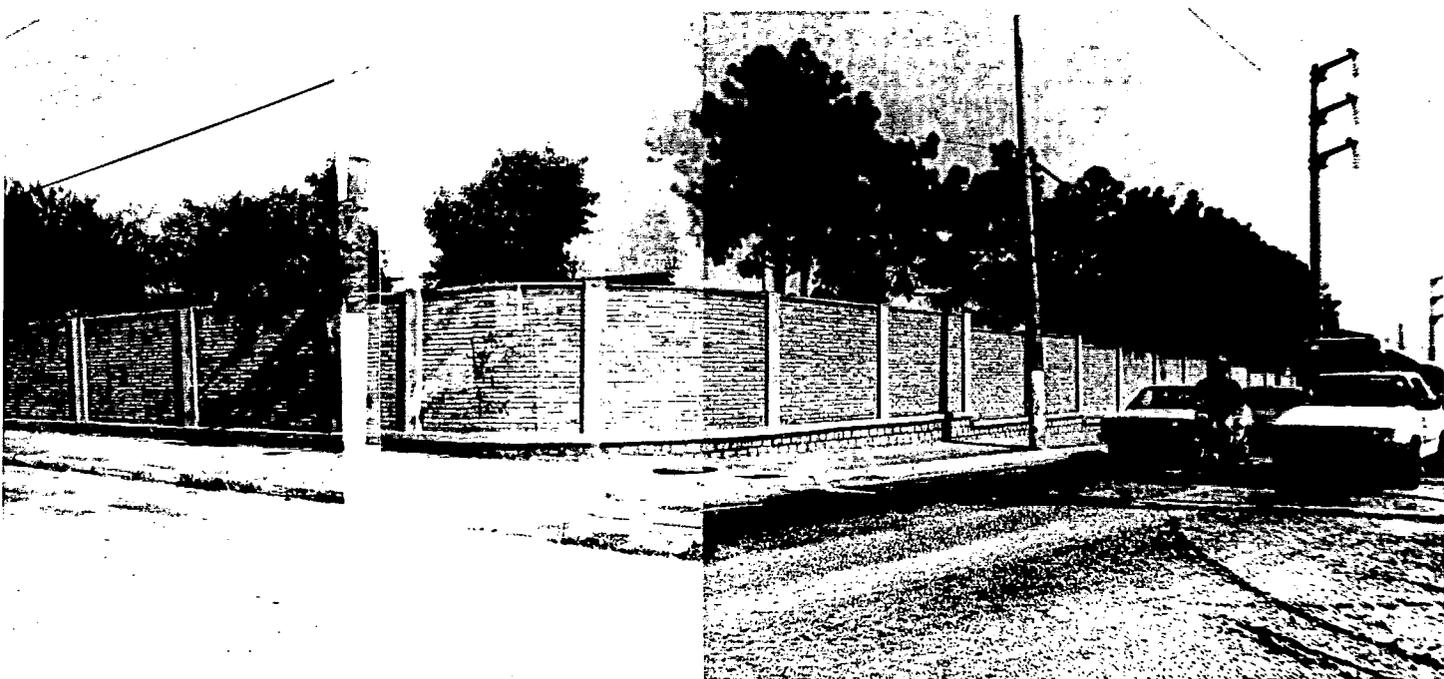


Fig. nº 36. Muro construído na reforma de 1994, para “garantir a segurança dos alunos”

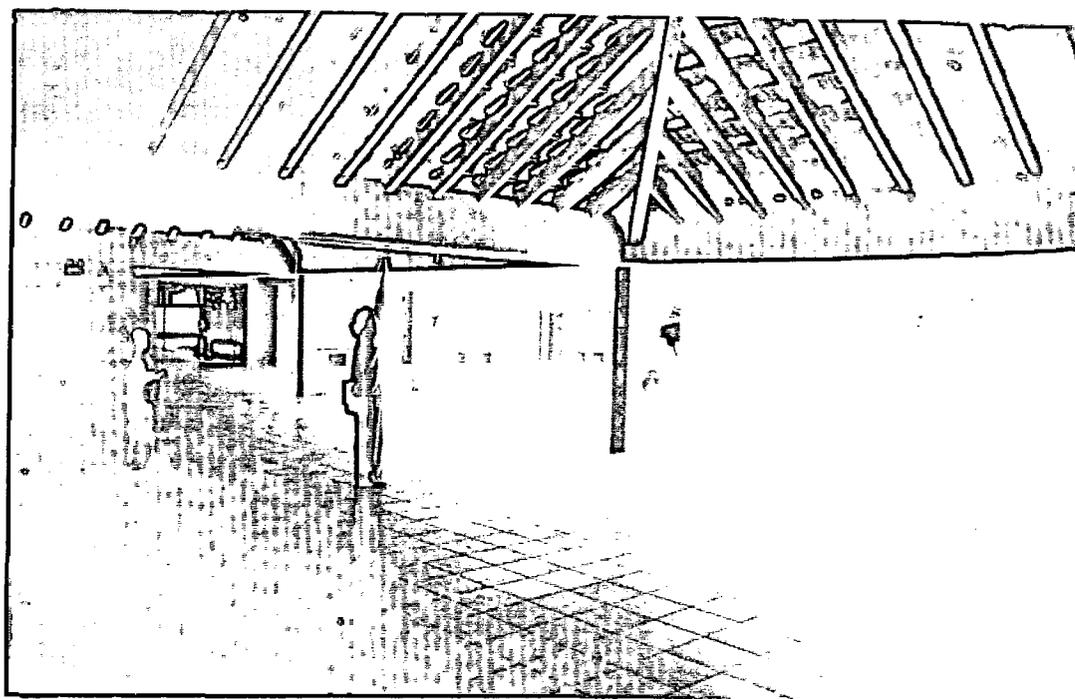


Fig. n° 37. Pátio interno da escola.

6. O uso cotidiano do espaço altera sua configuração inicial: as reformas

Os resultados previstos pelos arquitetos e técnicos da educação que projetaram a Escola Polivalente foram diferentes na prática da escola. O desenho, o projeto, a projeção de uma idéia em si não garantiram a sua concretização. Mesmo que a tipologia geral, interna e externa sejam as mesmas, isto é, que a planta baixa e suas elevações continuem com a mesma orientação geral, as alterações ocorridas são, também, bastante visíveis. Ou seja, parte significativa do projeto arquitetônico permanece inalterada, naquela perspectiva apontada por Coelho Netto, de que arquitetura precívél e não precívél caminham dialeticamente juntas. As alterações provocadas durante o uso da escola são, talvez, mais significativas no conteúdo do projeto pedagógico, no que tange àquelas relações que os arquitetos imaginaram fossem ocorrer dentro da escola do que na arquitetura. Difícil afirmar o que mudou ou o que nunca foi assimilado, com relação àquelas posturas pedagógicas imaginadas pelos ideólogos do projeto, que previam metodologias e dinâmicas onde os alunos complementariam sua aprendizagem, em contato com as aulas práticas. Possivelmente, as relações pedagógicas sempre tenham sido as tradicionais. Daí que os usuários deram à arquitetura, que pretendia encerrar uma nova metodologia de ensino, um uso tradicional. Está claro em Marx e Gramsci de que não basta a

vontade se não há condições objetivas que tornem possível a realização da vontade. Portanto, há também vontade impossível de ser realizada. Não diríamos que o projeto da Escola Polivalente fosse impossível. Dizemos que, nesta combinação entre o projetado e as condições objetivas, entre o prometido e o executado houve um hiato .

As entrevistas mostram que os usuários da escola percebem muito mais do que as dimensões tecnicamente corretas do tamanho das portas, janelas, altura do teto, etc. As dimensões psicológicas como o sentido do belo, do feio, da liberdade, da opressão, além do conforto visual, auditivo, tátil, também são consideradas nas opiniões. 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. Há ainda os espaços "proibidos", os espaços livres, os fechados, os silenciosos, os barulhentos.

Seguindo a sugestão de Pignatelli, e deixando um pouco de lado o dilema "se es el espacio el que orienta el comportamiento y el que facilita la expresión de lo nuevo o si, al contrario, es el comportamiento nuevo y generalizado el que da forma al espacio" (1980: 7), vamos levar em conta as exigências coletivas, determinadas pelas circunstâncias reais que levam às alterações do espaço em uso. Pudemos observar, no capítulo II, que a arquitetura da escola vai ampliando-se, firmando-se, complexificando-se, em relação ao projeto original. Isto acontece com as escolas em geral, em relação às anteriores, às suas antepassadas, mas também na evolução da própria escola. Vimos que ao longo da história os prédios escolares, inicialmente projetados e construídos sob determinadas aspirações e com determinados fins, sofreram alterações importantes durante o transcorrer do seu uso, ora por necessidades arquitetônicas novas que a educação impunha, ora por necessidades exigidas pelo próprio uso. Repetimos que a ocupação pelo usuário de um edifício dá a este o aspecto humano que o espaço exige. Os critérios que implicam soluções novas, às vezes contrapostas às anteriores, se impõem na medida em que se alteram as necessidades da escola. Assim, as alterações espaciais das escolas de um período para outro como a alteração no desenho da planta baixa, no tamanho do pé-direito, nas ornamentações, nos materiais empregados, no aparecimento dos banheiros, da cozinha, na alteração do lugar da direção, no surgimento e desaparecimento dos laboratórios, no desaparecimento do piano, no surgimento das quadras de esporte, dos jardins de infância, etc., que são alterações decorrentes do uso, por vezes são positivas, outras são negativas.

As alterações na Polivalente fizeram-se necessárias seja por exigências educacionais, seja por exigências construtivas colocadas no campo do conforto ambiental, seja pelo desgaste que o tempo de uso promove nas construções. Nova configuração arquitetônica aparece quando a escola faz adaptações, seja acrescentando salas, seja adaptando espaços, mudando a fachada, a circulação, a estética geral. A cada reforma as alterações se aprofundam. Na primeira reforma, alterou-se a fachada ao abrir-se janelas para ventilar e assim obter maior conforto ambiental. Acrescentaram-se salas para abrigar novas séries após a transformação para escola básica; reduziu-se a biblioteca para criar espaço para os especialistas; transformou-se a oficina em refeitório; mudou-se o telhado para evitar a chuva nas salas; deram-se novos usos para as oficinas; alteraram-se as portas das salas impedindo aquele uso do salão; abriram-se janelas etc. As pretensões espaciais que os técnicos da educação e os arquitetos colocaram no projeto para a Escola Polivalente foram alterando-se na medida em que o prédio foi sendo usado e as necessidades, surgindo.

Uma vez alteradas as relações pedagógicas, ou não se realizando aquelas desejadas ou projetadas, a tendência é a reorganização geral dos espaços. Frago aponta que esta variedade de utilização dos espaços está em concordância com o tipo de ensino que se pretende praticar. Diz ele:

La acotación de espacios específicos- lugares construidos- para las actividades de enseñanza y aprendizaje y su distribución, y ordenación interna no son sino una faceta más de esa entropía negativa (negentropía), que es la educación. Aquello que quiere transmitir-se, enseñarse o aprender ha de estar más o menos delimitado, acotado, pero también ordenado e secuenciado. Lo mismo sucede con el contexto ordenado y construido para enseñar e aprender. Su disposición, funciones y usos no se dejan al azar. Ello supondría reforzar la tendencia general y creciente hacia la máxima entropía y con ella el horror al vacío, la inseguridad y la incertidumbre. Lo imprevisible, aleatorio, desplazarían a lo probable, seguro o previsible. Por ello el ser humano prepara y dispone, ordena y arregla. El problema se plantea cuando esta precisión y regularidad, normalización y racionalización, se llevan a cabo mediante dispositivos y engranajes mecánicos u organizaciones maquinales de seres vivos. Cuando se olvida que se opera no con materiales inorgánicos e sino con seres humanos. Entonces, curiosamente, la alta eficacia del mecanismo diseñado se revela altamente ineficaz. El lugar construido deviene un sistema cerrado, no flexible ni adaptable, en que las necesidades de apropiación territorial del ser humano y de configuración de espacios personales y ajenos, comunes y compartidos, resultan inviables. Al estructurar o modificar la relación entre lo interno y lo externo al medio escolar - las fronteras, lo que queda dentro y lo que queda fuera -, o su espacio interno - entre las diversas zonas edificadas y no edificadas, entre los espacios interiores -, al abrir o cerrar, al disponer de una manera u otra separaciones y los límites, las transiciones y comunicaciones, las personas y los objetos, estamos modificando a naturaleza del lugar. Estamos cambiando no sólo los límites, las personas o los objetos, sino también el mismo lugar (FRAGO, op. cit., p 73).

As principais reformas deram-se por conta das alterações na configuração do sistema escolar e do desconforto ambiental. Chovia dentro das salas e fazia muito calor. Janelas então rasgaram as paredes da escola mudando sua fachada, já em 1982. Também neste ano, devido ao aumento da demanda de alunos a escola foi ampliada com um novo bloco de 8 salas de aulas. Este bloco foi implantado já com telhado diferente do original. Para adaptar as novas organizações da escola, foi alterado o lugar do especialista, a oficina de Artes Industriais que deixou de ser usada virou refeitório. Outros espaços, considerados ociosos, como o quadro entre as salas (múltiplo uso) que abria constituindo um salão junto com as salas de aula, mesmo considerados ociosos não foram aproveitados. A biblioteca foi reduzida para criar a sala das especialistas, pois com o corte dos recursos não aconteceu a atualização dos livros e a escola precisava de outros espaços não podendo ter "ociosidade".



Fig. nº 38. Anexo construído em 1982.

A reforma geral realizada em 1994 mudou a configuração geral do edifício ao trocar o teto na forma de ched por pirâmides. Nesta reforma - a mais significativa que a Escola sofreu - a arquiteta que comandou o trabalho lamenta que a necessidade de resolver os problemas de infiltração de água pelo telhado e a

péssima ventilação tenham obrigado que se alterassem as características iniciais do telhado em forma de ched. De acordo com a arquiteta, o setor de obras da Secretaria Estadual de Educação tem tentado solucionar as reformas buscando manter as suas características históricas. Em muitas delas, no entanto, isto não é possível devido às alterações realizadas pela própria Escola em outras épocas, ou mesmo pelo adiantado grau de deterioração em que se encontram. Além disso, a política de manutenção da rede escolar é tão episódica e relacionada a objetivos "polítiques" que torna-se difícil ter um programa arquitetônico que seja referência para as reformas. De maneira geral, queixa-se a arquiteta:

no início de cada governo há um "hiato" nas construções. Primeiro, muda-se o chefe que vem sempre com idéias novas e muita desconfiança quanto ao trabalho do setor de obras. Até eles entenderem que o setor não tem como fraudar ou levar vantagens pessoais nas reformas e construções, leva algum tempo. Depois há a "falta de recursos". O pico do setor geralmente é no terceiro ano de governo, quando se começa a preparar as novas eleições (entrevista 6).⁶⁰

Na fala dos usuários da escola, é comum a constatação dos desconfortos provocados pela construção de um projeto imaginado como solução para todo o Brasil. A solução do ched no telhado, por exemplo, que deveria permitir uma ventilação adequada em qualquer terreno, pois estando voltado para o sul recolheria os ventos deste quadrante tornando a sala adequadamente ventilada, não funcionou. O problema é que os ched's não abriam e o vento sul não entrava, mas a chuva sim. A construção desse tipo de telhado exige um cuidado especial na vedação dos encaixes entre as peças. Sem os arquitetos projetistas para acompanhar a execução da obra in loco, o resultado final fica aquém do imaginado e projetado. O relatório final do PREMEN, como vimos, acusou este problema, enfatizando que a dispersão das obras pelo território nacional com a extrema diversidade de suas condições geográficas e de desenvolvimento econômico e técnico, provocou o atraso no início de funcionamento das escolas. Os problemas técnicos construtivos que não consideramos neste trabalho devem ter sido muitos. A primeira diretora da escola conta que a empreiteira responsável pela obra foi chamada inúmeras vezes após a entrega definitiva da obra para corrigir problemas, em especial as goteiras que eram muitas.

⁶⁰ A entrevista/conversa com as arquitetas da Secretaria de Educação do Estado foi a única não-gravada, por problemas técnicos. Por esse motivo, as observações usadas neste trabalho são resultantes das anotações da autora, não correspondendo às falas literais da arquitetas, como os demais entrevistados.

A 2ª reforma feita na escola mudou muita coisa. As salas não tinham janela e abriam muito pouco, impossibilitando a ventilação. Eram janelas compridas no canto das salas. Na primeira reforma foram feitas janelas e ampliadas salas, para abrigar o primário (entrevista 2).

O sistema de ventilação e iluminação da escola estava baseado no ched. Como o ched não abria como estava previsto, a ventilação não acontecia. As janelas, pode-se notar pela planta baixa após as reformas, foram abertas voltadas para os espaços internos da escola. Isso dificulta a circulação do ar, tornando as salas muito quentes. Além disso, a forma como as salas estão dispostas no lote impede a iluminação e a ventilação bilateral. A antiga organização das escolas em forma de quadro apresentava esta vantagem. A ventilação e a iluminação se davam por dois lados, aumentando o conforto ambiental.

As salas eram terríveis no inverno, no geral, melhorou depois de abrirem as janelas. Mesmo assim ficou quente, não ventila. No inverno é muito frio, úmido. O ched não abria, vivia quebrando os vidros, chovia dentro, alagava as salas. Alunos compraram ventiladores por não suportar o calor. Não serve nem pra inverno nem pra verão (entrevista 1).

Tinha muita infiltração pelos tetos. As placas do forro caíram tudo. Uma vez quase caiu na cabeça dos alunos. Todo o forro do colégio caiu. Era um compensado, no verão muito quente, no inverno muito frio. As placas soltavam do ferro às vezes e ficavam presas nas luminárias que ficavam cá em baixo. Agora as fluorescentes ficam no forro. Aqueles "bicos" não abriam, em cima tinha uma tela. As janelinha nos cantos da sala, que iam do teto até o chão, logo estragaram e não abriam. No verão, com 40 alunos, sem ventilação era um sufoco (entrevista 2).

O calor é insuportável. É impossível trabalhar sem cortina. É horrível para dar aula, o fato de todas as salas darem para um pátio comum, pois tem que abrir as salas e os alunos se comunicam de uma sala para a outra e um professor escuta a voz do outro, é uma mistura de som. Se fecha a porta, o calor é insuportável. Lá embaixo ficou um túnel. Os elementos vazados eram para ser por fora e ficaram no corredor. Desperdício de espaço. O vão é inútil, não serve para nada. Já pensamos em reformar aquele espaço e transformar em auditório. Cada vez que o engenheiro ou arquiteto vem, faz um projeto novo. Não usavam o que já tinha sido bolado. Ai eles dizem assim: o dinheiro não deu para fazer o que a gente planejou, então muda, adapta. Ai ficou aquele buraco. Quando bolaram de fazer daquilo lá [um dos laboratórios] refeitório não tinha cozinha. Então, tinha que levar as panelas para lá. Agora ficou bom, mas o depósito ainda é aqui. A escola foi crescendo sem um planejamento Ela teve

que ir se adaptando à realidade. A não ser as salas que não dá para mudar, os espaços auxiliares são adaptados. Os espaços entre os blocos não dá para adaptar para sala pois impede as janelas, e não ventila. A escola não tem banheiro pro pré-primário, nem cercado pro pré. Foi planejada pra uma coisa e foi adaptada para outra com problemas. Não há verba para manutenção, Nunca houve, nem profissional, nem material de consumo (entrevista 1).

Esta fala indica que a flexibilidade prevista pelos arquitetos, a solução modular que facilitaria a expansão, característica fundamental nas premissas arquitetônicas da escola, encontrou na ampliação as mesmas dificuldades das escolas anteriores. Na prática, a ampliação promovida não seguiu exatamente as mesmas premissas. Quando construíram-se as novas salas já não foi usado o telhado na forma de ched, nem dispostas as salas em grupos de três, com uma sala no meio. A solução adotada para as salas buscou ser mais racionalista, não deixando espaços ociosos. As novas salas foram dispostas lado a lado de um corredor central, o que também impede a ventilação e a iluminação bilateral.

A solução na forma de módulos que se baseava na possibilidade fabril de produção em larga escala, e que foi utilizada com o argumento de facilitar as prováveis ampliações da escola, mostrou-se não muito prática, porque as reformas e ampliações não obedecem à lógica fabril da produção em série. Elas são feitas, como se depreende do testemunho da arquiteta da Secretaria de Educação, de maneira muito mais artesanal, episódica e sem um planejamento das ações. Aqueles elementos que permitiriam uma flexibilidade maior no uso da escola acabam por se mostrar muito pouco funcionais no uso cotidiano e nada racionais.



Fig. nº 37. Na reforma de 1982 as janelas verticais foram trocadas por janelas horizontais.

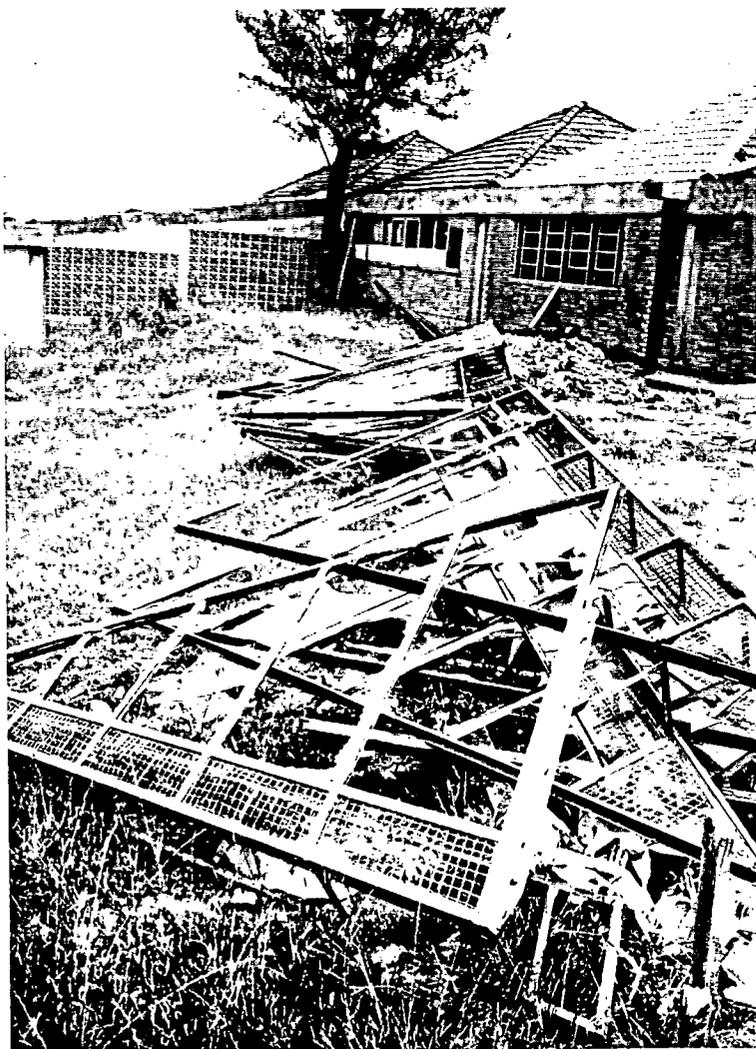


Fig. nº 38. Reforma de 1994.
Os ched's foram trocados por telhados na forma de pirâmide

Percebe-se, nas alterações produzidas na Escola Polivalente, dois níveis de transformação, a negativa e a aparente, combinadas com a permanência da essência. A transformação negativa expressa-se na deterioração física da escola, na perda de espaços conquistados como os laboratórios, a biblioteca, as salas que podiam-se transformar em salões, na redução dos salários dos professores. A transformação aparente expressa-se nas propostas ditas inovadoras da pedagogia combinada com a manutenção da essência, expressa na reprodutividade do ensino adestrado e adestrador dentro dos princípios da sociedade desigual e da subordinação do trabalho ao capital.

Aparece neste ponto uma questão que merece reflexão: como é possível articular a característica da "perenidade" da arquitetura com a "transitoriedade", ou as alterações das funções que acontecem o seu interior? Se partimos da hipótese de que a arquitetura estabelece nexos de influência sobre as funções que abriga, ao alterar as funções da escola a arquitetura deveria mudar - como de fato muda, conforme observamos. Essa idéia leva a uma tese que, segundo Coelho Netto "poderia ser esta: o espaço durável não apenas 'destemporaliza' a arquitetura (mata-a) como impede que as formas do habitat evoluam (ou pelo menos, se modifiquem), com isso fixando o homem num ambiente arquitetural e, conseqüentemente, fixando-o numa determinada condição social, psicológica, filosófica enfim" (1979: 158). Considerando, por outro lado, que o novo se realiza à luz do velho, também é factível supor uma arquitetura que seja transitória, transformável, enquanto mantém elementos de continuidade.

A "flexibilidade" da arquitetura, a possibilidade de ela plasmar com rapidez novas necessidades que a função colocasse, era mais difícil de supor quando os materiais de construção não o permitiam (imagine-se alterar espaços construídos com pedra). No entanto, as novas tecnologias, com materiais igualmente duráveis e econômicos podem facilmente permitir a construção de espaços que sejam ao mesmo tempo duráveis e flexíveis, que sejam motivadores da criatividade humana em evolução. Coelho Netto ajuda-nos a fechar este ponto, ao colocar-nos a questão: "O que vem primeiro, um sistema de valores, do qual decorre um sistema de organização espacial, ou uma forma espacial que possibilita determinados valores, impedindo outros? Não importa muito: na situação atual, é preferível - e necessário - partir da fórmula dos construtivistas soviéticos (1920 - 1930), segundo os quais novas relações exigem um espaço novo, devendo-se portanto propor este espaço novo para ajudar a permitir aquelas relações (Ibid., p. 158).

Esta variedade de possibilidades, assim como a variação no tempo, alteraram a organização e o funcionamento escolar, alterando as políticas de admissão, o prestígio dos alunos junto aos professores e destes em relação àqueles. Todos estes elementos constituiriam assunto de reflexão e elaboração para um projeto pedagógico próprio. Mesmo a escola não tendo trabalhado estes elementos como condicionantes de seu projeto, de seu trabalho, eles foram considerados na organização escolar. Evidentemente que estes elementos não estão dissociados do todo. A substituição da "clientela" não foi uma escolha da Escola. Foi uma contingência da urbanização da região, e da transformação em Escola Básica, ou uma "escola qualquer como as outras", como resultado do fracasso do Programa PREMEN. Uma "escola qualquer como as outras" demonstra o sentido de "escola de excelência" que era atribuído à Polivalente, tanto pelos que a conceberam como pelos que a usavam. Aliás, esta tem sido uma tônica nos programas educacionais brasileiros⁶¹. A lógica dominante concebe que só alguns podem chegar ao poder, então é natural que só alguns tenham acesso ao ensino de qualidade e por conseguinte, só algumas escolas possam ter qualidades arquetônicas.

⁶¹. Dentro desta mesma lógica estão colocados os CAIC's, os CIAC's, que poderiam ser estudados também como escolas de excelência e que já sofreram críticas por vários educadores e movimentos a nível nacional.

- 1- SALAS DE AULA
- 2- SALA DE PRÉ
- 3- NÚCLEO DE MATERIAL DIDÁTICO
- 4- SALA DE VÍDEO
- 5- LABORATÓRIO
- 6- PREPARO
- 7- REFEITÓRIO
- 8- OFICINA
- 9- RECURSOS DIDÁTICOS
- 10- DEPÓSITO
- 11- BWC
- 12- ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
- 13- ENTREVISTAS
- 14- ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA
- 15- SALA DE PROFESSORES
- 16- REUNIÕES
- 17- VESTIÁRIO FM.
- 18- BWC FM.
- 19- VESTIÁRIO MC.
- 20- BWC MC.

- 21- ZELADOR
- 22- DEP. MATERIAL EDUCAÇÃO FÍSICA
- 23- ENFERMARIA
- 24- DEPÓSITO MATERIAL LIMPEZA
- 25- EDUCAÇÃO FÍSICA
- 26- SECRETARIA
- 27- BWC
- 28- DIRETOR
- 29- COPA / DEPÓSITO
- 30- DEPÓSITO
- 31- VICE DIRETOR
- 32- ALMOXERIFADO
- 33- BIBLIOTECA
- 34- SEMINÁRIO
- 35- JARDIM DE CIÊNCIAS
- 36- PÁTIO DESCOBERTO
- 37- PÁTIO COBERTO
- 38- CIRCULAÇÃO

--- ÁREA DA REFORMA

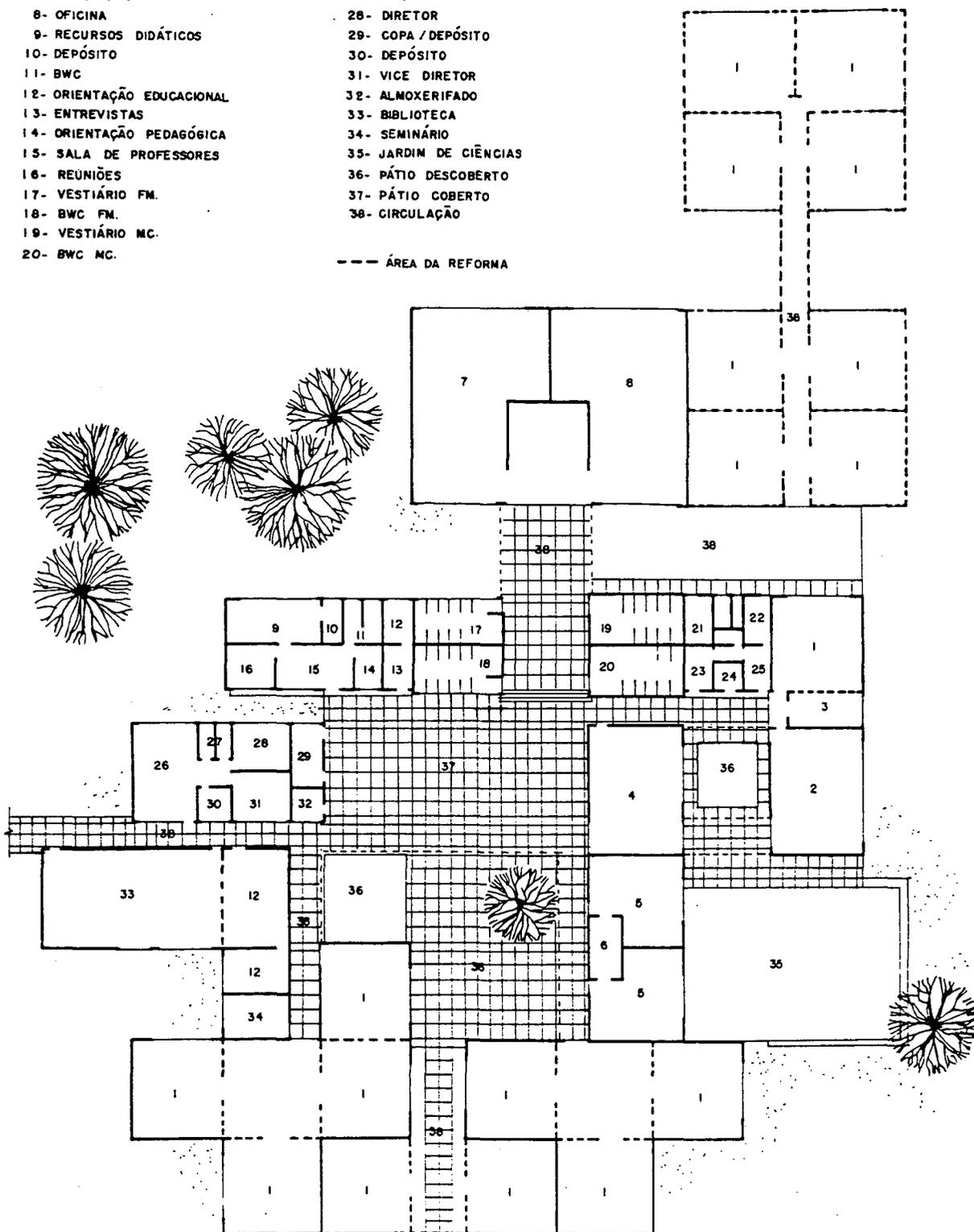


Fig. nº 39. Planta baixa da escola com todas as reformas efetuadas até 1996.

7. A distribuição interna da arquitetura escolar: o edifício

Nas premissas arquitetônicas da Polivalente encontrava-se expressa a intenção de fazer do prédio um marco que identificasse a diferença desta com as demais escolas. Ele deveria marcar essa diferença oferecendo ao aluno a oportunidade de realizar, em "ambientes adequados, trabalhos de observação, de experimentação e de aplicação prática de conhecimentos", em grupo ou individualmente. O prédio deveria superar "as salas de aulas compartimentadas", caracterizando-se pela integração e continuidade entre os diversos conjuntos e setores, pela flexibilidade e convertibilidade de cada espaço específico, pela possibilidade de expansão ou adaptação às necessidades qualitativas e quantitativas, decorrentes da evolução constante do ensino ou do crescimento da demanda. Vimos no item anterior que a capacidade de expansão da escola ficou limitada pelas condições reais de uso, que incluem, entre outras, as técnicas construtivas e as formas de organização da Secretaria para realizar as reformas. A característica da flexibilidade e convertibilidade que deveriam permitir o agrupamento de atividades pelo agrupamento de blocos, também não se realizou, na medida em que, preponderando uma metodologia de ensino tradicional, as salas acabaram sendo reformadas impedindo o agrupamento, conforme mostra a planta da reforma. Assim, a característica que mais permanece como no original é a integração e continuidade entre os diversos conjuntos e setores, mesmo que seu funcionamento não seja tão perfeito. O movimento dos alunos nesses espaços, como vimos foi restringido na medida em que foram alteradas as suas funções. Atualmente, os alunos já não se movimentam de um bloco para outro, indo das salas de aula teóricas para as salas especiais. Os alunos saem menos das salas de aula. Esse movimento acontece praticamente só na hora do recreio ou nas aulas de educação física.

As construções das escolas no Brasil variaram de formas e estilos passando pelo colonial, neocolonial, regionalismo, modernismo-racionalismo. As limitações do preço do solo e o tipo de terreno, os pressupostos econômicos em detrimento das necessidades existentes, e a repetida convicção de que os edifícios escolares deveriam ser modestos, sólidos, elegantes, porém simples e higiênicos, sem adornos inúteis, determinaram os tipos de edifícios e a forma como foram construídos.

Começando pela aula na casa do professor, passando pelos grupos escolares e colégios, a distribuição interna dos espaços específicos escolares tornou-se uma questão cada vez mais importante, demonstrando mesmo as intenções e novas

funções que a educação foi adquirindo em cada momento histórico e quais seus elementos arquitetônicos determinantes. A disposição e a distribuição das peças do projeto complementam-se e permitem reconhecer o valor atribuído a cada um de seus elementos. Os espaços de encontro, a sala de aula, a biblioteca, os laboratórios, a sala do diretor, do especialista, onde cada um deles está colocado, indicam a importância deles no conjunto. Na Escola Polivalente, por exemplo, a biblioteca está colocada na entrada, o que permite imaginar que deveria ser um espaço importante. Pela fundamentação teórica da Escola, a biblioteca deveria servir a toda comunidade, por isso situava-se em um lugar de fácil acesso ou fácil localização.

A tipologia do prédio da Escola Polivalente é bastante diferente das demais. Nas escolas antecedentes as alterações na planta baixa e volumetria evoluíram aos poucos. A Polivalente não tem um quadro central, nem corredores que levam aos diferentes blocos ou funções. Composta por módulos quadrados que se distribuem no terreno, aparentemente de forma aleatória, no entanto sua organização também agrupa as funções em blocos diferentes. Um bloco para as funções administrativas, outro, para as salas de aula, outro para os laboratórios. A reforma efetuada em 82, criando novas salas de aula, rompeu essa distribuição quando criou um bloco de salas separadas das demais. Estes espaços são separados por corredores e pátios, ora abertos, ora fechados, criando um movimento interno que se complementaria com o deslocamento dos alunos de um bloco para outro. Os pátios e corredores que separam as séries, ou grupos de estudantes, e as funções de cada conjunto criam um movimento e um jogo de dentro e fora, coberto, descoberto, fechado, aberto.



Fig. nº 40. Vista geral do edifício da Escola.

Podemos destacar ainda, como uma característica geral da arquitetura da Escola Polivalente, a predominância de linhas retas. Os módulos quadrados conferem ao conjunto uma unidade e um ordenamento geral, através do esquema geométrico. Este ordenamento dá ao conjunto do edifício uma impressão de esclarecimento, de regularidade, de intuições e previsões definitivas. As formas modernas, como pretendiam os arquitetos, conferem ao esquema geométrico, às formas regulares o status de científico, no sentido positivista. Este argumento se sustenta na idéia de que o movimento em linhas retas é mais simples mais direto. Também o controle é mais fácil: quando se necessita dobrar à esquerda, faz-se uma curva e não um giro com um ângulo reto de 90 graus. Na arquitetura, a geometria que deveria ser suporte para representação do espaço, torna-se também o espaço real. No traçado ortogonal, as necessidades orgânicas acabam submetidas ao dirigismo do desenho. Nesta concepção, a arquitetura deixa de ser arte para ser ciência pura. Disciplina não mais do belo inclusive, mas do exato, do racional exclusive.⁶²

⁶². Coelho Netto, na análise do eixo "Espaço Geométrico X Espaço Não - geométrico, faz um debate bastante elucidativo com Corbusier, apontando que o ortogonal e o geométrico muito mais de serem libertadores, são controladores. Argumenta usando como exemplo as grandes avenidas de Paris, que permitiam livre trânsito, mas também controlavam as possíveis barricadas que eram facilitadas pelas ruelas e becos. Além disso, segue ele, a organização de bairros burgueses usa das ruas curvas, sem saída, etc. como

7. 1. A fragmentação espacial e relação teoria-prática pedagógica no espaço escolar

Quando eu cheguei eram dois professores. Cada um dava a sua teoria e sua prática. Depois a UCRE deu alguns treinamentos no sentido dos professores de ciências trabalharem mais juntos. A gente sentou com a supervisora e bolamos a idéia de um professor trabalhar a teoria e outro a prática. No laboratório, quando o professor dava a aula prática o outro professor de teoria servia como auxiliar. Isto era possível porque tínhamos 5 professores e porque contava 20% a mais para aula prática. Ganhávamos por 20h, sendo 15 como teoria e 5 como prática. Eu fiquei só com laboratório. Foi uma experiência boa. O professor da teoria é que dizia se queria aula prática ou não. Ele funcionava como monitor. Em termos de laboratório, foi quando funcionou melhor (entrevista 3).

Como tendência geral, pode-se perceber a diferenciação e a fragmentação entre os espaços da Escola Polivalente, demarcando os lugares da "teoria" e os lugares da "prática". Como já dissemos, para cada função previu-se um bloco. Porém, o partido modular adotado torna essa diferenciação menos aparente. Quem olha apenas a planta da escola, ou a vê de fora, não consegue perceber as diferentes funções planejadas para cada bloco, já que eles não têm um tratamento tipológico diferenciado. Diferentemente das escolas tradicionais que destacavam o lugar da direção, por exemplo, a Polivalente mantém a divisão, mas a identificação destes espaços e suas respectivas funções não é visível desde o exterior. A escolha de um só elemento constitutivo do conjunto confere unidade ao aspecto arquitetônico reforçado pelo material usado. O conjunto de módulos quadrados com telhado em quatro águas, arrançados na forma de ched e o tijolo aparente conferem à Escola um estilo que difere de todas as demais do município. Conforme o arquiteto do escritório responsável pelo projeto, a intenção do partido adotado era permitir as adaptações e ampliações necessárias e ainda, localizar os blocos no terreno de acordo com suas características naturais. Outra característica do edifício é sua disposição aparente de "toda fechada e voltada para dentro". Mesmo as janelas abertas por causa do calor não mudaram esta aparência.

A concepção espacial pretendia estar de acordo com a nova filosofia de ensino, como vimos nas premissas arquitetônicas da escola. A Polivalente pretendia

forma de proteção e de vivacidade, o que demonstra que as linhas retas têm objetivos que vão além da cientificidade e racionalidade (1979: 80-93).

ensinar a fazer, dar um ensino que fosse prático. Tanto a arquitetura como a pedagogia acabaram por realizar a separação entre a teoria e a prática. O lugar da teoria e o lugar da prática estavam separados. Havia o bloco das teorias e o bloco das práticas. Essa separação acentuava-se na medida em que os alunos tinham que se deslocar de um lado para o outro. Teoria e prática separam-se no espaço, no método e no conteúdo pedagógico.

Existia cobrança dos outros colégios. Sobraram professores, então dividimos as aulas igualmente. Então, cada um tinha as suas aulas teóricas e tinha um espaço na carga horária onde trabalhava no laboratório com os alunos da outra professora. E ela trabalhava com as minhas turmas. Depois aposentou uma professora e ficamos só duas. Tocamos igual, quando uma ia para o laboratório a outra ia junto como monitora. Ficamos assim até quando o Kleinubing entrou e cortou as aulas de laboratório. Em 93, a outra professora se aposentou e eu fiquei sozinha no colégio, e para completar vinha professor ACT. Só eu usava laboratório, na medida do possível. Mas, sem hora atividade é difícil. Com a reforma, os materiais também se perderam mais uma vez. Eles [os operários] ficavam mudando as coisas de lugar sem nenhum cuidado. Perdeu-se (sic) livros que tínhamos lá como um acervo específico que organizamos para ciências. Meu armário estava vazio. Hoje não tem professor que trabalhe com o laboratório. Nem o professor de química usa o laboratório, nem nunca perguntou se a escola tem laboratório. O professor de física só tem duas aulas, e vem só um dia na escola (entrevista 3).

A fala dessa professora é emblemática e reveladora do processo de desgaste e empobrecimento nas condições gerais de trabalho por que passou a Escola Polivalente junto com todas as demais Escolas Públicas do Estado. Na medida em que não havia mais hora-atividade, não havia manutenção do prédio, não havia reposição dos materiais dos laboratórios, não havia mais cursos de formação, como imaginar um programa de educação com qualidade? Como imaginar um processo de ensino que buscasse avançar no sentido de articular a teoria e a prática? A fala mostra também o aspecto da falta de cuidado da própria escola quando permite que, durante a reforma, se percam materiais. Esse problema sugere que, ao não serem mais usados os materiais e laboratórios, eles perderam o significado e se tornaram parte do um passado que já não existia, algo estranho ao momento atual, e então, ignora-se sua existência.

As relações entre professores e alunos também se apresentam fragmentadas na utilização dos espaços da escola. Isto se observa na ausência de lugares de uso

comum além da sala de aula. Os professores têm sua sala para o recreio, os alunos têm os pátios. Professor e aluno não se encontram a não ser na hora da aula, onde a relação de hierarquia está colocada. Não há espaço onde o encontro aconteça. O bar funciona algumas vezes com este papel. A orientadora se refere ao espaço do recreio como sendo mais tranqüilo para conversar, pois é onde o aluno se sente mais à vontade. Diz ela que *"no recreio é possível conversar, [os alunos] são mais espontâneos, sinto mais facilidade de conversar com as crianças"* (entrevista1). No entanto, não há nem hábito de professores e alunos se encontrarem nos pátios. Apenas as orientadoras assumem este papel. Neste caso, o que se passa é novamente a divisão dos trabalhos pedagógicos que acontecera justamente a partir de regime militar que criara as "especializações pedagógicas", reduzindo o papel do professor ao de transmissor do conhecimento. Aos especialistas caberia a coordenação pedagógica da escola, os "problemas" com alunos, com pais etc.

O aluno reclama do fato de, hoje, não haver espaço de convivência nem entre os alunos. O espaço reclamado por ele vai além do construído. Mas o espaço funciona como um elemento aglutinador que pode facilitar a satisfação desta necessidade.

Não há, na escola, lugar dos alunos. Não tem mais entrosamento. A escola era ponto de encontro dos alunos. A gente fez uma competição outro dia e nem metade dos alunos veio. Era dia letivo. Antes a gente tinha o time do colégio ia jogar fora e os alunos iam assistir. Hoje, o pessoal não se interessa. Antes a gente tava direto na biblioteca. Não só para ler, para estudar, mas também o pessoal se reunia bastante lá. O pessoal hoje só vai pra fazer trabalho. Antes o pessoal tava sempre ali reunido, aí sempre alguém ia pegava um livro. Era ponto de encontro. Depois não deixaram mais, agora só pode ir lá para ler. Também a biblioteca era diferente. Primeiro tinha a mesa da bibliotecária, tinham as estantes e depois eram as mesas. Ficava meio escondido. O positivo é que o pessoal tava ali conversando e sempre alguém pegava um livro, conversava sobre aquilo ali, pegava outro livro (entrevista 4).

O problema aqui se expressa em duas facetas simultâneas e afins; uma relativa à perda da função mobilizadora que parece ter havido na escola; a outra diz respeito à organização espacial que se altera na medida em que altera a função da escola. A biblioteca perdeu sua posição de lugar de encontro dos alunos e perdeu destaque pela falta de acervo. Logo, diminuiu sua função dentro da escola, perdeu dimensão. A falta de acervo tornou a biblioteca ociosa que por isso diminuiu de tamanho. O espaço da biblioteca mudou e alterou-se o seu uso. O que mudou primeiro?

Na proposta inicial da escola, as salas de aula inter-relacionavam-se através de um pátio interno para o qual se abriam grandes portas. Desta forma, tinha-se um salão que permitia atividades que reunissem um número grande de pessoas, funcionando como um auditório. Os tais salões foram fechados na segunda reforma por problemas técnicos de funcionamento das portas e porque o espaço interno que seria a unificação das salas, foi considerado ocioso.

As salas que possuíam portas dobráveis para, em abrindo-as, formar um T, foram fechadas pois não eram utilizadas e dava muito trabalho para abrir. Já não havia mais sentido em mantê-las daquela forma. Elas só eram usadas para reunião de professores. Nunca serviram para uso pedagógico propriamente dito com os alunos. As portas por serem de dobrar, davam muito defeito. Os espaços entre as salas que seriam de uso múltiplo se tornou na prática "uso morto" (entrevista 3).

Aquela parte das portas atrás era melhor por causa do ar. Um dia como hoje é preciso fechar as portas por causa do barulho. Dia de calor é difícil fechar as portas. Esse lance dos laboratórios era bem melhor quando tinha, pois a gente aprende mais quando vê as coisas acontecerem. Agora não tem mais aula de laboratório (entrevista 4).

As novas atitudes na escola mudaram em decorrência da falta de acervo e conseqüente redução no tamanho da biblioteca; ou a biblioteca ficou ociosa por falta de uso? Os salões foram alterados por serem ociosos, por não serem usados; ou não foram usados porque os aspectos construtivos não permitiam? Os elementos construtivos foram alterados devido a novos comportamentos, novas atitudes; ou sendo deteriorados os elementos construtivos, eles provocaram alterações no comportamento? Mudando o espaço mudam as atitudes; ou mudando as atitudes mudam-se os espaços?

Não há necessariamente uma relação biunívoca imediata de causa e efeito. Considerando a arquitetura um objeto para ser vivido e não apenas observado, um fato interfere no outro sem determinação. A forma como um espaço adquire ou perde significado tem a ver com a visão de mundo presente nesta significação. Assim, a relação dos usuários com a escola em cada momento histórico foi dando aos espaços a significação própria daquele momento, sem contudo imaginar que os espaços construídos deixariam de influenciar a forma como a escola se organizava. Os usuários tornaram-se "arquitetos" alterando, interferindo no espaço a cada nova reforma. Mas há elementos para explicar que a perda da função deveu-se à perda de recursos para livros, que levou a não utilização de todo o potencial espacial da

biblioteca. Isto quer dizer que as condições de manutenção do espaço (aspectos institucionais, recursos) levaram à alteração do uso e à conseqüente ociosidade. Aqui a função é importante.

A fragmentação espacial acompanha a fragmentação social como um todo. Se é possível observar que teoria e prática são inconciliáveis numa sociedade dividida em classes, também a organização espacial o será. O espaço flexionou-se para atender as necessidades reais da escola.

7. 2. A biblioteca

Pela fala do aluno, pode-se indicar que a biblioteca é um dos espaços mais reveladores das alterações negativas na escola. Novamente, acompanhando a progressiva deterioração da escola pública, a biblioteca deixou de ser um espaço importante no conjunto da escola tendo seu tamanho reduzido e parte sendo aproveitada para instalar a sala dos orientadores educacionais. *"A biblioteca foi diminuída, pois era ociosa para os livros que tem. Parte dela virou sala da orientação educacional. Apesar do acervo ser atrasado a biblioteca é muito usada. O acervo é o mesmo daquela época. Serve para gente se perguntar sobre o que já fez no passado. Para hoje a biblioteca não serve mais. As professoras não usam livro"* (entrevista 2).

Refletindo sobre a importância dada pelos projetistas à biblioteca, localizando-a na entrada principal da escola, e a falta de recursos que impediram de atualizar seu acervo, o que levou a sua ociosidade espacial e ocupação por outra atividade, verificamos que essa valorização não se concretiza pela simples localização, ou pelo simples desejo do projeto. A arquitetura vivida adquire significados diferenciados do projetado. Tanto as práticas físicas ou as reformas, como as práticas imaginárias, tais quais as faziam os alunos quando escolhiam a biblioteca para seus encontros, alterando, de certa forma, a função precípua da biblioteca que é da leitura, ou de uma atividade principalmente individual, para uma atividade coletiva, demonstram esta tese.

A fala observa ainda que "os professores não usam livros", o que indica uma primeira razão da ociosidade da biblioteca. Mais uma vez, esta situação nos remete à questão "o espaço determina ou não o comportamento"? O projeto concebido pelos

técnicos pretendia que a biblioteca fosse um dos espaços mais importantes no processo de ensino da escola e previa que tivessem "aumentadas [suas] instalações para atender futuros aumentos de matrícula". Os alunos, por sua vez, usavam-na para finalidades "extra", como os encontros de amigos. Mesmo assim, a biblioteca foi reduzida por ser "ociosa". Estes fatos levam-nos a sugerir que o espaço projetado para a biblioteca correspondeu em parte às necessidades dos usuários. No entanto, na prática, aquilo que parecia lógico, ou seja a ampliação da biblioteca pelo aumento de matrícula, não ocorreu, ou melhor, ocorreu o inverso, a sua redução. As alterações previstas pelos arquitetos foram de outra natureza. As determinações do espaço sobre o comportamento, neste caso, apareceram sob a forma da impossibilidade de a escola manter seus espaços conquistados, na medida em que os recursos financeiros impediram a ampliação da escola obrigando-a a "aproveitar melhor" os espaços existentes. Assim, biblioteca vira sala de especialistas, laboratório vira sala de aula. A desmoralização da função projetada acaba promovendo as alterações.



Fig. nº 41. Vista geral da biblioteca atual.

7. 3. A sala do diretor

O lugar que a sala da direção ocupa na Escola Polivalente indica que as alterações que esta figura vai ocupando no desenvolvimento do ensino, nos vários momentos históricos, refletem também alterações arquitetônicas no desenho da escola. As escolas construídas no período da Escola Nova, como vimos, tinham a sala da direção ocupando um lugar destacado na fachada. Este espaço destacava-se dos demais porque o papel atribuído à direção era destacado. No período da escola tradicional, a direção era o centro do corpo docente, tendo como função controlar e vigiar o professor. Desta forma, sua sala ocupava um lugar visível externamente que lhe permitisse realizar este papel e internamente permitia visualizar toda a escola de modo a controlar os professores e alunos. Essa concepção entendia que o diretor tinha com os professores a mesma relação que estes tinham com os seus alunos. Se o diretor podia entrar na sala e interferir na aula do professor, então ele deveria estar perto das salas de aula. [Os professores também ocupam lugar privilegiado na sala].

Substituída essa concepção inicial, transformando-se a função do diretor muito mais num cargo administrativo, o lugar da sala do diretor tende a tornar-se isolado e escondido. A função de controle adquire nova forma. O lugar desta sala tende a situar-se ainda na entrada do edifício, mas sem destaque externo e tendo como ante-sala a secretaria. Esta serve de proteção, impedindo o acesso direto ao diretor. A direção fica cada vez mais alijada, distanciada do processo de ensino e aprendizagem. O lugar ocupado pelo diretor no conjunto do edifício escolar afasta-o dos alunos e professores. O diretor passa a ser uma figura mais burocrática do que pedagógica, que deve estar distante de todos e mais inacessível. A secretaria, servindo de ante-sala, faz a seleção dos que entram na sala do diretor. A partir da década de 60, a tarefa de fiscalizar o professor passou para o especialista, especificamente o supervisor educacional. Para "cuidar" do aluno criou-se o orientador educacional. Mesmo que os especialistas educacionais tenham feito um certo movimento no sentido de alterar seu papel, de maneira geral, é assim que eles atuam nas escolas.

7. 4. Os laboratórios e salas ambientes

As alterações ocorridas neste espaços são o que mais evidenciam o que chamamos de fracasso do ensino profissionalizante na Escola Polivalente. A proposta inicial da Escola Polivalente estava contida no conceito do prédio escolar já apresentado, onde a "flexibilidade e a convertibilidade" pretendiam atender a evolução do ensino, substituindo a centralidade da sala de aula por um ensino centrado na dinâmica dos laboratórios e salas ambientes. Os laboratórios e salas ambientes deveriam ser o centro do processo de ensino, em uma proposta onde o aluno teria uma "relação mais estreita com o professor", como garantia de uma educação e de um prédio escolar que fossem "bem distintos daqueles da escola tradicional". Mas tornaram-se, através das sucessivas reformas e alterações, espaços que abrigam a mesma relação que qualquer outra escola dita tradicional. Esta constatação, sugere-nos que o espaço em si não garante as alterações no comportamento pedagógico.

A idéia era de que os laboratórios e salas ambientes pudessem garantir a adoção de "métodos pedagógicos ativos", estabelecendo-se na escola um "clima de liberdade e de confiança recíproca" através do desenvolvimento do hábito do trabalho em equipe, do interesse e atitudes de independência e pesquisa. Para isso, o prédio escolar deveria oferecer ao aluno a oportunidade de realizar, em ambiente adequados, trabalhos de observação, de experimentação e de aplicação prática de conhecimentos, seja individualmente, seja em grupos de número variável de participantes, superando assim as limitações de áreas construídas, ou mais tradicionalmente de salas de aulas compartimentadas, para entender o prédio escolar como conjunto físico de espaços, áreas, volumes e equipamentos, construídos ou não, que melhor servissem às atividades a serem desenvolvidas na escola. Mas o projeto se realizou de maneira diferente. A prática mostrou que a construção de ambientes pedagógicos diferentes não garante comportamentos pedagógicos diferentes. No entanto, o fato de a escola possuir estes espaços desocupados leva os seus usuários a uma preocupação e uma visão da possibilidade de que o ensino seria melhor se pudessem ser utilizados como recursos pedagógicos. As entrevistas mostram o entendimento de que antes "o ensino era melhor". Este antes, estava relacionado às condições gerais de trabalho, que iam do espaço físico e suas alternativas até o salário dos professores. **O que nos reafirma que o espaço antes de ser um determinação sobre o comportamento, seja uma possibilidade.**

A flexibilidade dos espaços previstas pelos arquitetos aconteceu, porém o caminho trilhado por esta flexibilidade foi diferente daquele imaginado. As tendências pedagógicas que apontavam um "ensino mais ativo, com o uso intensivo de recursos como laboratórios, salas ambientes e principalmente bibliotecas", exigiam mais do que prédios adequados. A saída do estágio de senso comum para um mais articulado e consciente depende de muito mais que um projeto elaborado pela tecnocracia. Sem uma transformação mais ampla no seio da sociedade, incluindo aí transformações econômicas, políticas, sociais e culturais - que conformariam alterações nas condições gerais de trabalho, como salários, formação permanente, entre outros - as transformações na escola ficam muito difíceis, senão impossíveis.

A antiga sala de técnicas para o lar está ociosa, pois PPT não vai haver mais. Não tem mais nada na sala. Com a última reforma, acabaram de quebrar com tudo. A oficina era boa. Tinha tipografia. O laboratório não funciona mais. Nada funciona mais (sic). Não tem professor para trabalhar com os laboratórios. Nem ciência trabalha no laboratório. Agora é uma escola normal, igual a qualquer outra escola, porque os professores que trabalhavam em laboratório foram se aposentando. Tinha professor só de laboratório. Era muito bom. Cada aluno tinha seu microscópio, tinha estufa, era uma beleza. Com o tempo, não vinha mais professor, só ACT (admitido em caráter temporário). Algumas coisas têm ainda, mas não tem ninguém pra trabalhar, então tá tudo lá num quartinho, amontoado. Em termos de qualidade de ensino, ela [a escola] era boa (entrevista 1).

Não tinha mais condições de funcionar assim. Tocava o sinal os alunos iam para a sala de educação artística, depois tocava o sinal iam as meninas para a sala de PPT e os meninos para as oficinas. No final, não tinha mais razão de ser assim como eram, salas especiais. Os professores ficavam na sala e os alunos é que mudavam. Depois não tinha mais professor (entrevista 1)

Era um laboratório único, com uma divisória entre um e outro. Só que a gente trabalhava com essa porta fechada. Eram duas professoras para cada turma. Nós tínhamos, duas portas que separavam a sala de preparação, vidraria, elemento químico. Os professores podiam trabalhar na mesma hora, sem que um atrapalhasse o outro. Eu não gostava desse sistema. Eu não fui preparada para trabalhar aqui. Esse foi o problema. Eu fiz parte da 2ª turma. A 1ª turma que foi preparada, foi saindo, e eles receberam treinamento específico, e a escola foi decaindo em questões físicas. Já o microscópio grande que dizem que tinha, eu nunca vi. Só tinha os pequenos. A escola já tinha decaído muito em questões físicas, vidros quebrados. As máquinas nunca foram recuperadas, elas iam estragando e não eram arrumadas (entrevista 2).

As possibilidades de transformação do ensino, mesmo pensado como uma ilha, como no caso da Polivalente, tornam-se inviáveis na medida em que sequer esta ilha foi mantida. Se os professores não tiveram atualização permanente, se os laboratórios não foram mantidos, se o acervo da biblioteca não foi atualizado, se as salas ambientes não tiveram manutenção, fica difícil supor a manutenção das propostas pedagógicas iniciais. Estas mesmas constatações vamos verificar na tradicional sala de aula.

7. 5. A sala de aula: O espaço das relações entre os métodos pedagógicos e a disposição das pessoas e objetos

No desenvolvimento do espaço próprio para a educação, pode-se observar uma evolução na organização das salas de aula, na medida em que vai mudando o pensamento pedagógico. Dos bancos compridos, passando pelas bancadas duplas até a cadeira individual que permite a organização de pequenos grupos, várias coisas mudaram. Porém, o essencial permanece inalterado. O professor, por exemplo, continua, de maneira geral, à frente da sala no papel de transmissor do conhecimento.

Retornando ao período da Escola Nova, podemos observar que as propostas pedagógicas anunciadas pelo pensamento reformador produziram alterações na postura tradicional dos professores. Estas alterações, no entanto, são mais notáveis no ensino pré-primário. No âmbito da educação pré-escolar, pode-se observar uma alteração razoável do uso dos espaços. As crianças brincam, sentam-se em grupos, sentam no chão, passeiam na rua, enfim, se espraiam com mais liberdade pelo espaço. No primeiro e segundo graus é mais difícil encontrar trabalhos que usem o espaço da sala de aula de forma alternativa à tradicional fila de alunos sentados virados para o quadro de giz. A alteração mais comum traduz-se em formação de pequenos grupos de estudo na sala de aula. De maneira geral, na organização das salas de aula as mudanças são poucas: as carteiras individuais substituíram os bancos compridos e fixos; desaparece o púlpito e ao invés de lousas individuais, temos os quadros para giz, coletivos. No entanto, os alunos continuam sentados em fila, olho de um na nuca do outro, emparelhados, voltados para o professor colocado à frente. Na essência, as mudanças são poucas: permanece a hierarquia organizacional da pedagogia. O professor continua controlando e as filas facilitam o trabalho.

É a sala de aula que se tem firmado como núcleo por excelência da atividade instrutiva e a disposição das pessoas e objetos, a relação que se estabelece entre os que nela se acham, demonstra o método de ensino que nela se segue. Quer dizer, apesar de o desenho da sala indicar formas alternativas de uso, a formação dos professores não as acompanha.

A sala de aula também pode ser analisada na sua perspectiva espacial e arquitetônica de um ponto de vista higiênico-pedagógico, analisando-se sua ventilação, iluminação e a insolação,⁶³ a partir do momento em que a escola passa a ser reclamada como necessidade para as classes populares. Vimos que os reformistas sociais da primeira metade do século XIX defendiam a extensão de uma determinada escolarização às camadas populares como uma necessidade própria da nova ordem econômica. O método de ensino, então, passa a assumir uma função em si mesmo, e que se aplicado corretamente, produziria os efeitos desejados. Essa visão mecanicista levou a uma nova concepção de educação que exigia uma organização espacial com características cientificamente elaboradas. A sala de aula prepara-se para educar o indivíduo; não fazem mais sentido os bancos coletivos que são substituídos por cadeiras individuais, nem a educação centrada no professor - o sábio. A ordem, a produtividade, a higiene física e moral exigiam locais arejados, ventilados, asseados etc. As salas de aula na casa dos professores são substituídas pelos colégios, os alunos são agrupados em série, por idade ou grau de estudo, atendendo às classificações propostas pelas novas ciências biológicas.

Novas mobílias foram propostas. Mas não alteraram substancialmente a forma de ensino. Pode-se observar que as cadeiras individuais são arrumadas no modo tradicional. Poucos são os professores que ousam mexer com essa "histórica" ordem. Poucos são os que ousam colocar seus alunos em grupos, em círculos, na rua, ou em outra forma qualquer, apesar dos "Piagets", dos "Savianis", dos "Paulo Freires", enfim das novidades pedagógicas. Quer dizer: apesar das várias teorias, que se tornam até modismo nas escolas, a organização interior dos espaços das salas de aula mantém muito do ensino tradicional.

Pode-se observar no projeto da Escola Polivalente a indicação de diferentes formas de organização das carteiras e cadeiras na sala de aula. Esses modelos

⁶³. Neste trabalho, não analisamos os aspectos arquitetônicos relativos à qualidade ambiental produzida pelas relações entre ventilação, iluminação, aquecimento, insolação, desde um ponto de vista técnico construtivo. Estes elementos, no entanto, são indicados nas falas dos usuários como fundamentais na qualidade do edifício.

encontramo-los também no livro "Schools" de Perkins & Cocking, editado nos Estados Unidos (1949). Novamente, comparando o projetado com o real, observamos uma discrepância entre a proposta dos projetistas em fazer o prédio caracterizar-se pela "integração e continuidade dos elementos" e a "flexibilidade e convertibilidade de cada espaço específico, permitindo a composição diversificada do mobiliário", e a atitude da escola de fechar as portas das salas. Na realidade, mesmo que a escola tenha sido projetada para ser usada com variadas possibilidades de composição de salas e móveis, o que é mais comum é o uso tradicional da sala.



Fig. nº 42. Foto de alunos na década de 20 ou 30, reproduzida do Arquivo Público. Sem data.



Fig. nº 43. Fotos de alunos, na década de 40. Reproduzida do Arquivo Público. Sem data.

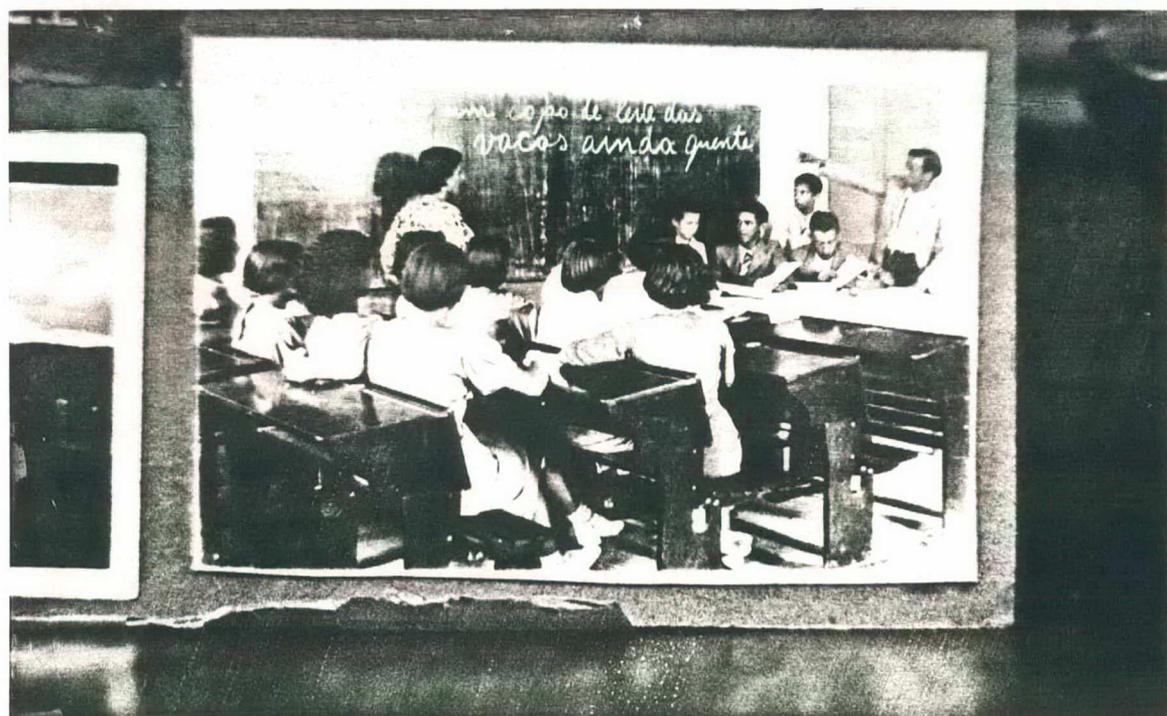


Fig. nº 44. Sala de aula, durante uma sessão de inspeção. Década de 40. Reproduzida do Arquivo Público.



Fig. nº 45. Sala de aula na Escola polivalente. Década de 80. (Sem data).

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

Retomando os estudos de Peter McLaren, nos quais ele avalia as relações que aconteciam nas escolas do “plano aberto de ensino”⁶⁴, lembramos que ele registra as controvérsias que os “salões de aula” originavam entre o corpo docente. Conta McLaren que

ainda que o salão de aulas tivesse excelente potencial para arranjos de ensino flexível (afinal esta era uma das razões para a qual o estilo de área aberta nas escolas tinha sido planejado em primeiro lugar), os arranjos eram predominantemente aqueles típicos de uma sala de aula convencional: uma mesa grande de metal do professor em frente aos estudantes que sentavam-se em filas e os quadros negros colocados logo atrás das mesas dos professores.(...) Os estudantes ocupavam suas carteiras (algumas das quais tinham prateleiras) e ficavam restritos a elas a maior parte do dia.(...) Aos estudantes só era permitido ir ao banheiro se o professor desse licença - o que nem sempre era o caso (1991:266).

⁶⁴. As escolas de plano aberto contavam com salões de aula onde as turmas, ou séries, eram separadas por móveis sobre rodinhas, que permitiam, apenas movendo os objetos de lugar, juntar duas ou mais turmas para desenvolver atividades em conjunto. Um aspecto negativo aludido pelos professores era o intenso barulho provocado por este tipo de organização espacial. “A única característica positiva da área aberta que eu ouvia dos professores era a que lhes dava oportunidade de um trabalho em conjunto”, diz McLaren.

Mc'Laren chama atenção, também, para o que ele classifica de "ritual do espaço", no que se refere ao lugar que o professor ocupa na sala:

Tomando um lugar de destaque nos ritos instrucionais estava a posição espacial que os professores assumiam durante a exposição dos conteúdos das aulas. Cada professor ocupava o que, meio de brincadeira, era chamado de 'lugar de poder'. Estes lugares representavam o espaço ritual que os professores consideravam como a posição mais vantajosa para o seu ensino. (...) 'O lugar de poder' do professor era um espaço sagrado. Somente ao professor era permitido permanecer nele; era o lugar onde se dava a transformação da ignorância em conhecimento, da apatia em assuntos de bom católico (Ibid., p. 268/9).

Se o espaço físico escolar não interfere na qualidade do ensino, no mínimo ele desmascara/demonstra, inequivocamente, que a educação pública oferecida para as camadas populares é cada vez pior. De maneira geral, as teorias que buscam articular visões, métodos, técnicas, para a educação não consideram a organização do espaço escolar como um elemento fundamental. Ele é tratado, quase sempre, como um elemento importante, mas genérico. As discussões sobre a questão do espaço se localizam, na maioria das vezes, no problema do acesso à escola, com ênfase para a quantidade de salas de aula. A qualidade destes espaços, a concepção ideológica que os acompanha, a possibilidade de se constituir em mais um elemento pedagógico, raramente é considerada.

Nova significação do prédio escolar não significa, no entanto, novas relações pedagógicas no seu interior. Podem-se ter velhas relações pedagógicas em um prédio escolar novo e novas relações pedagógicas num velho prédio escolar. O arquiteto Antonio Frago, assinala "cómo, 'generalmente, un modelo arquitectónico configura una pedagogía', y cómo asimismo, 'los contenidos pedagógicos... son los que dan una cualidad al espacio'" (1993/94, p. 62). Não estamos aqui falando de relações de determinação absoluta de um sobre o outro. Estamos falando das possibilidades de interação entre a forma - arquitetura e a função - pedagogia. E estas possibilidades existem tanto na relação da sala de aula, podemos dizer microrelações, como nas macrorrelações ou aquelas que se percebem na proposta geral de educação e da arquitetura onde esta educação vai acontecer.

Superada a etapa do regime militar no Brasil, a escola perde a sua posição de profissionalizante ou de preparadora para o trabalho. As empresas assumem de vez o comando da profissionalização, especialmente através do SENAC, SESI, SENAI, que utilizam recursos do FAT (Fundo de Amparo ao Trabalhador). Os laboratórios, as oficinas e as salas especiais tornam-se obsoletos e a sala de aula volta a ser o

centro do processo educativo dentro da escola. As escolas de hoje buscam fora da sala de aula praticamente apenas a televisão e os programas de vídeo, que passaram a ser o recurso didático mais difundido pelo governo, apontando a importância estratégica que assumem os veículos de comunicação de massas nos processos de conquista e manutenção da hegemonia. Esta tem sido a principal, senão a única, atualização metodológica/pedagógica que as escolas têm recebido dos governantes na última década.

Na escola pós-polivalente o discurso da revalorização da formação geral apresenta para a escola a tarefa de formar trabalhadores mais qualificados, ou "polivalentes", adequados aos novos parâmetros de competição. Esta modalidade de ensino é requerida pela chamada terceira revolução tecnológica. A "qualidade total" é a transposição para a realidade escolar dos conceitos que surgem na esfera da produção, com as novas formas de organização do trabalho. Tais qualificações requeridas para o trabalhador já eram solicitadas na década de 70 nos países industrializados. A escola que devia ser polivalente para "*ensinar a fazer*", agora deve se ater aos conceitos gerais científicos para tornar os alunos polivalentes de modo que aprendam a "*usar a cabeça*" na fábrica. *O papel da escola, nesta ótica, é selecionar entre os já selecionados pela sociedade desigual.* Entre os que conseguem entrar na escola são selecionados os que devem sair para competir no mercado de trabalho. Dentro deste mercado, cabe ao indivíduo competir para ficar entre os que terão emprego. As qualidades de autonomia, flexibilidade, polivalência são exigidas do trabalhador para torná-lo capaz de trabalhar com a flexibilidade da produção.

Aquela perspectiva do adestramento e treinamento rápido imediatamente interessada, expressa nas reformas pós-64 e que configurou as escolas polivalentes transformou-se, e a teoria do capital humano hoje assume uma "cara mais social". A Escola Polivalente é substituída pelo aluno polivalente, que deve ser capaz de exercer seus conhecimentos dentro da empresa a fim de não perder seu emprego. Nesta lógica não há mais laboratório, não há mais oficinas. Só sala de aula.

Compreendendo a escola, e com ela a sua arquitetura, em uma lógica completamente diversa da anterior, como uma materialidade social, é possível afirmar que os processos educativos e os espaços próprios para abrigá-los não dependem de idéias mirabolantes, nem de soluções ou fórmulas mágicas. Pressupõe, aí sim, que pensemos como sugere Hobsbawn, que "em primeiro lugar deve vir as pessoas e não a produção" (citado por FRIGOTO, 1995: 68). Pressupõe destruir os

mecanismos de exclusão social e econômica. Assim, a arquitetura mais adequada para contribuir com uma educação democrática é aquela que, incorporando as mais avançadas conquistas sociais, o mais avançado conhecimento tecnológico, construa espaços que digam respeito ao usuário e suas necessidades objetivas e subjetivas, individuais e coletivas, biológicas, simbólicas, psicológicas e pedagógicas. A Arquitetura, colocando seu saber específico a serviço da vida e não da produção econômica, certamente saberá fazer isto.

PRIMAVERA NOS DENTES

*Quem tem consciência para ter coragem
Quem tem a força de saber que existe
E no centro da própria engrenagem
Inventa a contra-mola que resiste.*

*Quem não vacila mesmo derrotado
Quem já perdido nunca desespera
E envolto em tempestade, decepado
Entre os dentes segura a primavera.*

Autor: João Apolinário e João Ricardo.
4'50".

canta: Secos e Molhados
gravado em maio/junho 1973.

Considerações finais

As reflexões provocadas pelo tema de estudo foram bastante fecundas no sentido em que permitiram aprofundar **uma** investigação acerca de um aspecto da realidade educacional: a arquitetura escolar. Pudemos verificar que o espaço físico concreto onde se realiza a educação, mesmo não determinando, interfere nesta mesma educação. Tendo como hipóteses que existe intencionalidade - política, social, econômica - mesmo implícita, na elaboração dos projetos arquitetônicos escolares, e que esta intencionalidade materializa uma determinada concepção de mundo, hegemônica à época em que é concebida, concluímos que há uma historicidade no projeto arquitetônico; existe uma relação - política e filosófica - entre o projeto arquitetônico e o projeto/proposta pedagógica daqueles que o concebem.

Existem nexos entre um projeto arquitetônico escolar, um projeto político e um projeto pedagógico, tanto na evolução histórica dos prédios escolares, que se foram configurando a partir das políticas educacionais, mas que mantinham continuidades importantes - como na Escola Polivalente a partir da ocupação de seus espaços arquitetônicos. As falas dos usuários - alunos e professores - opinando sobre a arquitetura escolar, na parte que denominamos "análise pós-ocupação", indicam que o usuário se apropria do espaço construído, interferindo nele a partir de seus valores e suas necessidades.

É possível, também, afirmar que a situação da rede física escolar pública do Brasil é o resultado visível, material, de um determinado modelo de desenvolvimento econômico, social e político que se desenvolveu e se desenvolve no Brasil. Em nome da economia, as soluções arquitetônicas são comprometidas: passagens e corredores estreitaram-se favorecendo as filas e a disciplina, aberturas pequenas, pouca luz e cor, materiais de baixa qualidade e ambientes cada vez menores. Ao mesmo tempo, o avanço da técnica possibilita uma maior inventividade, criatividade, permitindo aos projetistas e usuários uma maior flexibilidade na relação com o espaço. Pode-se observar, na evolução das tipologias das plantas baixas, que elas vão se tornando mais "movimentadas", mais criativas, perdendo, contudo, qualidade nos aspectos construtivos e de materiais empregados.

Paralelamente à deterioração da rede física escolar em todo o país, observa-se o avanço da tecnologia e do conhecimento na arquitetura de outros edifícios

públicos ou privados. As conquistas humanas na evolução tecnológica fazem-se presentes nestes prédios, seja na forma plástica, seja nos materiais, seja na disposição dos espaços, seja nos equipamentos. Isto nos leva a crer que a arquitetura escolar não precisaria ser o que é atualmente: pobre, despojada na forma plástica, estética e construtiva. Da mesma forma, novas formas de organização e disposição dos objetos no espaço parece que não chegou na escola. Ainda organizam-se as crianças em filas, uma atrás da outra, sentadas em cadeiras quebradas e desconfortáveis, enquanto já se produz todo tipo de material capazes de conformar móveis e objetos coloridos, plasticamente bem resolvidos, confortáveis, seguros e resistentes, que produziriam espaços realmente atrativos para as crianças. Este paralelo nos leva a inferir que há uma escolha visível feita pelas elites governantes no Brasil. Esta escolha colocou o Brasil na lista dos países de capitalismo tardio, com conseqüências dramáticas para a maioria da população.

A Escola Polivalente se insere no projeto modernizante postulado pelo regime militar, que pretendia preparar homens e mulheres para a indústria, a fim de inserir o país no Primeiro Mundo. Esta intenção carregava a contradição interna referente à condição de dependência do país. Construída durante o regime militar, a Polivalente foi resultado da "ajuda" que os Estados Unidos deram ao Brasil a fim de "modernizá-lo". Esta inspiração americana que reformou todo o ensino primário, médio e superior do Brasil, com o intuito de adequar e preparar a mão-de-obra para as novas necessidades da indústria, acabou por fracassar diante das contradições constantes nas premissas internas do projeto, bem como pelas contradições externas desconsideradas por ele. Assim, o desaparecimento da escola polivalente - enquanto modelo - acompanha a lógica geral dos fracassos de mais um programa do capital, que enfrenta as contradições da resistência e do movimento dos trabalhadores. A Escola Polivalente entrou em crise junto com o regime militar tornando-se "uma escola igual às outras", com todos os problemas relativos às condições gerais de trabalho.

O programa do PREMEN reflete a intervenção do Estado na economia e desta no Estado, e demonstra o papel pretendido para a escola: formar a força de trabalho adequada a um certo tipo de modernização - modernização urbano-industrial, integrada ao primeiro mundo e consumista. Ele sintetiza o projeto de modernização adotado pelas elites brasileiras e implementado pelos militares. A formação da mão-de-obra, tarefa de escola como a Polivalente, demonstrou ser um projeto de hegemonização cultural, mais que de fato uma preparação de jovens para o mercado de trabalho.

Com relação ao projeto arquitetônico, analisando a tipologia e a geografia da escola, podem-se observar elementos de continuidade (perenidade) e elementos de mudança relativamente ao que vinha sendo executado no Estado com respeito à edificação escolar. As expectativas que moveram o trabalho dos arquitetos que elaboraram os projetos do PREMEN, na prática se realizaram em parte. Um projeto arquitetônico incentiva, mas não garante sozinho, nenhuma intenção pedagógica. A arquitetura escolar certamente contribui na constituição ou na realização de uma prática pedagógica, seja ajudando ou atrapalhando. Sozinha a arquitetura não realiza as premissas de melhorar a vida do homem, nem modificar ou criar uma pedagogia, mas ela pode contribuir para piorar. A organização do espaço escolar, enquanto expressão de uma concepção de homem e de mundo, contribui tanto 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.

Pudemos acompanhar as alterações promovidas nos prédios escolares ao longo da história e na ocupação da Polivalente. Estas alterações deram significados novos aos prédios e seus ambientes. A sala de aula, por sua vez, acabou consolidando-se e firmando-se como centro privilegiado do processo educativo mesmo na Polivalente, cujo projeto arquitetônico e pedagógico pretendia alterar esta situação. As possibilidades de realizar o processo ensino-aprendizagem em espaços alternativos tais como os laboratórios, salas ambientes, as ruas, continuam sendo exceção. A Educação Física, que por sua especificidade, usa os pátios e quadras de esportes, e as Artes em geral são as disciplinas que, geralmente, saem das salas de aula.

As alterações promovidas nos prédios escolares e em seus ambientes ao longo do tempo deram-lhes novos significados. Porém, como vimos, nem sempre novos significados do prédio escolar resultam de novas relações pedagógicas no seu interior. O que falamos é de possibilidades de **interação entre a forma-arquitetura e a função - pedagogia, no sentido da superação da sociedade fragmentada e dividida em classes**. Uma educação neste sentido, deve pois, considerar a arquitetura escolar como um aspecto fundamental.

Na observação da evolução histórica dos espaços escolares em Santa Catarina e na análise da arquitetura da Escola Polivalente, identificamos o que Coelho Netto nos alertava sobre as alterações na arquitetura, decorrentes das alterações de concepções sociais e pedagógicas. Observamos como permanecem

elementos centrais que garantem a continuidade, ou a conservação de elementos tradicionais ao lado de alterações significativas, num processo bastante complexo e rico. A tipologia das escolas, por exemplo, permanece praticamente inalterada na evolução da escola tradicional para a escola nova, enquanto seus conteúdos e métodos pedagógicos alteraram-se significativamente. Este processo de evolução contraditório - alteração e conservação - é que nos leva a confirmar nosso pressuposto inicial de que a sociedade e todos os seus elementos agem como um conjunto ou momento dialético. Que política, cultura, educação, enfim, os fenômenos da superestrutura, atuam de modo semelhante à "base" ou estrutura, já que todos fazem parte da mesma contradição que caracteriza a totalidade da formação social. Tendo o entendimento de que a dominação se dá, não só através das relações de produção, mas também das relações políticas e culturais, podemos verificar que a arquitetura escolar pode servir ao mesmo tempo à manutenção da hegemonia, e como possibilidade de construir ações capazes de superar a opressão político-social.

As soluções "miraculosas", com prédios grandes, sofisticados, a exemplo dos CAIC's, que sobressaem entre os demais, não têm sido as melhores, tanto pelo projeto político-pedagógico como pelo projeto arquitetônico que lhes servem de suporte. Não é possível apontar qual seria a melhor solução em um trabalho acadêmico individual. No entanto, acreditamos que a adoção de políticas sérias de manutenção da rede existente, acompanhada de uma proposta político-pedagógica que busque superar a opressão - permitindo aos arquitetos e usuários as intervenções que a técnica e a criatividade possibilitam - além da construção de escolas que se configurem a partir das realidades regionais, são pontos de partida para uma proposta de Escola Pública Democrática e de Qualidade Social.

Este trabalho não pretendeu apresentar solução arquitetônica para as construções escolares. Apenas se propôs a uma reflexão que pudesse indicar a importância ou não do espaço físico construído para a educação. Visto que as intenções educativas configuram espaços, fica o desafio de que este aspecto passe a ser considerado com mais profundidade por todos aqueles que pretendem, através da luta pela educação libertadora, contribuir na construção de um novo mundo.

Para empreender a caminhada no sentido de programas arquitetônicos que contribuam para uma educação de qualidade social - como uma ~~contraposição à~~ mitologia da "qualidade total" - por exemplo, é necessário recuperar os avanços históricos que a arquitetura teve ao longo do tempo. Recuperar a memória das

conquistas com relação aos avanços das técnicas, do desenho, da linguagem arquitetônica. Em especial, destacamos algumas daquelas premissas que foram utilizadas na Escola Polivalente e que poderiam ser retomadas como um ponto de partida. O projeto de meio século atrás não foi bom, mas representou avanços e retrocessos em relação ao modelo jesuíta. A flexibilidade e a industrialização, por exemplo, podem ser bons elementos de projeto, desde que sejam utilizadas como perspectiva para incentivar e possibilitar a criatividade tanto do projetista como do usuário, ligadas diretamente às atividades pedagógicas. A tecnologia é uma conquista humana que certamente pode facilitar uma série de soluções para a vida, e na arquitetura têm aumentado em muito as possibilidades de criação. Não é necessário termos um projeto para cada bairro, mas, a partir da criatividade e das possibilidades de combinação de elementos básicos, pode-se chegar a inúmeras soluções positivas tanto do ponto de vista da pedagogia, considerando a arquitetura como elemento pedagógico, como do ponto de vista da arquitetura, suas especificidades e linguagem. Do modelo jesuíta, é possível recuperar também alguns elementos que se perderam no tempo, como a qualidade dos materiais e o sistema de ventilação e iluminação bilateral. Evitar espaços escuros, opressores do ponto de vista psicológico, possibilitando uma articulação adequada e qualificada entre os espaços amplos e restritos, abertos e fechados, horizontais e verticais, retos e curvos, claros e escuros, construídos e não construídos, enfim, articular todos os eixos arquitetônicos possíveis, a fim de criar espaços que coloquem o ser humano com suas necessidades objetivas e subjetivas no centro das preocupações dos projetos governamentais ou não-governamentais. Os espaços como bibliotecas, museus, laboratórios, oficinas de arte etc., devem ser retomados em todas as situações. De todos os empobrecimentos da arquitetura, este talvez seja o mais evidente e mais grave: o retorno à sala de aula como único e central espaço de ensino significa não apenas uma perda, mas um retrocesso no que tange aos espaços educativos. Reafirmamos: **a arquitetura escolar desenhada e realizada é suporte material e simbólico do ensino e, ao mesmo tempo, configura e influencia a educação que se quer realizar.** As propostas alternativas de arquitetura escolar surgirão na medida em que arquitetos e educadores se encontrarem mais vezes num mesmo debate, numa mesma reflexão junto a uma luta mais ampla por uma nova sociedade. A contrariedade com a divisão social do trabalho, com a fragmentação do conhecimento precisa produzir ações práticas, além de teóricas.

Referências bibliográficas

ADORNO, Sérgio. **Os Aprendizes do Poder : O Bacharelismo Liberal na Política Brasileira**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Entre o Passado e o Futuro: A Educação numa Era de Incertezas**. Conferência realizada no VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre, dezembro, 1991, mimeo.

AMORIM, Maria das Dores Daros. **Plano Estadual de Educação: Concretização das orientações políticas da educação**. Florianópolis, 1984. Dissertação de mestrado em Sociologia. Ciências Sociais. UFSC.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: Autores Associados: Cortes, 1982. (Coleção Educação Contemporânea: série memória da educação).

ARTIGAS, João Batista Vilanova. **A Função Social do Arquiteto**. São Paulo: Nobel, 1989. (Coleção Cidade Aberta).

AURAS, Gládis Mary Teive. **A Formação do Professor nas Séries Iniciais de 1º Grau no Âmbito da Política de Modernização Econômica no Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 1993. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. UFSC.

AZEVEDO, Fernando. **A transmissão da Cultura** (parte 3 da 5. ed., da obra "A Cultura Brasileira"). São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Coleção Tópicos).

BERMAN, Marshall. **Tudo que é Sólido Desmancha no Ar: A aventura da Modernidade**. Trad. Carlos Felipe Moisés e Ana Maria Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

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

BOBBIO, Norberto e outros. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. PREMEN. **Histórico e Relatório Final do 1º Empréstimo Setorial para a Educação**. 1976.

_____. MEC. SG. PREMEN. **Especificações Educacionais - Manual Técnico de Construção**. Abril, 1972.

_____. **Um estudo para um Colégio Polivalente**. S.d. mimeo. 28 p.

_____. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. **Programa Estratégico de Desenvolvimento 1968-1970**. Área Estratégica IX - Infra-estrutura Social. Vol. I e II - Educação e Recursos Humanos. Fevereiro de 1969.

BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. **A Educação Negada - Introdução ao Estudo da Educação Brasileira Contemporânea**, São Paulo: Cortez Editora, 1991.

CABRAL, Oswaldo R. **Os Jesuítas em Santa Catarina e o Ensino de Humanidades na Província**. Florianópolis. Instituto Histórico e geográfico de Santa Catarina. 1940.

CARDOSO, Míriam Limoeiro. **O Mito do Método**. Artigo elaborado como fundamentação da exposição sobre o "Método Científico", seminário de Metodologia e Estatística, PUC/RJ, 1971. mimeo.

CAROTENUTO, Aldo. Territorialidade, distancia, espacio existencial, corporalidad: elementos de psicología del espacio para uso del arquitecto. 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. 190-197.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristoteles**. Vol. I, São Paulo: Brasiliense, 1994.

- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- COELHO NETTO, J. Teixeira. **A construção do sentido na arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- COLUCCI Jr., José. **O Design na Era da Integração**. São Paulo, 1988. Dissertação de mestrado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- CUNHA, Luiz Antonio. "Roda Viva". **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1985.
- CURY, Carlos R. Jamil - **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- DWORECKI, Silvio. **Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-escola: Recomendações**. Projeto Inovações no Ensino Básico. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo. 1994.
- ECO, Umberto. **Como se Faz Uma Tese**. 11., ed. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- ENGELHARDT, N.L. A arquitetura escolar e sua função oficial. **Revista de Educação**. Órgão da diretoria geral do Ensino do Estado de São Paulo. 1934, pp. 285-291.
- FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- FIORI, Neide Almeida. **Aspectos da evolução do ensino público: ensino público e política de assimilação cultural no Estado de Santa Catarina nos períodos Imperial e republicano**. 2. ed., Florianópolis: Ed. da UFSC, 1991.

- FRAGO, Antonio Viñao. Del Espacio Escolar y la Escuela como Lugar: propuestas e cuestiones. **História de La Educación**. Madri: Ediciones Universidade de Selamance. 1993-94. Vol XII,XIII, Nº 12/13. p.17-74.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 6. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da, (org). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2.ed., Petrópolis: Vozes. 1995, p. 31-92.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 10.ed., Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE SANTA CATARINA. UNIVERSIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DE SANTA CATARINA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Sobre as condições do processo educacional de Santa Catarina**. Florianópolis.1967.
- GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOTTDIENER, Mark. **A Produção Social do Espaço Urbano**. (Trad. Geraldo Gerson de Souza). São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 1993.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**, 7. ed., (Trad. Luiz Mário Gazzaneo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989a.
- _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 7. ed. , (Trad. Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989b.
- _____. **Concepção Dialética da História**. 9. ed., (Trad. Carlos Nelson Coutinho). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRUPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel—As concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 9.ed., Porto Alegre: 1986.

HABERMAS, Jurgen. **Arquitetura moderna e pós-moderna. Novos Estudos CEBRAP.** Nº 18. Setembro de 1987, pp.115-124.

HALL, Edward T. **A Dimensão Oculta.** (Trad. Sonia Coutinho). Rio de Janeiro: Alves, 1977.

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.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo.** 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. (org.) **Karl Marx: Sociologia.** 6.ed., São Paulo: Ática, 1988.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS - IPES - **A Educação que nos convém: Fórum realizado em outubro/novembro de 1968.** Rio de Janeiro: APEC Editora S.A, abril de 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 3.ed., (Trad.Célia Neves e Alderico Toríbio). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, Magali Afonso. **Formas Arquiteturais esportivas no Estado Novo (1937-1945): suas implicações na plásticas de corpos e espíritos.** Pesquisa apresentada à FUNARTE. Centro de Documentação e Pesquisa. 1979.

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).

MCLAREN, Peter. **Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação.** (Trad. Juracy C. Marques e Angela M. B. Biaggio). Petrópolis: Vozes,1991.

MANACORDA, Mário Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci.** (Trad. William Lagos). Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1990.

- _____. **Marx e a Pedagogia Moderna.** (Trad. Newton Ramos de Oliveira). São Paulo: Cortez: Autores associados, 1991.
- _____. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** 3. ed., São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1992.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I - Feurbach),** 5. ed. (Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira). São Paulo, Hucitec, 1986.
- MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da economia Política.** (Trad. Maria Helena B. Alves). São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- _____. **O Capital.** Vol. I. 9. ed., (Trad. Reginaldo Sant'Anna). São Paulo: Difel, 1984.
- MICHELS, Ido Luiz. **Uma crítica à Economia Política Catarinense.** Campina Grande. 1993. Dissertação de Mestrado em Economia. Universidade Federal da Paraíba.
- MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova.** São Paulo: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).
- _____. **Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.** São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-graduados: História e Filosofia da educação. Pontifícia Universidade Católica.
- NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. (Educação contemporânea).
- NOSELLA, Paolo. A Modernização da Produção e da Escola no Brasil - O estigma da relação escravocrata. **Cadernos AMPED.** Porto Alegre , nº 5, set. 1993.
- OFFE, Claus. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação; contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. **Educação e Sociedade,** nº 35, abril 1990. (Trad. Vanilda Paiva). São Paulo. pp.9-59.

- OLIVEIRA, Beatriz. Santos de. **A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal. (1928-1940)**. São Paulo. 1991. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura e urbanismo. Universidade de São Paulo.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Educação e Cidadania: O Direito `a Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil**. São Paulo. 1995. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- PERES, Lino Fernando Bragança. **Crise de um Padrão de Desenvolvimento Territorial e seu Impacto Urbano - Habitacional no Brasil (1964-1992). A ponta do Iceberg: os "sem teto" na Região de Florianópolis, SC**. México, 1994. Tese de doutoramento. Universidade Nacional Autônoma do México. ;
- PIGNATELLI, Paola Coppola. **Análisis y Diseño de el Espacio que Habitamos**. (Tradução para o espanhol por Carla Povero). México: Concepto, S.A, 1980.
- RAMALHO, Maria Lúcia Pinheiro; WOLF, Sílvia Ferreira Santos. As escolas públicas paulistas na Primeira República. In: **Projeto. Revista Brasileira de Arquitetura, Planejamento, Desenho Industrial e Construção**. Nº 87, maio, 1986.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO. Órgão da Diretoria geral do Ensino. São Paulo. Vol. XVII e XVIII. Março e junho de 1937, pp. 151-152.
- RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira - A Organização Escolar**. 13. ed., São Paulo: Editora Autores Associados, 1993.
- ROCHA, Ana Luiza Carvalho da. Novo Espaço Físico para um Novo Espaço Pedagógico. In: GROSSI, Ester Pilar. (Org). **Paixão de aprender**. Petrópolis, 1993.
- SANTA CATARINA. **Relatório da Instrução pública de 1870**, apresentado ao Presidente da Província, Doutor André Cordeiro de Araújo Lima, pelo Inspetor Geral da Instrução Pública, Sergio Lopes Falcão. [Arquivo Público].

Relatório de 1939, apresentado ao Exmo Sr. Presidente da República pelo Dr. Nereu Ramos, Interventor Federal no Estado de Santa Catarina. Setembro de 1940. [Arquivo Público].

Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa. Florianópolis, 15 de abril de 1953, pelo governador Irineu Borhausem. [Arquivo Público].

Mensagem apresentada ao Congresso Representativo do Estado, em 23 de julho de 1912, pelo governador Vidal José de Oliveira Ramos. Florianópolis, 1912. [Arquivo Público].

Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa do Estado, em 15 de abril de 1959, pelo Governador Heriberto Hülse. Florianópolis, 1959. [Arquivo Público].

Secretaria de Educação. **Plano Setorial de Educação (1973-1976)**. Vol. I e II. Programação. Governo Colombo Machado Salles. Projeto Catarinense de Desenvolvimento. 1972.

Relatório de atividades. 1978.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso Sobre as Ciências**. 6. ed., Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1993.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. (Coleção Estudos Contemporâneos).

Educação : do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea.)

SCHMITZ, Sérgio. **Planejamento Estadual; a experiência catarinense com o plano de metas do governo - PLAMEG 1961/1965**. Florianópolis: Ed. da UFSC, FESC/UDESC, 1985.

- SCHULTZ, Caiubi C. "Idéias, Sugestões e Conceitos em Arquitetura Escolar". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. XLVI, nº 104, out./dez., 1966, pp. 300-315.
- SCHULTZ, Zenaide Cardoso. "Construção e Equipamentos de Escolas e o Plano Nacional de Educação". In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. XLVI, nº 104, out./dez., 1966, pp. 239-277.
- 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, pP.177-189.
- SILVA, Jorge Graça de Alcantara. **Educação e Hegemonia: um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60**. Rio de Janeiro. 1984. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- STACCONI, Giuseppe. **Gramsci: bloco histórico e hegemonia**. São Paulo: Centro Pastoral Vergueiro, 1987.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia. Introdução à Administração Educacional**. 2. ed., São Paulo: Cia Ed. Nacional. 1953.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Políticas de Industrialização e Reestruturação Produtiva**. Universidade Federal de Santa Catarina. Abril de 1994, mimeo.
- UDESC- FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Escola Modelo de Florianópolis: relatório do estágio supervisionado do curso de administração escolar**. Julho de 1974.
- XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder Político e Educação de Elite**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

Bibliografia Legislativa

BRASIL. Decreto Nº 63.914. 26 de dezembro de 1968. Prevê sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) e dá outras providências. Legislação Federal.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Ensino secundário. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. Acordo de Empréstimo nº 512-L-078, de 13 de novembro de 1969. Diário Oficial da União de 16 de dezembro de 1969. Ano CVII- nº 241. (Seção 1 - Parte I).

_____. Decreto Nº 70.067 de 26 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino, e dá outras providências. Legislação Federal.

SANTA CATARINA. Lei nº 35 de 14 de maio de 1836.

_____. Resolução de 1º de julho de 1951.

_____. Lei nº 382 de 1º de junho de 1854.

_____. Lei nº 600 de 13 de abril de 1868. Autoriza o Presidente da Província a reorganizar o Serviço de Instrução Pública.

_____. Decreto nº 348 de 7 de dezembro de 1907. Trata do Regulamento Geral da Instrução Pública do Estado de Santa Catarina.

_____. Lei nº 846 de 11 de outubro de 1910, que reforma o Ensino Público.

_____. Lei nº 2.772 de 21 de junho de 1961. Dispõe sobre o Plano de Metas do Governo Estadual no quinquênio 1961-1965, institui fundos, unifica tributos, autoriza a constituição de sociedade de economia mista, a participação em sociedades existentes, a assinaturas de convênios, cria Secretaria de Estado e dá outras providências.

_____. Decreto N. SV- 23-09-61/ 491. Cria grupo executivo de prédios escolares.

_____. Decreto N. GE. 05-02-62/976. Dispõe sobre a constituição de grupo de recebimento de prédios escolares.

_____. Lei nº 4.394 de 10 de novembro de 1969. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina. Diário da Assembléia Legislativa.

_____. Decreto Legislativo nº 108 de 1973. Aprova termo de convênio que celebram a União Federal e o Governo de Santa Catarina para ampliação de recursos do fundo especial na execução do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino. Diário da Assembléia Legislativa, nº 1.767. Ano XXIV. Florianópolis, 25 de janeiro de 1973.

_____. Decreto N/SE 8-2-74/N. Dispõe sobre o funcionamento da Escola Modelo de Florianópolis e dá outras providências.

_____. Lei nº 6.320 de 20 de dezembro de 1983. Dispõe sobre normas gerais de saúde, estabelece penalidades, e dá outras providências.

_____. Decreto nº 31.112 de 18 de dezembro de 1986. Dispõe sobre Educação Pré-Escolar.

_____. Decreto nº 30.436 de 30 de dezembro de 1986. Regulamenta o artigo 28 da Lei nº 6.320 de 20 de dezembro de 1983, que dispõe sobre estabelecimentos de ensino.