

PEDAGOGIAS INVISÍVEIS

do espaço escolar

Patrícia Melasso Garcia

Doutoranda PPG/FAU UnB

Orientador– Frederico de Holanda



Garcia, Patrícia Melasso

Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar / Patrícia Melasso
Garcia. – Brasília: PPG/FAU/UnB, 2016. 407 p.

Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo,
Universidade de Brasília, 2016.

Orientador: Frederico Rosa Borges de Holanda

Bibliografia: p. 392-402.

1.Arquitetura Escolar. 2. Pedagogia. 3. Configuração e
Morfologia Espacial. 4. Análise Sintática do Espaço. 5. Edifício
escolar.

PATRICIA MELASSO GARCIA

PEDAGOGIAS INVISÍVEIS DO ESPAÇO ESCOLAR

Tese desenvolvida como requisito parcial à obtenção do *grau de doutor* pelo Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Frederico Rosa Borges de Holanda (*Orientador*)

Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília –
FAU/UnB

Prof. Dr. Célio da Cunha

Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília-
Área de concentração: políticas públicas de educação e história das ideias pedagógicas
UCB/DF

Prof. Dr. Ana Maria de Albuquerque Moreira

Departamento de Planejamento e Administração
Faculdade de Educação - UnB

Profa. Dra. Júnia Marques Caldeira

Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
UNICEUB-DF

Prof. Dr. Valério Soares de Medeiros

Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília –
FAU/UnB

Profa. Dra. Ana Elisabeth Medeiros (Suplente)

Programa de Pesquisa e Pós-graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília –
FAU/UnB

Brasília, 23 de fevereiro de 2016

Dedicatória

*Aos meus pais que me mostraram que o estudo é o
instrumento mais poderoso
para se formar um bom caráter.
Às minhas filhas que me deram a chance de repassar
a lição recebida dos meus pais.*

Agradecimentos

A gratidão ao término deste trabalho é sem fim. Não há como não agradecer a todos os que, durante minha trajetória acadêmica – que começou aos meus cinco anos de idade – me mostraram diferentes universos da educação.

Agradeço aos professores bravos, rígidos, que nunca sorriam e que me mostraram que podem existir professores alegres, criativos e muito eficientes. A vida no colégio alemão, em São Paulo, teve seu mérito, para me mostrar que nasci para ter alma livre e criar. E, certamente, aquele não era meu lugar.

Sem dúvida devo agradecimentos à sensibilidade dos meus pais, que perceberam que a escola deve nos deixar felizes. Sem isso, não há como aprender. Valorizando o magistério, me fizeram ser professora também, seguindo seus passos.

No curso de Magistério são inúmeros os agradecimentos. Tantos estágios, tantos professores, tantas histórias. Com catorze anos iniciei essa trajetória: olhar a escola com a lente do professor. Não tem preço. Em nome da professora de didática Edna, que me ensinou quase tudo o que sei sobre ensinar, deixo o agradecimento a todos os que construíram minha identidade de professora.

À faculdade de Arquitetura não poupo agradecimentos, pois me trouxe o maior presente de todos: o olhar social sobre o espaço. A possibilidade de deixar as pessoas felizes ou não por meio do espaço. Essa descoberta foi plena e deu sentido a todas as outras disciplinas do curso. Construir para pessoas que irão se relacionar no espaço. Simples assim. E nessa aprendizagem, surgiu a figura do meu orientador, Frederico de Holanda, que, desde os meus vinte anos, me fez pensar sobre como o espaço é importante nas relações sociais. De orientador de PEU V, passou a orientador de Trabalho Final, de Mestrado e, finalmente, Doutorado. Suas descobertas eram nossas descobertas. Nossas descobertas, sorriso em seu rosto. Agradeço por Holanda ter me mostrado, além do conhecimento objetivo, que somos eternos alunos nessa trajetória.

No magistério de ensino superior, entre tantos nomes, agradeço especialmente aos colegas Leonardo, Júnia, Ana Maria e Laura (*in memoriam*), que me incentivaram a progredir na vida acadêmica e sempre acenaram com oportunidades de trabalho e aprimoramento.

Ao professor Valério, minha gratidão pela serenidade e disponibilidade durante todo o curso. Suas aulas, além de toda a informação repassada, são exemplos de docência.

À professora Cláudia Loureiro (*in memoriam*), cuja convivência se deu por meio de sua tese de doutorado, inspiradora e provocativa.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação da FAU-UnB, o meu agradecimento pela disponibilidade e ajuda durante todos esses anos, em especial aos amigos João e Júnior.

Na pessoa da empolgadíssima diretora Ghisa, do Chicão, registro o meu respeito e agradecimento aos bravos diretores das instituições escolares que visitei durante a pesquisa. Meu agradecimento por permitirem conhecer e reconhecer todos os cantinhos dos colégios, muitas vezes constrangidos pela falta de recursos refletida nas instalações.

Agradecimento imprescindível aos colegas do GDF, Werbert e Ronildo, que me ajudaram com o levantamento de plantas-baixas de escolas da amostra. Aos alunos Valdir e Denilson, detentores de modernas habilidades tecnológicas, que muito me ajudaram na construção de modelos virtuais da amostra, também agradeço.

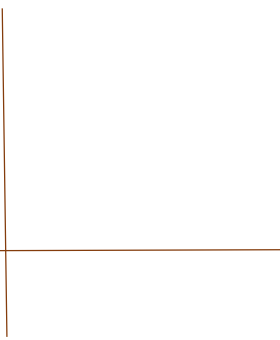
Agradeço às amigas Flávia e Roberta, que me ajudaram na finalização deste volume, auxiliando na revisão e tradução e, que, simplesmente com a amizade e outros cuidados, permitiram a estabilidade emocional para momentos de concentração.

À minha irmã Glaucia e ao meu cunhado Luiz Cláudio, não posso economizar nos agradecimentos. Foram os maiores incentivadores do tema desta pesquisa e termômetros do trabalho desde o momento inicial do projeto. Agradeço as intermináveis leituras e ajuda na construção da base teórica referente à educação.

À minha mãe, que participou ativamente da revisão e de sugestões quanto à forma e encadeamento de ideias, meu agradecimento.

Ao meu pai, que me mostrou os mais lindos livros sobre educação que alguém já sonhou ler e que foi responsável por despertar muitas ideias e sonhos a partir do trabalho realizado, meu muito obrigado.

Finalmente aos parceiros do dia-a-dia, Antônio Carlos, Sílvia e Vitória, por garantirem minha tranquilidade, motivação e inspiração durante este tempo de aprendizagem.



Resumo

O tema maior desta pesquisa é o estabelecimento de relações entre arquitetura e educação por meio do edifício escolar. Vários estudos em ambas as disciplinas revelaram que grandes programas educacionais brasileiros foram ilustrados por parques escolares característicos e emblemáticos em diferentes momentos da história. Este trabalho busca avançar no desenvolvimento da pesquisa nas duas áreas, investigando laços mais profundos que não se limitam a estudos historiográficos ou descritivos. É possível estabelecer uma relação entre o discurso presente nas políticas públicas de educação e seus meios construídos?

O primeiro ponto a ser destacado no trabalho é a maneira pela qual o edifício escolar será estudado. Ele é um meio construído por onde permearão relações entre dois grupos básicos de agentes: os educadores – grupo administrador – e os educandos – grupo administrado. É a visão sociológica da configuração espacial. Independente do estilo arquitetônico revelado na edificação e de seus aspectos funcionais ou bioclimáticos, existe um sistema de barreiras e permeabilidades, bem como de opacidades e transparências, intrínseco ao projeto que facilita ou dificulta a vida social entre estes grupos. A configuração espacial traz em si informações, visíveis ou não, que poderão influenciar a vida social desenvolvida na escola.

Os desígnios da educação pública para a formação do cidadão brasileiro foram se modificando ao longo do tempo. A educação serviu aos rigorosos propósitos colonizadores como também à construção da personalidade republicana. Momentos políticos mais autoritários, outros mais libertadores -- o que se refletiu na configuração do espaço.

Intenções e discursos distintos produzem espaços diferenciados? É possível adequar a vontade das autoridades públicas a características configuracionais do prédio escolar? Como acomodar relações sociais atuais em espaços pensados há mais de um século?

Os estudos de caso realizados permitiram responder às questões primeiras da tese e muitas outras facetas da relação entre arquitetura e educação surgiram, extrapolando o foco inicial. Relações de poder controle, acessibilidade física e social estão presentes nas duas áreas e, tanto no sentido ideológico quanto físico, podem impactar na vida social dos grupos envolvidos.

Abstract

The principal theme of this research is to establish the connections between Architecture and Education through the study of the school building. Several studies in both subjects revealed that large Brazilian educational programs were exemplified by distinctive and emblematic school areas in different moments in history. This dissertation searches to advance the development of research in both areas, investigating more profound links not limited to - historic graphic or descriptive studies. Is it possible to establish a relation between the present discourse in public education policies and their environments as constructed?

The first point to be highlighted in this work is the manner in which the educational building will be studied. It is constructed in an environment where the relations between two basic agent groups interact: the educators –the administrator group – and the students – the administrated group. This is the sociological vision of the space configuration. Independently of the architectural style revealed by the building and of its functional or bioclimatic aspects, there is a system of barriers and permeability intrinsic to the project that facilitates or renders difficult the social life between these groups. The spatial configuration brings, in itself, information, visible or not, that can influence the social life developed in a school.

The purpose of public education for the Brazilian citizen has been changing through time. Education served the strict colonizing purposes of the settlers as well as to construct the Republican thoughts. Some political moments were more authoritarian, others were more liberating, which were reflected in the spatial configuração.

Do distinct intentions and policies make differentiated spaces? Is it possible to style the will of the public authorities to the characteristics configuring the school building? How can one accommodate today's social relations in spaces conceived more than a century ago?

The studies made of cases permitted one to answer the first questions of the thesis, and many other facets of the relation between architecture and education emerged, which go beyond the initial focus. In both areas, and in the idealistic as well as in the physical sense, relations of power/control and physical and social accessibility can impact the social life of the groups involved.

Lista de Figuras

1.1	Colégio Dom Pedro II – Rio de Janeiro	33
1.2	Sala de aula no Colégio Salete – 1953 – São Paulo	38
1.3	Sergei Lifar (bailarino) em traje de dança	40
1.4	Relação entre as áreas de arquitetura e educação na construção do sentido do espaço escolar	45
1.5	Hasteamento da bandeira em escola do Distrito Federal- 1960	47
1.6	Exemplo de ocupação do espaço escolar de práticas pedagógicas explícitas	52
1.7	Tribo em Moçambique – Sociedade tribal educada por meio de práticas de educação difusa	54
1.8	Escola de Atenas, de Rafael Sanzio, afresco pintado de 1509 a 1510	55
1.9	Relevo da Escola Romana	56
1.10	Casa da Sabedoria	57
1.11	Interior de uma Universidade Medieval e Homens observando o céu	58
1.12	Aprendiz e seu preceptor, por William Hogarth, UK, 1751	60
1.13	Educandos em formação de fila para entrar na escola no Distrito Federal e no Vietnã - 1960	61
1.14	Jogos – Alunos brincando na porta de escola no Distrito Federal e em escola no Vietnã – 1959 e 1962	64
1.15	Escolas públicas nos Estados unidos, Japão e Zimbábwe – Década de 1950 e 1960	64
1.16	Planta do Panóptico, J. Bentham	66
1.17	Stockport Sunday School (1805)	71
1.18	Plantas de habitações-tipo para vilas operárias em Frankfurt – Arquiteto Ernst May	73
1.19	Detalhe da cozinha mínima, conhecida como a “cozinha de Frankfurt”	73
1.20	Rosácea do Planejamento Urbano	74
2.1	Esquema do ideário pedagógico a partir da participação do Estado segundo Fernando de Azevedo	86
2.2	Diagrama de informações coletadas por períodos históricos	91
2.3	Igreja de São Miguel de Arcanjo – Bahia, 1846	92
2.4	Colégio de Recife – 1654	99
2.5	Conjunto arquitetônico da Matriz de Santos – Pintura de Bento Calixto	100
2.6	Fachada e foto aérea do Colégio Jesuíta construído em 1.554, atual Pátio do Colégio em São Paulo	101
2.7	Fachada e foto aérea do Colégio Jesuíta construído em 1.606, atual Centro Cultural Paranaguá no Paraná	101
2.8	Fachada e foto aérea do Colégio Jesuíta construído em 1.650, atual Arquivo Público de Campos de Goytacazes no Rio de Janeiro	102
2.9	Estudo da implantação do relógio na Escola Normal de Campinas, 1.922	114
2.10	Grupos Escolares de Agudos e Lapa em São Paulo	115
2.11	Grupos Escolares Escolas Reunidas Cordeiro e São Pedro em São Paulo	116
2.12	Desenhos de Victor Dubugras para o Grupo Escolar do Tietê, 1.890.	117
2.13	Desenhos de Ramos de Azevedo para os Grupos Escolares de Campinas e Araraquara, 1.895.	117

2.14	Seminário de Olinda – vista e foto aérea	118
2.15	Colégio Pedro II – vista e foto aérea	118
2.16	Projeto original do Caraça e foto de sua implantação em 1.912.	119
2.17	Projeto do arquiteto Diógenes Rebouças para o Plano de Construções Escolares no Estado da Bahia.	129
2.18	Escola-parque Carneiro Ribeiro – Bahia, 1952	131
2.19	Escolas construídas em Brasília em 1959	131
2.20	CIEP- Rio de Janeiro em 1985 e CAIC – Taguatinga, DF em 1994	131
3.1	Hall de entrada do Centro de Ensino Médio São Francisco - Chicão	134
3.2	Campos de análise da educação e da arquitetura - Quadro-resumo	136
3.3	Grupo escolar em Pindamonhangaba (SP) 1905 e Escola-classe em Brasília, 1968	139
3.4	O uso de câmeras no monitoramento de espaços mais segregados	145
3.5	Esquema sugerido para interpretação e análise do discurso presente na dimensão legal	154
3.6	Mapas de Agentes processados pelo software DepthMap	160
3.7	Perspectiva, planta baixa e grafo de permeabilidade de escola 12-B. DF, 1960.	165
3.8	Exemplo de polígono convexo (a) e polígono côncavo (b)	166
3.9	Planta-baixa da escola 12-B. DF, 1960 e definição de espaços convexos	167
3.10	Mapa de conectividade em execução, executado e processado de escola 12-B. DF, 1960.	168
3.11	Mapa de integração de escola 12-B. DF, 1960.	169
3.12	Tabela de valores de integração de escola 12-B. DF, 1960.	169
3.13	Mapa de conectividade e grafo de permeabilidade com indicação dos valores de controle de escola 12-B. DF, 1960.	170
3.14	Planta-baixa da escola 12-B. DF, 1960 subdividida em células menores e mapa de integração visual	171
3.15	Isovistas a partir da entrada e do centro do pátio da escola 12-B. DF, 1960.	172
3.16	Lançamento de agentes sobre planta-baixa de escola 12-B. DF, 1960.	173
3.17	Processamento do mapa de agentes e resultado final de escola 12-B. DF, 1960.	173
3.18	Exemplos de alterações no projeto de escola 12-B DF, 1960.	175
4.1	Escolas em Brasília - 1960	177
4.2	Escola 12-B. DF, 1960 e respectivo diagrama de visibilidade	179
4.3	Escolas em Brasília - Anos 1960 e 1970	183
4.4	Grupo Escolar de Bebedouro, 1913	185
4.5	Fragmento do relatório de inspeção do inspetor Theodoro de Moraes em 1.911	188
4.6	Fragmento do relatório de inspeção do inspetor João F. Pinto e Silva em 1.910	189
4.7	Planta original do Grupo Escolar Abílio Manoel, 1913	195
4.8	Níveis de profundidade a partir da entrada - Grupo escolar Abílio Manoel	197
4.9	Definição de espaços convexos e conectividade - Grupo escolar Abílio Manoel	197
4.10	Mapa de integração - Grupo Escolar Abílio Manoel	198
4.11	Estrutura de visibilidade - Grupo Escolar Abílio Manoel	200
4.12	Isovistas - Grupo escolar Abílio Manoel	201

4.13	Mapa de agentes - Grupo escolar Abílio Manoel	201
4.14	Implantação atual da Escola Estadual Abílio Manoel	204
4.15	Pavimento superior - Escola Estadual Abílio Manoel	205
4.16	Pavimento inferior - Escola Estadual Abílio Manoel	206
4.17	Níveis de profundidade a partir da entrada - Escola Estadual Abílio Manoel em 2015	207
4.18	Mapa de integração - Escola Estadual Abílio Manoel em 2015	208
4.19	Estrutura de visibilidade - Escola Estadual Abílio Manoel em 2015	209
4.20	Pátio coberto da Escola Estadual Abílio Manoel em 2015	210
4.21	Sala de leitura da Escola Estadual Abílio Manoel em 2015	211
4.22	Grupo Escolar de Bragança Paulista Dr. Jorge Tibiriçá - 1908	213
4.23	Planta-baixa do Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá em 1908	216
4.24	Níveis de profundidade a partir da entrada - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	218
4.25	Definição de espaços convexos e conectividade - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	219
4.26	Mapa de integração - Grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá	220
4.27	Estrutura de visibilidade - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	222
4.28	Isovistas - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	223
4.29	Mapa de agentes - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	224
4.30	Planta do pavimento superior da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	226
4.31	Planta do pavimento inferior da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	226
4.32	Níveis de profundidade a partir da entrada - Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	227
4.33	Mapa de integração - Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	228
4.34	Estrutura de Visibilidade - Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	229
4.35	Mapa de agentes - Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	230
4.36	Pátio central da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	231
4.37	Quadra esportiva e parque recreativa da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	231
4.38	Refeitório e pátio no nível do porão da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	232
4.39	Área de encontro ao redor do prédio principal na Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	232
4.40	Áreas de acesso ao prédio principal da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	233
4.41	Sala de aula do prédio principal da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	233
4.42	Sala de Informática e circulações no pavimento inferior da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	234
4.43	Biblioteca no pavimento inferior da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	234
4.44	Aproveitamento do pavimento inferior da Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá em 2015	235
4.45	Recorte do Catálogo de Ambientes do Manual da Fundação para o Desenvolvimento da Educação em julho de 2015	237
4.46	Escola-classe 12B - Brasília/Distrito Federal	239

4.47	Plantas originais dos modelos de escolas do Distrito Federal	240
4.48	Revista NOVACAP - 1962	245
4.49	Projetos dos edifícios escolares construídos entre 1959 e 1969 no Distrito Federal	248
4.50	Agrupamento de funções na Escola Classe Modelo ECSQ 01	249
4.51	Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Escola Parque da Bahia	250
4.52	Escola-parque construída em Brasília em 1959	251
4.53	Planta original da Escola-classe 12B	253
4.54	Planta-baixa da escola-classe 12B	253
4.55	Agrupamento de funções na Escola Classe 12B	254
4.56	Escola-classe da SQS 315 - Modelo 12B	255
4.57	Escola-classe da SQN 312 - Modelo 12B	255
4.58	Exemplo de locação da escola-classe 12B na SQS 315	256
4.59	Exemplos de implantação da escola-classe 12B	257
4.60	Níveis de profundidade a partir da entrada - Escola-classe 12B	258
4.61	Definição de espaços convexos e conectividade - Escola-classe 12B	258
4.62	Mapa de integração - Escola-classe 12B	259
4.63	Maiores medidas de controle e integração - Escola-classe 12B	260
4.64	Estrutura de visibilidade - Escola-classe 12B	261
4.65	Isovistas - Escola-classe 12B. Em vermelho, a partir da direção; em azul, a partir do pátio.	261
4.66	Mapa de agentes - Escola-classe 12B	262
4.67	Pátio e adjacências em uso em escolas do tipo 12B	265
4.68	Plantas-baixas atualizadas das escolas do tipo 12B visitadas	266
4.69	Depósitos e salas improvisadas na EC 410 Sul e EC 05 do Guará	267
4.70	Sistema de fechamentos por grades e muros nas escolas-classe 12B. EC 305 Sul, 306 Sul, 312 Norte e EC 05 Guará	267
4.71	Supressão da parede do hall do bloco administrativo na escola-classe 12B na CEF 104 Norte, EC 312 Norte, EC 03 Brazlândia e EC 05 do Guará	268
4.72	Pátios centrais cobertos na EC 410 Sul, EC 204 Sul, EC 104 Norte e EC 305 Sul	269
4.73	Modelos de implantação da escola 12B	270
4.74	Apropriação das áreas lindeiras nas escolas-classe 12B na EC 104 Norte, EC 410 Sul e EC 05 Guará	270
4.75	Acessos possíveis no modelo da escola-classe 12B	271
4.76	Exemplos de acessos principais existentes na escola-classe 12B	271
4.77	Acessos isolados na EC 312 Norte, EC 204 Sul e EC 410 Sul	272
4.78	Exemplos de diagramas de níveis de profundidade de escolas-classe 12B	273
4.79	Isovistas geradas a partir da sala da direção na escola-classe 12B, EC 05 do Guará	274
4.80	Estruturas de visibilidade das Escolas-classe 12B em plantas-baixas atuais	275
4.81	Espaços adaptados em escola-classe 12B na EC 03 Planaltina não acessíveis aos alunos	276
4.82	Espaços livres de uso controlado em escolas-classe 12B	278
4.83	Centro de Ensino Médio São Francisco em São Sebastião - Distrito Federal	279
4.84	Situação e implantação do CEM São Francisco - São Sebastião	280
4.85	Locação do CEM São Francisco	286

4.86	Planta-baixa do CEM São Francisco - Pavimentos térreo e superior	286
4.87	Rampas e escadas do CEM São Francisco	287
4.88	Níveis de profundidade a partir da entrada do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	288
4.89	Definição de espaços convexos e conectividade do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	288
4.90	Mapa de integração do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	289
4.91	Áreas de encontro do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	290
4.92	Estruturas de visibilidade do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	292
4.93	Isovistas do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	293
4.94	Mapa de agentes do Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015	294
4.95	Agrupamento de funções do Centro de Ensino Médio São Francisco - Projeto	296
4.96	Proposta do novo agrupamento de funções em adequação ao Projeto Pedagógico	298
4.97	Isovistas geradas a partir do projeto da nova entrada para o Centro de Ensino Médio São Francisco	299
4.98	Diagrama de permeabilidades a partir da proposta de alteração das entradas do Centro de Ensino Médio São Francisco	299
4.99	Ilustrações das alterações projetuais para o Centro de Ensino Médio São Francisco	300

Lista de Tabelas

3.1	Dimensão legal - Sugestão de informações a serem obtidas a partir do texto legislativo	155
3.2	Estudo analítico das variáveis do texto legislativo	158
3.3	Grupo 1 de variáveis de análise do espaço projetado	162
3.4	Grupo 2 de variáveis de análise do espaço projetado	163
3.5	Grupo de variáveis do espaço construído	164
3.6	Estudo analítico das variáveis da configuração espacial	176
4.1	Identificação dos artigos da Lei nº 88 de 8 de setembro de 1.892	193
4.2	Qualificação dos artigos da Lei nº 88 de 8 de setembro de 1.892	194
4.3	Grupo 1 de variáveis de análise do espaço projetado - Grupo Escolar Abílio Manoel	196
4.4	Grupo 2 de variáveis de análise do espaço projetado - Grupo Escolar Abílio Manoel	199
4.5	Quadro-resumo das propriedades sintáticas do edifício projetado - Grupo Escolar Abílio Manoel	203
4.6	Grupo de variáveis de análise do espaço construído - Escola Estadual Abílio Manoel	206
4.7	Grupo 1 de variáveis de análise do espaço projetado - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	218
4.8	Grupo 2 de variáveis de análise do espaço projetado - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	221
4.9	Quadro-resumo das propriedades sintáticas do edifício projetado - Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá	224
4.10	Grupo de variáveis de análise do espaço construído - Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá	225
4.11	Qualificação dos tópicos do Plano de Construções Escolares de Brasília - 1957	247
4.12	Grupo 1 de variáveis de análise do espaço projetado - Escola-classe 12B	257
4.13	Grupo 2 de variáveis de análise do espaço projetado - Escola-classe 12B	259
4.14	Quadro-resumo das propriedades sintáticas do edifício projetado - Escola-classe 12B	263
4.15	Grupo de variáveis de análise do espaço construído - Escola-classe 12B	263
4.16	Escolas-classe modelo 12B analisadas	264
4.17	Qualificação dos tópicos do Projeto Político Pedagógico - DNA Chicão	285
4.18	Grupo 1 de variáveis de análise do espaço projetado e construído - Centro de Ensino Médio São Francisco	287
4.19	Grupo 2 de variáveis de análise do espaço projetado e construído - Centro de Ensino Médio São Francisco	291
4.20	Quadro-resumo das propriedades sintáticas do edifício projetado e construído - Centro de Ensino Médio São Francisco	295

Sumário

Resumo.....	9
Abstract.....	11
Lista de Figuras.....	13
Lista de Tabelas.....	18
Sumário.....	19
Introdução.....	21
Parte I – Das Artes e da Metodologia.....	31
Capítulo I - Arquitetura e educação: duas áreas autônomas e complementares.....	32
1.1.Sobre o espaço.....	34
1.1.1. Definindo o espaço escolar.....	42
1.2.Sobre pessoas.....	47
1.3.Sobre lugares.....	66
1.3.1. Padrões espaciais e o edifício escolar.....	68
1.3.2. Arquitetura sociológica x Padrões espaciais.....	72
Capítulo II – Ideias, lei e meios. Uma breve história da educação e seus cenários.....	79
2.1. O Estado-educador.....	80
2.2. Ideias, políticas e Práticas Pedagógicas Na História Do Brasil.....	92
2.2.1. A educação religiosa.....	93
2.2.2. A educação nacional.....	102
2.2.3. A educação democrática.....	120
Capítulo III – Dos aspectos metodológicos. Educação e arquitetura em análise. Ver o invisível.....	132
3.1. Dos métodos.....	133
3.2. Entendendo e trabalhando com a dimensão legal.....	148
3.2.1. Das variáveis a serem consideradas.....	153
3.3. Entendendo e trabalhando com a dimensão espacial.....	158
3.3.1. Sobre a análise sintática.....	158
3.3.2. Das variáveis a serem consideradas.....	161
3.3.3. Das variáveis do espaço projetado.....	164
3.3.4. Das variáveis do espaço construído.....	173

Parte II– Das Artes e da Metodologia Aplicada.....	177
Capítulo IV – Espaço escolar.....	178
4.1. Tipos de escola ao longo da história.....	179
4.1.1. Pressupostos para a escolha dos edifícios estudados.....	180
4.2. Edifícios do período da Educação Nacional (Século 18 a 20).....	185
4.2.1. Grupo Escolar de Bebedouro – 1913.....	185
4.2.1.1. <i>Dimensão legal</i>	186
4.2.1.2. <i>Dimensão operacional</i>	195
4.2.2. Grupo Escolar de Bragança Paulista - 1908.....	213
4.2.2.1. <i>Dimensão legal</i>	214
4.2.2.2. <i>Dimensão operacional</i>	215
4.3. Edifícios do período da Educação Democrática (Século 20).....	239
4.3.1. Escola-classe 12.B – 1960.....	239
4.3.1.1. <i>Dimensão legal</i>	241
4.3.1.2. <i>Dimensão operacional</i>	247
4.3.2. Centro de Ensino Médio São Francisco – Chicão – 2009.....	279
4.3.2.1. <i>Dimensão legal</i>	282
4.3.2.2. <i>Dimensão operacional</i>	285
Conclusão.....	301
Anexos.....	314
<i>Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892.....</i>	314
<i>Plano de construções escolares de Brasília – 1957.....</i>	326
<i>Projeto pedagógico do Centro de Ensino Médio São Francisco - 2015</i>	331
Referências	387

Introdução



Grupo Escolar Frontino Guimarães – São Paulo/SP - 1947

Era a sala geral do estudo, à beira do pátio central, uma peça incomensurável, muito mais extensa do que larga. De uma das extremidades, quem não tivesse extraordinária vista custaria a reconhecer outra pessoa na extremidade oposta. A um lado, encarreiravam-se quatro ordens de carteiras de pau envernizado e os bancos. À parede, em frente, perfilavam-se grandes armários de portas numeradas, correspondentes a compartimentos fundos; depósito de livros. Livros é o que menos se guardava em muitos compartimentos (Pompéia, 1888)

A questão maior deste trabalho reside na busca de uma interface entre forma/espço e o comportamento humano. O tema que ilustra a pesquisa da tese é a arquitetura escolar, buscando uma relação direta entre as duas áreas envolvidas – Arquitetura e Educação.

Em sentido amplo, Arquitetura e Educação são constituintes indissociáveis da existência humana. Considerando Arquitetura como uma propriedade dos lugares – de sítios naturais a conjuntos edificados (HOLANDA, 2013, p. 23), e a educação, genericamente, como processos de aquisição de conhecimento, podemos identificar que as duas áreas, por meio de seus respectivos produtos – lugares e conhecimento – operam de maneira determinante e perene na vida dos cidadãos.

Entre os locais de permanência prolongada frequentados pelos cidadãos urbanos, arriscaria dizer que a escola se constitui um dos lugares mais importantes onde a vida social acontece, perdendo apenas para a casa, sede do núcleo familiar. É na escola que os primeiros reflexos da vida em grupo aparecem. Vida em grupo que define funções, posturas e valores, diferentes daqueles já apreendidas no seio familiar. O espaço escolar, portanto, adquire sua importância como cenário dessas relações, constituindo o pano de fundo de processos que irão fazer parte dos valores e conhecimentos adquiridos pelo cidadão-estudante. Uma observação merece ser destacada e servirá para orientar a motivação de nossa pesquisa: o caráter ambivalente do espaço escolar – ao mesmo tempo em que o edifício se constitui uma unidade física, construída e material, ele é também um objeto formado por significantes e valores que irão interferir nas relações sociais.

A proposta levantada por este trabalho, portanto, é estudar o *espaço escolar*, definido como campo interdisciplinar e de intersecção entre as duas áreas – arquitetura e educação –, sabendo que esse espaço carrega em si um código de informações que ao mesmo tempo pode ser entendido como *condicionante* e *resultado* de relações sociais identificadas entre os protagonistas do processo ensino/aprendizagem.

As pesquisas sobre arquitetura escolar aparentemente são mais abundantes na área da educação. O espaço escolar é estudado como questão ou problema “multidisciplinar” (ARAÚJO, 2009, p. 24) afeto à arquitetura, à pedagogia, à psicologia, ora como objeto pontual a ser descrito, ora como palco de inovações pedagógicas. Não faltam análises históricas gerais sobre edifícios escolares, microanálises descritivas e circunscritas a instituições específicas e vários estudos sobre a produção do edifício escolar do período

republicano, quando do advento da Escola Nova, que, pela primeira vez na história, intencionalmente expandiu o discurso ideológico para o espaço construído.¹

No campo da arquitetura, o espaço escolar tem sido abordado em suas dimensões estéticas, históricas, relativas a conforto ambiental e, muito comumente, a partir dos anos 1960, em sua dimensão funcionalista, justificando a produção em série de edifícios escolares.

Sem diminuir a importância dos estudos descritivos e historiográficos, ressaltamos o mérito de análises mais recentes, que buscam relações entre espaço construído e comportamento, valendo-se de análises topológicas² da arquitetura.

A união entre educação e arquitetura busca enxergá-las como irmãs no estabelecimento de políticas públicas formadoras de cidadãos. Ambas, em igual nível de importância, serão analisadas como variáveis independentes que causam alterações no comportamento humano por meio de suas respectivas matérias-primas de trabalho, que se relacionam biunivocamente: o *ensino* e o *espaço*.

A educação *forma*. A arquitetura *conforma*. Ambas podem prender ou libertar. Têm mais similaridades do que se pensa. Enquanto a educação direciona o pensamento, a arquitetura, o movimento. O *pensamento*, pelo lado da ciência da educação, será analisado a partir da visão governamental sobre a educação para todos, a ser provida pelo Estado, desvelada pelas políticas públicas voltadas ao ensino fundamental, médio e profissionalizante, sendo enfocadas nesta tese as políticas de educação integral. O *movimento*,³ avaliado pela ciência da arquitetura, materializada pelo edifício escolar, é meu objeto de estudo. A escola é a detentora da equação *pensamento x movimento*, sabendo que a ordem dos fatores, certamente, alterará o resultado. A forma/espaço do edifício é a chave para decifrar se existe ou não coerência entre o discurso dos grandes projetos educacionais e a sintaxe física dos elementos construídos que servem de base ao desenvolvimento das relações pedagógicas propostas.

¹ Anísio Teixeira (1900-1971) educador, foi um dos pioneiros no movimento de 1931, denominado Escola Nova. Quando esteve à frente das Secretarias de Educação, no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951) programou políticas próprias de organização do espaço escolar, um “*sistema*” escolar que conciliava e previa a construção de **escolas nucleares** (ou escolas classe) e os **parques escolares, exemplo a ser repetido em 1961 em Brasília**.

² Segundo MEDEIROS (2013) topologia é o estudo de relações que independem de forma e tamanho dos espaços e sim da relação que estabelecem entre si, diferentemente da geometria que considera a forma e tamanho dos elementos físicos componentes do edifício.

³ Movimento, neste sentido, refere-se à possibilidade de ir e vir ou não ir e vir, gerada pelo posicionamento dos elementos edificados. Paredes, janelas, escadarias são elementos físicos que, em conjunto, definem um sistema de caminhos, pelos quais haverá a possibilidade ou não de se chegar a outros lugares.

Como medir ou checar a coerência entre a ideologia preconizada pelo ensino e o espaço no qual essa ideologia é colocada em prática? Como utilizar o lugar como causa ou produto dessa ideologia? A relação dialética das partes é colocada em cheque. Uma prática pedagógica desejada depende de um espaço adequado? O espaço interfere na prática pedagógica?

Discussões complementares envolvendo outras categorias de análise do espaço construído oriundas das dimensões funcionais, topoceptivas⁴ e estéticas, permearão o estudo como complemento ao tema maior que é a busca da correlação entre padrões espaciais e organização social.

Da chegada da família real ao século 20I, fatos significativos da educação brasileira compõem nossa linha histórica: a educação indígena, as ordens religiosas, a pedagogia jesuítica, o sistema mercantil e as primeiras universidades, a era pombalina, as escolas militares, a necessidade desenvolvimentista de afirmação nacional no início dos anos 1930, a contingência de ampliação da rede pública escolar na era industrial, o manifesto dos pioneiros da nova educação na década de 1930, as escolas técnicas implantadas no Estado Novo, os centros de formação integral, o tecnicismo da contemporaneidade. Estudar as mudanças sofridas pelo espaço escolar ao longo dessas passagens é recontar a história brasileira cujo pano de fundo é o lugar onde ocorreram e ocorrem relações entre grupos sociais distintos, cujas trocas muitas vezes consistiram em relações de imposição de poder, dominação ou até escravidão.

O **currículo oculto**, termo advindo da pedagogia e comumente citado pelos educadores, batiza todo o conteúdo implícito presente nos processos de aprendizagem e representa, portanto, tudo que não é mencionado no currículo oficial da escola: procedimentos disciplinares, estruturas organizacionais burocráticas inerentes à instituição, relações de dominância, tradições culturais.

São valores dotados de significados e repassam uma infinidade de estímulos, conteúdos e valores aos educandos. Assim, a arquitetura do edifício escolar, entendida como sistema que propicia encontros, maneiras de controle e vigilância, também faz parte desta categoria. Em outras palavras, a apreensão e percepção do ambiente físico representam

⁴ O termo topocepção refere-se à linha de pesquisa da arquitetura que estuda as implicações do espaço construído enquanto elemento de referência na paisagem, gerando informações aos usuários sobre a clareza de identificação dos lugares e suas condições – boas ou não - de orientabilidade.

valores na formação dos alunos, sendo a arquitetura escolar, por si mesma, um programa, uma espécie única de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores de ordem, disciplina, poder e vigilância - marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que abarca diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Pedagogias visíveis e invisíveis (BERNSTEIN, 1984) são maneiras de estruturação das práticas pedagógicas e atuam diretamente sobre a apreensão das regras de convivência, sociabilidade, hierarquia, ensino/aprendizagem dentro da escola. O lugar físico e as possibilidades por ele geradas, segundo Bernstein, são também componentes dessas práticas – que, nos termos definidos por Durkeim (2010), constituem a arte da educação ou a pedagogia.

Os princípios teóricos da arquitetura sociológica, cujo objetivo é entender as relações da configuração espacial e suas implicações no comportamento social de grupos sociais, nos emprestam algumas categorias analíticas por meio da sintaxe espacial⁵ para o entendimento do espaço construído na qualidade de integrante das especulações pedagógicas. Controle, segregação/integração, profundidade são algumas das variáveis que nos permitirão realizar a leitura dos edifícios escolares enquanto facilitadores ou cerceadores de movimentos, relações de controle, possibilidades de encontro ou esvaziamento.

As premissas acima descritas em conjunto com trabalhos já produzidos de iniciação científica na graduação, somadas ao envolvimento pessoal diário com as duas disciplinas – educação e arquitetura - justificam a vontade de melhor compreender a estreita e determinante relação entre o espaço escolar e suas implicações na vida social dos educadores e educandos.

O objetivo principal é entender em que medida o lugar arquitetônico favorece as práticas pedagógicas e em que medida, reciprocamente, as práticas pedagógicas determinam o lugar arquitetônico. Busca-se construir uma ponte entre a organização social do ambiente escolar e os padrões espaciais do edifício construído, trabalhando com a hipótese de que esta relação não existe de maneira explícita ao longo da história educacional brasileira. Em sentido maior, nossa pesquisa possibilitará criar mecanismos objetivos de

⁵ Teoria desenvolvida por Bill Hillier e Julienne Hanson. As produções bibliográficas *The social logic of space* (1984) sistematizam o estudo topológico dos espaços construídos por meio de categorias de análise o espaço urbano entre outras medidas integração, segregação, conectividade, centralidades, etc.

averiguação das possíveis relações entre o discurso ideológico presente nos planos da educação brasileira e o genótipo⁶ dos espaços construídos, destinado às atividades educativas, partindo da crença que espaço e sociedade interagem, facilitando ou dificultando determinadas práticas da vida social.

Como estudos de caso para o desenvolvimento da proposta de trabalho, analisaremos alguns edifícios do Parque Escolar de Brasília, e, complementando a pesquisa, outros edifícios escolares característicos do início do século 20 em outros estados brasileiros, a fim de validar o instrumento de estudo proposto.

A compreensão do edifício escolar por meio de seus padrões espaciais associados à vida social⁷ compõe o problema a ser abordado por esta tese, bem como suscita as dúvidas que deram origem a outras questões a serem respondidas durante a pesquisa:

- Os tipos de escolas projetados e seus respectivos padrões espaciais de barreiras e permeabilidades e de opacidades e transparências estão de acordo com o discurso das propostas pedagógicas oficiais deste período histórico?
- As políticas públicas de educação preveem diretrizes para a construção de edifícios escolares cujos padrões espaciais correspondam às expectativas dos planos e programas institucionais?
- De que maneira os padrões espaciais encontrados nos tipos edifícios podem interferir na vida social de seus usuários? Ou perguntado de outra maneira: *o currículo oculto materializado pelo sistema de permeabilidades e barreiras, que a arquitetura do edifício escolar impõe, interfere nas relações cotidianas de educadores e educandos?*
- Há correspondência entre os padrões espaciais propostos e a vida social institucionalizada atualmente nos edifícios escolares?

⁶ Termo emprestado pela teoria da Sintaxe Espacial das Ciências Biológicas. No caso deste estudo, o genótipo refere-se ao conjunto de medidas intrínsecas à configuração espacial do objeto arquitetônico advindas das análises das categorias da sintaxe espacial que irão definir o padrão espacial do edifício. As plantas-baixas são entendidas como esquemas de permeabilidades e barreiras que direcionam os movimentos e favorecem ou não encontros entre os usuários do espaço construído. Analogamente, o conceito de fenótipo está associado ao aspecto específico do edifício oriundo das características originais, genóticas. Aparências diferentes podem possuir a mesma base genética.

⁷ Partimos aqui de questões levantadas por Hillier, a serem desenvolvidas no corpo da tese, sobre o determinismo arquitetônico, ou sobre como “o desenho arquitetônico afeta o comportamento humano de alguma maneira”, agindo como uma variável independente num processo de causa e efeito” (Bill Hillier et Alli - “Creating life: or, does architecture determine anything?” Pp. 233-235).

Acredita-se na importância das respostas a serem alcançadas vez que, ao longo das investigações já realizadas sobre o tema, foi notado que existe uma política implícita, não manifesta, de organização do espaço público escolar, sendo este projetado muitas vezes para atender a critérios meramente funcionalistas, ambientais ou econômicos, deixando de lado a organização do ambiente escolar enquanto parte do currículo educacional vigente. O espaço escolar, na categoria de elemento ativo do currículo oculto da escola, é potencialmente um sistema que favorece encontros ou esquivações ou até relações de controle entre seus usuários. Esse potencial, vivenciado diariamente por educandos e educadores, passa a ser incorporado nas relações sociais entre os agentes das práticas pedagógicas, o que pode propiciar maior segregação ou integração entre grupos sociais distintos.

Os resultados a serem obtidos, a partir da metodologia proposta, permitirão estabelecer correspondência entre os tipos edilícios e analisados e os momentos históricos, de suas respectivas concepções, considerando o edifício escolar como o espaço de trocas entre educandos e educadores, cuja arquitetura e características podem interferir nas relações entre estes grupos.

A partir das conclusões preliminares, far-se-á presente a comprovação da vida social existente no espaço analisado. O lugar habitado, atualmente, será objeto de estudo e rebatimento às conclusões da análise teórica.

Busca-se alcançar como objetivos gerais do trabalho:

1. Construir uma metodologia de análise do edifício escolar, relacionando práticas pedagógicas com a configuração do espaço projetado ou construído;
2. Definir tipos de edifícios escolares brasileiros representativos em diferentes períodos históricos, buscando características comuns ou particulares nas configurações da arquitetura escolar por meio das categorias de análise da sintaxe espacial.
3. Entender os edifícios escolares como sistemas de permeabilidades e barreiras físicas ou visuais que favorecem ou não determinados atributos da vida social, conseqüentemente influenciando nas práticas pedagógicas.

Entre os objetivos específicos, destacam-se:

- Caracterizar o edifício escolar construído no início do período republicano brasileiro bem como nas primeiras décadas da fundação de Brasília – 1960 e 1970 - enquanto sistema de permeabilidades e barreiras utilizando os princípios da sintaxe espacial;
- Caracterizar o edifício escolar do parque escolar de Brasília enquanto cenário de trocas e relações sociais entre educadores, educandos bem como identificar suas respectivas “tarefas” desenvolvidas dentro do espaço escolar ao longo do período histórico analisado;
- Listar os tipos edilícios mais significativos e característicos da história educacional brasileira – do descobrimento aos dias atuais - por meio da pesquisa historiográfica e documental;
- Analisar aspectos da configuração interna dos edifícios escolares estudados, utilizando as categorias da sintaxe espacial de centralidade, segregação, controle, entre outras, mapeando genótipos da arquitetura escolar.
- Identificar as políticas educacionais vigentes durante períodos da história brasileira bem como políticas setoriais específicas nas cidades da amostra pesquisada por meio da análise bibliográfica e documental;
- Analisar, empiricamente, por meio da observação fenotípica⁸, a utilização cotidiana dos edifícios da amostra, quando possível.
- Comparar categorias analíticas entre si e entre os grupos de edifícios a fim de definir tipos edilícios com base nos resultados obtidos.
- Analisar comparativamente o resultado das análises dos tipos de edifícios encontrados com o discurso presente nas políticas públicas de educação, revelando a interferência dos padrões espaciais na vida cotidiana dos grupos sociais envolvidos.

A fim de atingir os objetivos apresentados e encontrar caminhos que respondam às questões suscitadas, a tese se estruturará em cinco capítulos seguidos de uma conclusão.

Os capítulos iniciais descreverão **o que** fazer e **como** fazê-lo. O espaço escolar será definido enquanto objeto social e arquitetônico, unindo as duas áreas-mães da pesquisa - a arquitetura e a educação - enquanto lentes distintas e ao mesmo tempo complementares

⁸ Como citado na nota de número 10, também derivado da biologia, o fenótipo refere-se ao aspecto específico do edifício oriundo das características originais, genotípicas. Fenótipos diferentes podem possuir a mesma base genética.

que compõem a visualização do objeto de estudo. Serão levantadas as hipóteses que originaram a presente discussão bem como apreciaremos debates já existentes nos campos de estudo analisados que possam contribuir para nossa pesquisa. Os instrumentos que utilizaremos na pesquisa serão caracterizados em ambas as áreas – arquitetura e educação.

O segundo capítulo buscará entender, mais detalhadamente, como a área da educação estabelece as práticas sociais dentro do espaço escolar, práticas essas por vezes mais tradicionais ou por vezes inovadoras, a depender do momento histórico em que se inserem. Parte dos ideais pedagógicos resultam em edifícios, que constituem cenários das relações entre educadores e educandos. Do descobrimento aos dias atuais, serão levantadas características das práticas educacionais jesuíticas até aquelas renovadoras das décadas de 1930 a 1960 bem como o momento de repensar o edifício escolar destinando-o à reestruturação do ensino. Novos edifícios escolares para a formação do novo cidadão republicano construídos na década de 1960 e 1970 ilustraram o discurso desenvolvimentista de mudança da capital para Brasília e irão constituir o corpo do objeto de análise, fragmentado em suas dimensões sociais e morfológicas, considerando neste último quesito os aspectos urbanos e arquitetônicos.

A imersão no universo da educação, resultado dos estudos para a confecção deste segundo capítulo, foi feita por meio da pesquisa documental e bibliográfica sobre a história e filosofia da educação. Apesar de representar uma área nova nos estudos, a pesquisa em muito contribuiu para promover as relações propostas no trabalho.

Por meio do terceiro capítulo será possível entender **como** estabelecer a relação entre as duas áreas quando serão apresentadas as categorias de análise da teoria da sintaxe espacial bem como estudos existentes que se valeram de semelhante campo teórico e a possibilidade de interface com diferentes práticas pedagógicas.

O quarto capítulo será dedicado à investigação do objeto de estudo. Como estudo de caso foram escolhidas escolas do parque escolar de Brasília e escolas do parque escolar de São Paulo do início do século 19. São espaços físicos e de relações sociais distintas, concebidos em tempos históricos, que em muito auxiliam o teste da metodologia de estudo proposta. Fazem parte do conjunto dos estudos de caso dois grupos escolares do início do século 19, uma escola do parque escolar de Brasília construída entre 1959 e 1960 e uma escola pública recente, construída em Brasília nos anos 2000, de proposta pedagógica diferenciada das propostas oficiais ou tradicionais.

O edifício escolar será analisado a partir da pesquisa bibliográfica, documental e de campo bem como serão feitos estudos formais no espaço arquitetônico em três níveis distintos, detalhados posteriormente: o projeto arquitetônico ou *padrão espacial* (sistema de permeabilidades e barreiras da configuração espacial), a *vida espacial* (padrões de encontros sociais no espaço) e *vida social* (conjunto de padrões culturais que funcionam como variáveis independentes, relações sociais no espaço). Cada categoria anteriormente citada se concretiza por maneiras diferenciadas de pesquisa. Os padrões espaciais e a vida espacial serão estudados por meio da análise documental dos projetos dos edifícios escolares, das plantas-baixas decompostas em unidades morfológicas e dos documentos referentes às práticas pedagógicas existentes nas escolas estudadas. O estudo da vida social pressupõe o trabalho de campo, visitas nos estabelecimentos de ensino, a fim de relatar como, de fato, os usuários do espaço dele se apropriam. Importante destacar que a análise da vida social é feita no momento presente e deverá ser estudada em relação às práticas pedagógicas vigentes. Os resultados sistematizados destes estudos comporão um quadro de entendimento dos padrões formais dos edifícios da amostra e suas relações com as práticas sociais que neles ocorreram e ainda ocorrem, passando pelos níveis de análise propostos pela teoria da Sintaxe Espacial.

Para a teoria da lógica social do espaço (ou teoria da Sintaxe Espacial), compreender a forma-espaço em arquitetura implica entender quatro leis: *leis da forma-espaço* propriamente dita - diz respeito à geometria do espaço conforme tamanhos, volumes, figuras, proporções, etc.; *leis da sociedade para a forma-espaço* - consideram a maneira pela qual a sociedade usa e adapta as diferentes leis da forma-espaço para dar forma espacial aos diferentes tipos de padrões e relações sociais; *leis da sociedade propriamente dita* - são as próprias relações sociais em si; *leis da forma-espaço para a sociedade* - consideram como a configuração afeta a sociedade, ou seja, a resposta que a forma-espaço dá à sociedade nem sempre equivale ao que se planejou. (HOLANDA, 2002, p. 89)

Finalmente, em sua conclusão, a tese confrontará as ideias desenvolvidas nas áreas da educação e arquitetura com os resultados obtidos na pesquisa prática. É o momento de aplicação da metodologia proposta e resposta às inquietações bem como busca de esclarecimentos para as dúvidas que originaram a pesquisa. A comparação entre as políticas públicas educacionais e sua materialização por meio do edifício escolar assim como a relação entre os padrões espaciais e a apropriação dos ambientes pelos usuários serão objetos de análise quando viabilizaremos nossas conclusões.

PARTE I

Das artes e da metodologia



Naquela ocasião houve uma agradável surpresa: a lagarta que, em julho virara crisálida, era agora uma linda borboleta amarela. Que alvoroço! Todos queriam ver, inclusive a professora que também compartilhava do encantamento das crianças diante da maravilhosa metamorfose. A princípio, os meninos julgaram-na morta porque ela estava pousada, imóvel, no canto do vivário. Depois começou a voar, abrindo as asas amarelas, com matizes cinzentos. Uma das meninas trouxe uma flor vermelha do jardim da escola e colocou-a junto do inseto para que pudesse alimentar-se do seu néctar. (Éboli, 1969, p. 53)

CAPÍTULO I

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO

Duas áreas autônomas e complementares

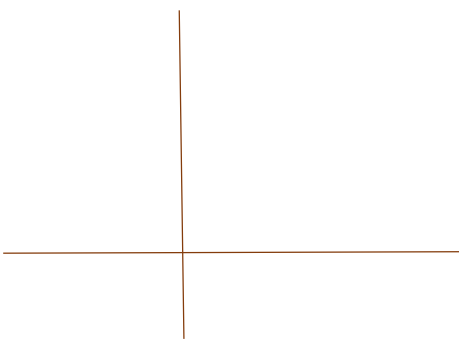




Figura 1.1 - Colégio Dom Pedro II – Rio de Janeiro
www.scientiaaddeum.wordpress.com

A velha Sede do Externato, hoje Unidade Centro do Colégio Pedro II (Figura 1.1) jamais possuiu um espaço livre em dimensões adequadas para seus alunos. Os dois pátios internos impediam, pelas suas dimensões diminutas e forma, que ali se realizassem grandes eventos. Não serviam nem para aulas de educação física, nem mesmo para ginástica sueca, método corrente usado nas décadas de 30, 40, e 50. Na hora do recreio, o alunado se espalhava pelos corredores e pátio.

Os pátios eram interditados às alunas. Elas não podiam e nem ousavam nele ficar. Os rapazes o tomavam de assalto e ali realizavam, na maior, um jogo de handball com bola de meia; ao menos, um simulacro de futebol com tacos de madeira dos assoalhos reformados das salas de aula. (...)

O pátio principal era o “espaço cívico” do Colégio. Algumas solenidades, não possíveis de serem realizadas no Salão Nobre que mal comportaria trezentas pessoas, eram transferidas para céu aberto. As autoridades e convidados ficavam nos corredores e janelas, e o alunado, formado no pátio. (CHOERI, 2004, p.137-138)

1.1 Sobre o espaço

À maioria das pessoas, as memórias do tempo escolar vêm sempre associadas a boas histórias que ocorriam no espaço intramuros dos antigos colégios. As brincadeiras no pátio; o olhar severo do diretor que, de sua janela, controlava cada metro quadrado do prédio; os cantos secretos para conversas e brincadeiras escondidas; o cansaço do corpo depois de correr pelo campo de futebol.... Os bons mestres vêm à lembrança dentro de seus jalecos brancos e, em grande parte, suspensos pelo piso elevado junto ao quadro-negro, tornando a lembrança mais certa e imponente. Os amigos dividiam a mesma sala, por vezes carteiras duplas ou mesinhas para quartetos. Alunos mais falantes eram posicionados à frente da mesa do mestre para os quais não faltariam olhares de reprovação. Bons alunos eram os líderes de comemorações cívicas na arena central da escola. Os muros apartavam a vida familiar da vida escolar. E quando as duas se encontravam, boa coisa não era! ...

Todas as lembranças que trazemos dos tempos de colégio são muito bem posicionadas espacialmente. É praticamente indissociável a memória dos fatos passados do lugar onde eles ocorreram. A história se fez sobre o cenário. E o cenário sediou muitas histórias. É o **espaço** da arquitetura na memória da educação.

As pesquisas sobre arquitetura escolar aparentemente são mais abundantes no campo da Educação. O espaço escolar é estudado como questão ou problema “multidisciplinar”⁹ afeto à arquitetura, pedagogia, psicologia, ora como objeto pontual a ser descrito, ora como palco de inovações pedagógicas.

Não faltam análises históricas gerais sobre os ambientes escolares, microanálises descritivas e circunscritas a instituições específicas e vários estudos sobre a produção do edifício escolar do período republicano, quando do advento da Escola Nova, que pela primeira vez na história, intencionalmente expandiu o discurso ideológico para o espaço construído¹⁰.

⁹ ARAÚJO, 2009, p. 24.

¹⁰ Anísio Teixeira (1900-1971) educador, pioneiro no movimento de 1931 denominado Escola Nova, quando esteve à frente das Sec. de Educação, no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951) programou políticas próprias de organização do espaço escolar, um “sistema” escolar que conciliava e que previa as escolas nucleares (ou escolas classe) e os parques escolares, exemplo a ser repetido em Brasília.

No campo da Arquitetura o edifício escolar é abordado em suas dimensões históricas, estéticas, topoceptivas e, muito comumente, a partir dos anos 1960, em sua dimensão funcionalista justificando a produção em série de edifícios escolares.

Sem diminuir a importância dos estudos descritivos e historiográficos, ressaltamos o mérito de importantes análises que buscam relações entre espaço construído e comportamento, valendo-se de análises topológicas da arquitetura. Almeida, 1983, versou sobre a organização dos campi universitários a partir da estruturação interna de suas unidades acadêmicas. Kruger & Turkienicz em 1988 iniciaram estudos que correlacionavam possíveis implicações pedagógicas oriundas da organização espacial de edifícios escolares da rede pública de Brasília. Loureiro (1999), ao analisar escolas do Recife dos anos 1970 e 1980 propôs uma reclassificação inédita das edificações estudadas, não historiográfica, tendo por base a relação entre atributos sociais e espaciais utilizando também categorias de análise da sintaxe espacial.

Baseamos a estrutura de nossa tese em parâmetros semelhantes àqueles utilizados por Loureiro, que, inicialmente, faz a leitura do edifício escolar enquanto objeto social “que abriga relações sociais ainda que com qualidades artísticas e técnicas” (LOUREIRO, 1999, p. 80) e também na qualidade de objeto arquitetônico – espaço delimitado por barreiras físicas, cujos padrões devem ser decodificados.

O objeto de análise, o espaço escolar – ilustrado nesta tese por edifícios típicos da história da educação brasileira de diferentes tendências pedagógicas¹¹ – será tipificado por meio de edifícios da Primeira República – os antigos grupos escolares - como também aqueles pertencentes ao período educacional denominado Nova Escola, presentes no cenário nacional a partir dos anos 1930. Será compreendido em três níveis distintos de análise, avançando um pouco mais nas discussões afetas ao entendimento da arquitetura escolar. O primeiro nível buscará o entendimento das práticas sociais que acontecem no espaço escolar, que poderemos chamar de atributos referentes à vida social; no segundo nível descreveremos o espaço em sua dimensão concreta - como o lugar se apresenta fisicamente, ou quais são os padrões espaciais conformadores do espaço escolar; e, por último, como se desenvolve a vida espacial neste espaço escolar - objeto social e

¹¹ LUCKESI, 2005. Tendências pedagógicas. O termo tendências pedagógicas se refere a diversas vertentes teóricas que buscaram conferir significado às orientações da prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana. Em outro momento detalharemos mais este assunto, mas, primeiramente, é necessário saber que as tendências pedagógicas podem ser agrupadas, resumidamente, em dois grandes conjuntos: tendências liberais (tradicionalistas) ou progressistas.

arquitetônico. A análise da pesquisa, portanto, poderá ser resumida no entendimento de como o espaço favorece ou não a vida social por meio de seus padrões espaciais.

Ao citar a expressão *espaço escolar*, remeto-me à definição de espaço de Certeau, distintamente da noção de lugar. Um *lugar* se define, para o citado autor, pela ordem de distribuição de seus elementos, uma “configuração instantânea de posições”. Assim, cada elemento ou barreira possui um lugar definido, não ocupando o mesmo lugar de outro. Um lugar é o mesmo em qualquer situação para qualquer usuário. É a definição de uma posição entre vazios, referenciada por barreiras, um sistema puro de coordenadas numa base imóvel. Já o conceito de *espaço* é diferente. Ele existe a partir da conjunção de movimentos com velocidade, direção e tempo próprios entre lugares definidos. Constitui a ocupação animada do lugar, que será condicionada pela história nele contida, relações sociais existentes, possibilidades de encontro, atividades desenvolvidas, conflitos gerados entre os ocupantes etc.

O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas. Diversamente do lugar, não tem, portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. (CERTEAU, 2011, p. 183)

Derivado do latim *locus*, lugar é o espaço limitado, definido. *Espaço*, definido inicialmente por Aristóteles (PORTO, 2009), é a inexistência do vazio e *lugar*, a posição específica de um corpo entre tantos outros. O termo *spatium*, de origem latina, leva em seu significado a extensão ilimitada que contém todos os seres, animados ou inanimados (AULETE, 2008). Um lugar nem sempre é percebido da mesma maneira e pode ser descrito inúmeras e diferentes vezes por meio de suas características físicas, geográficas e sociais e em função de suas barreiras – permanentes ou temporárias. Um lugar não se repete. Sua descrição é eivada de componentes pessoais, impressões subjetivas e contradições. Segundo Certeau (2011), a transformação do espaço em lugar se dá por meio das ações de sujeitos históricos que são determinadas em tempos próprios, definindo capítulos, passagens únicas, dando a condição de instabilidade e mutabilidade aos lugares.

Antônio Viñao Frago em seus estudos sobre edifícios escolares espanhóis sugere que a construção física – o edifício - é a elevação do espaço à categoria de lugar, sendo este último, sua materialização. Relaciona também o tempo como componente inteligível do espaço, a partir do qual são extraídas lembranças e histórias. Na visão do educador, sua definição de lugar seria a contenção física do espaço, dentro da qual se geraria um

universo próprio existente em determinado intervalo de tempo. O tempo é um dos definidores do lugar, que completa o sentido do espaço, criando limites, mais que físicos, ocasionais.

O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar. (...)

O que podemos recordar são espaços que levam um tempo próprio dentro de si. Neste sentido, a noção do tempo, da duração específica do momento nos chega por meio da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história. (FRAGO & ESCOLANO, 1998, p. 63)

O espaço vivido ou vivenciado – o lugar - segundo Frago, finda por se tornar um componente da personalidade humana na medida em que se constitui uma “realidade psicológica viva” presente nos indivíduos por meio das lembranças e condicionamentos desenvolvidos ao longo da existência individual ou de determinados grupos sociais. A mesma importância do espaço enquanto canal de ligação com a história passada e o reconhecimento de valores e lembranças é confirmado por Bachelard.

Você não pode reviver tempos passados. Você só pode pensar sobre eles, sobre uma linha de um tempo sem qualquer dimensão. É através do espaço, só pelo espaço, onde encontramos estes belos fósseis da memória, solidificados por longos períodos. O inconsciente se encontra. As lembranças são imóveis e tornam-se mais sólidas quanto mais específicas são. Localizar uma recordação no tempo é apenas uma preocupação de biógrafo e que serve somente para ilustrar um tipo de história externa, uma história para se contar aos outros. Mais profunda do que a biografia, a hermenêutica deve determinar os centros de destino, despidendo a história de seu tecido conjuntivo simplesmente temporal, sem ação sobre o nosso próprio destino. Para o conhecimento da intimidade (*e lembranças válidas*) é necessária, além da determinação das datas, a sua localização nos respectivos espaços. (BACHELARD, 1965, p. 39-40)¹²

Assim, ainda defende Frago, os tempos de colégio (Figura 1.2) têm maior influência na formação da personalidade dos indivíduos do que simples recordações aleatórias. Constituem um sistema de condicionamentos desenvolvidos nos educandos que, durante a idade cronológica destinada à aprendizagem, estiveram expostos a períodos bem

¹². Tradução não publicada. [No se puede reviver las duraciones abolidas. Sólo es posible pensarlas, pensarlas sobre la línea de un tiempo abstracto privado de todo espesor. Es por el espacio, es en el espacio donde encontramos esos belos fósiles de duración, concretados por largas estancias. El inconsciente reside. Los recuerdos son inmóviles, tanto más sólidos cuanto más especializados. Localizar un recuerdo en el tiempo es sólo una preocupación de biógrafo y corresponde únicamente a una especie de historia externa, una historia para uso exterior, para comunicar a los otros. Más profunda que la biografía, la hermenéutica debe determinar los centros de destino, despojando a la historia de su tejido temporal conjuntivo, sin acción sobre nuestro propio destino. Para el conocimiento de la intimidad es más urgente que la determinación de las fechas la localización de de nuestra intimidad en los espacios.]

marcados de tempo – o relógio despertando as sirenes e sinais a cada troca de aula; lugares contornados por paredes que suportavam símbolos nacionais e definiam os limites do estudo e da brincadeira; que, para muitos teóricos da educação a serem citados na sequência deste capítulo, seria uma primeira aproximação ao ambiente de trabalho, repleto de regras, rotinas e situações ritualizadas de permanência e deslocamentos no espaço escolar.



Figura 1.2 – Sala de aula no colégio Salete, 1953.

Fonte: Arquivo pessoal

Evaldo Coutinho caracteriza os gêneros artísticos em função de suas correspondentes matérias-primas principais. Existe um atributo específico que conferirá sentido a cada arte, sendo sua percepção, o código de comunicação principal entre o artista-criador e seu público. A cor é essencial na pintura, o volume, na escultura. Palavras compõem a arte literária e os sons, a música. *Espaço* é o ingrediente principal e que viabiliza a existência da arquitetura. Neste contexto, apresenta a definição do espaço arquitetônico como elemento estético cujo sentido completo se dá a partir do processo criativo do arquiteto bem como da apropriação do objeto construído pelo usuário. A produção arquitetônica do espaço contém a dimensão expressiva do seu autor, que, intuitivamente, solidariza-se com o usuário e antecipa sensações. Essa é a arte de projetar para Coutinho, diferenciando-a da simples “construtividade”.

Com o espaço desimpedido, ocorre, além da passividade anotadora, a colaboração direta do habitante ou do mero visitante, consistente na estada de seu vulto que, em última análise, é também um valor arquitetônico desde que ele, **cruzada a soleira da porta, vem a modificar a formação vigente**. O corpo resulta ser um agente de influxos, uma fonte de ruídos, um fixador e movedor de sombras, de reflexos, fazendo as vezes de criador eventual as expensas da criação maior que lhe previu o advento, ou antes, se compôs tendo em consideração esse mesmo e complementar advento. (COUTINHO, 1977, p.39)

Repleta de intencionais registros ou meramente o resultado de erguidas esculturasções, a ambiência interior revela que fisionomicamente se identificam, no vão da arquitetura, todos aqueles que aí penetram com os seus corpos, obedientes à lei da espacialidade que os compele à reprodução das mesmas atitudes cênicas. (COUTINHO, 1977, p. 228)

É permitido inferir, assim, que o conceito de **lugar** é derivado a partir da apropriação do espaço arquitetônico pelos indivíduos que nele se situam. É uma “realidade aberta a quantos se encaminham à sua intimidade”. (COUTINHO, 1977, p. 43) tendo o usuário, responsabilidade por conferir significado próprio e pessoal à criação arquitetônica além daquele pré-determinado pela expressão do seu próprio autor.

O estudo do léxico da arquitetura moderna feito por Adrian Forty em sua obra *Words and Buildings* também define o termo espaço como um termo ambíguo. Além de um constructo físico, o significado do conceito agrega conotações filosóficas quando implica subjetividade inerente à percepção individual.

Não se limita somente às propriedades de dimensão ou extensão, “espaço” é também uma propriedade do pensamento, parte do aparato através do qual nós percebemos o mundo. É, portanto, simultaneamente uma parte física do mundo, que arquitetos são capazes de manipular e ao mesmo tempo, uma construção mental pela qual a mente conhece o mundo. (FORTY, 2012, p. 256)

Complementando o conceito de espaço, Forty faz referência à visão dionisíaca de Nietzsche sobre a mutabilidade do espaço. Em suas anotações para a obra *A Vontade de Poder* (FORTY, 2012, p.259), reconhece a importância do espaço enquanto campo no interior do qual os instintos se fazem perceber. A fluência da força, para Nietzsche, está presente na dança – o simbolismo do corpo, dos lábios, da face, do discurso. O excesso de energia conduzido pelo espírito dionisíaco promulga a atividade dentro de um espaço a ser animado pela respectiva arte, que só existe a partir dos movimentos executados. É o espaço sendo formado por meio da ação do sujeito (Figura 1. 3).



Figura 1.3 - Serge Lifar (bailarino) em traje de dança.
Fonte: www.corbis.com

“O que é o mundo para mim? ” Este mundo... Não algo difuso ou desperdiçado, não algo infinitamente estendido, mas sim assentado em um espaço definido como uma força definitiva, e não um espaço que pode ser vazio aqui ou ali, mas como força irradiando por toda parte, como um jogo de ondas, sendo ao mesmo tempo uma ou muitas, que aumentam por um lado e simultaneamente diminuem por outro. (NIETZSCHE *apud* FORTY, 2012, p. 259)

Kant (1724-1804) trabalha o conceito de espaço enquanto realidade condicionada pela percepção subjetiva das coisas – objetos exteriores ao ser humano – que só adquirem sentido pela existência da sensibilidade e intuição do agente que as percebe. É a materialização de externalidade humana, cujo entendimento será único já que cada ser concebe o **seu** próprio espaço, a sua continuidade externa a partir de seus condicionantes pessoais. O conhecimento do espaço não é objetivo nem empírico e depende de circunstâncias muito particulares que envolvem variáveis intrínsecas aos agentes sociais condicionadas pela disposição do mundo externo. Valendo do conceito de Kant, assim,

entenderemos que a materialidade objetiva, concreta, de valor próprio e descrição objetiva e consensual, será neste estudo denominada de **lugar**.

Nosso exame do espaço mostra-nos a sua realidade, quer dizer, o seu valor objetivo relativamente a tudo aquilo que se pode apresentar-nos como objeto; mas ao mesmo tempo, também, a idealidade do espaço relativamente às coisas consideradas em si mesmas pela razão, quer dizer, sem atender à natureza de nossa sensibilidade. (...)

Pelo contrário, o conceito transcendental dos fenômenos no espaço nos sugere esta observação crítica, de que em geral nada do que é intuído no espaço, é coisa em si; e, ainda, que o espaço não é uma forma das coisas consideradas em si mesmas, mas que os objetos não nos são conhecidos em si mesmos e aquilo que denominamos objetos exteriores consiste em simples representações de nossa sensibilidade cuja forma é o espaço, mas cujo verdadeiro correlativo, a coisa em si, permanece desconhecida e incognoscível, jamais sendo indagada da experiência. (KANT, 1781, p. 18)

O espaço não existe sem a dimensão temporal. Ainda citando Kant em sua obra *Crítica da Razão Pura*, o tempo também apresenta características subjetivas, mas de percepção interna e existe independentemente do universo exterior. Existe em função de motivações pessoais, subjetivas e produzidas pela intuição pura do ser. Cíclico para os gregos, contínuo e infinito para os cristãos, cosmológico e geocêntrico na visão aristotélica, várias foram as tentativas de controlar o tempo enquanto variável independente, quantificando-o ou materializando-o em partições específicas moldadas por diferentes sociedades.

O tempo é a forma do sentido interno, que quer dizer, da intuição de nós outros mesmos e de nosso estado interior. O tempo não pode ser de terminação alguma dos fenômenos externos, não pertence nem a uma figura, nem a uma posição, pois ele determina a relação das representações em nossos estados internos. **E como esta intuição interior não forma figura alguma, procuramos suprir esta falta pela analogia e representamos a sucessão do tempo por uma linha prolongável até o infinito, cujas diversas partes constituem uma série de uma só dimensão**, e derivamos das propriedades desta linha todas as do tempo, excetuando só uma, a saber: que as partes das linhas são simultâneas, enquanto que as do tempo são sempre sucessivas. Donde se deduz também que a representação do tempo é uma intuição, porque todas as suas relações podem ser expressas por uma intuição exterior. (KANT, 1781, p.21. grifos meus)

A definição de tempo, assim, é a condição para a existência da relação entre a configuração espacial e os encontros, a vida social. Assume a condição **subjetiva**, enquanto compõe o conceito de espaço escolar nos universos particulares de cada edifício e, em cada edifício, cada encontro em momentos específicos. Assume a condição **objetiva**, quando períodos históricos, genericamente, serão analisados. Quando nos referimos ao espaço escolar republicano, por exemplo, inferimos que ele pode ser posicionado na linha do tempo histórica “prolongável até o infinito”, segundo Kant. A analogia objetiva e sistematizada do tempo nos permite identificar consensos, padrões culturais e de comportamento, de onde derivam políticas, programas públicos, hábitos e

práticas sociais diversas. Subjetivamente, o tempo confere características únicas às relações sociais num universo específico, pesquisado e analisado no interior do edifício escolar.

Partindo, pois, destas características próprias e dinâmicas do conceito de espaço e tempo pode-se inferir que a relação entre as áreas da arquitetura e da educação tende a uma análise mais específica do sentido do espaço arquitetônico do edifício escolar, entendido como um **momento específico resultante da intersecção entre as relações sociais e dos padrões formais da arquitetura da edificação.**

1.1.1. Definindo o espaço escolar

Busca-se a construção da imagem única e tridimensional formada pelo **lugar**, pelas **pessoas** e pelo **tempo**, que, nesse contexto, de união entre o imaterial (práticas sociais) e o material (lugar físico), a dimensão temporal se torna subjetiva na medida em que depende da intuição dos atores e do cenário do espaço específico analisado.

A proposta levantada pela pesquisa é estudar o **espaço escolar** definido como campo interdisciplinar e de intersecção entre as duas áreas – educação e arquitetura – sabendo que este espaço carrega em si um código de informações que ao mesmo tempo pode ser entendido como **condicionante** e **resultado** de relações sociais identificadas entre os protagonistas do processo ensino/aprendizagem.

Sobre os agentes sociais, responsáveis pelas práticas pedagógicas no espaço escolar - educadores e educandos, administradores e administrados e as relações que se depreendem deste convívio – conduziremos os estudos por meio da **sociologia educacional**, braço da disciplina da educação que nos fornecerá subsídios para a compreensão de parte deste aspecto imaterial componente, variável e multifacetado do espaço. A arquitetura, por meio da vertente da **arquitetura sociológica** (HOLANDA, 2007) contribuirá para o entendimento dos padrões espaciais do lugar, entendendo os lugares como sistemas físicos permanentes, imutáveis, moldados a partir de barreiras ou vedações que promovem ou dificultam encontros.

Antônio Cândido em seus primeiros estudos relacionados à sociologia educacional aponta para a existência de uma dinâmica própria em cada instituição escolar referente às relações sociais. Além das regras oficiais que regem toda a estrutura e funcionamento de uma escola, há o componente inédito e individual, que surge a partir do metabolismo

próprio que envolve e molda o desempenho dos atores envolvidos nas trocas educacionais. Em outros termos, pode-se verificar semelhanças entre grupos de escolas que possuem a mesma previsão de regras para seu funcionamento – regimentos, dispositivos legais, horários, perfil de público alvo, entre outros – assim como são identificáveis diferenças que advém de um mundo próprio, particular, interno, fruto das relações individuais entre os grupos de cada unidade escolar.

Caso, porém, seja capaz de apreender a realidade total da escola, o educador poderá analisar de maneira adequada a realidade de cada escola, que não lhe aparecerá mais como "estabelecimento de ensino" a ser enquadrado nas normas racionais da Legislação Escolar, mas como algo autônomo, vivo no que tem de próprio e por assim dizer único: que requer, portanto, ajustamento correspondente destas normas, visto como possui outras, que devem ser levadas em conta. O conhecimento adequado desta realidade só pode efetuar-se mediante a análise sociológica que torna translúcida a carapaça administrativa dando acesso à dinâmica das relações nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida, e que exprimem o que é próprio à vida escolar. A adoção deste ponto de vista alarga e aprofunda a visão do educador, permitindo-lhe uma ação educacional também mais larga e compreensiva. (CANDIDO, 1956)

O prédio escolar, neste contexto apresentado por Cândido, é peça necessária para o entendimento da realidade específica da escola, na medida em que a disposição dos ambientes, lugares de lazer, ensino e aprendizagem, posicionamento da direção são variáveis que interferem diretamente nas relações sociais entre os citados agentes – educadores e educandos e, conseqüentemente, na percepção subjetiva que os agentes constroem do espaço em determinado momento histórico.

Nesta linha de pensamento, Agustín Escolano ressaltava a importância do prédio escolar na vida dos educandos como item de um currículo que transmite conhecimento sem, explicitamente, dizer que o faz. É lícito afirmarmos que um sistema de permissões ou proibições pode dar-se por meio do espaço escolar. Quando todos os espaços, durante todos os tempos são ocupados, segundo o autor, está explícito um mecanismo total de proibição ou impedimento, já que isso significa uma ocupação generalizada em todas as dimensões, tirando dos indivíduos a possibilidade de construção de seu próprio espaço e seus intervalos temporais.

Embora a ocupação espacial plena durante todo o tempo seja um limite espacial utópico, a questão deve ser tratada em níveis diferenciados, quando a frequência a determinados lugares se dá mediante regras e de maneira ritualizada no tempo. São as relações sociais que interferem na apropriação do espaço e nele se baseiam. Em outras palavras, é na base estabelecida pelo lugar físico que grupos de indivíduos transitam, se encontram, se

observam, se esquivam. O lugar-cenário contém as relações sociais, e é o **espaço escolar** que, por meio de seus limites físicos, propicia também o desenvolvimento das relações sociais e práticas pedagógicas no microambiente escolar.

Todas essas questões podem ser referidas ao âmbito da escola como lugar, à sua configuração arquitetônica e à ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens, conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica, a tudo e a todos quantos nele se encontram. (FRAGO&ESCOLANO, 1998, p.64)

Indiscutível é, portanto, o papel que o edifício exerce nas relações sociais e consequentes processos de ensino aprendizagem bem como na produção de memórias relacionadas à vida escolar. O **currículo oculto**, assim chamado todo o conteúdo implícito presente nos processos de aprendizagem, representa, portanto, tudo que não é mencionado no currículo oficial da escola e nas regras predeterminadas: procedimentos disciplinares, estruturas organizacionais burocráticas inerentes à instituição, relações de dominância, tradições culturais. São traços dotados de significados e repassam uma infinidade de estímulos, conteúdos e valores aos educandos. A arquitetura do edifício escolar também faz parte desta categoria, a apreensão e percepção do ambiente físico representam valores na formação das relações sociais entre os atores sociais. G. Mesmim¹³ define a arquitetura escolar como “uma forma silenciosa de ensino”. O espaço comunica, e esta comunicação é variável em cada contexto cultural, político e hierárquico.

Neste contexto, chega-se, então, à definição de espaço escolar que orientará esta pesquisa, entendendo que as duas áreas responsáveis por agregar valor ao conceito – educação e arquitetura – comportam-se como *autônomas* e *complementares*, simultaneamente.

Serão consideradas áreas *autônomas* vez que a educação define relações sociais entre grupos e a arquitetura estabelece padrões espaciais a partir do posicionamento dos lugares. São consideradas *complementares* quando o sentido do espaço escolar só é completo na medida em que a dinâmica do lugar é motivada pelas relações sociais ao longo do tempo e vice-versa. O diagrama exposto na Figura 1.4 ilustra esta relação.

¹³ MESMIM, Georges. **La arquitectura escolar, forma silenciosa de la enseñanza** *apud* FRAGO & ESCOLANO, 1985



Figura 1.4 – Relação entre as áreas de arquitetura e educação na construção do sentido do espaço escolar

Não se pode desconsiderar, no entanto, a perpetuidade do lugar arquitetônico e a transitoriedade das relações sociais tipificadas em contextos temporais distintos, o que confere um caráter mutável ao espaço escolar, a partir de agora entendido como campo de convergência entre arquitetura e educação.

Considerando a importância do edifício como transmissor de valores vez que inibe ou favorece encontros é muito relevante o fato de que os prédios escolares - que foram construídos na metade do século 20 - sejam ainda a base física das atuais relações entre educadores e educandos, mais de sessenta anos após a construção original dos lugares de estudo, quando o cenário educacional, por meio de suas políticas e programas públicos, passou por significativas alterações. Isso nos leva a pensar na possibilidade do encruamento de certas práticas pedagógicas em função da imutabilidade do lugar, inibindo mudanças nas relações sociais e consequente aprimoramento na formação dos educandos.

A questão maior que orienta a pesquisa e estabelece padrões de análise e comparação entre os edifícios escolares – o reconhecimento de relações entre o lugar arquitetônico e as respectivas práticas pedagógicas – será inicialmente traduzida pela análise geral das

políticas educacionais em sentido amplo, considerando-as pertencentes ou não ao grupo de práticas pedagógicas tradicionais - que tendem a repetir padrões sociais vigentes - ou práticas progressistas, cujo foco é o despertar do educando para uma mudança de mundo pautada nas necessidades pessoais dos agentes do processo educativo.

Mais do que objetos simbólicos de períodos históricos específicos, assumiremos que os edifícios educacionais carregam em si valores próprios cujos padrões interferem nas relações sociais da instituição. Partindo desse princípio, faz-se necessário inicialmente identificar as relações sociais no âmbito escolar. O momento de análise da vida social nos espaços escolares específicos das instituições da amostra dependerá dos condicionantes específicos - agentes sociais e lugar físico - dos microuniversos analisados.

Para a construção dos pressupostos de análise desta tese, o espaço escolar será, então, examinado sob duas lentes distintas: enquanto *objeto social* – como ele se define e se constitui em função das características de suas relações sociais, provido de significado a partir da vida social que nele se desenvolve – e, posteriormente, enquanto *objeto arquitetônico*, na medida em que as características físicas ou padrões espaciais do lugar arquitetônico conformam este mesmo espaço escolar¹⁴.

Vimos que “vida social” se refere, neste trabalho, a um conjunto de atributos socioeconômicos gerais que pode estar relacionado à questão da lógica social dos padrões espaciais e da vida espacial. (...). De **qualquer forma, temos que definir quais são os indicadores de vida social que possam ser medidos contra padrões espaciais ou vida espacial**. É claro que isso sempre envolve a questão da avaliação ética que apontará para situações, digamos, de “bem-estar” ou de “patologia” social. (HOLANDA, 2002, p.114 *grifos meus*)

A interseção destas duas visões nos propiciará o entendimento global do que chamaremos, à luz da teoria da sintaxe espacial¹⁵, de *vida espacial*, quando o objeto social dá sentido ao lugar físico que, ao mesmo tempo, interfere nas relações sociais. Assim, acreditamos delinear o caminho que esclareça os questionamentos propostos no trabalho quando fizermos a análise de campo.

¹⁴ Essa abordagem conceitual do edifício escolar também foi utilizada por LOUREIRO em sua tese de Doutorado *Classe, Controle e Encontro: o espaço escolar*, 1999.

¹⁵ A teoria da sintaxe espacial e suas categorias de análise serão detalhadas no Capítulo II.

1.2. Sobre pessoas



Figura 1.5 - Hasteamento da bandeira em escola no Distrito Federal - 1960

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal

Cada sociedade, considerada num determinado ponto de seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que impõe aos indivíduos com força em geral irresistível. Inútil crer que possamos educar nossos filhos como desejamos. (DURKHEIM, 2010, p. 47)¹⁶

Entender as relações sociais ou determinados padrões de comportamento que se desenvolvem no ambiente educacional é condição para a formulação do conceito de espaço escolar em seu sentido pleno. Investigar determinados modos de vida e, no caso desta pesquisa, tipificar as relações existentes entre os agentes das práticas pedagógicas

¹⁶ Faz parte do escopo deste estudo a incorporação de outros conceitos de educação associados às visões dialético-marxista e transformadora de Paulo Freire que serão abordadas oportunamente. A visão de Durkheim - embora conservadora - foi utilizada inicialmente neste capítulo pelo seu caráter didático e generalista, embora exclua de seus pressupostos os processos de transformação das práticas pedagógicas advindos da relação dialética de produção do conhecimento e conseqüente educação.

– educadores e educandos - é condição sem a qual não se pode responder às questões despertadas pela pesquisa: em que ponto os atributos físicos do espaço escolar condicionam os atributos de vida social e vice-versa.

Neste contexto apresentaremos alguns pressupostos importantes sobre as relações sociais que se desenvolvem entre os atores envolvidos nas práticas pedagógicas. São visões diversas já consagradas na literatura a partir das quais, nos capítulos subsequentes, elegeremos os atributos de vida social a serem relacionados com as propriedades físicas – padrões espaciais - do lugar do edifício escolar.

As práticas educativas não são fatos isolados uns dos outros; encontram-se, em cada sociedade, ligadas num sistema cujas partes concorrem para um fim único: é o sistema de educação próprio a esse país e a esse tempo. Cada povo tem o seu, como tem seu sistema moral, religioso, econômico etc. Mas, por outro lado, os povos da mesma espécie, ou seja, os povos que se assemelham por características essenciais de sua constituição, devem praticar sistemas de educação comparáveis entre si. (DURKHEIM, 2010, p. 67)

Em Durkheim são achados os primeiros fundamentos para entender quais são as práticas sociais que se desenvolvem no âmbito escolar. Em seu sentido amplo, práticas educacionais constituem o conjunto de princípios que regem a transmissão do conhecimento por uma geração mais velha a um grupo mais jovem. A matéria transmitida, os valores morais, princípios essenciais políticos e religiosos, doutrinas diversas, tudo pode ser lido como o conteúdo da arte¹⁷ de educar que irá formar um sistema de ideias, sentimentos e hábitos próprios em determinado grupo de educandos. A educação, para o autor, não tem por objetivo unicamente a modificação dos valores individuais para valores sociais. A própria sociedade se renova e adquire o caráter mantenedor de tradições e hábitos por meio da transmissão de suas próprias condições de juízo, valor e moral para os grupos geracionais subsequentes.

Quando se pretende determinar unicamente pela dialética o que deve ser a educação, é preciso começar a definir quais deverão ser seus fins. Mas o que nos permite dizer que a educação tem tais fins e não outros? (...)

Espontaneamente, o homem não está disposto a se submeter a uma autoridade política, respeitar uma disciplina moral, dedicar-se e sacrificar-se. (...). É a própria sociedade que, à medida que se formou e consolidou, extraiu de se

¹⁷ O termo **arte** é apropriado do texto de Anísio Teixeira “Ciência e Arte de Educar”, 1957 (Anísio Teixeira *apud* Clarice Nunes, *Anísio Teixeira*). Anísio Teixeira se refere à arte da educação enquanto conjunto de afazeres práticos que consistem num conjunto de práticas pedagógicas que, quando sistematizadas, podem constituir o corpo da ciência da educação. “*Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes podem ser fazer científicas.*”

próprio seio essas forças morais diante das quais o homem sentiu sua inferioridade. (DURKHEIM, 2010, p. 98)

Em sentido amplo, as relações sociais existentes no âmbito educacional pressupõem ordenações que situam as posições e o status dos educadores e dos educandos dentro da estrutura escolar. A compreensão destes papéis está diretamente ligada à compreensão das práticas pedagógicas que se desenvolveram ao longo do tempo.

Walter Garcia define o termo “meios da educação” como tudo aquilo que representa condição, recurso ou instrumento visando resultados. Os meios “representam o processo da ação em seu desenvolvimento”.

Numa linguagem bastante simples, podemos dizer também, que os meios educativos representam todos aqueles elementos aos quais recorremos, quando atuamos na área da educação. Nessa perspectiva, falamos, por exemplo, em meios audiovisuais, como o material utilizado para melhorar o nível de aprendizagem. É importante frisar que, embora se possa admitir a percepção de fins, quando abordamos a questão dos meios educativos, essa relação nem sempre é direta e claramente percebida, como muitos podem imaginar. Se analisarmos muitos dos procedimentos adotados pela família e pela escola entendendo-os como meios, visando a determinados fins, verificaremos que poucos pais e professores serão capazes de expressar as ligações existentes. Frequentemente, tais procedimentos da família e da escola são considerados como um agir por si, que se confunde com o viver espontâneo, independentemente de comprometimento com os fins que daí possam decorrer. (GARCIA, 2012, p. 93-94)

Adaptando este conceito ao trabalho proposto, identificamos dois tipos de “meios” a serem abordados nesta pesquisa, quando sugerimos chamá-los de meios *materiais* e *imateriais*, concretos ou não, respectivamente. Já destacado no início deste capítulo, o edifício escolar faz parte do primeiro grupo, juntamente com outros instrumentos concretos: recursos audiovisuais, material didático, mobiliário, etc. Meio visível, quantificável, tangível, eivado de significado representa também condição para consecução de objetivos correlatos ao processo educativo. Novamente afirmamos que o edifício, assim, consiste no suporte físico para a junção e viabilidade dos meios imateriais, aqui definidos como os métodos¹⁸ e as relações sociais estabelecidas entre os agentes do processo educativo (educadores, família, educandos). Este segundo grupo, portanto, agregaria todo o conjunto de práticas pedagógicas, regras e procedimentos adequados a determinados fins de educação.

¹⁸ É possível definir método como o conjunto de meios sistematicamente organizados para atingir os objetivos propostos. No caso do processo educativo, o método pode ser considerado, segundo GARCIA (2012), a maneira pela qual os educandos assimilam a carga de informações, regras e procedimentos considerados adequados.

A diversidade dos meios dos processos educativos ao longo da história é muito vasta. Vários são os tipos de edifícios e recursos materiais utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. Primeiramente dependem dos recursos tecnológicos e de custeio para sua implantação, bem como de fatores vinculados à tradição e cultura de cada sociedade, em sentido genérico. São ferramentas destinadas à superação de dificuldades e consequente facilitação na consecução de objetivos, neste caso, educacionais. O mesmo pode ser dito em relação aos métodos e experiências diversas de relações entre educandos e educadores: variam ao longo do tempo, a depender das características históricas e culturais dos agentes envolvidos. A característica comum, no entanto, para todos os meios é aquela que vincula tais recursos - materiais ou não - a uma *intencionalidade* na ação.

Os meios convertidos em métodos, aponta Garcia, exigirão “sempre a intervenção de alguém no sentido de controlar e dirigir a ação com resultados visados”.

Surge, também, uma definição de *práticas pedagógicas* a ser utilizada neste trabalho: conjunto de meios convertidos em métodos que irão, ordinariamente, viabilizar a intencionalidade do processo educativo.

Bourdieu em sua obra “A reprodução” (1970), define a questão da intencionalidade na ação educativa como um processo de dominação por meio da *violência simbólica*, onde a prática pedagógica consiste num instrumento de dominação e controle social a serviço das classes dominantes. Defende que o trabalho educativo é muito mais coercitivo do que a dominação política e, por ser uma atividade habitual e pacífica, realizada com a conivência de todos os participantes do processo, acaba por ser um processo de reprodução dos valores da sociedade muito mais eficiente e eficaz do que qualquer outra prática social. Este aspecto político das práticas pedagógicas se faz extremamente interessante neste estudo quando se busca o entendimento do meio construído enquanto transmissor de valores no conjunto de meios para diversas práticas pedagógicas.

Basil Bernstein, relembra que não se pode limitar o estudo da comunicação pedagógica somente pelas características superficiais do discurso. Embora os discursos variem em contextos sociais e culturais distintos, existe uma forte similaridade nos princípios e práticas pedagógicas, independente da ideologia dominante.

A relação básica da reprodução e transformação cultural é essencialmente a relação pedagógica que consiste em transmissores e adquirentes. (...). Se observamos a relação entre transmissores e adquirentes, afirmaremos que é essencial e intrinsecamente uma relação assimétrica. Pode haver diversas estratégias para disfarçar, mascarar ou ocultar essa assimetria. (...). Vou propor, assim, que a lógica essencial de qualquer relação pedagógica consiste

basicamente na relação dominante de hierarquia, sequência e critério. (BERNSTEIN, 1988, p.04)

Em sua obra *Poder, Educação e Consciência* (1998) define estas regras que caracterizam as práticas pedagógicas. As *regras de hierarquia* existem na medida em que os agentes assumem seus papéis dentro do processo pedagógico. Em qualquer relação pedagógica, o transmissor deve aprender a ser transmissor e o adquirente deve aprender a ser adquirente. Assim, sendo transmissor, o agente deve adquirir o conhecimento de regras de ordem social, caráter e condutas, para que se comporte como tal. Tais regras representam o pré-requisito para qualquer relação pedagógica duradoura e devem encontrar um espaço próprio de negociação.

As *regras de sequência* por si só definem o tempo da prática pedagógica. Uma transmissão não pode acontecer no mesmo tempo de outras. Fatos acontecem antes ou depois de outros, delineando uma progressão. Para que esta progressão estabeleça um ritmo próprio, é necessário que os agentes dominem a sequência temporal das regras.

As *regras de critérios* permitem que o adquirente estabeleça juízo sobre conteúdos de informação considerados legítimos ou ilegítimos. É a avaliação do conteúdo, o discernimento desejado por parte dos receptores.

Bernstein define as regras hierárquicas como regras reguladoras e fundamentais e as demais – sequência e critério - como regras instrucionais ou discursivas.

Todas as regras da comunicação pedagógica podem, segundo o autor, ser *explícitas* ou *implícitas*. Se explícitas, fica claro aos receptores de onde vem a transmissão, de quem é comando, que forma de autoridade é esboçada, bem como é fácil entender de que forma a comunicação se estrutura no tempo e quais são os critérios que disporá para avaliar a informação. Os tipos de pedagogias descritos por Bernstein nos ajudam a definir também tipos de relações a serem estabelecidas entre os agentes sociais constituintes do espaço escolar.

Regras implícitas devem ser, contudo, cuidadosamente utilizadas, pois mascaram os papéis de transmissor e receptor e geralmente fornecem subsídios de entendimento da relação apenas para os transmissores, no caso, os educadores. Exemplificando: critérios de avaliação de um determinado trabalho escolar quando não são explicitados aos alunos geram distúrbio na comunicação pedagógica e a relação se torna desigual vez que somente os transmissores dispõem da informação. Regras de sequência, por exemplo, devem ser claras e explícitas aos alunos para que tenham noção do processo pedagógico em seu

momento presente, passado ou futuro, sabendo qual é o seu papel em cada etapa. Do contrário, somente o professor terá esta visão temporal e o aluno se situará somente no tempo presente.

Fisicamente os espaços destinados às práticas pedagógicas visíveis e invisíveis são diferentes segundo Bernstein. Os primeiros se caracterizam por definições claras e segmentações ostensivas.

A regra básica hierárquica existente neste tipo de espaço (Figura 1.6) é *deixe o espaço como o encontrou* já que os espaços são muito bem definidos em relação aos seus usuários. Alerta que este algo grau de definição e regulação pode proporcionar privacidade excessiva entre os grupos.

As regras por meio das quais o espaço é construído, demarcado e ordenado contem mensagens cognitivas e sociais implícitas. (...) no caso de uma família operando com uma pedagogia visível, cada peça tem sua própria função; os objetos podem ter posições fixas, e espaços podem ser reservados a categorias específicas de usuários. Existem regras explícitas regulando o movimento dos objetos, práticas e a comunicação interespacial. (BERNSTEIN, 1988, p.80)

O espaço marcado pelas pedagogias invisíveis é discreto, sem limites ou barreiras explícitas. É um espaço que pode ter a apropriação por vários agentes sociais ao longo do tempo. As regras de ocupação, movimento, práticas e comunicações são menos limitantes. A vida se dá em um plano mais aberto, paradoxalmente, com menor privacidade e liberdade entre os grupos. A regra para este tipo de uso e ocupação espacial é *a ausência (ou diminuição) de regras onde os usuários deixam sua própria marca*.



Figura 1.6 - Exemplo de ocupação do espaço escolar de práticas pedagógicas explícitas
Fonte: www.corbis.com

Neste contexto dicotômico de pedagogias¹⁹ visíveis (PVs) e invisíveis (PIs), Bernstein enquadra o espaço escolar como elemento constitutivo das pedagogias explícitas ou implícitas que, pela sua constituição, têm efeito nos custos dos processos pedagógico, proporcionando segregação entre grupos sociais distintos. Classes menos abastadas estariam sujeitas às definições de regras inerentes às práticas visíveis, devido à simplicidade baixo custo de implantação.

O custo material do espaço de uma pedagogia invisível comparado ao de uma pedagogia visível é alto. Porque uma PI pressupõe e liberdade considerável de movimento por parte da criança. Em uma sala organizada para uma PV, a quantidade de espaços por aluno será somente o que é requerido por uma mesa, ou, futuramente, um escritório ou uma baia. Assim, este tipo de sala pode conter grande quantidade de alunos. No entanto, o espaço organizado para uma PI, pressupõe uma organização que dê liberdade de movimentos a cada aluno, aumentando a necessidade de espaço. (...) A redução consequente do número de alunos, encarece o custo do espaço. BERNSTEIN, 1988, p.79

Voltando à definição inicial de Durkheim, independentemente da intencionalidade do processo educativo, há a caracterização de um processo regido por gerações mais velhas (transmissoras) sobre gerações mais novas (receptoras), de administradores sobre administrados, de educadores sobre educandos que irá impor determinados valores de um grupo sobre outro em formação. Consequente e obviamente, neste tipo de relação, o grupo mais velho definirá o conteúdo a ser transmitido bem como a qualidade das práticas pedagógicas para esta transmissão.

Estudos historiográficos da área de educação ajudam a caracterizar as práticas pedagógicas existentes ao longo do tempo. Segundo Kowaltowski,

Na história da humanidade, o processo de transmitir os conhecimentos e as atitudes necessários para que o indivíduo tenha condições de integrar-se à sociedade teve formas variadas e objetivos específicos. Em muitas culturas primitivas, a educação acontece sem estrutura formal, mas o ambiente onde se vive pode ser chamado de escola. Todos os membros dessas sociedades exercem o papel de educador, com influência maior da família (KOWALTOWSKI, 2011, p.13)

¹⁹ Valemo-nos também da definição de pedagogia proposta por Durkheim, em sua obra *Educação e Sociologia* (1922) que diferencia claramente os conceitos de pedagogia e educação.

Educação é a ação exercida sobre as crianças pelos pais e professores. Tal ação é constante, geral. (...). Há uma educação inconsciente que não cessa jamais. Através de nosso exemplo, das palavras que pronunciamos, dos atos que realizamos, moldamos continuamente a alma de nossas crianças. A pedagogia é completamente diferente; não consistem em ações, mas em teorias. Tais teorias são maneiras de conceber a educação e não de praticá-la. Diferenciam-se, por vezes, das práticas em uso a ponto de a elas se opor. (...) A educação é, portanto, a matéria da pedagogia. Esta consiste, de certa maneira, em refletir sobre as coisas da educação. (DURKHEIM, 2010, p. 59)

Como maneira de perpetuar valores, as práticas pedagógicas são variáveis entre grupos sociais e tempos históricos. A educação tribal, denominada difusa²⁰, é ministrada pela geração mais velha do clã, indiscriminadamente (Figura 1.7). De tradição oral, pautada pela imitação, os costumes e a manutenção da unidade grupal são perpetuados por meio da crença e religiosidade. Mesmo sem existir a figura formal do educador, há o exercício da liderança e poder representado por figuras simbólicas de prestígio – o chefe ou o feiticeiro administram a submissão do grupo liderado. Os mais velhos são tolerantes com os enganos infantis bem como pacientes com os tempos individuais de aprendizagem. Fala-se em formação integral, onde todos os valores da tribo são repassados: do culto religioso às práticas de guerra.



Figura 1.7 - Tribo em Moçambique - Sociedade tribal educada por meio de práticas de educação difusa
Fonte: www.corbis.com.br

Os povos do antigo Egito (4.000 a.C.), tendo os valores religiosos como base da educação, buscaram nas práticas pedagógicas uma maneira de formar cidadãos que pudessem administrar tantas informações práticas e leis científicas desenvolvidas pela própria civilização. O surgimento da escrita fragmentou a sociedade em grupos que dominavam ou não a técnica de registro de informações e consequente reprodução, acentuando as diferenças hierárquicas dentro da estrutura social. O modelo pedagógico era considerado

²⁰ A expressão educação difusa refere-se ao processo onde não existem agentes formais incumbidos do processo ensino/aprendizagem. Todos participam. Há o grupo dos mais velhos - transmissores - e dos mais novos - receptores -, que aprendem por meio da imitação e reprodução de comportamentos.

autoritário e tradicionalista, cujo objetivo maior era a memorização de textos, desenvolvimento da obediência e formação de guerreiros por meio da educação física.

Embora não houvesse um lugar formal destinado às práticas educativas, os processos de aprendizagem e a constituição do espaço escolar, mesmo com a ausência do lugar, já eram institucionalizados e é possível reconhecer, distintamente, e as figuras de professores e alunos, sendo estes últimos pertencentes a grupos mais nobres e em número reduzido. Situação similar também acontecia na Índia, cuja educação reforçava o caráter discriminatório da sociedade, onde os brâmanes, assim chamados pela crença de terem sido gerados a partir da cabeça – inteligência - do deus Brahman, eram os escolhidos para receber os valores religiosos. Posteriormente teriam sua formação educacional ampliada com conhecimentos de gramática, literatura, astronomia, filosofia, direito, medicina, entre outros.

Esparta e Atenas, cidades politicamente autônomas, de berço grego comum, propunham práticas pedagógicas distintas a seus cidadãos. A educação espartana (século IX a.C.) era pública e obrigatória após os sete anos de idade, transformando-se em educação praticamente militar após os doze (Figura 1.8). A educação ateniense, particular, ficou conhecida como *a formação do cidadão da pólis*, sendo destinada basicamente aos homens, que, a partir dos sete anos, iniciavam-se no mundo da música – canto, instrumentos, dança - educação física e posteriormente, leitura e escrita.



Figura 1.8 - Escola de Atenas, de Rafael Sanzio afresco, pintado de 1509 a 1510
Stanza della Segnatura (Vaticano) Detalhe de Platão e Aristóteles

Fonte: www.corbis.com

Paidéia foi o termo, inicialmente, utilizado para designar a educação dos meninos e representou o primeiro esboço de uma definição do conjunto de ações pedagógicas efetivas sobre o homem ocidental, que, por meio da formação integral baseada na ginástica, música, arte e gramática, o transformariam em cidadão da pólis.

Outro aspecto a ser realçado é que, por pertencer a uma sociedade escravista, os gregos desvalorizavam a formação profissional e o trabalho manual. Enquanto a técnica se achava associada à atividade servil, o cultivo desinteressado da forma física e a atividade intelectual permaneceram privilégio das classes ociosas.

Aliás, na sociedade escravista grega, o chamado ócio digno significava a disponibilidade de gozar o tempo livre, privilégio daqueles que não precisavam cuidar da própria subsistência. O que não se confunde como “fazer nada”, mas sim refere-se ao ocupar-se com as funções nobres de pensar, governar, guerrear. Não por acaso, a palavra grega para escola (*Scholé*) significava inicialmente “o lugar do ócio”. (ARANHA, 2008, p.77)

Equivalente à *Paidéia* grega, o termo *Humanitas* ilustra os princípios da educação romana. A ampliação do Império Romano tinha por característica a incorporação dos valores, línguas, hábitos e costumes das cidades conquistadas, tornando a cultura cosmopolita e universal, do homem de todos os tempos e lugares.

Marcada por períodos distintos, a primeira fase da educação romana é considerada patriarcal, sofrendo posteriormente influência do helenismo e por fim, ao fundir as duas culturas - a romana e helenística - consagrou o ensino do grego e latim inovando a transmissão de valores por meio do bilinguismo. O Império Romano foi marcado pelo desenvolvimento de cursos de filosofia, retórica, direito e outras ciências como matemática e mecânica e, enquanto sociedade de base escravista, manteve uma educação voltada à formação intelectual da elite dominante.

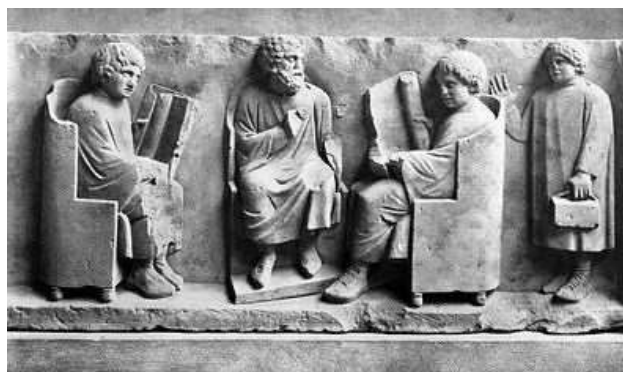


Figura 1.9 - Relevo da Escola Romana
Fonte: www.corbis.com

Aos árabes do século VII d.C. são atribuídos os primeiros passos de um renascimento cultural. A Casa da Sabedoria (Figura 1.10), em Bagdá, representava um conjunto arquitetônico formado por biblioteca e centros de pesquisa, cujo acervo era constituído por obras traduzidas advindas da Índia, China, Alexandria e Grécia. A pesquisa se sobrepunha à ortodoxia religiosa dos cristãos ocidentais, promovendo grande incremento nas ciências matemáticas, geografia, astronomia e cartografia. O ensino infantil foi disseminado a fim de divulgar o texto do Corão, palavra de Alá.



Figura 1.10 - Casa da Sabedoria - Século VII (Bagdá)
Fonte: www.corbis.com

A baixa Idade Média – século XI – marca um período de reavivamento das cidades por meio do crescimento da classe burguesa que rompia com os padrões feudais e, conseqüentemente, uma renovação de costumes e repúdio a ortodoxias religiosas (Figura 1.11). É desse período a criação de várias universidades europeias que, posteriormente, no século XIV enfrentaram a decadência em função da represália religiosa e busca dos “desvios da fé” devido às constantes confrontações do mundo herético cultural em relação ao dogmatismo católico.

Observamos no período renascentista o despertar do interesse coletivo pela educação que motivou a criação dos primeiros colégios formais no continente europeu. A separação de classes por idades é um dos poucos diferenciais da escola renascentista em relação à antecessora escola medieval. Continuou a ser baseada na formação moral por excelência,

com a utilização de castigos físicos para manutenção da disciplina. *Trivium* e *quadrivium*²¹ consistiam a base dos programas educacionais, duramente criticados por humanistas como Erasmo e Montaigne²².



Figura 1.11 - Interior de uma Universidade Medieval e Homens observando o céu (pinturas em miniatura do século XIV) Fonte: www.corbis.com

Enquanto o segmento nobre da população era educada nos castelos por seus respectivos preceptores, a burguesia e a baixa nobreza encaminhavam seus descendentes às escolas com o intuito de formar administradores de negócios ou políticos. Os ideais humanistas, no entanto, não encontravam ecos para sua disseminação em função do predomínio da religião na educação formal, motivada pelas vertentes contrarreformistas.

O século 16, portanto, assistiu à formação de ordens religiosas católicas como reação ao ideário educacional universalista e público de Lutero (1483-1546). Em 1749 as ordens compunham um mosaico de aproximadamente setecentos colégios espalhados pelo mundo, número que quadruplicou em um século e meio.

Também pode-se dizer que no século 16 começa a história da educação brasileira, como resultado da expansão comercial burguesa europeia. Embora a meta prioritária do

²¹ *Trivium e quadrivium* - grupos de disciplinas que orientavam formação integral do aluno medieval e, posteriormente, do renascimento. O primeiro grupo abraçava as disciplinas relacionadas às ideias, ao pensar e se expressar: lógica, retórica e gramática. O segundo, estudo dos fenômenos naturais para plena compreensão do mundo: geometria, astronomia, música e aritmética.

²² Erasmo de Rotterdam (Holanda, 1467-1536) e Michel de Montaigne (França, 1533-1592). Pensadores humanistas que apoiaram as propostas de Lutero para a educação. Ambos defendiam a formação integral da criança e criticavam os resquícios medievais de castigo, autoridade e punição presentes nas escolas renascentistas.

colonialismo fosse o interesse mercantil-exploratório, a educação, ainda em segundo plano, serviu a esse propósito, para o processo de aculturação dos indígenas. As missões religiosas na colônia garantiam a unidade política do território colonizado nesse momento histórico, marcado pelo poder monárquico-absolutista. A história brasileira, contudo, será objeto do terceiro capítulo desta tese, quando contextualizaremos nosso objeto de estudo. Não faltam, portanto, ilustrações históricas a serem utilizadas para, em sentido amplo, constatar que as práticas pedagógicas constituem um elo importante de ligação das esferas política, econômica, cultural de determinados grupos sociais, enquanto ferramenta de reprodução e renovação de mecanismos de poder e dominação.

Religiosos e leigos, colonizadores e colonizados, ricos e pobres, brâmanes e párias, reis e plebeus, senhores e escravos, patrões e empregados, mestres e aprendizes, pais e filhos, são alguns dos atores das histórias de educação ao longo do tempo que são identificados como protagonistas na concepção do espaço escolar. Os papéis se dividem basicamente em dois segmentos: os transmissores de conhecimento e os receptores. A quantidade de recursos acumulada por ambos no processo pedagógico é o que os difere no processo de relações pedagógicas. Aqueles que transmitem a informação dominam mais recursos - sejam recursos materiais, de conhecimento ou poder. É a posição da autoridade, da influência, do predomínio. A condição do receptor é limitada e circunscrita ao seu espaço de aprendiz neste processo.

Infere-se, portanto, que há uma vida social própria ao espaço escolar marcada pela dualidade de posições cuja hierarquia é clara e definida ao menos no campo teórico.

Mariano F. Enguita, em sua obra *A Face Oculta da Escola*, revela como a escola serviu de cenário ideal para um processo que pautava sua pedagogia na reprodução das relações de trabalho durante este período histórico. Buscando as origens das escolas de massa no processo de educação dos pequenos cidadãos da sociedade medieval, relata que as práticas pedagógicas, quando distanciadas das relações afetivas e apartadas da convivência familiar, poderiam se adequar mais a seus próprios objetivos doutrinários e serem mais eficientes. Assim, as crianças deixavam suas famílias biológicas para serem educadas por terceiros e iniciar relações de trabalho fundamentadas pelas práticas educacionais e a necessidade de aprendizagem de ofícios. (Figura 1.12)

A transmissão e aquisição das necessárias destrezas sociais e de trabalho, por conseguinte, bem podiam ser levadas a efeito na própria família. Mas esta, vinculada por laços afetivos, não era o lugar mais adequado, provavelmente, para aprender os laços de dependência nem a autodisciplina necessários. (...).

Afinal, já na Idade Média encontramos com a incapacidade parcial da instituição familiar para iniciar as jovens gerações nas relações sociais existentes. (ENGUITA, 1989, p.108)

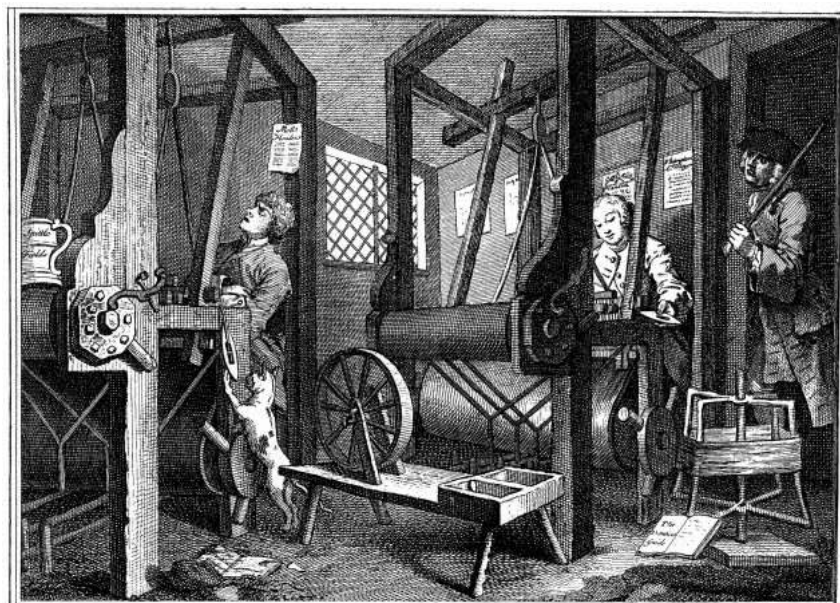


Figura1.12 - Aprendiz e seu preceptor, por William Hogarth, UK, 1751.
Fonte: www.corbis.com

As escolas de massa do século 18 na Inglaterra industrial ilustram com muita propriedade a tese de Enguita. O autor argumenta que as relações distanciadas eram propícias a um tipo de educação cujos valores a serem passados, em tese, constituiriam valores sociais do trabalho, da melhor produção e, conseqüentemente, da obediência - condições que o seio familiar não seria tão eficiente para propiciar. A chamada “disciplina da oficina” (ENGUITA, 1989, p. 114) seria conseguida na escola, instituição idônea e com possibilidade de desenvolver hábitos de subordinação necessários à reprodução das condutas pertinentes ao trabalho em série. Não necessariamente que o ambiente escolar houvesse sido pensado para tanto. Mas se encaixaria perfeitamente no processo como instituição social de promoção de um “espetáculo de ordem e regularidade” (ENGUITA, 1989, p. 114). A manutenção da ordem, o silêncio, a disciplina e a autoridade docente eram vistos como condições imprescindíveis para o bom aproveitamento escolar.

A falta de controle dos estudantes sobre os meios de seu trabalho escolar manifesta-se também na disposição dos principais meios físicos que também superam a escala dos recursos pessoais da maioria: o espaço e o equipamento escolares. Tudo na escola parece estar organizado para que os alunos não possam desenvolver sentido algum de posse ou controle.

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não

podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites. (ENGUITA, 1989, p. 185)

A ritualização das atividades desenvolvidas no âmbito da escola – hora para estudar, hora para lanche, hora para brincar – servem como mecanismos para impor a ordem estabelecida pelos administradores sobre os administrados. Estes últimos, ao utilizarem os ambientes da instituição mediante vozes superiores de comando, não têm a mínima possibilidade de gerenciar o tempo sobre a apropriação do lugar, não dispendo, portanto, do espaço escolar livremente. Ainda, segundo Enguita, professores e alunos se dividem na tarefa de assegurar “que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde”.

Enguita critica ainda o modelo de salas de aula destinadas a aprendizagem de conteúdos específicos. A reunião em locais específicos se dá pela motivação do conteúdo e não pelo grupo social que irá desenvolver a atividade. Esta logística específica de deslocamento nas salas de aula também contribui para dificultar o domínio de um espaço próprio dos alunos.

Situação análoga existe na apropriação e uso dos equipamentos escolares. Na maioria das instituições analisadas pelo autor, laboratórios, projetores, jogos, livros, tudo se encontra longe do alcance do aluno, sendo disponibilizado somente sob o comando dos mestres, lembrando ao aluno que aquele equipamento não lhe pertence. A relação restrita com os lugares da escola e instrumentos didáticos reproduz as relações que, futuramente, desenvolverão no trabalho adulto. Lugares e objetos não lhes pertencem sem um comando superior e devem ser conservados sob pena de sanções previstas pelos administradores. (Figura 1.13)



Figura 1.13 - Educandos em formação de fila para entrar na escola no Distrito Federal edp cpmt no Vietnã - 1960
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal e www.corbis.com

Esta ideologia de reprodução, no entanto, não acontece livre e espontaneamente. Ela é, deliberadamente, objeto produzido pelas forças políticas que o Estado busca equacionar. É o Estado o mais importante criador, por meio das políticas públicas de educação, de um consenso coletivo ideológico a ser apresentado à sociedade.

Estas considerações advêm dos estudos de Michel Apple, educador que analisou detalhadamente o currículo das escolas americanas nas décadas 1970 e 1980. Como Enguita, também defende a teoria de que a reprodução da desigualdade social é reforçada pelas práticas curriculares adotadas nas escolas. Apple retoma as relações de trabalho a serem assumidas pelo Estado em suas práticas pedagógicas quando sugere que o governo age como mediador ao integrar demandas democráticas populares e empresariais em programas que favorecem o interesse de acumulação de capital. As diretrizes estatais se materializam, segundo Apple, por meio dos currículos escolares, que podem ser avaliados sob duas lentes: a do conteúdo em si – que diz respeito às informações objetivas que estão sendo transmitidas aos alunos – e a lente das práticas pedagógicas, que nos informa sobre a maneira pela qual se transmite este conteúdo objetivo.

Para o presente estudo, buscou-se posicionar o espaço escolar na segunda categoria. Assumiremos que a disposição do lugar que sediará as relações pedagógicas também transmite valores e interfere nas relações sociais. Esta é a motivação da investigação.

Apple refina o pensamento de Enguita quando defende a tese de que a produção do conhecimento aparece também como um dos resultados práticos das rotinas pedagógicas. A escola não é somente um local de reprodução de práticas consolidadas. As variáveis temporais, culturais e sociais geram novos resultados. Em outros termos: da mesma maneira que a escola tende a reproduzir relações de segregação e desigualdade – modelos sociais consolidados – ela também é cenário de debate, renovação e produção intelectual. É a educação se transformando e assumindo novos valores por meio de práticas pedagógicas dialéticas.

As escolas produzem conhecimento de um tipo particular, portanto, ao mesmo tempo em que recriam categorias de desajustamento que estratificam os alunos. A criação de desajustamentos e a produção de capital cultural estão indissolúvelmente conectadas. (APPLE, 2002, p. 38)

Jackson, ao analisar a vida social nas salas de aula americanas na década de 1960, em obra clássica de mesmo nome – *Life in Classrooms* - expõe que as relações de subordinação e submissão desenvolvidas no ambiente escolar são análogas às relações de

trabalho, alertando para o fato de que o sistema meritocrático²³ de avaliações constantes presente na escola já desperta o pequeno cidadão para o comportamento desenvolvido sob a vigilância dos administradores mediante a obediência e adequação a padrões de socialização impostos.

Aprender a viver em uma sala de aula envolve, entre outras coisas, aprender a viver em uma multidão. Esta verdade simples já foi mencionada, mas requer uma maior elaboração. A maioria das coisas que são feitas na escola são feitas com o outro, ou pelo menos, na presença do outro e este fato tem implicações profundas para a determinação da qualidade de vida de um estudante. De igual importância é o fato de que as escolas são configuradas basicamente para processos de avaliação. (...)

O jovem aluno pode ser temporariamente confundido pelos testes que são apresentados inicialmente como jogos, mas não demorará a que ele comece a perceber que a escola é um negócio sério. Não é só o que você faz lá, mas que os outros pensam que você faz que adquire importância. Adaptação à vida escolar exige que o aluno se acostume a viver sob a constante condição de ter suas palavras e atos avaliados por outros. (APPLE, 2002, p. 10).²⁴

Apple afirma ainda que, mesmo sem querer, o professor é o primeiro “patrão” do estudante, adequando-o à vida social daquela instituição sob constante controle e imposição de comportamentos esperados dentro da coletividade escolar – mais uma vez a ordem, disciplina, silêncio para a consecução de atividades pedagógicas que constituíram os primeiros “trabalhos” da vida primária estudantil. Ainda que disfarçados de jogos nos primeiros anos da vida escolar (Figura 1.14), os acertos são premiados e as derrotas castigadas. O espaço e tempo são impostos ao aluno associados à conveniência do grupo administrador (Figura 1.15). E nos chama a atenção para aspectos muito concretos presentes no cotidiano dos alunos que passam despercebidos muitas vezes por não figurarem enquanto programas curriculares explícitos.

²³ Atribui-se a criação do termo meritocracia ao sociólogo Michael Young (1915-2002) em 1958. Segundo o autor, só há ascensão social por dois motivos – herança familiar ou mérito reconhecido. Essa externa batalha entre oportunidades gestadas na família e a instituição de méritos sociais é o que impulsiona a conquista de privilégios entre os cidadãos de determinado grupo.

²⁴ Livre tradução: [Learning to live in a classroom involves, among their other things, learn to live in a crowd. This simple truth has already been mentioned, but requires further elaboration. Most things that are made at school are made with the other, or at least he presence of each other and this fact has profound implications for determining the quality of life of a student. (...) Of equal importance is the fact that schools are set up primarily for evaluation procedures. The young student may be temporarily confused by the tests which are presented as games initially, but it will not be to get to realize that the school is serious business. It's not just what you do there, but others think you do that acquires importance. Adapting to school life requires the student to get used to living under the constant condition of having their words and actions evaluated by others.]



Figura 1.14 - Jogos - Alunos brincando na porta da escola no Distrito Federal e em escola no Vietnã – 1959 e 1962

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal e Corbis.com



Figura 1.15 - Escolas públicas nos Estados Unidos, Japão e Zimbábue
Década de 1950 e 1960.

Fonte: www.corbis.com

A escola é um lugar onde passamos ou falhamos em testes, onde as coisas divertidas acontecem, onde encaramos novas ideias e habilidades são adquiridas. Mas é também um lugar em que as pessoas se sentam, ouvem e esperam, e levantam as mãos e passam papéis a limpo, ficam em fila, e apontam lápis. A escola é onde encontramos amigos e inimigos, onde a imaginação é sem limites e os mal-entendidos expostos.

Mas é também um lugar em que os bocejos são sufocados e iniciais riscadas em mesas de trabalho, onde o dinheiro do leite é coletado e filas de recreio são formadas. Ambos os aspectos da vida escolar, o célebre e o despercebido, são familiares a todos nós, mas o último, apesar do descaso característico, parece merecer mais atenção do que tem recebido até o momento daqueles que estão interessados em educação (JACKSON, 1990, p. 04)²⁵

²⁵ *Livre tradução.* [The school is a place where we failed in tests or, where fun things happen, where we see new ideas and skills are acquired. But it is also a place where people sit, listen and wait, and raise their hands and pass a clean papers, get in line, and point pencil. School is where we meet friends and enemies, where imagination is limitless and misunderstandings exposed. But it is also a place where the yawns are stifled and initials scratched on desks, where the milk money is collected and recreational queues are formed. Both aspects of school life, the celebrated and unseen, are familiar to all of us, but the latter, although disregard characteristic, seems to deserve more attention than it has received so far from those who are interested in education]

É com essa recomendação de Jackson que se busca o entendimento das relações sociais que acontecem na escola, tentando perceber o *despercebido* no cenário das práticas pedagógicas, já denominado neste capítulo por *currículo oculto*.

É possível, então, supor que a produção do lugar físico onde as práticas pedagógicas ocorrem durante o tempo é produto também imposto e decidido pelas gerações mais antigas sobre as mais novas. A maneira pela qual se relacionam dependerá, fundamentalmente, das regras estabelecidas pelo grupo administrador e da intencionalidade da transmissão do conhecimento, que será formatada dentro de contextos históricos e físicos específicos.

O ambiente físico – o lugar -, portanto, por si só já constitui um elemento do currículo oculto que será apreendido pelos educandos nas relações de ensino-aprendizagem, que passaremos a caracterizar a seguir.

Por meio deste pressuposto que a pesquisa buscará traduzir a intencionalidade da ação e a coerência com os meios utilizados para tanto.

1.3. Sobre lugares

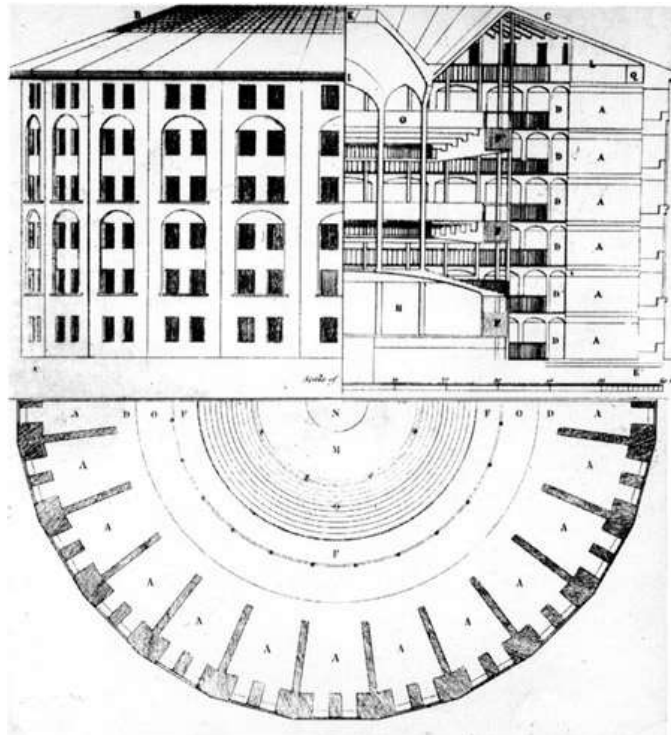


Figura 1. 16 - Planta do Panóptico, J. Bentham
Fonte: Foucault, 1987

Antes de ver o plano, tenha, em palavras, uma ideia geral dele. O edifício é circular. Os apartamentos dos prisioneiros ocupam a circunferência. Você pode chamá-los, se quiser, de celas. Essas celas são separadas entre si e os prisioneiros, dessa forma, impedidos de qualquer comunicação entre eles, por partições, na forma de raios que saem da circunferência em direção ao centro, entendendo-se por tantos pés quantos forem necessários para se obter uma cela maior.

O apartamento do inspetor ocupa o centro; você pode chama-lo de alojamento do inspetor. Será conveniente, na maioria dos casos, se não em todos, ter-se uma área ou um espaço vazio em toda volta, entre esse centro e essa circunferência. Você pode chama-lo, se quiser, de área intermediária ou anular (BENTHAM, 2000, p. 20) (Figura 1.16)

De modo preliminar e superficial é possível pré-classificar tipos de edificações ou lugares a partir de grupos de características comuns que apresentam entre si. A semelhança de aspectos, muitas vezes, acontece em função de programas funcionais parecidos ou construções erigidas num mesmo período de tempo. Escolas, igrejas, fábricas, museus, prisões, residências podem ser classificadas pelos seus padrões espaciais semelhantes em seus planos projetuais.

Os condicionantes culturais de determinado período histórico, tipos de materiais utilizados na construção, tecnologias disponíveis à época também são atributos amplamente utilizados para estabelecer a taxonomia das edificações. A partir deste universo construído regido por aparências e elementos figurativos, compõe-se um repertório de conceitos que traduzem estilos arquitetônicos diversos e que se vale de uma gramática própria, baseada em pormenores superficiais da obra arquitetônica: arquitetura neoclássica, gótica, islâmica, bizantina, renascentista, modernista e tantas outras mais.

A opção de análise do espaço escolar será baseada na compreensão da estrutura do edifício enquanto conjunto de espaços articulados entre si possibilitando ou impedindo a passagem ou permanência dos usuários. Assim sendo, não há razão de considerar detalhes ou pormenores arquitetônicos pertencentes ao conjunto dos atributos da construção do espaço. Os edifícios serão analisados de maneira sistêmica, cuja caracterização dependerá da quantidade de espaços, da relação deles entre si, das possibilidades de acessos físicos e visuais, da proximidade em relação aos acessos, das permeabilidades visuais entre os espaços, das possibilidades de controle em função das visuais e dos caminhos de acesso, entre outros. Esses fatores, basicamente, constituirão o conjunto de padrões espaciais a serem compreendidos no edifício escolar.

Como em qualquer edifício contextualizado em sua época histórica, os padrões da forma e do espaço do lugar construído revelam intenções claras relacionadas a determinadas características das edificações, que podem indicar valores comuns funcionais, estéticos, sociais, econômicos, entre outros.

De raiz latina *pater* – pai –, o termo *padrão* denota origem e modelo de uma determinada família. É o padrão que reafirma as características do grupo. O estabelecimento de

modelos, ou padrões espaciais²⁶, portanto, é condição para o entendimento das propriedades do lugar físico.

Conceber ou reconstruir a história dos espaços da cidade ou do edifício, não parece possível sem a definição de *padrões espaciais*.

A busca de padrões para explicação de fenômenos diversos - sejam estes oriundos das ciências exatas ou sociais - está longe de ser uma mera simplificação ou redução do fato em si. Consiste no estudo minucioso do que se pretende “padronizar” e a busca de elos comuns que justifiquem tais semelhanças, sejam elas nas regras de composição ou nas derivações do fenômeno estudado.

Medeiros (2013, p. 110-111) afirma que “o princípio de padrão em uma estrutura compreende uma configuração de relações características de um sistema em particular” e que “os sistemas tendem a ter um padrão específico de ordenamento de sua estrutura respectiva”.

O estudo de cidades e edificações características de momentos históricos semelhantes em partes distintas do mundo tende a revelar alguns padrões espaciais comuns, que, quando investigados, podem traduzir atributos específicos aos lugares investigados. A análise destes padrões numa linhagem histórica e sequencial revelará contradições ou reafirmações destes padrões urbanos ou edifícios previamente existentes.

1.3.1. Padrões espaciais e o edifício escolar

A base física do espaço escolar – o lugar ou o edifício escolar – possui características muito peculiares que, na maioria das vezes, esboça o papel social desempenhado pela escola em determinada sociedade.

Autores diversos exploraram análises de edifícios escolares utilizando taxionomias distintas e padrões específicos.

Paulo Afonso Reinghantz, em 2012, propôs uma análise do edifício escolar por meio de seus espaços livres. Os padrões de análise identificados referem-se à adequação funcional e conforto bioclimático, basicamente. Alguns artigos da obra *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres – uso, forma e apropriação* remetem à análise da vida social

²⁶ Neste estudo assumiremos a definição de padrão espacial consagrada pela sintaxe espacial a ser desenvolvida subsequentemente.

desenvolvida nestes espaços, na ótica dos alunos e professores. Nesta mesma linha de pesquisa, Mayumi de Souza, em meados de 1990, também já havia documentado e analisado os espaços sociais e lúdicos dos prédios escolares projetados para a rede pública e sua importância na apropriação pela vida comunitária do bairro.

A obra de Doris Kowaltowski de 2011 analisa edifícios escolares sob o aspecto funcional mas busca ir um pouco mais além dos aspectos perceptivos visíveis. São notados outros parâmetros de ocupação do espaço, que esbarram na vivência dos alunos, na pedagogia e métodos institucionalizados.

Também recente, a obra de Teresa Heitor sobre a reestruturação do Parque Escolar de Portugal, destinado ao ensino secundário documenta as alterações realizadas em edifícios escolares durante os anos de 2007 a 2011. A obra, além de inventariar o parque escolar da capital portuguesa, descreve a metodologia inovadora de revitalização de 106 edifícios escolares cujas alterações físicas realizadas nos últimos anos tiveram por princípios reestruturadores as propostas pedagógicas peculiares de cada unidade escolar. Em outras palavras, a vida social “desejada” foi determinante para o estabelecimento de padrões espaciais do lugar arquitetônico.

Sílvia Wolff em 2010 reconstrói o acervo projetual do parque escolar paulista construído na era republicana. A descrição detalhada dos períodos históricos e a participação de nomes importantes da arquitetura nacional e internacional propiciam ao leitor a identificação de detalhes construtivos e pormenores arquitetônicos ricos na qualidade de relato histórico das obras.

Em 2002, a pedagoga Ester Buffa e o arquiteto Gerson de Almeida Pinto se debruçaram sobre os grupos escolares paulistas construídos entre 1890 e 1971 descrevendo e analisando os prédios em suas dimensões histórica e funcional. O estudo teórico das políticas e práticas pedagógicas à época compõem o parâmetro de análise da obra *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893/1971*, que permite a observação dos padrões funcionais - urbanos e arquitetônicos - do prédio escolar. São abordadas questões referentes à implantação da edificação no sítio urbano, dimensões do prédio, programas funcionais etc. Este livro serviu de motivação para o estabelecimento de alguns objetivos desta tese.

Laurentino Heras Montoya, por meio de sua obra *Comprender el Espacio Educativo* (1997) faz uma análise etnográfica do Centro Educacional Rafael Zabaleta -

Madri/Espanha – em dois momentos históricos: 1968 e 1992, descrevendo as adaptações sofridas no espaço escolar em função do programas pedagógicos vigentes e necessidades de seus usuários. Os padrões comparados resultam de observações visuais e podem ser considerados, predominantemente, como aspectos funcionais do edifício: qualitativamente se estuda o posicionamento de acessos, localização das áreas de lazer e salas de aula, área destinada à direção etc.

Markus, em sua obra *Buildings and Power*, classifica os edifícios de acordo com as relações que a configuração do lugar favorece: *pessoas e pessoas* (escolas, reformatórios, orfanatos, hospitais, casas de banho, locais de recreação); *pessoas e conhecimento* (museus, teatros, bibliotecas, galerias, academias de artes e ciências); e ainda *pessoas e artefatos* (fábricas, lojas). A partir de uma análise histórica dos diversos tipos de edifício na Inglaterra, busca padrões comuns entre os edifícios em função do sistema de relações sociais desenvolvido.

Segundo Markus, a divisão de alunos em classes de acordo com a idade e habilidades é o retrato fiel das intenções das práticas pedagógicas. A separação de alas femininas e masculinas por andares distintos, a proximidade ou não de determinados compartimentos da rua de acesso, a dimensão dos cômodos são a expressão explícita da filosofia de ensino, através do currículo e do gerenciamento da escola. As escolas dominicais inglesas do século 18, por exemplo, apresentavam uma divisão de planta simétrica, com entradas próprias para meninos e meninas e uma grande sala para assembleias, que se tornou marca registrada deste tipo escolar. A utilização e disseminação do termo *grande sala* existiu na tentativa de desvincular o lugar de qualquer conotação religiosa, embora a configuração física em muito se assemelhasse aos espaços de ritos convencionais.

Markus cita ainda que a estrutura física das escolas dominicais era tão miserável quanto o conteúdo pedagógico do currículo (Figura 1.17). Ainda assim representaram a educação para milhares de crianças, mesmo depois de as escolas diárias terem criado raízes nas décadas de 1820 e 1830. Constituíram uma forma de ação política por meio da qual pessoas comuns transformavam-se em parcela vital de uma sociedade teoricamente democrática.

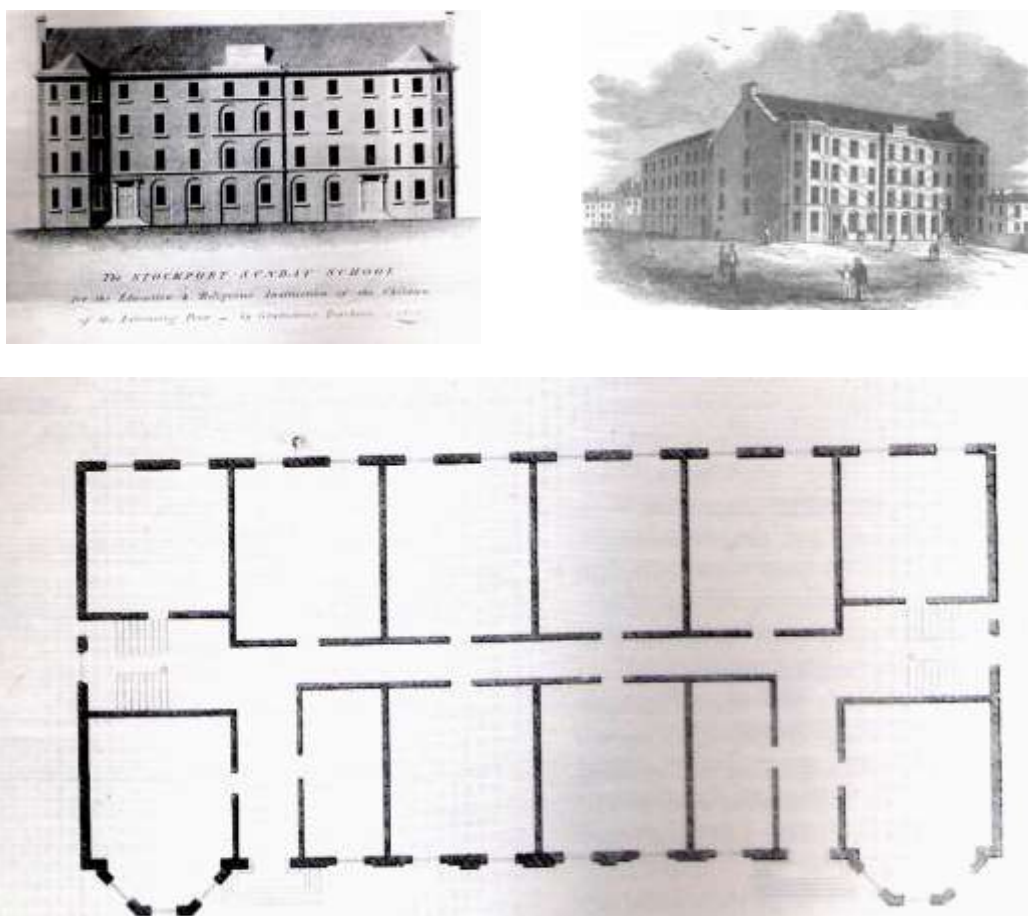


Figura 1. 17 - Stockport Sunday school (1805)
 Fonte: Markus, p. 52 e www.StockportPublicLibrary.co.

A geração posterior de edifícios apresentou mudanças significativas. No início do século 19 na Inglaterra as escolas diárias apresentam salas de aulas menores, e as plantas passaram para uma configuração tipológica de hall aberto central e galerias e corredores de ensino aparecem. Em um modelo de planta “U” os alunos mais inteligentes eram posicionados em uma extremidade oposta aos menos favorecidos.

No contexto nacional, edifícios escolares brasileiros também apresentavam padrões espaciais específicos muito inspirados no ideário europeu. O princípio do século 20, início do período republicano no Brasil, é marcado, na história da educação brasileira, como o período de tentativa de superação da nação em relação aos atrasos sofridos no tempo colonial e do Império. A educação primária passa a ser obrigatória, universal e gratuita na Velha República, porém destinando-se ainda a elites dos centros urbanos.

A reforma de ensino promulgada em 1892 trouxe novos rumos à institucionalização da educação pública, em especial no Estado de São Paulo. O ensino não seriado passa a ser seriado e as escolas isoladas deram origem às escolas graduadas, conhecidos como grupos escolares.

Saviani (2007, p. 171) observa que este período, apesar de uma eficiente divisão do trabalho escolar conduzia, também, a refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”. (REIS FILHO, Casemiro *apud* SAVIANI, 2007, p. 138)

A partir de 1930, a educação pública brasileira é revista e duas grandes vertentes passam a direcionar o processo de renovação educacional: *a presença do trabalho no processo de instrução técnico profissional e a descoberta da psicologia infantil*.

Em resposta à necessidade de mudança dos valores da educação pública, o discurso teórico da Escola Nova, que teve como representante maior os educadores Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971) veio pautar toda a produção do espaço escolar durante os anos 1950 e 1960 apontando novas direções aos impasses vividos pela educação no Brasil, que, até então, importava modelos segregacionistas e elitistas europeus. Os citados educadores, cuja referência é marcante nesta pesquisa, geraram um ponto de inflexão na história da educação nacional. O processo educativo, a partir de então, adquiriria, até os tempos atuais, novas feições em sua síntese política. A educação seria tratada como uma questão nacional, de envolvimento da sociedade e responsabilidade maior do estado enquanto fomentador de políticas públicas.

1.3.2. Arquitetura sociológica x Padrões espaciais

Foucault, em entrevista a Michelle Perrot²⁷ em 1978, afirma que “a arte de construir responde, sobretudo, à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força. ”

²⁷ Na obra *Microfísica do Poder* são reunidos dezessete textos relacionados à prática das relações de poder nas sociedades modernas. O texto *O Olho do Poder, que transcreve a entrevista de Foucault a Michelle Perrot – Historiadora, Doutora e Professora emérita da Universidade de Sorbonne* - retoma alguns tópicos do livro *Vigiar e Punir* e, explicitamente, trata do tema do edifício escolar. Textualmente, a pergunta feita por M.P. “- *Passando pela arquitetura! O que pensar, além disso, da arquitetura como modo de organização política? Afinal de contas, tudo é espacial, não só mentalmente, mas também materialmente neste pensamento do século XVIII.* ”

(FOUCAULT, 1979, p. 213) O fim do século 18, segundo o autor, trouxe a organização do espaço como artefato para se alcançar objetivos econômicos e políticos.

Exemplificando seu argumento por meio da casa da família operária, Foucault ilustra que o espaço destinado a funções que até então ocorriam em locais indiferenciados, a partir dos anos 1830, foi reduzido, compartimentado e somente as funções permitidas pelo lugar configurado em projeto desenvolver-se-iam na habitação: a mínima cozinha para preparo dos alimentos, o quarto dos pais para procriação e um quarto para filhos. (Figuras 1.18 e 1.19)

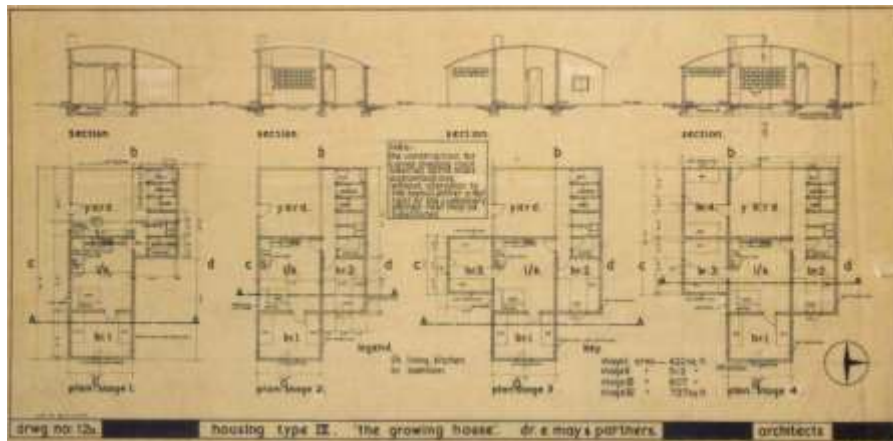


Figura 1.18 – Plantas de habitações-tipo para habitações operárias em Frankfurt do arquiteto Ernst May

Fonte: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877916611000725>



Figura 1.19 - Detalhe da cozinha mínima, conhecida como a “cozinha de Frankfurt”, projetada para otimizar os processos de preparo do alimento.

Fonte: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877916611000725>

Foucault defende a ideia que, ao se fazer a *história dos espaços*, estaríamos fazendo, indiscutivelmente, uma *história dos poderes* – “que estudaria desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas.” (FOUCAULT, 1979, p. 215)

Constituir, portanto, uma história dos espaços, significa estabelecer padrões comuns aos lugares e aos tipos de vida social neles desenvolvida.

Kohlsdorf, quando da implantação do Mestrado em Planejamento Urbano na Universidade de Brasília, (UnB), em 1976 sugeriu o estudo das disciplinas do curso conforme mostrado no esquema da rosácea apresentado na Figura 1.20.

O miolo dessa rosácea é constituído pelo território ou espaço urbano, que é olhado (..) pelas diversas disciplinas através de lentes as mais diferentes. Existe, portanto, em relação à cidade e ao território, um olhar arquitetônico, um olhar econômico, um olhar antropológico etc. Obviamente que esses olhares têm umas parcelas específicas, mas também tem umas parcelas onde existem “superposições”, onde ocorrem interfaces e se “trocam figurinhas”, e o conhecimento é construído interdisciplinarmente. (KOHLSDORF, 1993, p. 07)

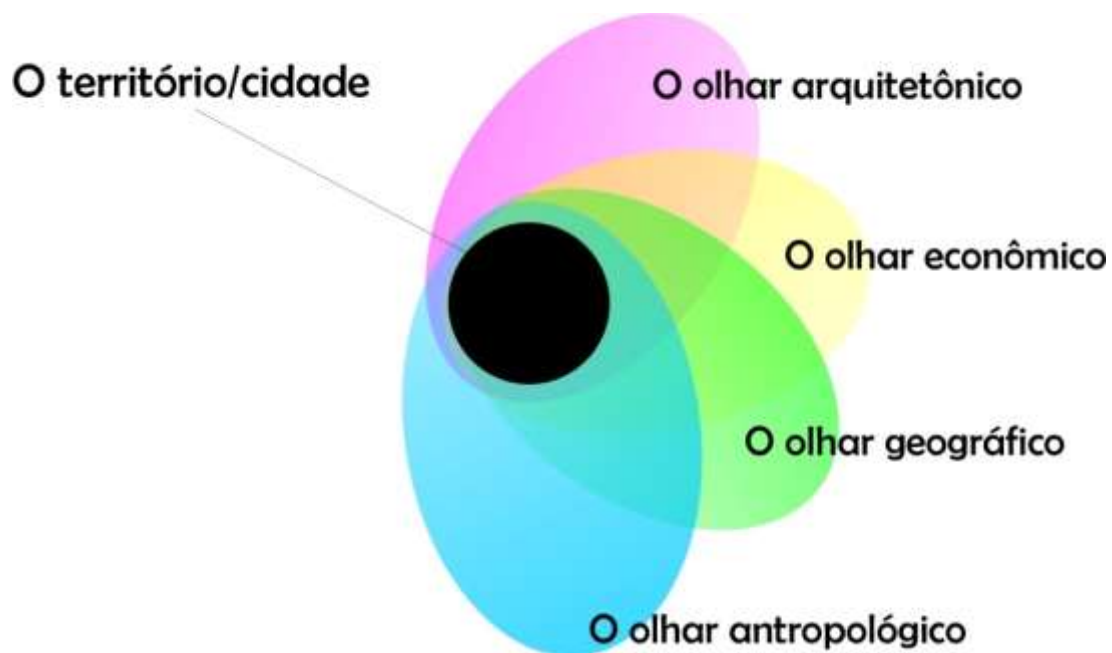


Figura 1.20 – Rosácea do Planejamento Urbano
 Fonte: KOHLSDORF, Gunter. O Planejamento urbano e regional/Novos horizontes.

Este conceito foi amplamente desenvolvido pelo grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU-Unb, no trabalho *Dimensões Morfológicas do Processo de Urbanização*²⁸ que parte do pressuposto que o conhecimento necessário ao projeto de arquitetura ou urbanismo é constituído de múltiplas dimensões, sendo necessária a formalização de considerações taxionômicas e metodológicas para a sua aplicação, “tomando emprestados” conhecimentos desenvolvidos por outras disciplinas que nos ajudem a compor o quadro a ser definido.

A pesquisa buscou, portanto, agregar esses tipos de conhecimento em “dimensões” em que o fenômeno se manifesta com certa autonomia: as dimensões bioclimática, funcional, econômica, entre outras. As dimensões se desdobram ou se agrupam a depender da ênfase dada a determinada característica do lugar. Os *padrões* representam categorias de análise das dimensões específicas.

O desmembramento da pétala arquitetônica nos permite, por exemplo, estabelecer padrões a partir da dimensão bioclimática, que enfatiza os aspectos do espaço construído que correlacionam a configuração espacial e controle térmico, acústico, luminoso etc. Os aspectos funcionais privilegiam o entendimento do espaço urbano ou arquitetônico pela maneira que ele supre as necessidades de espaço físico em face das atividades que os agentes sociais desenvolvem ou almejam desenvolver: essa dimensão agrega em si um valor essencialmente utilitário e operacional, sem desconsiderar as relações de produção do espaço arquitetônico. Pode-se, a partir daí, formar um leque de subdimensões subordinadas à funcional: do trabalho, do funcionamento ou utilização dos espaços públicos, entre outras. Aspectos topoceptivos, uma vez citados, encerram o conhecimento sobre a forma dos espaços construídos enquanto interferem na orientação e identificação por parte dos habitantes. Existem configurações espaciais que propiciam maior orientabilidade e outras não. Dessa dimensão topoceptivas são extraídos outros estudos mais detalhados a serem enquadrados em subdimensões afetas à própria orientabilidade, como por exemplo: pontos focais, marcos referenciais, *skylines*, hierarquia viária, entre outras.

²⁸ Linha de pesquisa coordenada pelo professor Frederico de Holanda. De acordo com o registro na Plataforma Lattes: “O Grupo Dimensões Morfológicas do Processo de Urbanização - DIMPU constituiu-se em 1986. O objeto da pesquisa é o desempenho da forma da cidade, em vários aspectos, p.ex.: uso dos espaços públicos abertos, segregação socioespacial, indicadores socioambientais, imagem urbana, configuração arquitetônica e modos de vida, transportes”.

Holanda apresenta, sistematicamente, a “taxonomia aspectual” que categoriza a produção do espaço artificial em função da relevância dada a determinadas características do lugar (a taxonomia aspectual utilizada no âmbito da pesquisa analisa o espaço arquitetônico por meio de aspectos de desempenho classificados em funcionais, sociológicos, bioclimáticos, econômicos, topoceptivos, emocionais, estéticos e simbólicos) como identificadora de disciplinas próprias dentro da área maior da dimensão arquitetônica. Introduce e detalha a dimensão sociológica, base também para a determinação de nossas categorias de estudo do espaço escolar.

O desafio é identificar os *aspectos* que caracterizam a arquitetura. É isso que faz nossa proposição. Os “aspectos” são o artifício teórico para fundamentar a definição de arquitetura, resumem as implicações dos lugares enquanto arquitetura, o como ela nos afeta de várias maneiras, o seu *desempenho* multifacetado. Os lugares têm outras implicações para as pessoas (como nos exemplos do “edifício” e da “montanha”). Mas as da taxonomia proposta são aquelas cuja investigação alimenta um corpo de conhecimento específico – o da *disciplina arquitetura*. (...)

Lugares são ordenados em sistemas de contiguidades, continuidades, proximidades, separações, hierarquias, circunscrições. Dito mui sinteticamente, sistemas formal-espaciais variam, na história, no uso que fazem de barreiras/permeabilidades ou opacidades/transparências, em combinações diversas. Interessam para a disciplina as relações entre tais sistemas e expectativas sociais específicas, como seguem. Para a disciplina arquitetura sociológica, a *realidade empírica expectativas sociais* diz respeito a um sistema de encontros e esquivações, de concentração e dispersão de pessoas. Cada sistema social implica uma peculiar maneira de organizar grupos de pessoas no espaço e no tempo, maneira que estabelece quem está próximo ou distante de quem, fazendo o quê, onde e quando. (HOLANDA, 2007, p. 4)

As implicações sociais do objeto construído refletem situações específicas de práticas sociais podendo ser favoráveis ou não a determinado grupo social envolvido no processo ou até mesmo a nenhum.

Ricardo Farret, na obra *O espaço da cidade* (1985) também enfatiza a necessidade do conhecimento das outras dimensões do lugar de estudo, exemplificando por meio do território da cidade:

Qualquer ação prática se estabelece sobre um determinado objeto concreto. No entanto, para que esta ação seja realista e consequente, ela deverá estar apoiada sobre o *conhecimento* que se tem deste objeto. Esse conhecimento, no entanto, não se baseia apenas nas manifestações visíveis do objeto. [...] no caso específico do planejamento urbano, entendido como uma forma de ação sobre um objeto concreto, a *cidade*, não raramente observamos a sua ineficácia, quando não resultados socialmente perversos. **Isso decorre, em grande parte, do conhecimento limitado que se tem sobre este objeto, complexo, multidisciplinar e ainda carente de um corpo teórico próprio.** (FARRET, 1985, p. 11. meus grifos)

Assim como as demais dimensões de estudo que analisam diferentes aspectos arquitetônicos, a Arquitetura Sociológica - disciplina que investiga os sistemas de relações entre configurações espaciais e a interação entre as pessoas - possui ferramental próprio para análise do espaço construído. A teoria que objetiva o estudo específico dessa dimensão é a *sintaxe espacial* a ser detalhada no segundo capítulo desta tese quando serão explicados os aspectos metodológicos da pesquisa.

É possível adiantar que a Sintaxe Espacial (SE) foi desenvolvida inicialmente na Universidade de Londres a partir da década de 1970 e tem contado, desde então, com a contribuição de autores em inúmeros países, inclusive no Brasil. A SE pode ser entendida, resumidamente, como um conjunto de formulações teóricas localizadas no âmbito dos estudos que relacionam *espaço e comportamento* – mas as *dimensões* de um e de outro são precisamente delimitadas, como veremos. Teve seu desenvolvimento baseado inicialmente nos trabalhos de Hillier e Leaman, mas foi com o livro *The Social Logic of Space*, de Hillier e Hanson que os conceitos foram primeiramente explicitados de maneira global.

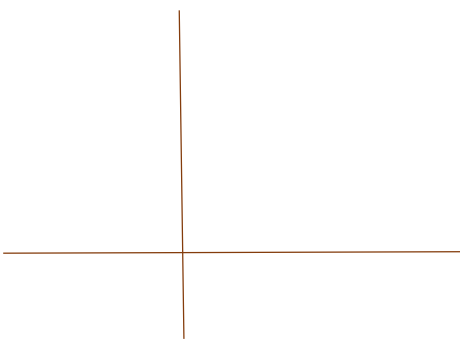
A SE relaciona relações sociais e o espaço que lhes serve de base e lhes constitui. Em outras palavras: tenta explicar como certos grupos vivem perto de outros grupos, como determinadas configurações espaciais favorecem ou não encontros de grupos iguais ou diferentes, ou até mesmo como a forma do espaço pode contribuir para a segregação de grupos de diferentes níveis sociais. Enfim, procura mostrar que traços de “comportamentos sociais” também são determinados pela configuração espacial.

Entretanto, a descrição que a SE faz do espaço arquitetônico é bastante específica. Por meio de técnicas próprias, ela procura captar essencialmente a estrutura de barreiras e permeabilidades e relações de visibilidade (por meio da identificação de opacidades e transparências) dos edifícios e cidades. As categorias de análise advindas da teoria da Sintaxe Espacial serão os atributos que utilizaremos para estabelecer os padrões espaciais do espaço escolar, objeto do trabalho.

Concluindo, relações sociais entre os atores do processo educativo se fazem presentes no espaço, dotado de significado e produzido a partir da intenção de alguém ou algum grupo. Em resumo, existe na medida da necessidade de programas e práticas pedagógicas ao longo do tempo. Na qualidade de materialidade física, este espaço é representado por um sistema de permeabilidades ou barreiras concretas e interfere diretamente nas relações

sociais, favorecendo ou não a apropriação e controle do espaço por parte de grupos distintos.

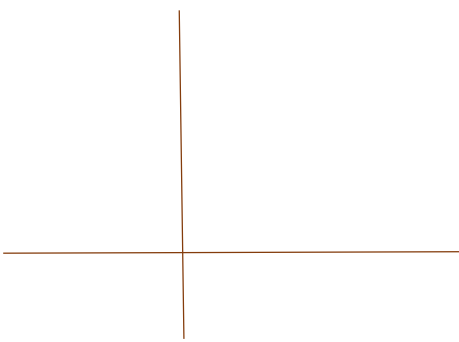
A maneira pela qual o espaço escolar será analisado é fundamentada pela disciplina da arquitetura sociológica, que correlaciona configuração espacial e práticas sociais favorecidas ou não pela forma do edifício. A aplicação das categorias de análise advindas da teoria da Sintaxe Espacial servirá de base para a definição de padrões espaciais do espaço escolar analisado, quando no capítulo subsequente, será contextualizado histórica e socialmente enquanto parte do conjunto de meios necessários à consecução das políticas públicas de educação nacional.

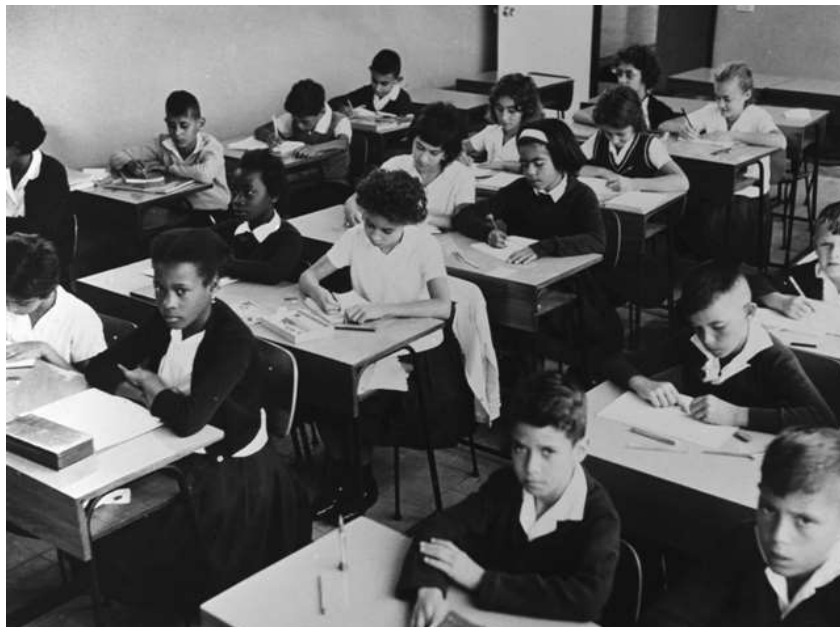


CAPÍTULO II

IDEIAS, LEIS E MEIOS

Uma breve história da educação em seus cenários políticos e físicos





Escola do Distrito Federal. Brasília, DF. 1963. Fonte: Arquivo Público do DF
“A aprendizagem sobre o mundo é mais valiosa que a aprendizagem do mundo”
(ILLICH, 1971)

2.1 O Estado-educador

“Que busca a escola conservar?” Este capítulo começa com a questão colocada por Anísio Teixeira, em seu discurso de paraninfo para formandos da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1959, que permite a reflexão, sob muitos aspectos, acerca dos princípios basilares da educação. Como já formulado anteriormente, as ações de gerações mais velhas de educadores sobre gerações mais novas de educandos sempre carregam em si determinadas intenções e constituem a força motriz do processo educativo em seu sentido mais amplo. Ou também como sugere Dewey, a educação é a soma de processos pelos quais uma sociedade grande ou pequena transmite seus poderes adquiridos intencionando a manutenção de sua subsistência e seu desenvolvimento contínuo. Sem dúvida, torna-se o processo educativo uma força motriz de reprodução de valores, mecanismo necessário para construção de uma estrutura sociocultural.

Anísio Teixeira, sobre o processo de transmissão cultural, ilustra que determinadas sociedades o conduzem por meio da simples reprodução de rituais ou hábitos, como por exemplo as sociedades indígenas. Aprender as possibilidades de comunicação, a maneira de se vestir e alimentar, não prescinde outro mecanismo senão a observação advinda da convivência em sociedade. A escola, segundo o educador, surge no momento em que se faz necessária a adoção de métodos próprios para que determinados atributos culturais, não tão facilmente percebidos, sejam transmitidos.

A transmissão da cultura é, em grande parte, algo de automático. O característico de uma verdadeira cultura "tradicional" é estado de aceitação e integração social tão completo e perfeito que, de certo modo, dela não se pode ter consciência. "Culturas", nesse estado, transmitem-se espontaneamente, pelo exemplo, pela convivência, por irradiação direta do contato social. (...). Não são necessárias escolas para que o indígena reproduza culturalmente o indígena, o francês, o francês, o brasileiro, o brasileiro e assim por diante. (TEIXEIRA, 1960)

Assumindo que a educação é função eminentemente pública, Fernando de Azevedo defende que o papel do Estado ao assumir a ação educativa propõe-se

a conduzir o indivíduo à humanidade, por uma cultura geral que, para certos, é o próprio objeto da civilização, ou b. a adaptar o educando à sua futura função social: ofício, profissão, cargo público ou privado; ou ainda c. quando preocupado sobretudo com os seus próprios fins políticos, a fazer do indivíduo um cidadão ou mesmo um partidário "cujo pensamento e coração não tenham outro objeto que a coisa pública, representada por uma raça, por uma dinastia ou por um homem". (AZEVEDO, 1957, p. 254)

A última tendência, continua o autor, quando se vale da escola para a transformação da criança enquanto instrumento político ou partidário, é característica dos regimes totalitários, em oposição aos democráticos. A democracia, adianta o autor, se vale da educação para substituir o "tradicional pelo racional" (AZEVEDO, 1957, p. 254).

Voltando no tempo e buscando teóricos que também revisaram o papel da escola enquanto apoio ao Estado na formação do indivíduo social, encontraremos, no fim do século 18, os pensamentos racionalistas e utópicos de Rousseau e de William Godwin.

Rousseau (1758) argumenta em favor da organização da educação pública e igualitária - o *Estado Paterno* - que carrega em si a obrigação da criação de todos os seus filhos (cidadãos) da mesma maneira. Defende que o Estado deveria assumir a educação enquanto instituição maior. Sob regras e preceptores públicos, o cidadão estaria submetido ao legítimo regime popular. Em seu *Discurso de Economia Política* (1758), pressupõe que a atividade educacional do Estado, "certamente a mais importante" (ROUSSEAU, 1758), seria baseada em relações contratuais de confiança pública, cujos

preceitos, estariam ilustrados pelo exemplo que dá o governo aos seus governados. Mas, no momento em que a família se incumba da educação de seus filhos, a sociedade igualitária é desfigurada. O poder dos pais sobre os filhos, o que Rousseau chama de autoridade individual, se sobrepõe ao poder do Estado, sendo individualizado, maior do que as próprias regras do governo. Não são formados cidadãos, e sim, homens naturais. Sem a formação de cidadãos, não há Estado igualitário, portanto. O Estado, assim, deixa de ser o pai para ser somente a autoridade formuladora de regras e, conseqüentemente, censora.

Se a autoridade pública assumisse o papel paterno, incumbindo-se dessa importante função e adquirindo esses direitos ao desempenhar seus deveres, teríamos menos causas para queixas, porque ela estaria apenas mudando seu título, e teria em comum, sob o título de **cidadão**, a mesma autoridade sobre seus filhos que vinha exercendo separadamente sob o nome de pai, e não seria menos obedecida quando se pronunciassem nome da Lei do que ao falar em nome da natureza. Portanto, sob as regras prescritas pelo governo, e com magistrados instituídos pelo Soberano, a educação pública é uma das regras fundamentais do regime popular ou legítimo. Se os filhos são criados em comum, no seio de desigualdade, se são imbuídos das leis do Estado e dos preceitos da vontade geral, se são ensinados a respeitá-los acima de tudo, se estão cercados de exemplos e objetos que lembram constantemente a mãe gentil que os nutre a todos, o amor que ela lhes dedica, os benefícios inestimáveis dela recebidos, e a retribuição que lhe é devida, não pode haver dúvida de que aprenderão a amar-se mutuamente como irmãos, a nada pretender que contrarie a vontade da sociedade, que substitua as ações dos homens e dos cidadãos pelo balbuciar fútil e vão dos sofistas, tornando-se assim, com o tempo, defensores e pais da nação da qual por tanto tempo foram filhos. (ROUSSEAU, 1758)

A educação pública, assim concebida, permite ser julgada em uma configuração utópica. Não existe processo formal e permanente de educação que se faça, unicamente, por meio do Estado. Salvo em algumas instituições de treinamento militar ou formação religiosa, na totalidade das vezes a educação é processo plural, amalgamado, de participação familiar e institucional. Rousseau destaca que somente os cretenses, os lacedemônios e os antigos persas conseguiram ser educados dessa maneira equânime e totalitária por parte do Estado.

Seja pela existência da autoridade individual dos pais sobre os filhos ou por regras sociais embaladas por preceitos culturais distintos, é sabido que as oportunidades iguais de acesso à escola não são suficientes para diminuir as diferenças entre os indivíduos. A educação pública, provida pelo Estado, mesmo se alcançada por todos os membros de determinado grupo social, não será suficiente para equacionar o quadro de desigualdade de oportunidades historicamente existentes. Christopher Jencks, em 1979, publicou a obra *Who gets Ahead?*, por meio da qual mostra os princípios de segregação na sociedade

americana. As oportunidades no mercado de trabalho, suporte familiar, acesso à educação, entre outros fatores, são itens que transcendem a vida escolar infantil e irão impactar na vida adulta dos educandos quando do seu posicionamento na esfera social e profissional. Especificamente sobre as oportunidades concedidas pela escola e o fato de “nenhuma criança ser deixada prá trás”, Jencks mostra em sua pesquisa, que as *chances iguais de acesso à educação não garantem oportunidades iguais na vida futura dos indivíduos*. Relata que se os adultos que tiveram o mesmo tipo de ingresso na escola quando crianças e posteriormente foram enquadrados em diversos setores de trabalho e renda, foram vítimas de outras condições decisivas para a diferenciação, como por exemplo: a cor da pele, a interferência de pais bem relacionados, valores e hábitos familiares, nível cultural dos pais e parentes, entre outros. A questão primeira levantada por Rousseau, portanto, que favoreceria o desenvolvimento da solidariedade mútua e da criação equânime por meio da educação, poderia ser válida mediante um cenário de oportunidades completamente iguais, o que é um mito.

Críticas à visão deste Estado paterno de Rousseau, surgem na medida em que o todos os indivíduos da sociedade, então, são comandados, por meio de uma instituição específica, cujos valores transmitidos são escolhidos e pautados por intenções de manutenção de valores e status, revelando um papel de Estado Autoritário, que não só constrói a consciência do patriotismo por meio do exemplo e dos valores morais, como também pune quem não obedece ao conjunto de regras formulado pelas instituições públicas. Esse contexto, que poderia ser descrito pelo filósofo como uma sociedade fragmentada e sem a proteção governamental, é o contexto em que a educação pública se consolidou ao longo da história, como já comentado no primeiro capítulo. Neste raciocínio, o Estado pode ser considerado como um ente à parte da sociedade, posicionado em situação antagônica ao seu povo, cuja meta desvia-se do bem maior e se transforma num constante esforço para exercer o domínio sobre os grupos por ele governados. Se afasta, portanto, da ideia preconizada por Rousseau de *nação*, de Estado enquanto alma de um ente maior, da sociedade, que nasce em torno de um objetivo comum – o patriotismo – e que se renova por meio do equilíbrio e do exemplo dos governantes.

Godwin, teórico anarquista contemporâneo de Rousseau se posiciona contrariamente à ideia da educação nacional e a critica duramente.

Os danos que resultam de um sistema de educação nacional são, em primeiro lugar, que todos os estabelecimentos públicos incluem em si a ideia de permanência... a educação pública sempre consumiu as suas energias no apoio

ao preconceito, ensina aos seus alunos não a fortaleza moral que submete toda e qualquer proposição à prova de exame mas a arte de defender e justificar aqueles dogmas que porventura tenham sido previamente estabelecidos... Mesmo na trivial instituição das escolas dominicais, as principais lições que são ensinadas são uma supersticiosa veneração pela Igreja Anglicana e uma reverência a todo e qualquer homem e que envergue uma sobrecasca de bom corte... **Em segundo lugar, a ideia de educação nacional funde-se numa falta de atenção à natureza do espírito. Seja o que for que o homem faça para si mesmo é bem feito; seja o que for que os seus vizinhos ou o seu país decidam fazer por ele é mal feito....** Aquele que aprende porque deseja aprender escutará as instruções que recebe e aprenderá o seu significado. Aquele que ensina porque deseja ensinar desempenhará a sua função com entusiasmo e energia. Mas no momento em que a instituição política decide atribuir a todos os homens e seus respectivos lugares, as funções de todos serão desempenhadas com indolência e indiferença... Em terceiro lugar, o projeto de uma educação nacional deveria ser uniformemente desencorajado, em virtude de sua aliança óbvia com o governo nacional... O governo não deixará de empregá-la para reforçar o seu controle e perpetuar as suas instituições...As opiniões deles como instigadores de um sistema de educação não deixarão de ser análogas às suas opiniões quanto à capacidade política que possuem. (GODWIN, 1793 apud WARD, Collin in Buckman, 1973, grifos nossos)

O pensamento anarquista se apresenta como um contraponto às reflexões sobre o papel da educação nas formas de reprodução social, no que tange à intencionalidade das ações do Estado. Basicamente, o ideário anarquista reduz o conceito de políticas educacionais à maneira pela qual o Estado reproduz a estrutura desigual da sociedade, a serviço de quem acumula mais riquezas. Mecanismos implícitos de autoritarismo e de imposição do pensamento oficial fazem parte do conjunto de regras, da postura dos docentes, dos sistemas de avaliação ou do corpo de sanções praticadas diariamente pelas instituições escolares. A educação sempre será um braço do Estado na formação do indivíduo enquanto por ele for formulada.

Ivan Illich, filósofo e pedagogo austríaco do século 20, em 1971, publica a obra *Sociedade sem escolas*, por meio da qual questiona a educação formal e institucionalizada das sociedades contemporâneas. Seu texto contribui com a discussão anteriormente iniciada pelos anarquistas sobre o papel dominador do Estado, viabilizado pela escola. Existe uma diferença entre *aprendizagem* e *escolarização*, esclarece Illich, cujos processos são distintos na medida em que a aprendizagem não depende da escola. A escola existe como instrumento para forjar em moldes, os valores que serão válidos para (e pela) manutenção do Estado. Os processos de *aprendizagem* e *escolarização* diferem em função da questão básica que define o papel do professor dentro de uma estrutura invariável de escola. Em outros termos, a intencionalidade da ação do professor, a meta humanística – segundo Illich – não possui valor legal e legítimo no processo de aprendizagem, se não for referendada por uma instituição escolar. Afirma o autor que “a aprendizagem sobre o

mundo é mais valiosa que a aprendizagem do mundo” (ILLICH, 1971). O conteúdo não é mais importante que a forma pela qual é transmitido. A escolarização é um processo coordenado, intencional e não espontâneo. A distribuição dos papéis sociais na vida futura dos educandos que findaram o curso escolar é baseada nos méritos adquiridos no meio acadêmico: os melhores empregos são destinados àqueles que detêm mais títulos ou melhores desempenhos avaliados institucionalmente, cujas outorgas de credenciais advêm das próprias instituições escolares

As duas visões da participação do Estado como educador dos seus cidadãos – Estado paternalista ou anárquico – carregam pesos distintos nos processos de formação dos indivíduos. De um lado, o Estado no papel de educador único de seus cidadãos, tomando o lugar da educação familiar, como condição para a consecução de uma sociedade igualitária e justa. Do outro, o pensamento de que toda ação educativa por parte do Estado é eivada de intenções implícitas de manutenção e perpetuação de relações de poder então existentes, não havendo a necessidade da educação formal para os processos de aprendizagem e transmissão de valores culturais dentro do grupo social.

Segundo os teóricos Rousseau ou Illich, tanto o controle pleno da educação pelo Estado ou a sua completa ausência seriam os responsáveis pela criação de uma sociedade justa e igual ou causariam todos os malefícios sociais relacionados às lutas de poder, acúmulo de riquezas, diferenças de oportunidades etc. Os resultados esperados dos processos, pelo controle por sua ausência, seriam os mesmos: o equilíbrio e o bem-estar social.

Voltamos, pois, ao pensamento de Fernando de Azevedo sobre o papel do Estado:

Seria, pois, inexato opor democracia e ditadura, liberdade e autoridade, como normas fixas e definidas ou entidades absolutas, quando a verdade é que todo Estado, de forma monárquica ou republicana, de regime parlamentar ou autoritário, oscila, segundo um ritmo natural e complexo, entre a liberdade e a autoridade, - duas necessidades que parecem contraditórias e entre as quais ora se exacerba, ora de atenua o conflito tão velho como as sociedades humanas. Se nenhuma democracia pode dispensar a autoridade, nenhuma ditadura poderia existir por muito tempo sem o consentimento ou, ao menos, a indiferença de grande parte dos cidadãos. (AZEVEDO, 1957, p. 254)

Dentro dessa díade – *liberdade e autoridade* –, a questão colocada por Fernando de Azevedo, citando Dewey, que deve ser prioritária, é o entendimento da educação como função social do Estado. Há de se considerar que o Estado deve regular as atividades sociais que tenham consequências de “caráter extenso” no espaço e no tempo, diferenciando-as, por essa característica, de atividades públicas ou privadas. O alcance do efeito de determinadas ações ou comportamentos sociais é o que regula o interesse

público ou privado, devendo, no primeiro caso, ser defendido pelo poder público. Assim se encaixa a educação, e o processo de educar os cidadãos deve acompanhar o desempenho estatal, podendo ser autoritário ou libertador.

Admitindo esse princípio de que a educação é uma função eminentemente pública e reconhecido o fato de que, em matéria de ensino, se tem alargado constantemente a função do Estado, pergunta-se: qual o objeto do ensino público? A educação como função Estado está certamente condicionada, segundo observa Poviña, à luz dos fatos, “por um ideal relativo de acordo com o meio e o tempo, não só do ponto de vista físico, como também do ponto de vista intelectual e moral. E esse duplo ponto de vista é sempre o mais conveniente aos fins próprios da comunidade, relegado ao segundo plano o ponto de vista individual e pessoal. (AZEVEDO, 1957, p. 257)

A partir de dois polos, se constitui, então, um intervalo onde residem as políticas públicas educacionais, sendo o Estado preceptor, podendo variar na intensidade de sua participação, conforme traduzido no diagrama exposto na Figura 2.1.



Figura 2.1 – Esquema do ideário pedagógico a partir da participação do Estado segundo Fernando de Azevedo

Há de se observar novamente que os extremos da escala proposta, em seu sentido estrito - a autoridade e a liberdade plenas -, são praticamente utópicos. Trazendo estas considerações para o cenário nacional, são identificados momentos da história da educação que tenderam a cada um dos limites, como por exemplo as práticas pedagógicas jesuíticas – extremamente autoritárias e totalitárias. Neste hiato real, sobre o qual foram desenvolvidas políticas públicas ao longo da história, repousam as práticas pedagógicas de caráter liberal, típicas da sociedade capitalista, que, no caso brasileiro, estão convalidadas por todo um aparato legal que instituiu tendências pedagógicas de intenções ora reprodutoras, ora transformadoras da sociedade.

Em identificar os elementos componentes das práticas pedagógicas que facilitam a reprodução de valores sociais é que reside a discussão proposta. Esse conteúdo implícito, porém, plenamente identificável nas maneiras de agir dentro do ambiente escolar e nas ações pedagógicas, é item indissociável da prática educativa. É o que Ivan Illich também denomina de *currículo oculto*.

O currículo oculto é sempre o mesmo, independentemente de escola ou lugar. Exige que todas as crianças de uma certa idade se reúnam em grupos de cerca de trinta, sob a autoridade de um professor diplomado, durante umas 500 ou 1000 horas por ano. Não importa se o currículo está planejado para ensinar os princípios do fascismo, liberalismo, catolicismo, socialismo ou libertação, desde que a instituição se arrogue a autoridade para definir que atividades constituem a “educação” legítima. **Não importa se a finalidade da escola é produzir cidadãos soviéticos ou norte-americanos, mecânicos ou doutores, na medida em que ninguém pode ser um cidadão ou um doutor legítimo a menos que tenha um diploma.** Não faz diferença alguma se todas as reuniões ocorrem no mesmo lugar, desde que, de um modo ou de outro, sejam entendidas como presença: cortar cana é trabalho para cortadores de cana, a correção é para prisioneiros e parte do currículo é para estudantes. (Illich, 1973)

Para Dewey, filósofo norte-americano da primeira metade do século 20, também fazem parte do chamado currículo oculto a formação do caráter das crianças e o programa moral e político da escola. Os “talentos peculiares” devem auxiliar na formação da harmonia social, razão pela qual “a função principal da educação em toda a sociedade é a de ajudar as crianças a desenvolver um caráter, conjunto e hábitos e virtudes que lhes permitam realizar-se plenamente desta forma”. Em sua visão, Dewey construiu o pensamento de que a educação é a ferramenta fundamental de progresso e reforma social.

Na medida em que a escola desempenha papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade. A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução (...) O que aborrece é que a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas para reproduzi-la. (DEWEY apud WESTBROOK, 2006, p. 70)

Para o filósofo, as instituições escolares deveriam ser grandes laboratórios experimentais, onde a medida do ensaio é a experiência individual do educando associada às práticas sociais vigentes de atividades laborais ou cognitivas. O resultado do experimento, nesta visão, é uma prática social melhorada, aprimorada, em consonância com os preceitos e demandas coletivas.

Cada vez mais tenho presente em minha mente a imagem de uma escola cujo centro e origem seja algum de atividade verdadeiramente construtiva, em que o trabalho se desenvolva sempre em duas direções: de um lado, a dimensão social dessa atividade construtiva, e de outro, o contato com a natureza que lhe proporciona sua matéria-prima. Teoricamente, posso ver como, por exemplo, o trabalho de carpintaria necessário para a construção de um projeto que será o centro de uma formação social, por uma parte e de formação científica, por

outra – todo ele acompanhado de um treinamento físico, concreto e positivo da vista e das mãos. (DEWEY apud WESTBROOK, 2006, p. 22)

Genericamente podemos definir a expressão *políticas públicas* como conjuntos de diretrizes, intenções, ações, programas ou quaisquer atividades que o Estado venha a desenvolver a fim de garantir os direitos constitucionais dos cidadãos habitantes de uma nação.

As políticas públicas são desenvolvidas em consonância com os interesses do poder dominante e do grupo social que o reconhece. É a estruturação legal da validação dos direitos dos cidadãos em relação a temas como saúde, segurança, educação, moradia etc. Representam orientações gerais a serem desenvolvidas dentro do âmbito de competência das unidades da federação como também nacionalmente. Via de regra, são forjadas pelo componente discricionário da ordem política dominante, que, ao longo da história, se alterna entre discursos autoritários, democráticos, desenvolvimentistas, populares, a depender do conjunto de intenções do poder dominante sobre os dominados.

Bourdieu, em sua obra *A economia das trocas simbólicas* diz que

os atos aparentemente mais insignificantes da vida cotidiana, os atos que a educação e as estratégias de inculcação reduzem ao estado de automatismos, são os princípios mais fundamentais de um arbitrário cultural e de uma ordem políticas que se impõem segundo a modalidade do evidente. (BORDIEU, 2007, p. 48)

A escola, segundo o autor, é o lugar de reprodução das trocas culturais, uma vez que se vale de mecanismos instituídos pelos grupos dominantes para passar informações referentes a valores e comportamentos que se quer reproduzir. É uma luta impositiva sem a necessidade da afronta por meio de armas visíveis num campo de batalha quase que imperceptível, pois que é apreendido aos poucos, paulatinamente, ao longo da vida. O próprio código linguístico, de bens culturais e de escolha de informações repassadas tem, na essência, a intenção de manutenção do poder político. Num grupo religioso, o repasse de uma doutrina é feito por sacerdotes – “agentes especializados de uma determinada instância simbólica institucionalizada” –, que se valem de uma linguagem própria e de instalações físicas especiais. Assim também funciona a escola. O conteúdo a ser repassado (doutrina) constitui um “sistema intelectual e racional” específico, repassado por ritos diários e regulares num espaço físico determinado.

No que se refere ao sistema educacional, portanto, a motivação não é diferente. Reveladas pelos programas oficiais, as políticas públicas de educação se materializam na vida dos

cidadãos por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, cujo edifício também é componente estruturante dessa relação. A produção do espaço escolar é elemento componente obrigatório para a consecução dos objetivos da educação. Sendo assim, o espaço escolar é também elemento carregado de valor, informação e significado. Na qualidade de peça pertencente ao currículo oculto da prática escolar, *a morfologia do edifício afeta a vida social dos diferentes grupos atores do processo educativo*: o grupo dos educadores, entendidos como o grupo social viabilizador das práticas pedagógicas oficiais, representado, em alguns momentos, por agentes distintos – desde representantes da ordem religiosa até professores graduados formados para esse fim e o grupo dos educandos, receptores dos conteúdos a serem transmitidos. É importante lembrar que os meios para a consecução das práticas pedagógicas tanto podem aumentar a formalidade das relações quanto diminuí-la.

Assume-se, portanto, que todo processo educativo, espontâneo ou não, transmite valor. Independentemente da intenção que lhe é atribuída, a prática pedagógica – relação entre educador e educando – viabilizada pelos meios educacionais, carregará em si valores. Os valores existem de fato e podem ser descortinados pelo efeito produzido nos educandos submetidos às práticas pedagógicas e não simples e necessariamente pela análise do discurso presente nas políticas educacionais. Que impacto a prática pedagógica tem na vida dos alunos? Que informações são passadas e, de fato, como o corpo discente reage a tais estímulos? O que está além do discurso oficial, visível nos documentos e práticas curriculares, porém não visível no cotidiano da vida escolar? Talvez seja essa a maneira mais adequada de analisar os processos educativos como variável independente que molda e condiciona comportamentos (e se não o faz, revela a intenção de fazê-lo).

Busca-se, então, investigar a medida de coerência entre o discurso oficial e a materialização desse discurso nos instrumentos que a educação dispõe – as práticas pedagógicas. Nesse rol de elementos, está a produção do espaço escolar, componente obrigatório para a consecução dos objetivos da educação. Sendo assim, reiterando Luckesi, esse elemento é carregado de valor, informação e significado, a serviço de práticas que se inserem em tendências pedagógicas modeladoras de comportamento – reprodutoras – ou transformadoras – histórico-críticas.

Alternando entre regimes autoritários ou momentos de maior participação social, as políticas públicas de educação brasileira, reveladas desde o descobrimento até os dias atuais, fornecem indícios de quão interveniente o Estado se torna na vida social da nação

brasileira, seja promovendo mudanças ou a manutenção de uma realidade instituída por meio dos processos formais de ensino e aprendizagem.

Do período da colonização, a catequese foi a maneira pela qual a educação encontrou o seu primeiro caminho nas terras brasileiras, caminho formal e autoritário, com o intuito de imprimir valores de uma nação que se apoderava do território brasileiro sobre outra, apoderada. Mais do que uma conquista física de novas bases geográficas, estava em jogo a perpetuação dos valores culturais europeus, da nação colonizadora. A educação não somente imputaria aos colonizados novos haveres materiais ou imateriais como também aniquilaria valores relacionados até então existentes nas terras descobertas. A formalidade, portanto, é entendida aqui como a rigidez na concepção e repasse desses valores, normas e procedimentos. Constata-se a imutabilidade de princípios não negociáveis no processo educativo, na medida em que a intenção do processo colonizador não era a fusão de culturas, mas sim a sobreposição. Os colégios jesuítas foram o palco das primeiras práticas educacionais durante a colonização.

Na história brasileira, a construção de edifícios próprios ao ensino seriado data de fins do século 19, quando a necessidade de os valores republicanos serem evidenciados fez-se iminente. Até meados de 1850, as aulas régias, ministradas em casas comuns, ocorriam em edificações alugadas, muitas vezes pagas pelos governos provinciais, no local onde o professor permanecia e lecionava.

No próprio lugar onde habitava o professor, com sua família, existia a escola. O mestre-escola acolhia seus alunos para a aulas em uma dependência da sua moradia, reservada ou não para sala de aula. Podia ser qualquer cômodo: um quarto especialmente preparado; a sala de estar da casa, transformada em escola na hora da aula e, nas demais horas, usada pelos moradores em outras atividades; e até mesmo a cozinha podia passar a ser, de um instante a outro, um lugar de aula. (STAMATTO e AZEVEDO, 2005, p. 33)

Assim, a partir do período republicano, início do século 20, é que se considera marcante a produção de edifícios escolares como elementos determinantes na consecução das políticas públicas de educação.

As intenções são explícitas ao justificar a construção dos parques escolares nacionais. Grupos escolares da Primeira República pontuavam o cenário nacional com belos expoentes da arquitetura eclética, na qualidade de instrumentos de valorização do ideário republicano, conferindo à educação o instrumento de destaque de transformação de uma sociedade.

No momento em que a percepção política do ideário republicano é trazida à cena desenvolvimentista, de impulso, propagação e popularização de valores democráticos, a

escola novamente é reinterpretada, e o bairro recebe o edifício escolar, agora modernizado em sua arquitetura, produzido em série, de linhas leves e com apelo funcional marcante. Os anos 1930 a 1960 trouxeram a arquitetura modernista às práticas pedagógicas – era o discurso da acessibilidade à aprendizagem, da educação de massa, da popularização dos meios da educação.

Este trabalho utilizará como divisão da história educacional brasileira os trabalhos de Saviani e Vieira, cujas periodizações refletem uma preocupação com a organização temporal e estabelecem marcos políticos como pontos de inflexão na cronologia.

O fio condutor é sempre a educação pública, que pode ser genericamente dividida em três grandes momentos: *a educação religiosa* (séculos 16 a 17), *a educação nacional* (séculos 18 a 19) e *a democrática* (século 20).

Cada grande período será caracterizado por meio da sistematização de informações estruturadas de acordo com o diagrama a seguir. Em cada momento histórico, serão buscadas as informações relacionadas aos principais dispositivos legais instituídos pelo Estado e à maneira como tais dispositivos foram materializados em práticas pedagógicas, que, para ocorrerem, necessitam de meios, cujo enfoque será dado ao tipo de espaço escolar produzido (Figura 2.2).

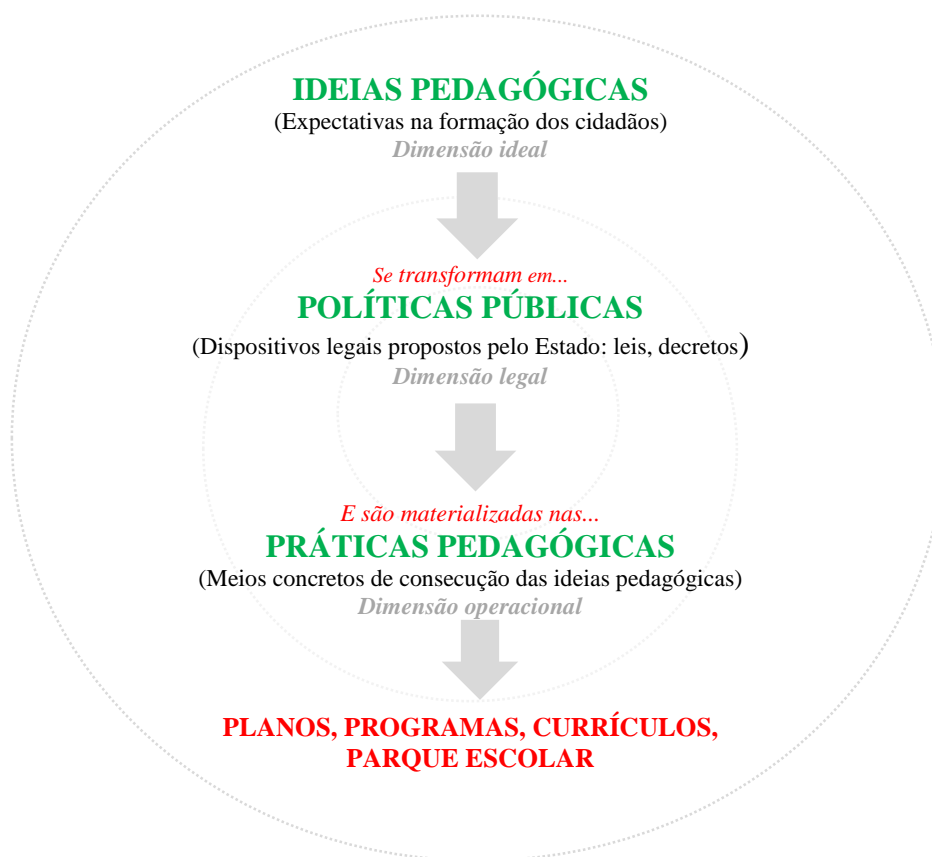


Figura 2.2 – Diagrama de informações coletadas por períodos históricos

2.2 Ideias, Políticas e Práticas Pedagógicas na História do Brasil



(São Miguel de Arcanjo, Bahia, 1846)²⁹

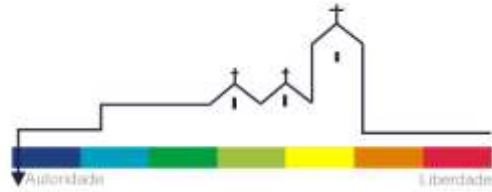
Igreja, sacristia, sala de estudo (ensino de ler, escrever e gramática), dormitório, despensa, cozinha e refeitório. Eis como se estruturava uma casa de bê-á-bá no Brasil do século 16. No relato de Nóbrega fica claro que as casas (ou confrarias de meninos) se transformaram num verdadeiro locus de imbricação entre catequese e escolarização elementar dos chamados “gentios”. Para tal finalidade, eram “completas”, pois estavam organizadas de modo que a vida espiritual, que requer a existência de tempo livre para a sua plena manifestação, gozasse de condições necessárias produzidas por uma base material mínima que garantisse a existência temporal daqueles homens e meninos. (BITTAR e FERREIRA, 2007 p.10)

²⁹ Figura 2.3 - Disponível em www.imagenshistoricas.blogspot.com, acessado em fev/2015

2.2.1

A Educação Religiosa

Séculos 16 a 17 (1549 a 1759)



A educação religiosa, primeiro período identificado e registrado na história da educação brasileira, tem início no momento da chegada dos portugueses no território nacional e segue até meados do século 18. As intenções da educação desse período são claras. A chegada da Corte em terras brasileiras e sua consequente fixação para domínio de uma cultura indígena existente definiu o escopo das práticas educativas do conquistador sobre o colonizado: a necessidade de tomada de posse do território e subjugo do povo residente.

As ações educativas empreendidas a partir de sua chegada expressam este interesse que pode ser percebido nas prioridades dadas a determinados aspectos em suas atividades no território brasileiro. (...) A ação da Companhia de Jesus assegura a hegemonia espiritual da Metrópole sobre o novo território. Se os soldados do rei conquistam pela força, aos soldados de Deus cabe a conquista pela persuasão. (VIEIRA, 2011, p. 41)

As ideias preconizadas pelos jesuítas no processo de catequese do gentio residiam basicamente na formação de uma elite habitante da colônia. A “domesticação” do povo indígena representou somente o momento inicial da educação colonial.

Não há como desconsiderar o cenário de conflito que o europeu encontrou em terras brasileiras. Os indígenas eram educados em suas tribos, por meio de práticas educativas. A doutrina não era mediada, não havendo, pois, compatibilidade com a maneira pela qual a educação seria ministrada pelo colonizador. Saviani chama a educação indígena como educação pelo ato.

Com efeito, havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, construída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens, a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2007, p. 38)

Da dimensão ideal...



A ordem jesuíta contava com a chancela oficial para o gerenciamento da educação na colônia. Outras ordens se estabeleceram, porém, realizando trabalho disperso e sem continuidade. Carmelitas, franciscanos, beneditinos, capuchinhos, entre outros, construíram mosteiros no território litorâneo brasileiro sem, no entanto, enfatizarem a ação pedagógica.

O ideário pedagógico do início do período colonial foi pautado pelos planos de Manoel da Nóbrega. A educação começava de maneira igual para todos, com o ensino da língua portuguesa para índios e brancos, sendo que, depois, era consolidada a separação de grupos em ensino agrícola e gramática latina para os que seguiriam a vida acadêmica em instituições europeias. Nitidamente, a educação sedimentava princípios segregacionistas, quando foi suplantada pelo *Ratio Studiorum*, plano geral de estudos elaborado pela Companhia de Jesus.

“A educação e o ensino se pautavam por princípios que, *ipsis litteris*, não prevaleciam, extramuros”. (PAIVA, 2010, p. 47), A importância dos limites físicos do colégio jesuítico se fazia perceber quando dois universos distintos de educação eram definidos: fora dos muros, havia a vida de pecado, a vida selvagem, da pele nua e de prazeres. Intramuros, os valores rígidos da vida santa e da dominação religiosa eram repassados. Num território marcado pelo conflito, o pátio do seminário e o do colégio podiam ser lidos como um oásis numa terra plena de conflitos. Conflitos se esboçavam não só moralmente como também ideologicamente. O uso da mão de obra indígena, por exemplo, era ponto de atrito entre os fazendeiros e a ordem religiosa. Os jesuítas, representantes da cultura, responsáveis pela educação imediata do gentio, sofriam perseguição dos produtores, chancelados pela Metrópole, devido à maneira pela qual a mão de obra era explorada. Ambos exploradores do grupo colonizado não se entendiam na maneira pela qual a doutrina de Portugal era repassada.

À medida que a ocupação do território aumentou, um novo modelo de cultura e relacionamento entre grupos foi esboçado. O modelo, rigidamente hierárquico, teve na educação formal jesuíta o amparo e a doutrina. Na vida extramuros, as relações de disciplina e hierarquia eram transmitidas pelo comando exercido pelos colonos nos engenhos e fazendas. A educação, nesse caso, se fazia pelo trabalho e hábitos dele decorrentes.

A formação humanista, fórmula da educação, partia do pressuposto de Erasmo de que “não se nasce homem, torna-se homem”. O humanismo cristão, entronado pelo Renascimento, foi o cenário da constituição da Companhia de Jesus, criada por seu defensor inflexível, Inácio de Loyola.

Da dimensão legal... 

O *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, o *Ratio Studiorum*, foi o código pedagógico adotado, a partir de 1584, pela Companhia de Jesus, representante geral da Ordem Jesuítica desde 1581. Sua versão final, depois de ser colocada em teste em todos os colégios jesuítas, foi promulgada em 1599. Tendo por base as Constituições da Companhia de Jesus, válidas desde 1552, o documento de 1599 acrescentava aspectos regimentais, de posturas, condutas e práticas concretas detalhadas para cada figura envolvida na prática pedagógica. O *Ratio* previa a figura do prefeito geral de estudos, subordinado ao reitor – diretor geral – do colégio. O prefeito era incumbido de organizar os estudos nas classes, observando o desempenho do corpo docente, no intuito de supervisionar o conteúdo e a maneira pela qual era transmitido.

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivessem. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios se converteram no instrumento de formação da elite colonial. (SAVIANI, 2007, p. 56)

O *Ratio* consistia em um conjunto de 467 regras que dispunha sobre a padronização das práticas dos diversos agentes envolvidos no processo educativo: regras para o reitor; para o prefeito de estudos superiores; para os professores de faculdades superiores, de escritura, de teologia moral; para o prefeito de estudos inferiores; para os estudantes da companhia; para os estudantes externos entre outras tantas.

Esse primeiro esboço de regimento escolar traçou as diretrizes para todas as instituições fundadas pela Companhia de Jesus e continha em sua essência o ideário pedagógico “conhecido como a pedagogia tradicional”, que durou aproximadamente dois séculos na história brasileira.

A homogeneização das práticas pedagógicas por meio do *Ratio* conferiu o caráter universal à educação do período colonial. Confirmando as intenções da Metrópole de reprodução de hábitos e traços culturais europeus, nada mais eficiente do que um único

código para a padronização do comportamento dos educandos. Era a pedagogia tradicional em sua vertente religiosa, posteriormente classificada.

Não só a padronização do currículo ministrado - ensino de gramática, dialética e retórica; grego e latim como disciplinas dominantes e filosofia e teologia- como também a padronização dos papéis a serem exercidos pelos agentes reprodutores das práticas educativas. A função de supervisão agora é destacada no *Ratio*, o que aumenta a garantia da fidelidade ao código estabelecido. O Prefeitos de Estudos aparece ora como o administrador escolar, ora como supervisor, cujas funções são designadas em trinta regras, entre as quais a de organizar os estudos, orientar e dirigira as aulas ou, vez por outra, assistir as aulas dos professores bem como conferir os apontamentos dos alunos. É o processo educativo atingindo níveis de especialização visando obter maior alcance e eficiência. Fala-se em sistema educacional, portanto.

O modo de ensinar era o denominado *modus parisiensis*, cujos princípios residiam no agrupamento de alunos com conhecimentos similares em mesmas classes; a progressão de níveis por séries e programas; o incentivo à aprendizagem por meio de castigos físicos, premiações e honras ao mérito e incentivo à delação. As práticas didáticas consistiam basicamente na imitação e na repetição, tanto nos estudos inferiores de humanidades quanto nos superiores de teologia e filosofia. Saviani, citando Gilberto Luiz Alves, relata que a divisão em salas de aula devido a atividades afins remonta desse período inicial da aplicação do *Ratio*, quando juntaram-se, nos colégios jesuítas, em torno dos planos de estudos, padres com formação semelhantes, trabalhando em áreas afins.

(...) assim como o passo seguinte da manufatura foi a divisão do trabalho que permitiu reduzir ainda mais o custo das mercadorias, o aumento do número de estudantes e a maior concentração de padres dedicados ao ensino nos colégios jesuítas conduziram à divisão do trabalho didático, daí resultando: a criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas sala de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área de saber. (SAVIANI, 2007, p. 57-58)

A crítica que se faz a esse modelo pedagógico, perpetuado por quase dois séculos e inspirador da escola moderna, é basicamente a separação entre os conhecimentos adquiridos na escola e a vida que se delineia extramuros. O estudo dos textos clássicos, somente, ignorou o conhecimento atual de história, geografia, como também a matemática, tida como “ciência vã”. Uma das regras do *Ratio*, sobre a preleção de textos, consistia na explicação dos autores antigos, “de modo algum os modernos”. Assuntos que

representassem ameaça “à fé e à piedade”, não deveriam gerar discussões ou introdução de novas opiniões. Este tipo de prática, regrada milimetricamente por meio das disposições do código, seguiam consistentes no objetivo europeu e religioso de reprodução de modelos culturais sedimentados.

Da dimensão operacional...



O caráter elitista das práticas pedagógicas reside no fato de que, neste processo, elas atingiam os níveis mais altos os filhos dos colonos, alijando os indígenas do processo educativo que, nitidamente, não conseguiriam alcançar os estudos superiores, derivando sua formação para a força de trabalho. Vale o resumo de Chagas,

Durante 210 anos, de sua chegada em 1549 à sua expulsão em 1759, os jesuítas exerceram a mais poderosa influência externa que se registrava na formação da sociedade brasileira. A sua privilegiada condição de delegados do governo português, que afastava outras iniciativas, mesmo eclesíásticas, o seu indiscutível preparo intelectual e psicológico para a sua missão e a sua proverbial habilidade política fizera que – sob a tríplice proteção da Coroa, da Igreja e da família patriarcal – eles não apenas monopolizassem a instrução de todos os níveis como constituíssem os principais, senão únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia.(CHAGAS, Valnir *apud* MARCÍLIO, 2005, p. 16)

A visão sistêmica do processo de catequização resultou num plano prático não só de dominação ideológica como também de dominação espacial. Padre Manoel da Nóbrega, responsável pela educação brasileira de 1549 a 1570, foi claro ao estabelecer os princípios da política educacional, organizando os meios para a consecução de suas práticas pedagógicas que tinha por princípio o acúmulo de patrimônio e a construção de sua base físico territorial.

A construção da rede de colégios nas cidades litorâneas, já sobre terras da Igreja em território brasileiro, representou importante passo na dominação do território. Bittar divide a ocupação do território pelo parque escolar jesuítico, ao longo do século 16, em três momentos, sendo o primeiro caracterizado pela ação catequética dos índios propriamente dita (1549 a 1556); o segundo período representado pela propagação das casas de be-a-bá (1556 a 1570), já esboçando uma preocupação com a obtenção de terras para a construção das classes; e o terceiro, marcado pela fundação dos colégios jesuíticos (1570-1599). A evolução do parque escolar também reflete uma mudança no perfil do corpo discente:

Esse lapso de tempo do processo colonizador luso-jesuítico marcou o início da mudança na configuração do *scholasticu* que frequentava as instituições

mantidas pela Companhia de Jesus. Assim, paulatinamente, esses escolares foram deixando de ser as crianças órfãs trazidas de Portugal, as indígenas e as mamelucas, para se reduzir, quase que exclusivamente, aos filhos dos senhores de terras e escravos (BITTAR e FERREIRA, 2007, p.37)

As casas de be-a-bá, base ideológica da estrutura dos colégios, adquiriu sua importância histórica na medida em que representaram as primeiras materializações do ideário educacional europeu na colônia. Alternavam a catequese – processo doutrinário religioso que consistia em denegrir a cultura indígena e difundir valores cristãos – com o ensino de língua. O dia na classe era aproveitado com aulas do idioma português e tupi e, no período contrário, os meninos trabalhavam. Possuíam configuração muito rudimentar, pertinente à condição dos primeiros colonizadores. Eram partes das igrejas, cujos cômodos se resumiam à própria igreja, sacristia, sala de estudo (ensino de ler, escrever e gramática), dormitório, despensa, cozinha e refeitório.

O espaço é descrito nos relatos de Nóbrega.

[...] as casas que agora temos são estas, scilicet, huma casa grande de setenta e nove palmos de comprimento e vinte e nove de largo. Fizemos nela as seguintes repartições, scilicet, hum estudo e hum dormitorio e hum corredor, e huma sacristia por rezão que outra casa que está no mesmo andar e da mesma grandura nos serve de ygreja por nunca despois que estamos nesta terra sermos poderosos pera a fazer, o que foy de sempre dezermos missas em nossas casas. Neste dormitorio dormimos todos así Padres como Irmãos asaz apertados. Fizemos huma cozinha e hum refeitório e huma despensa que serve a nós e aos moços. Da outra parte está outro lanço de casas da mesma compridão, e huma delas dormem os moços, em outra se lee gramatica, em outra se ensina a ler e escrever; todas estas casas asy humas como outras são térreas; tudo isto está em quadra. O chão que fica entre nós e os moços não hé bastante pera que repartindo-se eles e nós fiquemos agasalhados, mayormente se nele lhes ouvesem de fazer refeitório, despensa e cozinha como será necessario. Todas as mais casas necessarias a huma comunidade nos faltão a nós e a eles, como são humas necessarias, casa d'agua e de lenha, e outras desta maneira que quá são muy necessarias, e no sytio não há maneira pera se fazer, e soubretudo não lhe fica servintia pera a fonte e cousas necessarias ultra de não terem ygreja senão a nossa (NOBREGA apud BITTAR, 2007, p. 41)

Os colégios jesuíticos expandiram no cenário litorâneo brasileiro a partir da segunda metade do século 16, em função das Constituições da Companhia de Jesus que dispunham sobre a possibilidade de aquisição de bens – próprios e terrenos - destinados à educação. Os primeiros colégios – Salvador, Bahia e Pernambuco – coexistiram com casas de be-a-bá fundadas anteriormente, cuja substituição por edifícios maiores, se deu paulatinamente. Os relatos de Anchieta revelam que a educação nos colégios passou a atender os filhos dos portugueses residentes na colônia, deixando de priorizar a educação para o gentio e órfãos da Metrópole. As instalações eram, predominantemente, erguidas

em terrenos de fazendas, de onde vinha também o sustento da instituição, inicialmente. Esse quadro mudou com o passar do tempo e, sob a chancela da Corte, os jesuítas passaram a acumular valores para outras atividades.

No Brasil, ainda no século 16, os jesuítas construíram os colégios de Salvador, começado por Mem de Sá, em 1561; de Olinda, em 1584; do Rio de Janeiro, começado em 1585, e o de Santos, reconstruído em 1598. O colégio de Olinda foi construído por Frei Francisco Dias, irmão da ordem. No século 17, os jesuítas possuíam, além das escolas para meninos e outros estabelecimentos de ensino menores, 11 colégios: Todos os Santos, na Bahia, fundado em 1556; São Sebastião, transferido para São Vicente, em 1567, e, posteriormente, instalado com esse mesmo nome no Morro do Castelo, no Rio de Janeiro; o de Olinda, que se elevou de escola-residência a colégio, em 1568; Santo Inácio, em São Paulo (1631); São Miguel, em Santos (1652); São Tiago, no Espírito Santo (1654); N. S. da Luz, em São Luís do Maranhão (1652); Santo Alexandre, no Pará (1652) Recife (1654 – Figura 2.4), elevados à categoria de colégios perfeitos, em 1670; N. S. do Ó, no Recife (1678); na Paraíba (1683); Seminário de Belém, em Cachoeira (1687).

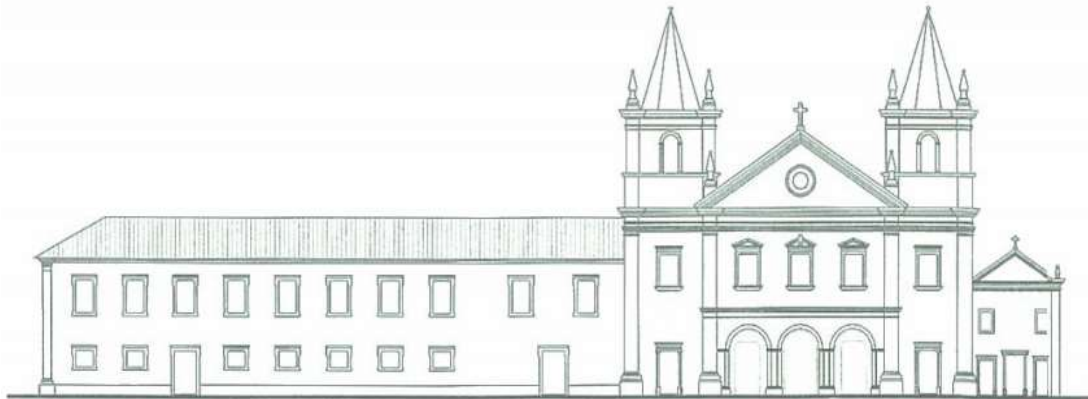


Figura 2.4 – Colégio de Recife –1654.
Fonte: CARVALHO, 2001

A mais famosa descrição do complexo arquitetônico das edificações jesuítas (Figura 2.5) é tirada do artigo de Lucio Costa.

O partido arquitetônico tradicionalmente empregado pelas ordens religiosas nos seus mosteiros e conventos, ou seja, o de dispor os vários corpos da construção em “quadra”, como então se dizia, formando-se assim um ou mais pátios, foi mantido também pelos jesuítas. Convém, entretanto, desde logo notar que, em consequência talvez da vida ativa dos padres, atividade esta decorrente do “espírito” mesmo da Companhia e da sua Regra, faltam quase

sempre nesses pátios – nos colégios brasileiros, pelo menos – aquela atmosfera de sossego e de recolhimento, peculiar aos claustros dos conventos das demais ordens religiosas. (COSTA, 1941)



Figura 2.5 – Conjunto arquitetônico da Matriz de Santos – Pintura de Bento Calixto
Fonte: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0301.htm>

“Nos pátios de ler e escrever, apartavam-se *colomins* e crianças brancas. ” É assim que Calmon (2002, p. 76) descreve a maneira pela qual os colégios moldavam o caráter elitista das práticas pedagógicas. Aqueles que não conseguiam alçar voos maiores no conhecimento, abandonavam a proteção dos muros do colégio e retornavam à vida rude de colono. Sobre o pátio, agora não mais em seu sentido metafórico, destaca-se a regra do *Ratio* onde não eram tolerados comportamentos ociosos, armas, correrias e gritos nos limites físicos do pátio. Os encontros deveriam abster-se de juramentos, agressões por palavras ou fatos, ou quaisquer comportamentos levianos. O Reitor é o agente designado pelo código para restabelecer a ordem no pátio. E a ordem significava silêncio, concentração e disciplina.

Este tipo de regra do *Ratio* é paradoxalmente contrário à configuração espacial estabelecida na quadra jesuítica, vez que o pátio do colégio é a figura protagonista e central complexo arquitetônico, para onde todas as portas se abrem. Inibir os comportamentos próprios ao encontro justamente no espaço físico cuja configuração favorece a vida social é negar a identidade do lugar, transformando-o em local de controle

e domínio, o que era feito por meio de sanções e regras rígidas de comportamento segundo o código jesuítico. As imagens 2.6 a 2.8 mostram o padrão do edifício do colégio jesuíta, de blocos edificadas em torno de um pátio central.



Figura 2.6–Fachada e foto aérea do Colégio Jesuíta construído em 1554, atual Pátio do Colégio – São Paulo
Fonte: Google Earth, 2015

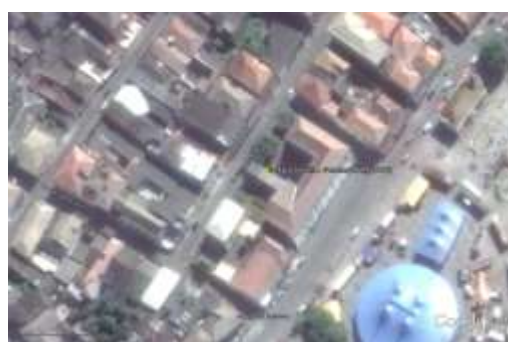


Figura 2.7 –Fachada e foto aérea do Colégio Jesuíta, construído em 1606, atual Centro Cultural de Paranaguá - PR
Fonte: Google Earth, 2015



Figura 2.8 –Fachada e foto aérea do Colégio Jesuíta, construído em 1650, atual Arquivo Público de Campos de Goytacazes – Rio de Janeiro
Fonte: Google Earth, 2015

O parque escolar dos jesuítas é associado em toda a literatura à expansão territorial exercida pela Igreja. A disposição estratégica dos colégios e seminários em quadras,

formando pequenos núcleos edificados em vários pontos do litoral brasileiro, revelavam a tática de disseminação do ideário e do poderio jesuíta. Pedro Calmon traz interessante descrição sobre essa maneira de apropriação do território.

A instrução ministrada nas classes de ler e escrever e linguagem variava, segundo a índole das “residências”, interessadas na alfabetização dos pequenos colonos ou na preparação da massa trabalhadora, dos caboclos catequizados, “clientes” ou protegidos dos jesuítas, que lhes administravam as aldeias. Nem os padres cuidaram apenas de criar escolas: instalaram as suas fazendas, prolongaram as suas estradas, montaram os seus engenhos, engendraram o seu comércio, anteciparam-se aos outros colonos no aproveitamento da terra e na experimentação das culturas.

2.2.2

A Educação Nacional

Séculos 18 a 20 (1759 a 1932)



Tendo cumprido a devastadora missão de primeiro domínio do território brasileiro e expandido seus limites além do esperado, a Companhia de Jesus não parecia mais atraente na composição do cenário político nacional. A expulsão dos jesuítas do cenário nacional ocorreu em 1759 por meio do Alvará de 28 de junho, lavrado por Marques de Pombal, então primeiro ministro do rei de Portugal, Dom José I. Na linha contrária ao despotismo europeu, não houve composição com a vertente religiosa. O representante absolutista, agora, com a chancela de intervenção nos assuntos religiosos – o regalismo –, expandiu seus limites à colônia e, gradativamente o poderio católico foi minado até a extinção definitiva da Companhia de Jesus em 1773.

(...) primeiro, pelo Alvará de 19 de janeiro de 1759 eles são declarados banidos e proscritos das concessões da coroa portuguesa; depois o Alvará de 3 de setembro do mesmo ano os considera rebeldes, traidores, adversários e agressores contra a pessoa do rei. Em 1760, eles são presos e remetidos para Portugal. Finalmente, por bula pontifícia de 1773, a Companhia é extinta em todo o orbe católico. (VIEIRA, 2011, p. 46 – Nota de rodapé)

Foram extintas todas as classes e escolas jesuítas e reformulado o ensino de Letras Humanas por meio do citado Alvará de 28 de junho e introduzidas as aulas régias. O período que sucedeu após a expulsão dos jesuítas representou a tentativa de instauração do Estado laico, com o poder aglutinado junto aos monarcas.



Da dimensão ideal...

A crise do antigo regime foi inspiradora para as mudanças na educação. Às ideias absolutistas e à política mercantilista se opunham os liberais, representados pelos ideais burgueses. As intenções das reformas educacionais nesse período são claras: o poder absoluto dos imperadores deveria estar desvinculado da Igreja e a educação assumiria sua face independente dos princípios religiosos. Mas a equação com as frentes liberais deveria ser resolvida.

O ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas visava a modernizar Portugal, colocá-lo no nível do Século das luzes, como ficou conhecido o século 18. Isso significava sintonizá-lo com o desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista, tendo como referência os países mais avançados, em especial a Inglaterra (SAVIANI, 2007, p. 103).

Vieira resume o período do Império como um intervalo entre dois momentos importantes da história da educação nacional, moldado por padrões culturais europeus. A busca de uma identidade nacional é delineada, mas não alcançada. Seria válido afirmar e estender este raciocínio na linha histórica dos processos educacionais para os outros momentos de emancipação nacional conferidos pela Independência e, posteriormente, pela República. A mudança nos regimes políticos nacionais ocorreu basicamente pela necessidade de alternância de poder entre oligarquias e grupos emergentes. A educação, neste contexto, surge como ferramental de disseminação das ideias de uma mudança social antecipada. Conclui-se que, nesse período, a educação existiu para justificar a mudança social e não para promovê-la.

Da dimensão legal...

O estado laico se faz presente na vida do cidadão brasileiro por meio de dispositivos legais que tinham a intenção maior de negar um processo educacional iniciado pelos jesuítas do que propriamente ajustá-lo à nova condição de ruptura com a igreja católica. Assim, se desconsidera a rede física do parque escolar, abandonando-se os antigos colégios, para se firmar uma estrutura administrativa burocrática, subordinada ao monarca, que regularia as aulas régias, avulsas e fragmentadas.

Na intenção de firmar o estado independente, nos anos pós-Independência, vê-se a retomada da reconstrução do parque escolar, por meio da regulação da educação pública, e a obrigatoriedade da existência de escolas de primeiras letras em todo o território brasileiro.

Mudanças no cenário educacional se fizeram notar depois da Proclamação da República, em 1889. A ideia de constituição de uma doutrina educacional consistente, voltada à formação do trabalhador livre, advém do resultado do processo de abolição da escravatura. Residia na educação a mudança social, a passagem de uma sociedade escravocrata para outra, cuja economia seria sustentada pela mão de obra livre. A responsabilidade pela educação manteve-se descentralizada, agora, nas mãos dos estados e não mais das províncias. José Veríssimo, em sua obra *A educação nacional*, publicada em 1890, avalia o processo de transformação do Estado e sugere que a mudança do modo de governo “veio um pouco mais cedo que o previam quantos os destinos do Brasil ocupavam” (VERÍSSIMO, 1890, p. 50). Saviani acrescenta que mais uma vez foi “invertida a ordem do processo e instalada a República antes da formação moral republicana; urge corrigir essa afoiteza, concentrando todos os esforços na reforma educacional” (SAVIANI, 2007, p. 169).

Complementa que o sacrifício da monarquia em detrimento à república representava a transposição da fase teológica para a leiga, da separação da Igreja do Estado. Interesses econômicos e de manutenção de poder político de oligarquias foram dominantes nos processos que se sucederam em fins do século 19: a incompatibilidade ideológica das datas da abolição da escravatura e da proclamação da República revelam esta incoerência.

O círculo vicioso montado pela situação política e pelo sistema educacional, portanto, só mostra que os processos educativos até então advinham de uma necessidade de “convencimento” da sociedade por parte do Estado sobre os novos ditames políticos. Enquanto a ordem natural das mudanças políticas seria o reclame da sociedade a partir de seu esclarecimento gradual por meio da educação, ocorreu o contrário. Uma vez proclamada a República, a educação serviu para mostrar o modelo de comportamento e de habilidades esperadas do cidadão republicano.

Cronologicamente, abordando o período, temos que as classes régias priorizavam o ensino de humanidades. As disciplinas referentes a comércio e navegações, incluídas na reforma da Universidade de Coimbra, reverberaram nos domínios portugueses e representaram uma tentativa de igualar o ensino àquele praticado na Inglaterra. A classe burguesa, economicamente ativa, era contemplada pelas políticas educacionais, então.



*Preâmbulo
da Lei de 6
de
novembro
de 1772*



DOM JOSE POR GRAÇA DE DEOS
Rei de Portugal, e dos Algarves, d'áquem,
e d'álem mar, em Africa Senhor de Gui-
né, e da Conquista, Navegação, Com-
mercio da Ethiopia, Arabia, Persia, e da
India, &c. A todos os Vassallos dos Meus
Reinos, e Dominios, saude. Em Consulta,
que da Real Meza Censoria subio á Mi-

nha Real Presença em tres de Agosto deste corrente anno,
Me foi representado: Que entre os funestos Estragos, com
que pelo longo periodo de dous Seculos se víram as Letras
arruinadas nos mesmos Reinos, e Dominios; se comprehen-
dêram as Escolas Menores, em que se formam os primeiros
elementos de todas as Artes, e Sciencias; achando-se destrui-
das por effeitos das maquinações, e dos abusos, com que os
temerarios Mestres, que por todo aquelle dilatado periodo se
arrogaram as sobreditas Escolas, e as direcções dellas, em vez
de ensinarem, e promoverem o ensino dos seus Alumnos,
procuráram distrahilllos, e impossibilitar-lhes os progressos des-
de os seus primeiros tyrocínios: Supplicando-me, que occur-
resse á reparação das sobreditas Escolas, que constituem os

Que entre os funestos Estragos, com que foi pelo longo período de dois séculos se viram as Letras arruinadas nos mesmos Reinos, e Domínios; se compreenderam as Escolas Menores, em que se formam os primeiros elementos de todas as Artes, e Ciências; achando-se destruídas por efeitos das maquinações, e dos abusos, com que os temerários Mestres, que por todo aquele dilatado período se arrogaram as sobreditas Escola, e as direcções delas, em vez de ensinarem, e promoverem o ensino dos alunos, procuraram distraí-los, e impossibilitar-lhes os progressos desde os seus primeiros tirocínios³⁰.

Em 1760, foi realizado o primeiro concurso para professores régios, em Recife. Inicialmente tendo Dom Tomas de Almeida como Diretor-Geral de Estudos, de 1759 a 1771; nesse último ano, o cargo foi extinto, passando o gerenciamento das práticas pedagógicas para a Real Mesa Censória, legitimada pelo Alvará de abril de 1768.

A Mesa Censória era representada por um colegiado de notáveis cujas atribuições eram a escolher e designar os docentes para ministrar as aulas régias e, ao fim dos ciclos de estudos, receber dos mestres boletins de aproveitamento e avaliar o desempenho dos alunos para a emissão dos certificados antes do ingresso destes nas escolas superiores – faculdades.

³⁰ Parte do Preâmbulo da Lei de 6 de novembro de 1772. Lei disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>

O instrumento legal que realinhou os princípios das escolas menores na reforma pombalina está validado pela Lei de 6 novembro de 1772. É curioso reparar em seu preâmbulo, que reduz dois séculos de educação jesuítica como tempo perdido na formação dos alunos, anulando todo o conhecimento recebido, tentando conferir à educação um caráter diferenciado daquela ao qual se propôs no período do descobrimento. Sob a tutela real, a partir de então, a educação seria caminho para que os tutelados atingissem a felicidade.

A lei torna explícita a diferenciação entre os súditos capazes de alcançar as Escolas Maiores e aqueles que deveriam dedicar-se aos ofícios práticos, uma vez terminada a Escola de Estudos Menores.



Lei de 6 novembro de 1772 – Reforma Pombalina

Sendo igualmente certo que nem todos os indivíduos destes reinos, e seus domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores, porque deles se deve deduzir os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e as mãos do Corpo Político.

A educação dada, diferentemente de seus objetivos reais de dominação e conquista causou “funestos estragos” na formação dos educandos e as Letras foram “arruinadas” nesse tempo. Na tentativa de impor novo sistema educacional, valorado pelos rumos europeus absolutistas, a ideia de desconstruir a educação religiosa era a mais acertada pelos então dirigentes. Nessa fase, passa a ser permitido o ensino particular, ministrado em casas de alunos, homologado pela mesma Lei de 6 de novembro de 1772. A importância dessa lei reside no fato de o Estado absorver a educação como serviço público. A partir de 1822, com a independência do país, as aulas régias passam a se chamar aulas públicas, e seu currículo é acrescido de desenho, francês, inglês, aulas de comércio, entre outras inovações

Em 1827, com a publicação da Lei de 15 de outubro de 1827, o cenário fragmentado das aulas régias adquire um novo contorno.



Lei de 15 de outubro de 1827

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias”³¹

O Ato Adicional à Constituição de 1824, em 1834, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834, reforça a reforma no ensino brasileiro: além de extinguir o sistema de ensino formado pelas Aulas Régias, permitiu às províncias a gestão de suas práticas educativas, o que, em parte, favoreceu o poder das oligarquias locais, facultando ou não a educação como prioridade. É lícito pensar, portanto, num cenário multifacetado de intenções pedagógicas, que alternou entre a centralidade e a descentralização.



Lei de 16 de 12 de agosto de 1834 (Ato Adicional à Constituição de 1824)

Artigo 2º. Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral,³²

O que se vê ocorrer no país é a promulgação de uma “multidão de leis incoerentes” (ALMEIDA, 2000, p. 64), por parte das províncias, no uso de suas prerrogativas a respeito do gerenciamento do sistema educacional local. Várias escolas foram criadas no papel, mas, por falta de professores habilitados, não chegaram a funcionar. Descontadas as populações indígenas e negras, as escolas deveriam atender aproximadamente 230 mil alunos em 1840. O sistema educacional, administrado então pelas províncias, contava com a proteção precária das inspeções e relatórios ministeriais. A tentativa de reorganização da instrução no país começou pela organização do estudo na capital, portanto.

A fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, ícone da educação aristocrática no município da Corte e a promulgação de decretos e regulamentações para a província – Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 - serviram de modelo para

³¹ Lei de 15 de outubro de 1827, disponível em http://www.planalto.gov.br/CCiVil_03/LEIS/LIM/LIM-15-10-1827.htm

³² Lei de 16 de 12 de agosto de 1834. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>

outros locais do país. A regulamentação do funcionamento das escolas da província do Rio de Janeiro bem como os processos de admissão e exames foram estendidos a outros locais, se perpetuando ao longo do tempo.



**Decreto n. 1.331-A
de 17 de fevereiro
de 1854**

Artigo Art. 13 – Não serão admitidos á mat´ricula, nem poderão frequentar as Escolas:

1.º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

2.º Os que não tiverem sido vacinados.

3.º Os escravos (art. 69 do citado Regulamento)

Art. 14 – As lições ordnarias das Escolas não poderão ser admitidos alumnos menores de 5 annos, nem maiores de 15)art. 70 do Regulamento).

Art. 5.º. Haverá á porta de cada Escola uma tabolet acom as Armas Imperiaes, indicando á que Freguezia pertence, o sexo para que he destinaa a mesma Escola, e qual a sua graduação.

Art. 6.º. A Escola deve estar sempre na maior limpeza e asseio, fazendo o Professor varrer a casa pelo menos uma vez no dia, laval-a duas vezes cada mez, e conservar abertas as janellas o maior espaço de tempo que for possível. ³³

A tentativa de reorganização do sistema educacional caótico deixado pelo Império começa a esboçar linhas mais claras a partir da congregação das classes avulsas nos grupos escolares, a exemplo do que fez São Paulo a partir de 1892, sendo seguido por vários outros estados brasileiros. Na lei que instituiu as mudanças no sistema de ensino, não só o currículo é proposto, como também a estrutura física do parque escolar.



**Lei 88 de 8 de
setembro de 1892**

Da organização escolar

Artigo 2.º- *Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40, alumnos matriculaveis haverá uma escola preliminar. § unico. - Si o numero de alumnos fôr inferior a 80, haverá duas escolas, e, si fôr superior, serão creadas tantas escolas, quantas sejam necessarias na proporção de 40 alumnos para cada escola.*

Artigo 3.º- *Nos logares em que o numero de alumnos ou alumnas matriculaveis fôr inferior a 20, será creada uma escola mixta. § unico. - Nos logares em que as circunstancias o exigirem, a juizo do conselho-director, será creada uma escola ambulante.* **Artigo 4.º-** *As escolas que tiverem mais de trinta alumnos terão um professor e um adjuncto.* **Artigo 5.º-** *Cada escola preliminar, além de uma área bastante espaços, para recreios e exerícios phisicos, terá*

³³ Coleção das Decisões do Império do Brasil, 1855. Tomo XVIII Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>

uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e aparelhos necessarios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica. ³⁴

A partir de então, são observadas as construções dos grupos escolares em todo o território nacional, e as mudanças não residem simplesmente no currículo, como também na quebra da ambivalência privado x público, quando os limites físicos para as práticas pedagógicas ficam mais definidos do que aqueles conferidos pelas aulas régias, em casas particulares, via de regra, dos docentes. Em 1903, os grupos escolares foram instituídos no Paraná, em 1905 no Maranhão, em 1908 os grupos no Rio Grande do Norte e na Bahia, em 1910 em Sergipe e no Mato Grosso, em 1911 em Santa Catarina, em 1916 na Paraíba,

Da dimensão operacional...



As aulas régias eram supervisionadas pela figura do Diretor-Geral de Ensino e avaliadas pela Mesa Censória, como citado anteriormente. Representaram uma fragmentação da estrutura física do ensino. A unidade do sistema educacional se dava não mais por uma rede física de estabelecimentos, mas por um sistema hierárquico de controle e regulação.

Eram ofertadas aos alunos aulas de línguas modernas como o francês. O desenho, a aritmética, a geometria, as ciências naturais nesse momento histórico passaram a fazer parte do currículo das aulas régias, em contraponto com o arcaísmo do processo educativo jesuítico.

A escola era uma unidade de ensino com um professor. Era o uso da época as aulas serem dadas na casa do próprio professor, e apenas eventualmente aproveitou-se um prédio anteriormente ocupado pelos jesuítas ou outro tipo de convento, para local de ensino. Não encontramos nenhuma referência ou indicação de que em algum momento tivesse sido construído ou houvesse a intenção da edificação de um prédio escolar, durante todo período pesquisado. Assim, não era preciso haver um edifício escolar para que a escola existisse. O termo escola era utilizado com o mesmo sentido de cadeira, ou seja, uma Aula Régia de Gramática Latina, ou uma Aula de Primeiras Letras, correspondia, cada uma, a uma cadeira específica, o que representava uma unidade escolar, uma escola. (CARDOSO, 1999, p. 108)

O sistema seriado não existia no colégio jesuíta. Os alunos escolhiam as aulas a frequentar, vez que não havia encadeamento entre as disciplinas. O espaço escolar, nesse momento histórico, conforma-se como um mosaico de estilos públicos e privados. As

³⁴ Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>

aulas ocorriam em território particular, distante dos olhos do Estado, nas casas dos professores.

Para que as determinações fossem rigorosamente cumpridas e na tentativa de evitar que fiscais e professores burlassem a lei, o governo da Regência promulgou uma decisão, também em 5 de agosto de 1831, recomendando à Sociedade Promotora da Instrução Elementar, no Rio de Janeiro, a colaborar com a inspeção das aulas de Primeiras Letras da corte, *“um serviço de tanto interesse público, e tão análogo à sua patriótica instituição”*. A forma da Sociedade prestar essa colaboração seria através de *“uma comissão de seus membros”* que avaliariam *“o estado atual das referidas aulas, notando as irregularidades, excessos, e defeitos que nela encontrar, e propondo, se for necessário, um plano sobre o seu melhoramento, e reforma no método do seu ensino.”* (CARDOSO, 1999, p. 113)

Mestres lecionavam para meninos e mestras, para meninas. Em províncias onde só havia um dos dois mestres, era permitida a junção dos sexos até que a demanda fosse corrigida por meio de novo processo seletivo para docentes. Os horários de aula eram divididos em turnos matutinos e vespertinos, sendo, no mínimo, de seis horas diárias. O período de férias, previsto para o mês de setembro, independente das peculiaridades locais climáticas. A prescrição da rotina nas aulas régias foi publicada complementarmente ao Alvará de 28 de junho, nos textos que regulam o desempenho dos professores de gramática latina, hebraico, grego e retórica. A interferência do Diretor-Geral de Estudos se dava também em nível disciplinar, para que corrigisse os comportamentos inadequados, os merecedores de castigos ou os inertes, *“pelo modo que lhe parecer conveniente”* ou despedindo o aluno sem iniciativa para que, à sua própria sorte, buscasse condições de subsistir sozinho a fim de não *“colocar em risco a reputação da aula”*.

Os artigos 4º e 5º da Lei de 1827, posterior à Independência do Brasil, trazem à tona a necessidade de organização do sistema de ensino em sua dimensão maior. Dispõem sobre a localização e construção de edifício escolares, retomando o discurso de construção de um parque escolar específico, não presente na história da educação brasileira desde o período jesuítico. O artigo 6º disciplina o currículo a ser ministrado.



Lei de 15 de outubro de 1827

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária

instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil

O Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 foi emblemático por ter em seu escopo, os princípios de organização da instrução pública. Regulamentava os atos da província da Corte em relação à educação primária e secundárias, bem como as demais províncias nos assuntos afetos aos exames preparatórios das faculdades, escolas politécnicas, etc. Embora seu alcance fosse somente para o município da Corte no tocante à escola primária e secundária, representava um esforço do Estado na padronização do sistema educacional, até então não conseguida. As ideias preconizadas na Corte, certamente repercutiriam no restante do território. A educação é reforçada como obrigatória para alunos de 7 a 14 anos, sendo imputada a responsabilidade aos pais ou tutores ou responsáveis legais pela baixa frequência ou ausência.



**Decreto 7.247 de
19 de abril de
1879**

Art. 2º Até se mostrarem habilitados em todas as disciplinas que constituem o programma das escolas primarias do 1º gráo, são obrigados a frequental-as, no municipio da Còrte, os individuos de um e outro sexo, de 7 a 14 annos de idade. Esta obrigação não comprehende os que seus pais, tutores ou protectores provarem que recebem a instrucção conveniente em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior, da escola publica ou subsidiada mais proxima, de um e meio kilometro para os meninos, e de um kilometro para as meninas. § 1º Todos aquelles que, tendo em sua companhia meninos ou meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matricular-os nas escolas publicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrucção primaria do 1º gráo, sejam pais, mais, tutores ou protectores, ficam sujeitos a uma multa de 20 a 100\$000. Na mesma pena incorrerão os que, sendo advertidos da pouca frequencia dos alumnos á escola ou regularidade do ensino administrado particularmente, á vista dos mappas organizados nas escolas publicas ou dos attestados que no segundo caso deverão apresentar de tres em tres mezes, não provarem no

*trimestre seguinte que houve a devida regularidade no mesmo ensino ou frequencia, salvo caso de molestia ou outro justo impedimento.*³⁵

Da reforma de ensino dos anos iniciais do período republicano, regulada pelo Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 – Reforma de Benjamin Constant –, é retomada a necessidade de construção de prédios próprios destinados à educação. Ainda que o decreto regulasse somente as políticas educacionais do Distrito Federal, Rio de Janeiro, seu alcance foi maior, atingindo grande quantidade de estados brasileiros.



Decreto 981 de 8 de novembro de 1890

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

*Art. 9º Cada escola primaria terá, além das salas de classe e outras dependencias, sua bibliotheca especial, um museo escolar provido de collecções mineralogicas, botanicas e zoologicas, de instrumentos e de quanto for indispensavel para o ensino concreto, um gymnasio para exercicios physicos, um pateo para jogos e recreios, e um jardim preparado segundo preceitos pedagogicos.*³⁶

Na segunda década do século 19 começa a discussão sobre como abrigar tantos súditos a serem educados. Notória a fragmentação e precariedade das instituições escolares: espaços muitas vezes improvisados nas residências dos docentes que não atendiam à nova ordem político-administrativa que se vislumbrava no país, a exemplo do mundo moderno europeu. Vidal e Faria Filho as denominaram de **escolas do improviso** (VIDAL e FARIA FILHO, 2000).

Durante os anos que antecederam a independência do Brasil, era percebido pelas elites que a instituição escolar deveria representar seu papel social, enquanto braço do Estado. Portanto, deveria estar bem definida território urbano para ser percebida como tal e,

³⁵ Decreto 7.247 de 19/04/1879 disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>

³⁶ Decreto 981 de 8 de novembro de 1890. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>

assim, se fazia necessária a destinação de espaços específicos para a aprendizagem bem como sua supervisão e controle. Ao fim do século 19, acessórios didáticos apareciam para a ilustração e aulas – globos, cartazes, carteiras, mapas, livros – e a adaptação de espaços era cada vez mais dificultada para a consecução das aulas. Os teóricos higienistas encontraram nessas condições físicas precárias, o argumento para a destinação de novas instalações para as práticas pedagógicas, regradas por códigos rígidos de construção.

Nos prédios destinados exclusivamente ao ensino, não era facultado ao professor residir. Os novos edifícios deveriam, inclusive, ter aparência distinta das residências, simbolismo e identidade próprios. As práticas pedagógicas eram extremamente ritualísticas e formais no tocante ao uso do tempo e espaço da escola. Quadro de horários, exames de avaliação ao fim do período letivo, sinos para marcar a entrada e saída, conteúdos fragmentados e encadeados nos diferentes níveis, divisão de alunos em salas padronizadas por conhecimento adquirido etc.

Sobre este tema, especificamente, Escolano, lembra que, intencionalmente, alguns símbolos eram colocados estrategicamente nas instituições escolares a fim de ressaltar determinados atributos relacionados à disciplina e controle do tempo. Já que o tempo é uma propriedade a ser adquirida pelo ser humano, nada como facilitar sua apreensão por meio de elementos acessórios. O relógio (Figura 2.9), exemplificando, instalado nos frontões ou em lugar de destaque junto à entrada do prédio, perpetuava a “cronometria” (VINAO FRAGO & ESCOLANO, 2001, p. 45) da vida social. A arquitetura passa a ser também suporte de “signos culturais com impacto na vida coletiva, conforme o autor.

O modelo de grupos escolares, além do atendimento da educação de massa, se prestava ao processo de seleção e organização dos discentes por níveis de conhecimento e habilidades, mecanismo de preservação de determinadas elites, não muito diferente da situação atual praticada no meio acadêmico. A divisão do trabalho racional entre o grupo administrador se esboçava com mais força, mostrando uma rígida hierarquia de competências, que iam desde o diretor até o funcionário administrativo e braçal. Esta estrutura rígida tinha por princípio a regulação do funcionamento das unidades de ensino, de “ensinar a muitos como se fossem um só” (AZEVEDO, 2012, p. 34).

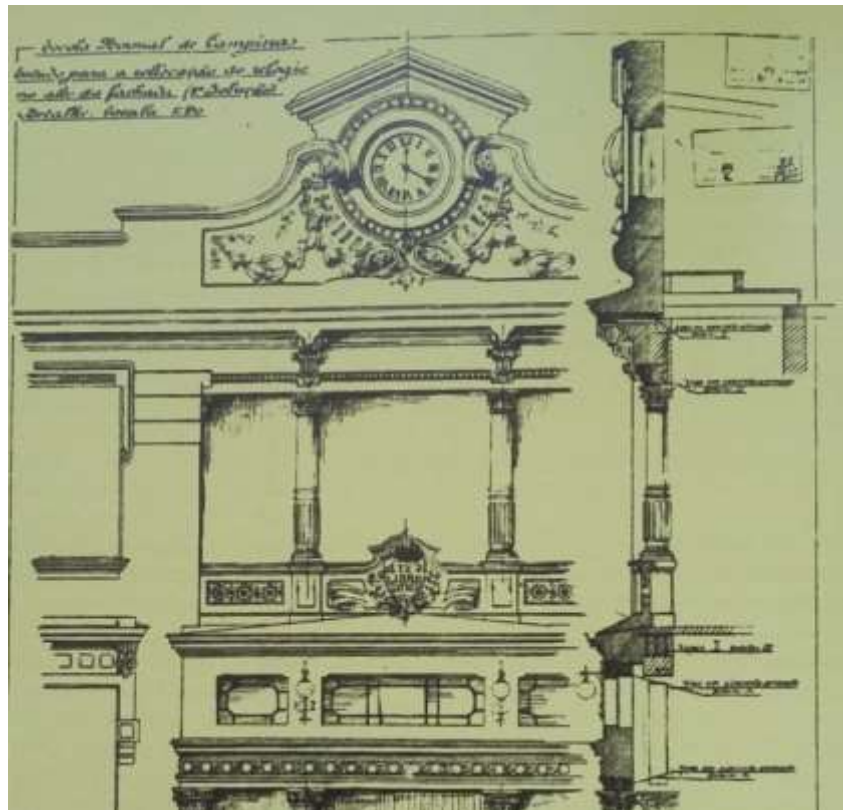


Figura 2.9 – Estudo da implantação do relógio na Escola Normal de Campinas, 1922.
Fonte: WOLFF, 2011.

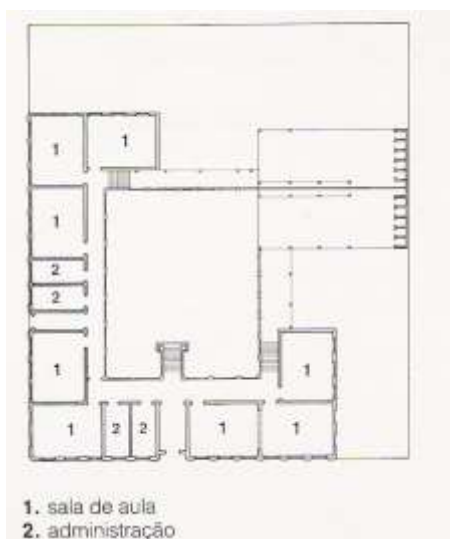
O modelo de grupos escolares, além do atendimento da educação de massa, se prestava ao processo de seleção e organização dos discentes por níveis de conhecimento e habilidades, mecanismo de preservação de determinadas elites, não muito diferente da situação atual praticada no meio acadêmico. A divisão do trabalho racional entre o grupo administrador se esboçava com mais força, mostrando uma rígida hierarquia de competências, que iam desde o diretor até o funcionário administrativo e braçal. Esta estrutura rígida tinha por princípio a regulação do funcionamento das unidades de ensino, de “ensinar a muitos como se fossem um só” (AZEVEDO, 2012, p. 34).

Não só os métodos e técnicas didáticas eram pensados para o coletivo como também as regras de controle social. A figura do inspetor se sobrepõe a todo o sistema e torna-se responsável pela regulação e manutenção das ordens explícitas.

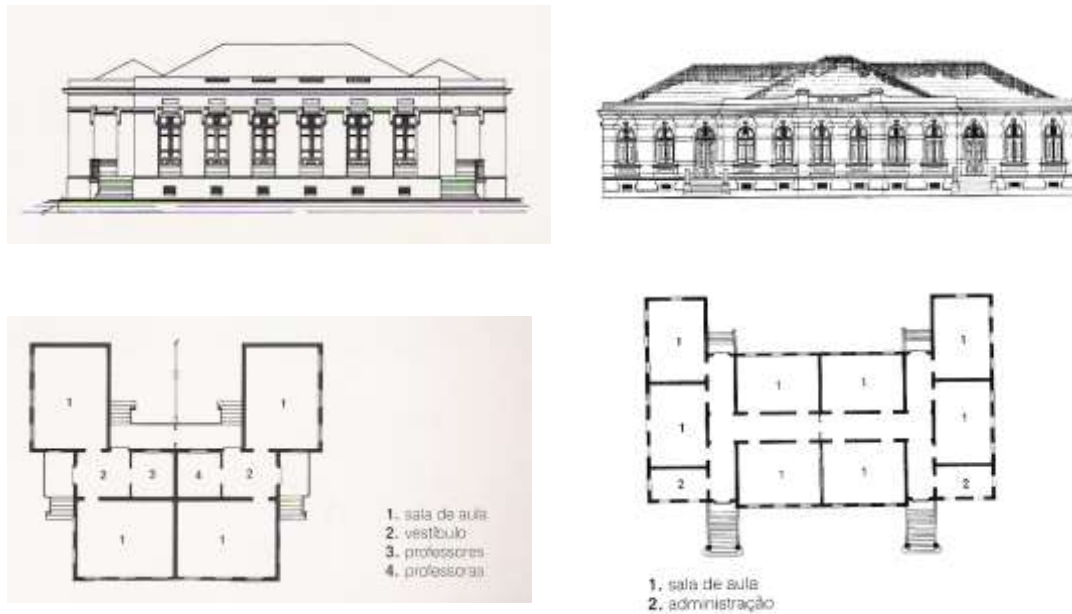
De norte a sul do país a paisagem foi pontuada por edifícios escolares suntuosos que, até hoje, são ícones da arquitetura eclética e imponente.

De programa arquitetônico simples e quase sempre elaborados por arquitetos estrangeiros, os projetos apresentavam características geométricas rigorosamente simétricas, indícios de uma disciplina extremamente rigorosa e necessária à manutenção

da ordem, visando promover a segregação entre os sexos masculino e feminino. Os banheiros e sanitários, em obediência ao Código Sanitário, normalmente eram instalados aos fundos da edificação. Os antigos grupos escolares assemelhavam-se mais a residências pelo seu luxo e padrão construtivo. (Figuras 2.10 a 2.11).



Figuras 2.10 - Grupos Escolares de Agudos e Lapa
Fonte: Arquitetura Escolar Paulista – FDE, SP



Figuras 2.11 - Grupos Escolares Escolas Reunidas Cordeiro e São Pedro
 Fonte: *Arquitetura Escolar Paulista - FDE*

Estevam de Oliveira, inspetor do Ensino de Minas Gerais “ficou deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista”. (FARIA FILHO apud SAVANI, 2007, p. 27)

A passagem do regime imperial para o republicano é marcada pela construção dos grupos escolares. É na República Velha que se imprime no espaço urbano a característica da administração pública. O habitante citadino se transfigurava no cidadão republicano não mais visto como o súdito do Império.

O prédio da escola adquiria status de protagonista, da paisagem urbana, mesmo sem sê-lo de fato, formando o parque construído municipal junto dos edifícios da justiça, da administração e da igreja. Tratava-se agora da arquitetura monumental, assinada por nomes importantes à época, como Victor Dubugras, José van Humbeeck, Ramos de Azevedo, entre outros (Figura 2.12 e figura 2.13).

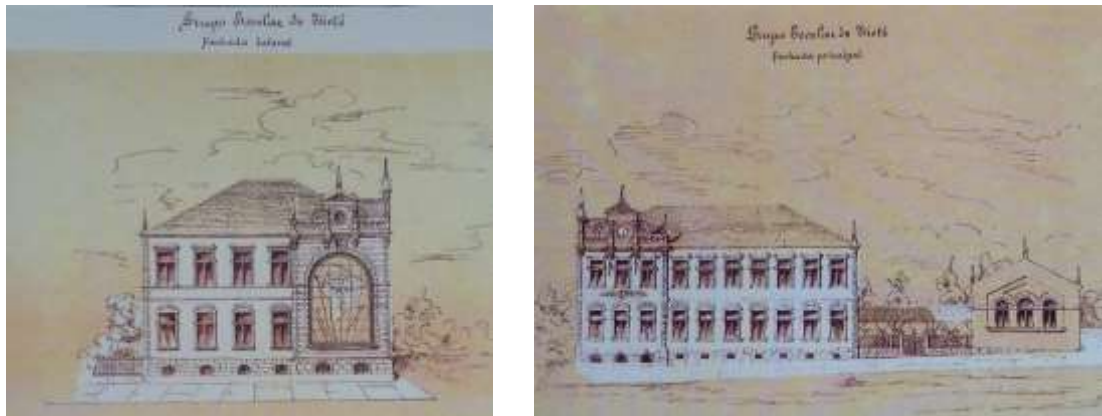


Figura 2.12 – Desenhos de Victor Dubugras para o Grupo Escolar do Tietê, 1890
Fonte: WOLFF, 2011.

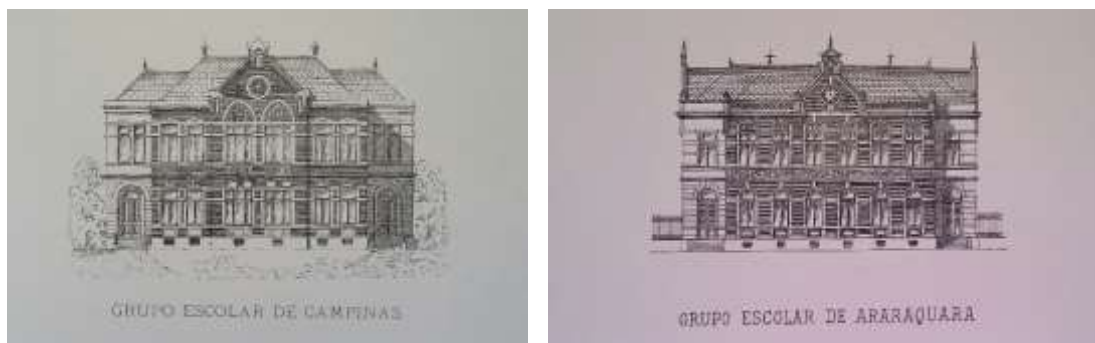


Figura 2.13 – Desenhos de Ramos de Azevedo para os Grupos Escolares de Campina e Araraquara, 1895
Fonte: WOLFF, 2011.

Este período da educação nacional poderá ser lembrado por algumas instituições que marcaram a história nacional em qualidade de ensino e currículo diferenciado. O Seminário de Olinda (Figura 2.14), inaugurado em 1800, teve sua importância por introduzir conceitos de aprendizagem mais práticos, onde se destacou o estudo da filosofia natural, por meio do estudo da física, biologia e química. Além da formação do clérigo, o seminário também formava estudantes na mesma concepção mais dinâmica de aprendizagem, diferenciando-o dos outros seminários à época que pautavam a formação dos sacerdotes na filosofia especulativa. Ressalta-se que os padres ordenados pelo Seminário adquiriam uma visão de mundo diferenciada, possuindo conhecimentos sobre filosofia da natureza.



Figura 2.14 – Seminário de Olinda – vista e foto aérea
 Fonte: Google Earth acessado em 22.04.2015



Figura 2.15 – Colégio Pedro II – Rio de Janeiro – vista e foto aérea
 Fonte: Google Earth acessado em 22.04.2015

O Colégio Pedro II (Figura 2.15), como já citado neste capítulo, foi fundado em 1837, num momento de afirmação do ideário educacional dos anos finais do Império, administrado sob a jurisdição da Corte.

Outra instituição que merece ser lembrada nesse período é o Colégio do Caraça, construído em Minas Gerais, em área de 11 mil hectares, no atual município de Catas Altas, antiga região conhecida por Matto Dentro de Minas (Serra do Espinhaço). O Colégio foi referência de ensino em sua época, 1820-1912, funcionando também como seminários e escola apostólica para formação do clero lazarista. O termo referência aqui é empregado como escola destinada à elite, a ser educada nos padrões europeus. Tratava-se de uma região dominada pela exploração aurífera, cujas famílias abastadas não dispunham de instalações apropriadas para a educação de seus descendentes. Em tempos de aulas avulsas e carência de escolas na região, o Colégio da Serra, assim apelidado pela sua localização privilegiada, o colégio do Caraça (Figura 2.16) foi elevado à categoria do

Colégio Pedro II, por meio do decreto 3.701 de 1900, sendo, portanto, fiscalizado mais intensamente pelos inspetores da Corte.



Figura 2.16 – Projeto original do Caracá e foto de sua implantação em 1912, com destaque para a parte de trás do complexo, destinado às atividades reservadas dos sacerdotes lazaristas.

Fonte: ANDRADE, 2000

A segunda década do século 20 protagonizou estudos de avaliação sobre a situação da grande massa de cidadãos em idade escolar de 7 a 12 anos que não tinha acesso à

educação. A revisão dos anos iniciais de escolarização por meio de medidas que visassem o incremento da rede escolar, melhora nas condições de funcionamento dos estabelecimentos educacionais, reforma dos currículos, profissionalização dos estudos, foi proposta por Sampaio Dória em São Paulo, por Lourenço Filho no Ceará, por Anísio Teixeira na Bahia, sendo seguida mais tarde por Francisco Campos em Minas Gerais e Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro.

Era o prenúncio de mudanças significativas no discurso da educação brasileira que se consolidariam ao longo dos anos republicanos.

2.1.2

Educação Democrática

Século 20 até os dias atuais



O início do século 20 é marcado pela influência de várias correntes científicas e filosóficas que iriam influenciar as práticas pedagógicas contemporâneas. É possível citar a contribuição da psicologia e da sociologia³⁷ que nortearam o desenvolvimento dos processos didáticos e conhecimento do indivíduo enquanto protagonista do aprendizado. Lições aprendidas com o pragmatismo de Dewey, a pedagogia montessoriana e a escola para o trabalho; as reflexões anarquistas; o socialismo de Althusser³⁸; o simbolismo de Bourdieu; a tendência construtivista de Piaget e Vygotsky; foram determinantes na reavaliação das intenções do sistema educacional nacional, a exemplo do que se produzia em outros países dos continentes americano e europeu.

A revolução de outubro de 1930 que pôs fim à Velha República fez com que muitos programas e políticas sociais passassem, de maneira prioritária, a ser gerenciados pela esfera federal, diminuindo a autonomia dos estados. Ainda em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública sob o comando de Francisco Campos que fortalece as

³⁷ No campo da psicologia destacam-se as correntes behavioristas; no campo das ciências, o tecnicismo; a sociologia vem representada pelo pensamento de Durkheim, da educação como objeto social;

³⁸ Louis Althusser (1918-1990) publicou a obra *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, onde demonstra que a exploração entre classes é mascarada pela ideologia de um grupo sobre outro. Para o filósofo, o Estado dispõe de mecanismos de produção e ideológicos para a reprodução das desigualdades: a religião, a escola, os sindicatos, a cultura. Nessa linha destaca-se também Pierre Bourdieu (1930-2002) quando desenvolve o conceito de violência simbólica, que reside na imposição de valores culturais de uma classe dominante a outros segmentos sociais, já citado no início deste capítulo.

políticas educacionais a partir de 1931, quando decretos que direcionariam os rumos do ensino secundário e universitário são editados.

Contudo, a ausência de uma regulamentação destinada exclusivamente à escola primária aliada às iniciativas de grupos de educadores da Associação Brasileira de Educação (1924) culminou, em 1932, no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: “um rico legado e divisor de águas na história da educação, estabelecendo marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias”, entre eles a obrigatoriedade, gratuidade e laicidade da educação.

Sob o título *A Reconstrução da Educação no Brasil – ao Povo e ao Governo*, o documento apresentava vinte e seis signatários dos quais dez constituíam o grupo de trabalho de Anísio Teixeira, responsável pela instrução pública no Rio de Janeiro, então Distrito Federal.

Da dimensão ideal... 

O ideário da Escola Nova, inspirado nas formulações de Dewey e defendido pelos educadores pioneiros no Brasil nos anos de 1930 preconiza uma escola voltada à formação integral do aluno, sintonizada às necessidades de uma sociedade em desenvolvimento. O conceito de construção do conhecimento a partir da atividade dinâmica do aluno em interação com o meio surge como elemento central da teoria. É importante retomar que o sistema educacional da nova capital nasce num momento em que o pensamento pedagógico brasileiro encontra-se profundamente influenciado pelo ideário norte-americano das novas escolas.

No Brasil, educadores sintonizados a essa corrente de pensamento pedagógico se destacaram à época – Lourenço Filho, primeiro diretor do Instituto Nacional de Educação em 1937; Helena Antipoff e Mário Casassanta em Minas Gerais (Reforma Francisco Campos – MG, 1930), Fernando de Azevedo, responsável pela reforma educacional no Rio de Janeiro em 1928, Anísio Spínola Teixeira, educador baiano que iniciou sua vida pública em 1924, responsável pela instrução pública no estado da Bahia, entre outros

Saviani apelida os educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço filho como a trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova. Ocupando cargos no governo desde a segunda década do século 20, os educadores se alternavam em cargos públicos, onde puderam colocar em prática os princípios que defendiam. O discurso escolanovista marcou a primeira metade do século 20 como um discurso para a mudança.

As críticas de José Veríssimo sobre a falta de fundamento nas mudanças políticas ocorridas no país pareciam agora encontrar eco nas vozes desses educadores. A educação deveria ser um instrumento para o alcance da democracia. A meta da educação é o indivíduo, e surge o processo educacional dele e para ele. O contexto social é determinante para o tipo de prática pedagógica a ser desenvolvida. Inaceitável se faz a importação de modelos padronizados que não consideram a realidade social do grupo educado.

Sobre este tópico específico, Lourenço Filho, na sua Introdução ao Estudo da Escola Nova, em 1929, afirma que a democracia só pode ser alcançada se advier de bases legítimas e populares.

A ideia de democracia não se aplica, portanto, apenas a um tipo de organização de governo. Ou melhor, não é certo tipo abstrato de governo que determina vida democrática, mas é a composição democrática que determina certo tipo de instituições. Nestas, a ideia capital é a de uma existência dinâmica em função dos interesses de cada pessoa humana. Com esse sentido, encoraja o esforço de modelar a vida social numa base ética, cujo primeiro princípio é a compreensão de cada cidadão de fazer valer a sua própria personalidade, respeitando também a personalidade de cada um e a de todos. (FILHO, 1960, p. 253)

A educação, portanto, não ensina a democracia. Ela é parte integrante do processo democrático, não se prestando a um tipo de modelagem social, acessório e impositivo.

Anísio Teixeira sempre criticou a ausência de identidade própria nos processos educacionais brasileiros. A modelagem europeia jamais se enquadraria na sociedade local, vez que o contexto de descobrimento e colonização do território nacional já havia produzido uma sociedade dualizada, discriminatória, sombra do que poderia ser realmente. Segundo o educador, o brasileiro colono nascido em terras brasileiras não era o europeu legítimo tampouco o aborígene. Era um produto cultural, “nostálgico” por não ser europeu, sem nunca ter ido à Europa e não era autenticamente brasileiro, pois havia sido educado e forjado na colônia. A consequência disso foi a criação de um grupo social apátrida, não pertencente ao grupo dominador – europeus –, nem ao dominado – brasileiros legítimos.

Esse brasileiro *mazombo*³⁹ foi manipulado pelos sistemas educacionais jesuíticos e imperialistas que o acostumou a querer ser ou ter o que não estava a seu alcance, por meio

³⁹ Mazombo – filhos de portugueses nascidos na América. Os filhos de espanhóis eram chamados de *criollos*. Consiste o mazombismo na ausência de determinação e satisfação de ser brasileiro, na ausência de gosto por qualquer tipo de atividade orgânica, na carência de iniciativa e inventividade, na falta de crença na possibilidade de aperfeiçoamento moral do homem, em descaso por tudo quanto não fosse fortuna rápida

de uma educação desviada de sua realidade, fazendo-o, no plano hipotético, pertencer a um mundo irreal.

A verdade, porém, e que nos acostumamos a viver em dois planos, o real, com as suas particularidades e originalidades, e o oficial, com os seus reconhecimentos convencionas de padrões inexistentes. Enquanto fomos colônia, tal duplicidade seria explicável, à luz de proveitos que daí advinham para o prestígio do nativo, perante a sociedade metropolitana e colonizadora. A independência não nos curou, porém, do velho vício. Continuamos a ser, com a autonomia, nações de dupla personalidade, a oficial e a real. (TEIXEIRA, 1976, p. 267)

O olhar nacionalista, de um produto original e adaptado às condições brasileiras era a bandeira levantada pelo movimento dos educadores escolanovistas. Em tempos de Estado Novo, com a crise do sistema oligárquico agroexportador e princípios desenvolvimentistas aflorando, as ideias educacionais da nova pedagogia encontraram espaço no cenário político, abrindo um leque de oportunidades de reorganização social e educacional, justificadas pela valorização do cidadão republicano e seu futuro promissor. As frentes de ensino para o trabalho – as escolas técnicas – encontraram campo vasto para seu desenvolvimento como também as políticas de universalização da educação.

Quando considerado o tempo de maturação dos ideais da nova pedagogia, são contados oitenta anos até os dias atuais, que representam apenas um quinto da história da educação nacional, analisada sob uma lente diferente, ao menos no discurso proclamado. Quatro séculos de valores sociais importados, legitimados por processos educacionais direcionados pelos interesses políticos vigentes foram revistos e criticados por estes educadores. Os princípios gerais da Escola Nova, assim, são aceitos até hoje, incorporados pela maioria das teorias educacionais e necessitam de condições para serem desenvolvidos, resumidas por Lourenço Filho (1963):

- a. *Desenvolvimento normal biológico do educando* – adaptar as atividades educativas ao organismo do educando;
- b. *Socialização e aculturação* –valoração do individualismo nas trocas sociais, quaisquer que sejam elas;
- c. *Preparação para o trabalho* – conferir habilidades aos educandos para que promovam sua independência;

e, sobretudo, na falta de um ideal coletivo, na quase total ausência de sentimento de pertencer o indivíduo ao lugar e a comunidade em que vivia. Definição de Viana Moog, Bandeirantes e Pioneiro in TEIXEIRA, 1976, Educação no Brasil.

- d. *Afirmação pessoal de sentido humano* – otimizar as características individuais em prol da coletividade;
- e. *Relacionamento com os mais altos fins de expressão humana* – o equilíbrio pessoal só será atingido mediante aspirações dignas e úteis.

O foco do processo educativo deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. A educação não deve ser liberal⁴⁰, mas sim, libertadora. Nessa linha de pensamento, várias experiências republicanas foram desenvolvidas para a aproximação do discurso à prática.

Da dimensão legal... 

Em 1890, Benjamin Constant, então professor da Escola Militar, foi escolhido ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, realizando reforma educacional em 1890. A Carta Magna de 1891, a primeira constituição republicana reafirmou a competência dos estados para administrarem as escolas primárias, contudo elevou à ordem do Congresso Nacional a deliberação sobre o ensino secundário e superior.

Somente em 1930 foi criado o ministério específico da Educação e Cultura e Francisco Campos, tendo se destacado na reforma educacional do estado de Minas Gerais, foi escolhido para ser o representante da pasta. 1931 e 1932 foram anos de regulamentação do ensino, visando a reformulação em moldes nacionais. O período ficou conhecido como a Reforma Francisco Campos, cujos atos principais a seguir se destacam: partição do ensino secundário em dois ciclos – fundamental e complementar -; padronização do sistema de admissão docente e inspeção de ensino, nos moldes do Colégio Pedro II; criação do Conselho Nacional de Educação.

Datam desse período a criação das primeiras grandes universidades, como a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, Rio de Janeiro (1935).

Já no período denominado Estado Novo, de 1937 a 1945, várias medidas foram tomadas pelo então ministro Gustavo Capanema. Um conjunto de leis, denominado Leis Orgânicas do Ensino formataram alguns pontos específicos do sistema educacional nacional: leis do ensino comercial, lei do ensino primário e do ensino secundário, lei do ensino normal, lei

⁴⁰ O sentido de liberal neste texto é o da ideologia política burguesa, pela qual a liberdade na vida econômica proclamada pelo liberalismo econômico culminou numa sociedade fatalmente desigual, a ser combatida pelas correntes socialistas e comunistas.

para a criação do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio), entre outras. Foi a Reforma Capanema.

Durante o período do Governo provisório, 1946, houve a promulgação do Decreto-lei nº. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional – a Lei Orgânica do Ensino Primário. Destacamos o artigo 1º da referida lei que reproduz exatamente as condições que Lourenço Filho citou em seu trabalho como condições basilares para o desenvolvimento da pedagogia nova⁴¹.



**Decreto-lei n.
8.529, de 02 de
janeiro de 1946**

Art. 1º O ensino primário tem as seguintes finalidades:

- a. Proporcionar a iniciação cultural que a todos conduza ao conhecimento da vida nacional, e ao exercício das virtudes morais e cívicas que a mantenham e a engrandeam, dentro de elevado espírito de naturalidade humana;*
- b. Oferecer de modo especial, às crianças de sete a doze anos, as condições de equilibrada formação e desenvolvimento da personalidade;*
- c. Elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida na família, à defesa da saúde e à iniciação no trabalho.*

Ao mesmo tempo que o dispositivo legal considera as particularidades de cada região para definições específicas condicionadas à territorialidade e aspectos sociais específicos, a ideia de sistema educativo fica muito clara na referida lei. Em seu artigo 24, considera que “os estabelecimentos de ensino primário, públicos e particulares, formarão, em cada Estado, em cada Território e no Distrito Federal, um só sistema escolar, com a devida unidade de organização e direção”. E particulariza depois, como atribuição dos estados o “planejamento dos serviços de ensino, em cada ano, de tal modo que a rede escolar primária satisfaça às necessidades de todos os núcleos da população”. A ideia de processo e evolução do sistema e meios da educação também é lançada, quando define que os estados deverão organizar um plano de construções e aparelhamento escolar, para cumprimento progressivo.

⁴¹ Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>

A lei orgânica, em seu artigo 28, nomeia oficialmente os estabelecimentos de ensino, considerando o porte de atendimento da instituição.



**Decreto-lei n.
8.529, de 02 de
janeiro de 1946**

Art. 28 (...)

I. Escola isolada (E.I.), quando possua uma só turma de alunos, entregue a um só docente. II. Escolas reunidas (E.R.), quando houver de duas a quatro turmas de alunos, e número correspondente de professores. III. Grupo escolar (G.E.), quando possua cinco ou mais turmas de alunos, e número igual ou superior de docentes. IV. Escola supletiva (E.S.), quando ministre ensino supletivo, qualquer que seja o número de turmas de alunos e de professores

Os anos que sucederam a Reforma Capanema registram um incremento no número de escolas primárias e, aumento potencial das escolas secundárias. As escolas técnicas proliferaram, aumentando em dez vezes, de 133 para 1368, no espaço de 12 anos.

De 1945 a 1964 o país viveu o momento desenvolvimentista de internacionalização econômica adotada pelo então Presidente Juscelino Kubistchek. Se, na arquitetura brasileira a inauguração de Brasília (1960) foi o grande emblema e institucionalização do modernismo⁴² enquanto *estilo oficial*, elaborando uma estratégia para domínio do território por meio da padronização da paisagem e das funções sociais, as políticas educacionais já mostravam sinais dos novos tempos desta modernidade desde meados dos anos 1930 e esboçavam, previamente às ideias de JK, a mesma necessidade de tomar posse de todo o território, unificando em âmbito nacional as estratégias de ensino primário, secundário e superior.

É de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB – Lei 4.024/61, concebida desde 1948, após a promulgação da Constituição de 1946, em resposta ao texto constitucional de Vargas, outorgado em 1937.

Nesse momento histórico revela-se a disputa entre o ensino privado e o público. Representantes do então Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em conjunto com quase duzentos educadores contemporâneos, assinam um novo manifesto que defende

⁴² Segundo Frampton (2008) em sua História Crítica da Arquitetura Moderna, a arquitetura moderna teve início no Brasil a partir da parceria de Lúcio Costa e G. Warchavichik, em 1920, quando da construção das primeiras casas cubistas no Brasil.

que os recursos públicos seriam destinados somente às escolas públicas. A LDB, contudo, em seu artigo 95, garantiu “cooperação financeira” da União para os estabelecimentos particulares.

O período de ditadura, pós 1964, instituiu o ensino obrigatório de Educação Moral e Cívica no currículo de todos os graus, chamando OSPB – Organização Social e Política Brasileira no ensino secundário. As entidades representativas de alunos foram banidas e o Decreto-Lei 477, de 1969 impediu qualquer manifestação de caráter político por parte de alunos, professores e funcionários.

O Governo Médici, em 1971, promoveu nova reforma de ensino, preservando, contudo, os parâmetros ideológicos já estabelecidos anteriormente. Ampliou a obrigatoriedade escolar para oito anos e aglutinou o ensino secundário ao profissionalizante. Críticas são feitas a esta reforma de 1971 vez que o sistema educacional não dispunha de parque escolar ou recursos humanos para fazer cumprir a obrigatoriedade dos oito anos; os cursos profissionalizantes atrelados ao ensino secundário careciam de laboratórios, recursos materiais e físicos. O ensino particular, pouco fiscalizado, servia à formação de uma elite que visava o ingresso nas faculdades.

Em meados de 1980, a Lei 7.044/82 retroagiu sobre a educação profissionalizante atrelada ao ensino secundário e as disciplinas de filosofia, covardemente substituídas pelas de moral e civismo, retornaram ao currículo.

Da dimensão operacional... 

Os ícones da educação da Velha República, os grupos escolares, início da década de 1930, mostravam sinais de esgotamento e saturação física. Considerados como escolas de elite, são colocados em cheque a partir das novas ideias pedagógicas que justificavam a necessidade do edifício escolar atingir todo o território e população brasileiros. O estilo internacional de produção arquitetônica de edifícios contribuía com as variáveis necessárias a este novo momento. A rapidez na construção, a possibilidade de modulação e produção seriada eram a alternativa que as políticas educacionais tinham para se tornarem acessível à população em idade escolar que crescia rapidamente.

Assim, de soberano e único, implantado nos lugares de destaque das cidades brasileiras – nas esquinas das ruas principais ou compondo as fachadas das praças cívicas – o edifício

escolar se despersonaliza e, quase anônimo, se muda para o interior dos bairros residenciais, próximo à população em idade escolar.

Das práticas pedagógicas inerentes ao período ora analisado, são significativas as mudanças relativas à necessidade da universalização do ensino; o tempo de permanência dos alunos na instituição e a formação para o trabalho. As dinâmicas intrínsecas aos estabelecimentos de ensino trabalhavam com esses focos específicos: o atendimento ao currículo pré-estabelecido nas reformas educacionais e a necessidade de adequação dos parques escolares à recepção do número de alunos em idade escolar.

A contribuição de Anísio Teixeira foi ímpar e pioneira em relação ao tema arquitetura escolar, meio específico para consecução das políticas públicas. Afirmava ser o prédio escolar, a base material “física e preliminar para qualquer programa educacional”, e como tal, deveria se adequar à nova pedagogia proposta. E, tanto à frente da instrução pública no Rio e na Bahia, Anísio mostrou a importância basilar da infraestrutura de suporte às atividades educacionais – o prédio escolar seria o cenário para a educação integral, cujos antigos grupos escolares e liceus não poderiam mais suportar.

Em ambos os Estados em que atuou, a rede de escolar foi redimensionada e os próprios, quando não adaptados, ora demolidos ora reconstruídos ou erguidos para o atendimento a toda a faixa da população em idade escolar. A interpretação da rede escolar enquanto um sistema pleno para atendimento ao público-alvo gerou um modelo de rede hierarquizada de centros de ensino ou escolas nucleares, escolas-classe e escolas-parque. Os prédios deveriam ser dimensionados e localizados em função da necessidade de atendimento. Seriam construídas escolas com números de salas e programas de atendimento adequados à população frequentadora.

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça, dando primeiro aos muitos, aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significado nem poderá sequer ser decentemente vivida.⁴³

Estes novos jeitos de pensar pautaram a produção do espaço escolar durante os anos 1950 e 1960 apontando novas direções aos impasses vividos pela educação no Brasil, que, até então, importava modelos segregacionistas e elitistas europeus. Não se falava mais em escola, mas sim em Centro de Ensino, um edifício com novos padrões espaciais, que

⁴³ Anísio Teixeira *apud* Clarice Nunes, *Anísio Teixeira*, p. 396

atenderia não só às necessidades específicas curriculares como também às necessidades de vida e convívio social. (Figura 2.17)

Esta visão progressista da educação que resultou, explicitamente, em novos modelos de edifícios, nos leva a investigar que padrões arquitetônicos referenciaríamos as novas propostas educacionais escolanovistas, já que foi nítida a alteração do parque escolar público construído a partir dos anos 1930 no país.

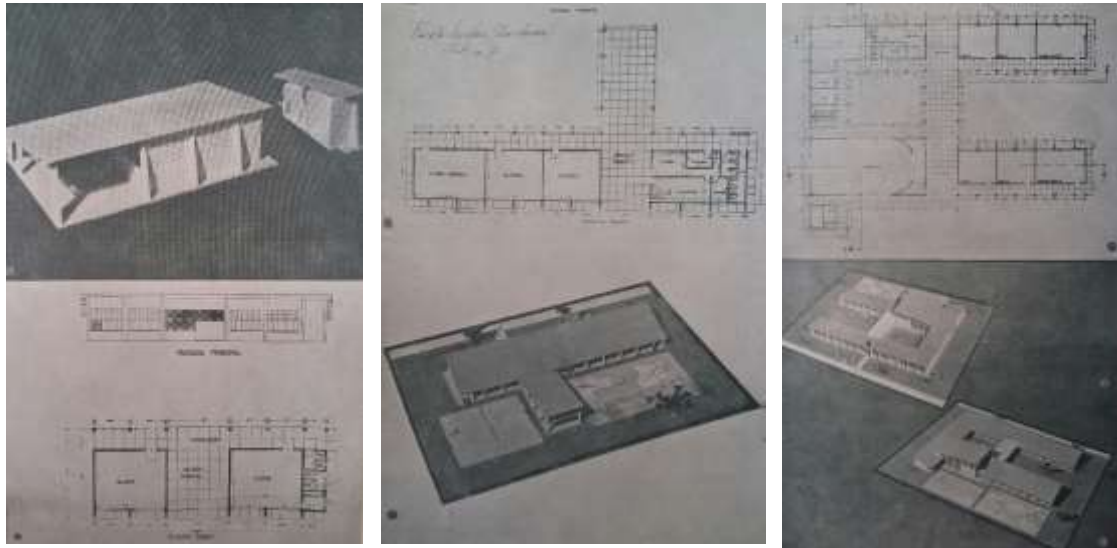


Figura 2.17– Projeto do Arquiteto Diógenes Rebouças para o plano de construções escolares no estado da Bahia, na gestão do secretário de educação Anísio Teixeira (1924-1935).

Em destaque, a escola nuclear e seus projetos ampliados.

Fonte: Revista Fiscal da Bahia, Álbum Comemorativo do 4º Centenário

Os tipos arquitetônicos projetados a partir da década de 1940, tanto para o estado da Bahia, Rio de Janeiro e, posteriormente, Brasília, visivelmente diferem dos antigos grupos escolares e escolas reunidas, quase monumentais em suas composições neoclássicas. As novas escolas aparentavam uma simplicidade construtiva e compositiva de linhas retas e fachadas simétricas e ritmadas, externando a repetição e produção em série dos espaços, tipologia consagrada pelo estilo modernista internacional. Materiais e técnicas construtivas expostas – uso aparente de muito vidro e concreto - promovem a ilusão da fácil “leitura” funcional do prédio.

Apesar da importância histórica do entendimento desta mudança da concepção do prédio escolar, a leitura do edifício extrapola o simbolismo arquitetônico e revela uma linguagem intimamente aliada a mudanças na gestão de políticas educacionais.

Iniciativas estaduais que sucederam o período do governo Vargas tentavam realinhar os princípios da educação democrática, cujo processo fora rompido a partir de 1964. A experiência dos Centros de Ensino Integrado de Educação Pública (Cieps) no Rio de Janeiro na segunda metade da década de 1980 buscava acomodar alunos em horário integral em centros de desenvolvimento completo e contínuo: bibliotecas, quadras, refeitórios, assistência médica e odontológica, etc. Em São Paulo, a experiência dos CEUs – Centros de Ensino Unificado, na década de 1990, também tentou oferecer uma alternativa à evasão e repetência, oferecendo o turno integral a maior quantidade de alunos possível. O projeto Escola Cidadã, iniciativa do Instituto Paulo Freire, envolveu a educação popular em teorias pós-construtivistas; a Escola-Plural, implementada na rede escolar de Minas Gerais, cujo idealizado, Miguel Arroyo, sugeria que a pedagogia praticada pela burguesia fosse desconstruída em prol de uma nova maneira de aprender: aprender a aprender, envolvendo a pedagogia do trabalho e prática. Não reside neste estudo a avaliação dos projetos e sua eficácia na solução de problemas referentes à educação pública. Cabe somente uma construção do pensamento ideológico da época estudada, a fim de verificar em que medida e com que intenções a educação foi utilizada pelo poder estatal na formação dos cidadãos.

Programas de governo que envolviam a construção de parques escolares inteiros (Figura 2.18 a 2.20) ou simplesmente alteravam a estrutura e funcionamento de instituições existentes surgiram em todo o país como maneira de reinterpretação dos princípios da década de 1930, porém agora vistos num cenário social concreto e mais complexo: altos índices de repetência nas séries iniciais e evasão escolar.

Sem desmerecer as experiências contemporâneas de educação pública, é necessário salientar que os educadores escolanovistas já haviam deixado repertório vasto no campo de experiências práticas para a consecução dos objetivos a serem alcançados pela educação da democracia. A experiência de Anísio Teixeira à frente da rede pública da Bahia nos anos 1930, como citado, criando o sistema de escolas-classe e escolas-parque, sua atuação no plano de construções escolares de Brasília; são exemplos do que o próprio educador definiu em uma carta escrita a Monteiro Lobato, em 1947: “os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida”⁴⁴.

⁴⁴ NUNES, Cláudio. Anísio Teixeira. Coleção Educadores – MEC.



Figura 2.18 – Escola-parque Carneiro Ribeiro – Bahia, 1952
Fonte: www.escolaparquesalvador.com.br



Figura 2.19 – Escolas construídas em Brasília em 1959.
Fonte: Arquivo Público do DF

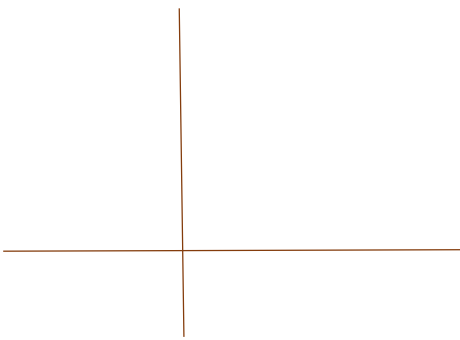


Figura 2.20 – CIEP – RJ /1985 e CAIC – Taguatinga-DF /1994
<http://www.pdt.org.br/index.php/nossas-bandeiras/educacao>
www.mbrengenharia.com

CAPÍTULO III

Dos Aspectos Metodológicos

Educação e Arquitetura em análise. Ver o invisível...



3.1. Dos métodos



Escola-classe em Brasília, 1960 Arquivo Público do DF

*“Se existe uma paisagem, foram os camponeses que a modelaram, portanto, comunidades (aldeias), sejam autônomas, sejam dependentes de um poder (político). Se existe um monumento, foi um grupo urbano que o construiu, seja livre, seja dependente de um poder (político). A descrição é necessária, mas insuficiente. Seria completamente insuficiente, para conhecer o espaço, descrever paisagens rurais, depois paisagens industriais, depois uma espacialidade urbana. A passagem de uma a outra é essencial. A pesquisa da capacidade produtiva e do processo criativo remonta em muitos casos, até um poder (político). Como se exerce um tal poder? Ele se contenta em comandar? Ele não é também “demandador”? Qual é a sua relação com os grupos subordinados, eles também “demandadores”, muitas vezes “encomendadores”, sempre “participantes”? Este é um problema histórico: o de todas as cidades, de todos os monumentos, de todas as paisagens. A análise de um espaço conduz a esta relação dialética: demanda-encomenda, com as interrogações: “Quem? Por quem? Para quem? Por que e como?”. Assim que cessa esta relação dialética (logo conflituosa), assim que só exista demanda sem encomenda, ou encomenda sem demanda, então cessa a história do espaço. Sem nenhuma dúvida, a capacidade criadora cessa igualmente. Se existe ainda produção do espaço, é segundo a ordem do Poder; produz-se sem criar, reproduz-se. Quanto à demanda, ela pode cessar? **O silêncio não é o fim.** (LEFEBVRE, 2006)*

O espaço escolar se constitui no cenário onde são realizadas as trocas sociais entre os grupos participantes das ações educativas. É um dos meios necessários e primário, à consecução das práticas pedagógicas. É no espaço escolar que, diariamente, um grupo de educadores, responsáveis por transmitir as informações ou coordenar o trabalho previsto no plano de aula, se encontra com o grupo de educandos, receptores desses conteúdos e das atividades programadas.

O espaço pode facilitar ou dificultar essas trocas. A constituição física do lugar, a relação das partes componentes do edifício entre si e sua hierarquia na percepção dos usuários, os movimentos possíveis no interior do edifício, tudo transmite informações que vão além da simples adequação dos lugares ao desempenho de suas funções específicas.

Exemplificando, o que representa para o grupo de usuários, quer sejam alunos ou professores, ou até mesmo visitantes, ao chegar na escola, deparar-se com uma rampa e corredores de circulação como mostrado na figura 3.1? Que informações o espaço está transmitindo? Ideias que sugerem algo como “busque o seu caminho”, ou “este local é de passagem” ou “para onde devo ir”?



Figura 3.1 – Hall de entrada do Centro de Ensino Médio São Francisco (Chicão)
São Sebastião – Distrito Federal
Vista do portão de entrada do colégio

O exemplo dado pode, à primeira vista, não parecer tão significativo ao ponto de influenciar a vida cotidiana da escola. Será que um meio operacional – o prédio escolar – é possível interferir na ação educativa? A resposta pode vir se a relação existente entre o

espaço e prática pedagógica for pesada de maneira invertida: se o projeto curricular prevê o funcionamento da escola enquanto um equipamento comunitário, extensivo ao uso da comunidade externa e acesso frequente das famílias ao local, qual o melhor ambiente a ser pensado junto à entrada? Será que a configuração proposta espacialmente é a que melhor se adequa à recepção de outros usuários? Recepcionar visitantes por meio de uma rampa de acesso é uma boa solução para promover a integração entre comunidade e escola?

O estudo assim se justifica: as propostas pedagógicas determinam relações sociais e o espaço construído pode contribuir ou não para o desenvolvimento dessas propostas. Hillier e Netto⁴⁵ notam que o espaço, sozinho, apresenta implicações à vida social que podem perdurar no tempo. Já as relações sociais, como flashes em breves intervalos temporais, se constituem em momentos únicos, incomparáveis, já que possuem outras regras para sua consecução. A configuração espacial, assim, é a base física para os encontros entre os grupos de usuários que sugere, facilita ou dificulta as relações sociais que possuem códigos próprios e contribui para o nexo da vida social que se desenrola no edifício.

A tarefa desse capítulo, portanto, é estabelecer os parâmetros para o entendimento das informações sobre as implicações do espaço construído, ainda que não sejam percebidas diretamente, entendendo os limites entre as pedagogias visíveis e as invisíveis. Que regras são mais claras na configuração espacial ou que é sugerido sem ser explícito?

Na situação demonstrada na Figura 3.1, por exemplo, as informações passadas pelo lugar são reveladas por sensações descritas por usuários que chegam ao prédio pela primeira vez: falta de orientação e dispersão, por exemplo. Como dimensionar, então, este componente subjetivo, qualitativo, sugerido pela conformação do espaço? Como relacioná-lo às ideias pedagógicas previstas no momento da concepção deste lugar? As expectativas geradas aos usuários são, de fato, aquelas intencionalmente desejadas no âmbito das práticas pedagógicas?

O método da pesquisa ajudará nesta tarefa: criar parâmetros de análise que possam relacionar as duas atividades – arquitetura e educação - investigando relações de coerência entre as práticas pedagógicas e os meios para sua consecução.

Para tanto, educação e arquitetura terão que ter um nível comum de análise, a fim de que sejam construídos os nexos desejados. Este nível proposto é a passagem do plano

⁴⁵ HILLIER & NETTO, 2001.

ideológico das políticas educacionais para a sua dimensão operacional. A **dimensão legal**, portanto, é a base consistente para a investigação no âmbito da educação e o **edifício escolar**, na categoria dos **meios operacionais**, é o objeto de estudo da arquitetura. Em outras palavras, busca-se responder à questão: que informações o espaço revela que se ajustam ou não ao discurso das ideias pedagógicas homologado pelos dispositivos legais? A figura 3.2 resume a relação que será construída por meio da metodologia a ser apresentada.

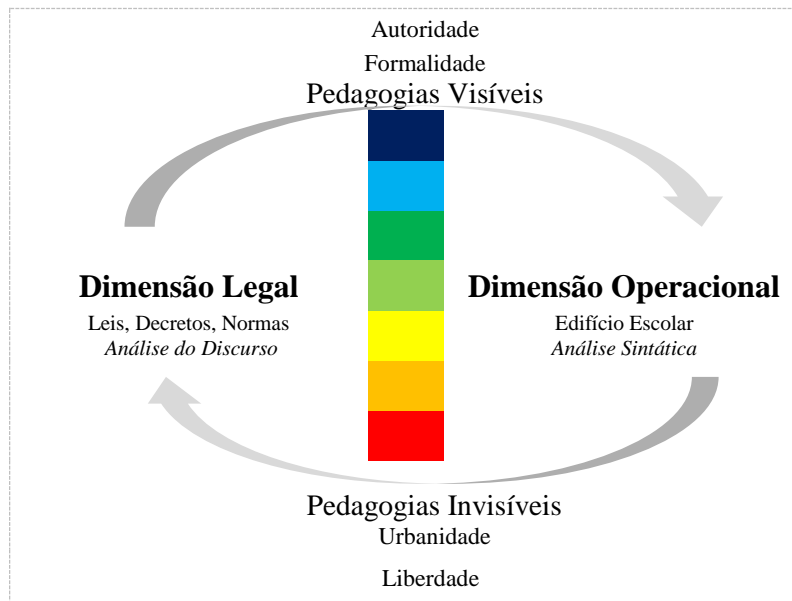


Figura 3.2 – Campos de análise da educação e da arquitetura⁴⁶ – Quadro-resumo

As duas dimensões a serem analisadas possuem materialidades diferentes: a dimensão legal se estrutura formalmente pelos textos legislativos e a dimensão operacional, pelo espaço escolar⁴⁷. A unidade de comparação, portanto, deverá ser um denominador comum entre as áreas, o que se torna viável quando é percebida, nos dois campos de análise, uma superestrutura presente, tanto no texto quanto no espaço construído, que não é tangível e visível. Trata-se do estudo das relações estabelecidas entre os componentes morfológicos

⁴⁶ A escala de cores presente neste diagrama faz referência à escala de cores a ser utilizada no processamento das variáveis referentes à análise da configuração do espaço. Analogamente, repetimos os matizes para a construção da relação entre os conceitos.

⁴⁷ Conforme explicado no segundo capítulo, a dimensão operacional agrega todos os meios necessários ao desenvolvimento e materialização das práticas pedagógicas. São os planos de aula, o edifício, os mecanismos de avaliação, as rotinas, os recursos didáticos, entre outros. No caso desta pesquisa, o foco recai sobre o edifício escolar.

e concretos: no caso do texto legal, relações textuais que encerram enunciados, formulações simbólicas, significados; no caso do edifício, propriedades de conexão entre os ambientes, integração entre as partes, possibilidades visuais.

Analogias entre arquitetura e linguagem não são inéditas. São feitas há tempos na história da arquitetura, desde o século 17, conforme cita Adrian Forty. Em sua obra *Words and Buildings*, faz uma detalhada análise do discurso que descreve a arquitetura ao longo da história e extrai interessantes associações do conceito e produção arquitetônica com o léxico de outras áreas. Arquitetura já foi associada a termos linguísticos, científicos, sociais, a depender da conotação que se quer dar ao conceito. O termo circulação, por exemplo, foi introduzido no século 19, associado ao tráfego veicular. Termos advindos das ciências mecânicas, como equilíbrio, forças, são oriundos das correntes alemãs de pensamento também do século 19, característico da era industrial. Como decorrências destas comparações, conceitos de cunho social tomaram conta das definições arquitetônicas no mesmo século, como forma de crítica à era tecnológica e fabricação em série do espaço construído. “Público”, “privado”, “comunidade”, “vizinhança”, “monumental”, “urbano”, foram conceitos comumente utilizados a partir do modernismo para conferir uma avaliação social ao conceito da arquitetura.

Algumas comparações são de caráter alegórico, superficial, outras reducionistas. Já se tentou compreender a arquitetura enquanto uma *gramática* que dispõe elementos e regras específicas para formar uma linguagem própria; arquitetura como um próprio *meio de comunicação* que transmite informação; arquitetura enquanto *conjunto de signos* (semiótica) cujo sentido do todo é dado pela percepção humana e capacidade de atribuir valor às coisas. Adianta o autor que arquitetura e linguagem possuem sim, atributos muito semelhantes, mas não é possível afirmar que ambas são iguais, já que a arquitetura não satisfaz plenamente as várias regras sintáticas ou gramaticais encontradas no estudo da língua.⁴⁸

O interesse metodológico em relacionar arquitetura e linguagem neste trabalho, vai além das relações comparativas com léxico ou analogias conceituais. Reside na tentativa de enxergar ambas as práticas como estruturas complexas que possuem interpretações que dependem da análise interna e contextual de suas respectivas materialidades – o texto e o lugar. (FORTY, 2012, p. 64)

⁴⁸ FORTY, 2012, p. 64.

Em outros termos, é nítido que ambas as dimensões - legal e operacional - podem sofrer processos de simples descrição ou análises mais detalhadas. Uma primeira leitura dos dispositivos legais que regulam as políticas educacionais permite a identificação de momentos mais autoritários ou democráticos na história, característicos dos próprios regimes de governo e períodos históricos, como já descrito no capítulo anterior. Exemplificando: a leitura do Artigo VIII da Lei de 6 de novembro de 1772⁴⁹, denota claramente o sentimento de autoridade, quando, ao mesmo tempo que regulamenta o magistério particular, relata os níveis de punição a serem arbitrados, culminando com a expatriação, para quem não proceder consoante ordem expressa do Rei. Esta é a **descrição**.



Lei de 6 de novembro de 1772

VIII. *Item* Ordeno : Que as Pessoas, que quizerem dar Lições pelas casas particulares, o não possam fazer antes de se habilitarem para estes Magisterios com Exames, e Approvações da Meza ; debaixo da pena de cem cruzados pagos da cadeia pela primeira vez ; e pela segunda da mesma condenação em dobro, e de cinco annos de degredo para o Reino de Angola.

*VIII – Item. Ordeno: Que as Pessoas que quizerem dar Lições pelas casas particulares, o não possam fazer antes de se habilitarem para estes Magistérios com Exames, e Aprovações da Mesa; debaixo da pena de cem cruzados pagos da cadeia pela primeira vez; e pela segunda da mesma condenação em dobro, e de cinco anos de degredo para o Reino de Angola*⁵⁰.

Um estudo mais detalhado dos enunciados⁵¹, no entanto, pode revelar critérios de ordem social implícitos no texto legislativo referentes ao apoderamento de novas instâncias recém-criadas no período imperial. Citamos como exemplo o destaque dado pelo texto aos poderes da Real Mesa Censória⁵², reiterando a nova instituição da era pombalina. Percebe-se ainda que o teor exagerado da punição para o docente que não for habilitado pelo poder público reafirma a importância e a valorização da nova política de admissão

⁴⁹ Capítulo II, página 30. Aa lei de 6 de novembro de 1772 validou as escolas menores na Reforma Pombalina, introduzindo processos de seleção para docentes e permitindo o ensino privado.

⁵⁰ Fragmento da Lei de 6 de novembro de 1772 disponível em <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei-6-11-1772.pdf>

⁵¹ O termo enunciado refere-se ao conceito do filósofo Bakhtin. Enunciado, para o estudioso, significa a língua carregada de valor social, ideologia. Esta discussão será contemplada nas páginas subsequentes.

⁵² Órgão maior para regulamentação das práticas pedagógicas imperialistas em nível nacional. A Mesa Censória era representada por um colegiado de notáveis que tinha por atribuição a escolha e designação dos docentes para ministrar as aulas régias e, ao fim dos ciclos de estudos, receber dos mestres boletins de aproveitamento e avaliar o desempenho dos alunos para emissão dos certificados antes do ingresso às Escolas Superiores – faculdades

de professores, conferindo às instâncias superiores o poder pleno de gestão da carreira do magistério. Esses enunciados, no entanto, não podem ser percebidos pelo leitor sem um conhecimento prévio do contexto sociocultural em que o dispositivo legal foi gerado. Esta é a interpretação do sentido dado pelo texto, que finda por ser uma avaliação ética, arbitrada com base num conjunto maior de informações referenciadas por dimensões culturais, sociais e históricas.

No âmbito da dimensão operacional, o mesmo acontece com a observação de diferentes edifícios escolares. É aparente e nítida a diferença entre a monumentalidade de um antigo grupo escolar do início dos anos 1900 e uma escola modernista da década de 1960. Se o olhar for estendido para além da dimensão simbólica⁵³, contudo, que informações se podem obter sobre as características dos respectivos prédios?

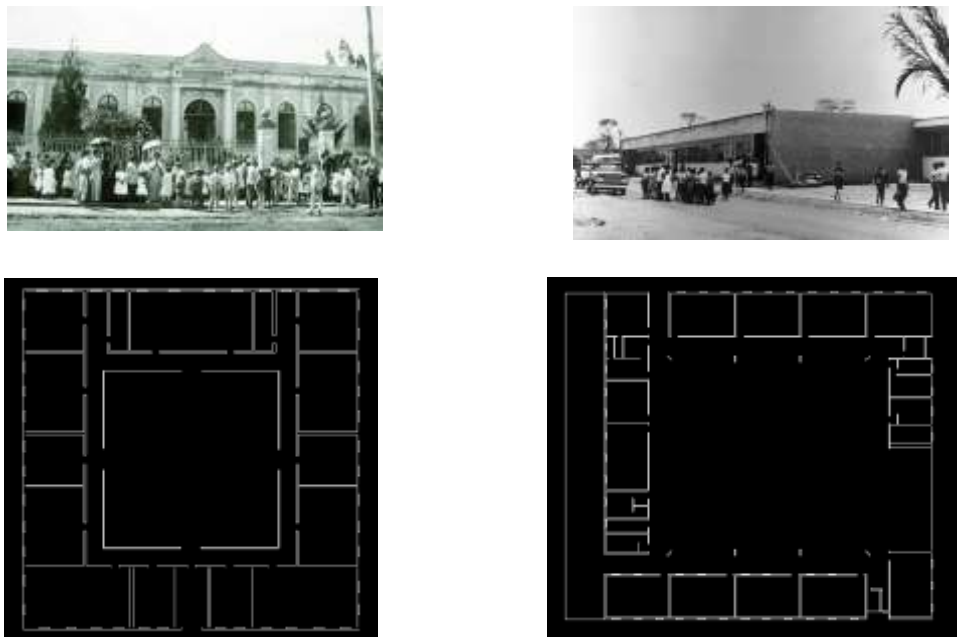


Figura 3.3 – Grupo escolar em Pindamonhangaba (SP) 1905 e Escola-classe em Brasília, 1968ne respectivas plantas-baixas.
Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal e FDE

Sem a análise mais detalhada do espaço, é possível afirmar que o Grupo Escolar se sustenta monumentalmente em sua edificação de características neoclássicas e confere à paisagem um lugar marcado por feições autoritárias. O frontão, a escadaria que levanta o

⁵³ Retoma-se aqui a discussão iniciada no primeiro capítulo sobre as diferentes maneiras de se enxergar o objeto arquitetônico – dimensão funcional, simbólica, topográfica, bioclimática etc.

edifício do solo, são atributos que diferenciam a importância do prédio em relação a outros elementos edificados da cidade. A escola térrea, pré-fabricada, implantada no interior de uma quadra residencial, nem de longe mantém a imponência do edifício do século passado. Ora, nessa análise rasa, formal e exordial, se percebe coerência entre a produção do edifício e o momento histórico: os grupos escolares diziam respeito à nova proposta de visibilidade de uma política nacional, enquanto as escolas-classes, tinha por principal meta a popularização do ensino fundamental. Esse olhar que repousa simplesmente sobre a externalidade da matéria construída é descritivo.

No momento em que se observa a configuração dos espaços internos dos respectivos edifícios, são reveladas similaridades muito significativas entre os tipos construídos: a estrutura em planta formada por um pátio central, ladeado por salas e porções de espaços administrativos. Plantas similares, propriedades configuracionais quase idênticas, porém momentos políticos muito distintos. Esta contextualização resultará em processos de avaliação cujos critérios também envolvem valores éticos presentes em cada contexto histórico-social próprio.

A análise das propriedades intrínsecas aos objetos revelará outro tipo de similaridade ou diferença, que não se enxerga preliminarmente, mas que interfere nas relações sociais que se valem dos respectivos lugares. É esta a investigação que se deseja realizar. Relações que não são vistas a olho nu, mas estão presentes nas relações da matéria, seja ela textual ou construída. Ora, dois prédios construídos em momentos diferentes que, rigorosamente possuem a mesma configuração espacial: o pátio é o lugar central, de maior visibilidade e controle.

Há de se considerar, no entanto, ao se discutir os aspectos metodológicos, a observação feita por Loureiro, sobre a relativização do determinismo da configuração dos edifícios na vida social. Eles são um meio a mais que suporta as práticas pedagógicas, em conjunto com os regimentos, planos, mecanismos de avaliação, programações diversas etc. Este aspecto será abordado no capítulo seguinte quando serão consideradas, além das análises propostas, as observações em campo de alguns edifícios escolares da amostra.

O uso do espaço está relacionado tanto à configuração espacial, quanto às regras e práticas organizacionais. No entanto, o leiaute da edificação atua como fator primário para criar possibilidades de uso e de encontro, por meio das características configuracionais em si mesmo, a não ser que regras organizacionais intervenham, criando outros padrões. Neste sentido, pode-se falar em regras e práticas de uso que são configuracionais e não organizacionais. Regras, como proposto por Giddens, se distinguem conceitualmente segundo dois aspectos: por um lado estão relacionadas à

constituição de significados, e por outro, representam uma sanção (ratificação) de modos de conduta social. Assim sendo, regras configuracionais podem tanto constituir significados, quanto sancionar conduta, tanto quanto regras semânticas. (LOUREIRO, 1999, p. 26)

As ferramentas sugeridas para a comparação das dimensões legal e operacional serão, respectivamente, advindas da *Análise do Discurso* (AD), emprestadas pela linguística, e da *Teoria da Sintaxe Espacial* (SE), pela arquitetura. O método de trabalho será baseado na comparação qualitativa dos resultados.

3.2 Pressupostos para a construção da metodologia de trabalho

Inspirada pela obra de Holanda, *10 Mandamentos da Arquitetura*, esta tese adapta ao tema educação escolar, alguns dos conceitos definidos pelo autor sobre arquitetura. Assim, este trabalho se vale dos mandamentos relacionados na obra e elabora algumas formulações que servirão de base para a construção metodológica da pesquisa, visando proceder o entendimento da construção dos lugares e sua interface com o discurso.

Formulação 1: O espaço é parte do currículo oculto da educação

Como já afirmado, a questão maior deste trabalho reside no estabelecimento de relações entre as políticas públicas de educação e a produção do espaço destinado às práticas pedagógicas, considerando-o como meio que também transmite informação e, portanto, parte do currículo da escola. Oculto, por definição vez que não figura entre os elementos explícitos descritivos das ações cotidianas da escola, como planos, programas, meios de avaliação, entre outros.

Em qualquer contexto de sua inserção, o lugar transmite informação aos usuários. Lugares de fácil acesso ou inacessíveis; outros facilmente controlados visualmente, porém não penetráveis; lugares mais segregados que outros; tudo contribui para potencializar ou não relações entre os atores que se utilizam do edifício. Definitivamente, afeta a mente e o corpo humanos.

Retoma-se os autores citados no primeiro capítulo, Escolano e Frago, que também confirmam a formulação sobre o tema⁵⁴:

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO & ESCOLANO, 2001, p. 45)

Giddens, em sua obra *A Constituição da Sociedade*⁵⁵, reflete sobre o papel da escola na determinação de comportamentos e definição de papéis, mostrando a importância do meio construído nas ações cotidianas, reiterando que o espaço transmite informação ainda que subliminarmente. Nas escolas embute-se o valor disciplinar quando se compartimenta a atividade educativa em salas de aula e intervalos de tempo extremamente regulares. O sistema de ordem impera, e “contrasta de maneira notória com a dos setores da vida social em que a regulação normativa de atividade é mais solta”.

Formulação 2: Existem políticas públicas educacionais de caráter mais autoritário ou democrático

A história da educação brasileira, rapidamente descrita no Capítulo 2 deste trabalho, mostra que as políticas educacionais foram elaboradas por uma elite política, representante do poder constituído do Estado, que esboçou diretrizes sobre expectativas a serem alcançadas na formação dos cidadãos brasileiros. Na maioria dos casos, como também citado no respectivo capítulo, as políticas previstas não foram demandadas por conquistas sociais, mas sim outorgadas pelos dirigentes à população. A construção do espaço físico escolar, assim, pode-se afirmar que resultou da formatação de ideias de um grupo dominante.

O regime de governo em cada época – colônia, império e república - e seus dispositivos legais pertinentes, apresentam feições nitidamente mais autoritárias ou democráticas, sendo que o conjunto de meios operacionais afetos a cada período histórico, necessários à consecução dessas políticas, resultou, teoricamente, na materialização dessas intenções,

⁵⁴ FRAGO & ESCOLANO, 2001, p. 45.

⁵⁵ GIDDENS, 2003. *A Constituição da Sociedade*. Martins Fontes, p. 154

ocasionando a construção de parques escolares distintos ao longo do tempo. Saviani assim resume a evolução das ideias pedagógicas.

Impondo-se sobre os nativos, as ideias pedagógicas religiosas vão, no século 18, defrontar-se e, em larga escala, mesclar-se com as ideias leigas. O Brasil independente, organizado politicamente na forma de Império, será palco da mescla entre as ideias pedagógicas católicas e leigas no século 19. A instalação do regime republicano, no final do século 19, fará a balança pender para as ideias leigas. Essas assumirão, a partir da década de 1930, a forma do ideário renovador que encontrará resistência no ideário católico que, progressivamente, ira absorver os métodos novos sem, porém, abrir mão da doutrina tradicional. E os esforços do movimento renovador de dotar o Estado de instrumentos capazes de instituir um sistema de ensino público amplo e democrático vão se metamorfosear, na década de 1970, nas ideias tecnicistas. (SAVIANI, 2007, p. 445)

Formulação 3: Existem edifícios escolares mais formais e outros mais urbanos

Num rápido passar de olhos ao longo da história da educação brasileira e seus edifícios mais emblemáticos, é clara e óbvia a consolidação de mudanças na paisagem urbana. Os colégios jesuíticos – claustros fechados à vida pública do colono -, os monumentais colégios do Império e seus primos mais singelos chamados grupos escolares; as escolas de bairro dos anos de 1930, inspiram sentimentos diversos ao observador no quesito autoridade e liberdade. Como exemplificado, a monumentalidade e rigor formal expressos nas escadarias da fachada eclética de um grupo escolar do início dos anos 1900 é aliviada pelas linhas retas e quase imperceptíveis das caixas volumétricas que ocuparam o interior da unidade de vizinhança no período de construção da atual capital federal. Sentimentos distintos, associados ao conhecimento histórico do momento de produção dos respectivos espaços, conferem a impressão de que alguns locais são mais simples⁵⁶ e acessíveis que outros, sendo, pois, mais *urbanos* e não tão *formais* à primeira vista.

A proposta de trabalho é que a análise detalhada das propriedades configuracionais do prédio escolar irá confirmar ou não estes sentimentos. Assim, o uso dos paradigmas da *formalidade* e *urbanidade*, conforme cita Holanda, é válido tanto na etapa da descrição do objeto arquitetônico, como da avaliação.

São conceitos socioespaciais, dizem respeito à **arquitetura** e à **sociedade**, concomitantemente. Formalidade implica grandes espaços, especialização de lugares para determinados fins, pouco uso dos espaços públicos na vida cotidiana, apartação de sujeitos distintos. Urbanidade é seu oposto: lugares configurados para interações na vida cotidiana entre categorias diversas de

⁵⁶ O adjetivo “simples” aqui é utilizado em oposição à monumental, formal, imponente.

peças, nos espaços públicos dos assentamentos ou nos espaços internos das edificações, relações sociais menos hierárquicas. (HOLANDA, 2013, p. 135)

Formalidade e a urbanidade são conceitos desenvolvidos a partir das propriedades configuracionais dos edifícios que podem ser mensuráveis sintaticamente⁵⁷. A ordem e relação dos espaços entre si, os níveis de acesso, os alcances visuais, a quantidade de níveis topológicos dos edifícios, espaços mais ou menos integrados em relação aos demais, são atributos que desvendam as relações entre as partes componentes dos edifícios, conferindo um rol de análises vasto e enriquecedor à qualidade do lugar.

Giddens faz relação entre espaços situados nas regiões **de trás** e **da frente**⁵⁸, em se tratando da interação social e copresencialidade, que se assemelham, parcialmente, a espaços formais ou urbanos. Os espaços da frente são aqueles, como no teatro, em que as pessoas atuam, condicionadas a papéis pré-definidos. São espaços “protopticamente” formais, de exposição de papéis, de elaboração de ritos e controle excessivo. São lugares que não possuem lacunas para a espontaneidade. “Envolvem desempenhos fixos para públicos”, dos quais não se pode escapar às regras impostas pelas situações que nele ocorrem. Esta observação é muito válida quando do estudo dos espaços escolares, onde determinados ambientes tem o caráter mais “de frente”, como por exemplo os pátios durante as comemorações públicas ou mesmo cotidianamente, locais onde há maior possibilidade de encontro e controle, simultaneamente.

É nas regiões da frente que os agentes, como cita Giddens, estão mais expostos e, por conseguinte, mais propensos ao controle e vigilância (GIDDENS, 2003, p.154). As regiões de trás, segundo o autor, incluem os “recantos acessórios”, que podem ser, por exemplo, cantinas, banheiros, lugares privativos da vida mais íntima dos agentes que ocupam o espaço. Por conseguinte, lugares onde a vida pode fluir mais espontaneamente, sem a necessidade da assunção de papéis para a promoção de relações sociais ritualizadas.

Os paradigmas de formalidade e urbanidade, portanto, podem ser associados, à dualidade autoridade e liberdade, numa relação biunívoca. Nos dizeres de Holanda⁵⁹:

⁵⁷ Os conceitos serão detalhados ainda no decorrer do capítulo, análise sintática faz referência as ferramentas citadas que advém da Teoria da Lógica Social do Espaço, também conhecida como Teoria da Sintaxe Espacial. Por meio de categorias sintáticas como visibilidade, integração, controle etc., são medidas as propriedades configuracionais dos elementos do espaço projetado ou construído.

⁵⁸ Os advérbios, são, propositadamente utilizados pelo autor para caracterizar a dicotomia entre espaços mais públicos e outros mais íntimos, em seu capítulo *Tempo, espaço e contexto*, da obra **A constituição da sociedade**.

⁵⁹ HOLANDA, 2013, p. 235.

A urbanidade envolve intensa participação na vida secular, livre manifestação de diferenças e de sua negociação, portanto se identifica com os valores universais mais caros à sociedade democrática. O contrário se aplica à formalidade, que envolve categorias estanques de pessoas, sistemas sociais hierárquicos e cerimoniais. (HOLANDA, 2013, p. 235)

É necessário ressaltar, contudo, que a configuração espacial pode sofrer alterações em seus desempenhos mais **urbanos** ou **formais** se acrescida de elementos acessórios que interfiram nas relações sociais e façam espaços morfologicamente aptos a serem espaços “de trás” de fluência espontânea e marginal, serem considerados “da frente”, que obriguem os usuários a burlarem as expectativas da configuração e se comportarem de maneira ritualizada. Esses elementos podem ser elementos de controle posicionados estrategicamente, protocolos e regramentos de uso e apropriação do espaço, entre outros. Na figura 3.4, exemplifica-se um método de controle adicional ao lugar (não previsto na configuração espacial original) feito pela vigilância por câmeras em um corredor de circulação de uma escola pública do conjunto dos estudos de caso.



Figura 3.4 – O uso de câmeras no monitoramento de espaços mais segregados. Centro de Ensino Médio de São Sebastião-DF

Formulação 4: A dinâmica das relações sociais é uma variável independente nos estudos de caso

O mesmo espaço construído pode apresentar desempenhos diversos ao longo da história a depender das expectativas sobre ele projetadas. A análise semântica⁶⁰ aplicada à configuração arquitetônica deve ser feita a cada estudo de caso, vez que o comportamento humano é dinâmico e condicionado por códigos de conduta muito específicos e diferentes ao longo do tempo.

Já que esta pesquisa investiga o espaço construído, vale lembrar que existe um caráter de perpetuidade nos edifícios escolares, permitindo que o mesmo prédio seja utilizado em tempos diferentes, cujas propostas pedagógicas também são diversas.

Além dos resultados estabelecidos pelo estudo da configuração dos edifícios, existem outros atributos que permeiam as relações sociais e não devem ser deixados de lado. Padrões de relações entre grupos são influenciados por vários fatores, como por exemplo a postura mais ou menos dinâmica de um diretor de escola, presença ou não de profissionais especializados na instituição, frequência dos pais à escola, incentivo à participação comunitária, entre outros. Esta situação diversificada de padrões de comportamento é, manifestamente, uma limitação da pesquisa que poderá ser mitigada pela observação em campo das situações escolhidas para análise.

É necessário admitir o fato de que a configuração arquitetônica estudada em cada edifício construído é perene - vez que os atributos morfológicos do edifício podem se manter constantes ao longo do tempo⁶¹ - e que só podem estabelecer *possibilidades e restrições*” (HOLANDA, 2013, p.114) à vida social, quando as expectativas a serem alcançadas forem claras. Ficam, portanto, criadas as condições básicas de análise: tempo e espaço são condicionantes de estudo que não devem se dissociar do trabalho de pesquisa⁶². Dessa

⁶⁰ Holanda define análise semântica como o estudo dos atributos que não são prontamente perceptíveis nas estruturas físicas. São características históricas, simbólicas, convencionais, cujo valor é mutável ao longo tempo.

⁶¹ Vale antecipar a observação de que, em alguns edifícios da amostra analisada no próximo capítulo, foram encontrados prédios que sofreram pouquíssimas alterações na configuração, outros, foram completamente mudados. Assim, a pesquisa só pode ser levada a termo se houver a devida consideração sobre o que foi o projeto original e as adaptações ocorridas ao longo do tempo. Ou seja: o mesmo prédio deve ter sua configuração reavaliada em cada momento de análise, com o rebatimento da dimensão legal à época.

⁶² Pertinente é a retomada dos conceitos de espaço e lugar, desenvolvido no primeiro capítulo, página 5. O espaço é o lugar modificado por meio das relações que nele se dão e cujos atributos podem ser avaliados quando considerados todo o contexto de ocupação. Lugar é fixo, determinado, objetivo. Espaço é intocável,

maneira será possível saber se, o que o a configuração arquitetônica potencializa ou atenua, está de acordo com o projeto pensado de utilização do edifício. Estas definições dependem do estudo do contexto semântico em que a arquitetura está inserida. Em outros termos: para cada momento de análise das políticas públicas, a configuração do edifício deve ser reavaliada sob as expectativas de formação dos cidadãos dadas pela dimensão legal.

Holanda reforça ainda o fato da existência de um dinamismo inerente às estruturas sociais. Vale a observação de não se reduzir a pesquisa ao determinismo arquitetônico da configuração dos edifícios sobre as relações humanas quando o cenário das trocas sociais é ativo e se encontra em movimento, independentemente do cenário construído. Considerar o momento histórico é fator inerente ao processo de entendimento da arqueologia imaterial do lugar, bem como suas origens e os fatores que motivaram determinadas opções de configuração arquitetônica. Como lembra Holanda, “contradições entre arquitetura e a vida que a habita acontecem” (HOLANDA, 2013, p.235), portanto, é legítimo confirmar se a configuração do edifício atendeu ou não as expectativas impostas pelo lugar, informação tal que só será adquirida diante do estudo semântico da situação.

Complementa Giddens que o *tempo* e o *espaço* fazem parte da estruturação de qualquer análise e raciocínio sobre relações humanas e propriedades dos sistemas sociais, já que a condição primeira para ser um agente humano é ter um corpo que ocupa espaço e orientar-se em função de outros corpos num contexto físico-temporal. Assim, é assumido por esta tese que o estudo do tempo, historicamente contextualizado, como qualidade semântica do lugar, é condição para a avaliação proposta do edifício escolar (PIERSON & GIDDENS, 2000, p. 71)

Alguns dos grupos escolares construídos no início do século 19, por exemplo, se mantêm em funcionamento até hoje. Ora, em um século de existência, muitas foram as mudanças nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Como o edifício responde a estas diferentes demandas? Em que momento a configuração do edifício pareceu favorecer ou atrapalhar as políticas previstas? Houve necessidade de alteração da configuração para adequação às demandas recentes?

é relativo e ilimitado. Nos dizeres de Certeau (2013 - p 183), “A rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres”.

O mesmo raciocínio deve ser feito no momento da análise da dimensão legal. Ainda que seja feito o estudo do léxico, da sintaxe e de outros atributos intradiscursivos que motivem o entendimento do texto legal, a análise contextual - a interpretação do enunciado e seus valores semânticos e as características dos grupos interlocutores - deve ser prioritária na caracterização da informação.

O estudo das características formais, tanto do edifício quanto do texto legislativo se apresenta como um subconjunto dos aspectos necessários ao entendimento do conteúdo da dimensão legal e do desempenho da edificação.

3.2. Entendendo e trabalhando com a dimensão legal

Sobre as políticas públicas de educação, interessa a esta tese o teor do discurso presente nos textos legais que as homologaram. Não é objeto de estudo do trabalho a eficácia das políticas na formação dos cidadãos brasileiros, mas sim, a identificação de vestígios sobre o ideário pedagógico presente nos textos legais em cada época estudada, enquadrando-os no intervalo já descrito anteriormente, de políticas mais autoritárias e outras, mais libertadoras ou democráticas.

A análise das políticas públicas de educação por meio da dimensão legal pode ser cumprida a partir do estudo do discurso presente nos textos legislativos e históricos referentes à educação. Em termos linguísticos, a análise do discurso extrapola os limites da simples análise textual. Representa uma análise do contexto social em que foi produzido e que revela ideologias presentes na comunicação, advindas do momento histórico da produção deste texto. No caso da textualidade legislativa, tais registros advirão das informações extraídas das estruturas narrativas do texto, que remontem representações sociais de época, como as jurídicas, as políticas e as religiosas.

Bakhtin, filósofo russo (1895-1975), dedicou parte de seu trabalho ao estudo do fenômeno da comunicação, especificamente à linguagem. Não à língua, como afirma, mas à linguagem, que se constitui em processo, condicionado pelos aspectos socioculturais. Assim como o espaço tende a ser o lugar vivenciado, a linguagem é a língua vivenciada, é o instrumento da comunicação em sociedade. Entendê-la como fenômeno social e não conjunto de signos, saindo do campo confortável e técnico da linguística tradicional⁶³ é

⁶³ Aqui se faz alusão às teorias de Saussure, cuja teoria de análise linguística é focada nas estruturas internas da língua e da fala, na relação sintática que os signos estabelecem entre si.

por onde permeia sua teoria. A comunicação, para o autor, é feita de enunciados. É por esta lente que a presente pesquisa busca analisar o discurso da dimensão legal que valida o ideário pedagógico.

Mas, muito mais do que isto, para Bakhtin, já que se trata de linguagem e não de língua, *a unidade básica não pode ser o signo, mas o enunciado*. Um enunciado não é um signo pela simples razão de que para existir ele exige a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê). O signo faz parte de uma construção teórica que dispensa os sujeitos reais do discurso. Um signo, num dicionário, não é e não pode ser um enunciado. Este exige uma realização histórica. *Um enunciado acontece em um determinado local e em um tempo determinado, é produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. Cada enunciado é único e irrepetível*. A mesma frase, exatamente a mesma, pronunciada em situações sociais diferentes, ainda que pelo mesmo enunciador, não constitui um mesmo enunciado e não pode constituir. (Grifos meus, para identificar que o *enunciado* está para o *espaço* assim como a *língua* está para o *lugar* e na medida em que são aplicados – a língua na comunicação e o lugar na arquitetura – são transformados pelos falantes ou usuários, respectivamente, se tornando assim, únicos.) (RIBEIRO, 2006)

A informação é elaborada de tal maneira que carrega em si valores socioculturais, seja pelos seus aspectos formais de reprodução – o modo de falar, a estrutura narrativa, o estilo gramatical - ou pelo seu conteúdo – temas relacionados à valores culturais de época como escravidão, preconceito, tecnologias, relações de poder etc. Tais valores não são percebidos imediatamente, sem a análise mais apurada do contexto social e dos grupos interlocutores. Esta é a definição de discurso, formado por enunciados: é a relação da narrativa com a expressão contextualizada do narrador; são as opções que o autor faz, tendo por base o contexto social e ideológico de uma situação específica. O valor semântico do texto se sobrepõe ao valor sintático dos enunciados, considerado por alguns autores como suporte abstrato que sustenta textos semelhantes que circulam num determinado grupo social. Ao analisar o discurso, é fato que será confrontada, inevitavelmente, a relação de seu conteúdo com a situação de sua criação.

Foucault, em aula inaugural proferida no Collège de France em 1970, cita a formação das chamadas *sociedades do discurso*. Grupos sociais específicos promovem a produção de discursos para outros grupos, cujo entendimento depende, muitas vezes, de participarem ou não de determinado grupo social. Ora, nada mais adequado para se entender o discurso presente na educação, quando *todo* o discurso que fundamenta as práticas pedagógicas foi produzido por um grupo social específico de educadores, gestores, políticos para outro grupo que irá proceder conforme a determinação do discurso elaborado. A própria preparação do discurso, portanto, já revela posições de poder e coerção entre grupos

sociais distintos. Alunos e professores não participam, via de regra, da elaboração dos textos que orientarão as relações pedagógicas. O estudo histórico revela que, frequentemente, o discurso no campo da educação tem sido elaborado por grupos sociais distintos, a ser submetido aos envolvidos - educadores e educandos - atores do processo educativo. Dessa maneira, segundo o autor, funcionará o discurso como uma opção doutrinária

O sistema educativo, ainda para Foucault, é uma maneira pela qual a sociedade atinge patamares diferenciados de apropriação de discursos mais sofisticados. Na definição do filósofo, ‘Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo’. (FOUCAULT, 1970, p. 42) A educação e a respectiva instituição escolar, materializada pelas práticas pedagógicas, portanto, são perpetuadoras de relações de poder, por meio de seu discurso próprio.

Retornando ao objeto de estudo, a dimensão legal do processo educativo, o cenário torna-se claro. A própria elaboração do texto legislativo, referente à regulamentação de políticas educacionais, é eivada de definições de poder e autoridade, pois o discurso carrega em si atributos próprios, inerentes à condição regulamentadora e, adicionalmente, é elaborado por um grupo que, por princípio, dominará as relações prescritas. O mecanismo organizador das políticas educacionais, por si só, já denota a ausência de uma construção coletiva, entre todos os segmentos envolvidos nos processos educativo, sendo marcado, portanto, pela unilateralidade. Esse conceito, paradoxalmente, privatiza as decisões referentes à educação, que é um processo plural, colocando a prática pedagógica sob o domínio de um só grupo, antes mesmo que se materialize nas escolas. Transforma-se numa relação de dominação desde o primeiro processo da comunicação. Vale ressaltar que, na maior parte das vezes, ao longo da história brasileira, o grupo de profissionais do cotidiano da escola – professores, coordenadores, diretores – foi apartado da construção das leis afetas às políticas educacionais.

Como em todo discurso dominante, as posições de poder criadas para os participantes de textos legais são particularmente assimétricas, como é o caso num julgamento (e.g. entre o juiz e o réu; entre o juiz e as testemunhas; etc.). Os juízes, por exemplo, detêm um poder especial devido ao seu status social e ao seu acesso privilegiado ao discurso legal (são eles que produzem a forma final dos textos legais). Portanto, é a visão de mundo do juiz que prevalece nas sentenças, em detrimento de outras posições alternativas. (FIGUEIREDO, 1997, p. 39)

A construção singular dos textos legislativos referentes à educação, pode desenvolver reações do público para o qual o dispositivo legal foi pensado, que não deve ser desconsiderada, embora não será estudada profundamente neste trabalho. O processo de adaptação do discurso à realidade de grupos – educandos e educadores – que não participaram da construção do texto, gera mecanismos extraordinários, únicos, característicos de cada espaço e tempo, não previstos ou planejados, mas que podem ser avaliados diante da observação de campo. Analisando o discurso próprio das práticas educativas no texto *A lei da Escola*, Correia e Silva alertam que a construção do texto legal para os processos educativos padronizados já pressupõe a adaptação desse discurso à realidade do grupo que irá operacionalizá-lo. Assim, mecanismos de burla ou de remediação podem ser construídos à revelia do enunciado. A “força coercitiva” do texto educativo pode gerar até reações de “encenação” como citam os autores, devido à ritualização dos processos fiscalizadores. (CORREIA & SILVA, 2003)

Foucault ainda enumera algumas condições para realizar a efetiva análise o discurso. Como condição básica, há de se entendê-lo como um produto acabado: não adianta recuperar as origens ou buscar explicações para sua produção dentro de um contexto sociocultural. Ele é o que está registrado, produto social de uma época histórica, carregado de ideologia, cujo conhecimento da autoria é secundário, em função do resultado final produzido que irá impactar nos processos de comunicação, que na verdade são mecanismos de poder e dominação⁶⁴. O texto produzido ou a comunicação verbalizada, portanto, devem ser analisados como um corpo autônomo, que imporá relações de saber e poder. Das várias definições de discurso extraídas da obra *Arqueologia do Saber*:

É um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2008, p. 136)

A colocação em prática da análise de Foucault resulta na construção da arqueologia do discurso, que, resumidamente, consiste na definição de padrões de comunicação pertinentes a situações e grupos sociais distintos, definindo relações de poder. Para

⁶⁴ Este tipo de raciocínio se estende à análise do espaço construído. Holanda, em seus 10 mandamentos da Arquitetura, afirma que a arquitetura, por ser inserida em um contexto socioambiental responde às necessidades desse meio, resultando **disso**. Mais complexo e revelador, no entanto, é pensar que “a arquitetura tem efeitos no meio ambiente natural e nas pessoas. Ela resulta **nisso**”. (Pp. 70) São vários os efeitos causados na sociedade, podendo ser classificados sob diferentes aspectos: funcionais, bioclimáticos, sociológicos, econômicos, afetivos, estéticos, simbólicos, entre outros. HOLANDA, 2013.

entender um enunciado ou um conjunto de enunciados, é necessário estudá-lo enquanto estrutura apoiada num determinado sistema de formação, apropriado por determinado grupo. Assim há de funcionar para a medicina, a política, a economia, a saúde pública, qualquer área de conhecimento que possua especificidades, como também a educação. Das ponderações de Foucault é possível presumir que a prática discursiva não se resume somente à uma formulação de frases ou expressão de ideias. A prática discursiva significa um processo de elaboração em andamento, no qual o falante se expressa segundo determinadas regras e relações inerentes ao discurso proferido. Existe um conceito de ordem que é obedecido na formulação do enunciado.

Finalizando, é lícito lembrar que a origem da palavra *texto* é dada pelo o verbo latino *texere*⁶⁵, que significa tecer. Tecer é elaborar uma *textura* por meio do uso de fios, entrelaçando-os sob determinadas regras de composição. Assim também é o texto, cujo enunciado agrega em si o grupo de “regras” inerentes ao grupo social e à situação que o demanda.

Estes conceitos sustentam a base da construção de sugestões para categorias de análise do discurso - a serem transformados em variáveis⁶⁶ - passíveis de apreciação da dimensão legal, objeto da pesquisa. Não existe uma única teoria para proceder as análises de sentido e construção do discurso. É necessário eleger os aspectos da constituição do sentido textual que convém pesquisar, num universo amplo, que compreende teorias que se voltam predominantemente para aspectos intradiscursivos, ou outras que se detêm aos aspectos interdiscursivos, estabelecendo relações de proximidade com outros discursos, entendendo o texto como objeto histórico e social.

Sem ter a pretensão de aprofundar na ciência linguística, que não corresponde aos objetivos deste trabalho, mas sim fomentar a discussão para a construção de um método de estudo exploratório, são sugeridas algumas categorias de análise para o texto legislativo que se sustentam em dois apoios: a análise formal e a análise contextual, que também chamaremos de análise semântica ou do valor sociocultural do enunciado.

⁶⁵ Segundo definição apresentada pela Prof. MsC. Janete Melasso Garcia e complementada pela definição do dicionário etmológico Houaiss “O substantivo lat. *téxtus,us* 'narrativa, exposição', do verbo lat. *téxo, is, xù, xtum, ère* 'tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar; construir sobrepondo ou entrelaçando', tb. aplicado às coisas do espírito, 'compor ou organizar o pensamento em obra escrita ou declamada’”

⁶⁶ As variáveis serão explicitadas ainda neste capítulo, nos itens subsequentes.

A *análise formal* do discurso será *intradiscursiva* e avaliará os elementos componentes do discurso/enunciado em seus níveis sintático e gramatical, da formulação do texto em si: elementos de retórica (argumentação, indução, dedução, imposição etc.), tipo de periodização e enunciação, vocabulário etc.

A *análise contextual* será *interdiscursiva*, relacionando o texto ao seu momento histórico e político, quando será avaliada a motivação da enunciação em seus níveis semânticos, nos dizeres de Foucault.

3.2.1. Das variáveis a serem consideradas:

Deverão ser retirados do texto legislativo todos os indícios, tanto textuais quanto contextuais, que sejam relevantes para a caracterização do tipo de políticas públicas preconizadas

Como citado, aspectos os contextuais ou interdiscursivos dizem respeito à formação do enunciado, que tem relação com a razão semântica da comunicação estabelecida, ou seja: são os aspectos que sustentam o discurso além de sua combinação de signos e sintaxe interna. São variáveis que, pelo estudo da história da educação, corroboram com o discernimento de políticas mais autoritárias ou mais democráticas. O sentido social das determinações legais, o conteúdo da informação relacionado ao tipo de prática pedagógica esperada, marcos históricos referenciais, grupos sociais envolvidos, aspectos políticos do momento histórico, a existência de estudos e textos afins sobre o tema, são informações a serem obtidas que extrapolam a simples leitura do dispositivo legal.

Os formais, textuais ou intradiscursivos, dizem respeito aos aspectos da formação do texto em si. Poderão ser extraídas informações referentes ao léxico, ao significado, às características formais da língua. A existência ou não de justificativas para as determinações legais – “os considerandos” – o tipo de sentença elaborada, a clareza na informação repassada, nível de enunciação - para quem a mensagem é repassada-, entre outras.

Muitas vezes que a divisão entre os aspectos citados anteriormente não se mostra clara, podendo haver a pertinência de variáveis a aspectos comuns, razão pela qual será apresentada uma lista única de sugestões de itens a serem avaliados. Sugere-se que a análise seja estruturada pela natureza da variável, considerando suas origens e filiação: se

foram obtidas a partir de um conteúdo textual, somente, ou se foram obtidas a partir de conhecimentos extratextuais, referentes a pesquisa histórica, social, cultural.

A análise do discurso sugerida para a avaliação da dimensão legal dar-se-á em duas etapas: num primeiro momento a verificação ou não da existência dos itens listados na Tabela 3.1 apresentada, para, em seguida, realização da avaliação das variáveis à luz das tendências *autoritárias x libertadoras*.

O esquema proposto na figura 3.5 ilustra esta ordem de trabalho.



Figura 3.5 – Esquema sugerido para interpretação e análise do discurso presente na dimensão legal⁶⁷

Os itens da tabela 3.1 são básicos, constantes nas principais leis que regulamentaram a educação nacional – constituições, reformas e leis de diretrizes e bases da educação⁶⁸. O rol de informações se apresenta em quase todos os dispositivos legais, permitindo, por conseguinte, sua análise ao longo do tempo. A partir da observância dos itens, passa-se à etapa da avaliação, contextual, das variáveis escolhidas para a análise, no universo dos ideais pedagógicos.

Alguns aspectos históricos e políticos, legislativos e textuais são aspectos do discurso que devem ser avaliados a partir da simples presença ou não da variável no enunciado (Tabela 3.1). A frequência ou não dos itens denota discursos com feições mais autoritárias ou democráticas. Exemplificando: existem razões que justifiquem o dispositivo legal proposto? Existe uma divisão de competências para a aplicação da lei? Predominam no

⁶⁷ O ponto extremo da autoridade prevê um cenário onde as pedagogias são visíveis, explícitas, nos termos do discurso de Bernstein (ref. Cap. 01). Práticas libertadoras são aquelas sujeitas a uma pedagogia invisível, cujos critérios são definidos, em parte, pelos agentes do processo educativo.

⁶⁸ Constituição de 1824, Lei Orgânica de 15 de outubro de 1827, Decretos Imperiais - Decreto n. 1331-A de 17 de fevereiro de 1854, Decretos Estaduais (V. Cap. II, p. 33), Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879, Decreto 981 de 8 de novembro de 1890, Constituições de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988. Reformas nos Estados em 1923, 1925, 1927, 1928, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 até 1996.

texto verbos no imperativo ou com significação impositiva? A depender da resposta afirmativa ou negativa, supõe-se o teor do enunciado mais ou menos autoritário.

Tabela 3.1 – Dimensão Legal
Sugestões de informações a serem obtidas do texto legislativo

Grupo ⁶⁹	Natureza ⁷⁰	Variável
<i>Semântico</i>	<i>Aspectos Políticos e Históricos</i>	1 Ano do dispositivo legal
		2 Regime de Governo
		3 Responsabilidade pela elaboração
		4 Grupos sociais atingidos pela lei
		5 Inovações - novas ações ou instituições criadas
	<i>Aspectos Legislativos</i>	6 Princípios que norteiam a lei
		7 Competência legal unificada
		8 Competência legal concorrente
		9 Punições (para o descumprimento da lei)
	<i>Aspectos Sociais Práticas Pedagógicas</i>	10 Fracionamento do programa em níveis
		11 Programa Diversificado
		12 Formação Integral - turnos
		13 Edifício próprio para as atividades educativas
		14 Classificação dos Espaços
		15 Quantidade de agentes em cada espaço
		16 Escola como ponto de convívio e atividades da comunidade
		17 Disciplinas técnicas, científicas, filosóficas
		18 Educação Integral - turnos
		19 Calendário escolar
		20 Atividades complementares - esporte, arte, religião.
		21 Sistemas de avaliação
	22 Controle disciplinar	
<i>Aspectos Sociais Inserção social</i>	23 Educação profissional	
	24 Direito universal à educação pública	
	25 Participação da Família	
	26 Grupos sociais distintos: indígenas, populações rurais, etc.	
	27 Educação de jovens e adultos	
<i>Sintático</i>	<i>Aspectos Formais</i>	28 Verbos no imperativo
		29 Verbos de significação impositiva ou sugestiva
		30 Desdobramento do texto em artigos, incisos, parágrafos
		31 Enunciados curtos
		32 Nível de enunciação
		33 Texto preliminar de condições (“considerandos”)

⁶⁹ O **grupo** da variável diz respeito se ela advém de uma análise sintática ou semântica do enunciado, ou seja: se o entendimento diz respeito as próprias análises do contexto da informação ou do texto em si.

⁷⁰ A **natureza** da variável responde sobre a origem da informação e indica a afinidade do item em relação aos aspectos socioculturais. Os aspectos formais intradiscursivos excluem-se dessa observação.

Outros aspectos demandam uma avaliação comparativa para que a análise qualitativa seja feita. Em sua maioria, são os aspectos que envolvem relações sociais do processo educativo, como também aspectos da dimensão operacional que se traduzem em práticas pedagógicas preconizadas nas legislações de suporte.

Exemplificando: a existência da disciplina curricular de Filosofia foi banida dos currículos a partir de 1980, durante o período da ditadura do regime militar. Logo, a presença ou não de disciplinas que levem ao exercício de pensar por parte dos educandos é um indicio de práticas mais libertadoras.

O calendário escolar no período jesuítico, outro exemplo emblemático, era simultâneo ao calendário de Portugal, independentemente das condições climáticas ou peculiares do país. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20.12.96, prevê em seu artigo 23, diretrizes prevê a organização do ensino seriado tomando por base a adequação às peculiaridades locais. Nitidamente é a evolução da construção democrática de um tema afeto às práticas pedagógicas.



Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20.12.96

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Várias outras situações podem ser levantadas, como o controle disciplinar de alunos e professores exposto no Alvará de 28 de junho, que acabou com os colégios jesuíticos e criou as aulas régias, bem como a centralização das decisões pertinentes à educação pela Diretoria Geral de Estudos, que se enquadrariam nos itens sobre competência unificada e controle disciplinar da tabela apresentada.

Como sugerido no início deste item, entender esta variável pressupõe outros conhecimentos semânticos, do contexto da comunicação, que não estão explícitos no texto em si: o Alvará de 28 de junho, além de disciplinar uma série de itens sobre a educação nacional, foi responsável pela expulsão dos jesuítas da Colônia. Lembra Cardoso (CARDOSO, 2004), que a análise do termo régio remete, conceitualmente, à figura do monarca absolutista, porém neste contexto de batismo de uma nova maneira de

gerenciamento do sistema educacional, deixa claro que o termo é uma oposição à cultura religiosa: **régio** x **jesuítico**.



Alvará Régio de 20
de junho de 1759

E porquanto as discórdias provenientes da contrariedade de opiniões, que muitas vezes se excitam entre os Professores, só servem de distrai-los das suas verdadeiras obrigações; e de produzirem na Mocidade o espirito de orgulho e discórdia; terá o Diretor todo o cuidado em extirpar as controvérsias, e de fazer que entre eles haja uma perfeita paz, e uma constante uniformidade de Doutrina; de sorte que todos conspirem para o progresso da sua profissão, e aproveitamento de seus discípulos.⁷¹

A Tabela 3.2 indica como os itens escolhidos a partir do texto legislativo podem ser trabalhados a fim de se encontrar uma tendência para o ideário pedagógico colocado sob análise. É certo que o estudo das variáveis pressupõe, como já foi dito, conhecimentos prévios sobre certas nuances do que venha a ser um processo educativo mais autoritário e outro, mais libertador, de formação do indivíduo como cidadão e não como súdito, capaz de desenvolver as capacidades intelectuais individuais em prol de uma coletividade solidária. No segundo capítulo é possível perceber que a educação pública sempre vai estar a serviço do Estado, que nutre expectativas em relação aos seus cidadãos. A confecção da própria dimensão legal, já impõe um processo autocrático, como já citado. Os itens escolhidos na Tabela 3.2 são exemplos de aspectos referentes a práticas pedagógicas cuja literatura referente à educação demonstrou serem significativos para a definição de tendências mais autoritárias ou libertadoras. O eixo da análise é semântico, qualitativo e deverá ser comparado com os resultados obtidos a partir da análise configuracional dos prédios escolares, explicados na sequência.

A depender do estudo de caso em andamento, outras situações retiradas dos textos regulamentadores podem e devem ser consideradas, como foi feito em um dos estudos de caso, demonstrado no próximo capítulo, que, além dos dispositivos legais, a instituição possui ainda regimento e regramento construídos na própria comunidade escolar e que podem, certamente, detalhar ainda mais a relação entre o discurso e as relações sociais que se dão no espaço escolar.

⁷¹ Texto do Alvará Régio de 20 de junho de 1759, disponível em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>

Tabela 3.2 – Estudo analítico das variáveis do texto legislativo

Tendências autoritárias	Tendências democráticas
Práticas Tradicionais	Práticas Inovadoras
(tendência à visibilidade)	(tendência à invisibilidade...)
Programa Fechado	Programa Diversificado
Formação parcial	Formação Integral
Edifício próprio para as atividades educativas	Edifício qualquer destinado às atividades educativas
Classificação dos Espaços	Sem Classificação dos Espaços
Muitos agentes em cada espaço	Poucos agentes em cada espaço
Escola sem interface com a vida comunitária	Escola com interface com a vida comunitária
Disciplinas técnicas e científicas	Outras disciplinas - esporte, artes, religião
Ginástica	Educação Física
Escola para a inteligência, para aprender	Escola para a experiência, para resolver
Escola em tempo parcial	Escola em tempo integral
Calendário escolar rígido	Calendário escolar flexível
Critérios de avaliação claros	Avaliação implícita
Controle disciplinar explícito	Controle disciplinar brando
Sem participação da família	Participação da Família
Restrição de grupos ao acesso à educação (negros, mulheres, índios)	Democratização do ensino
Educação para crianças e jovens em idade escolar	Educação de jovens e adultos
Valorização da personalidade do grupo	Valorização do indivíduo

3.3. Entendendo e trabalhando com a dimensão espacial

3.3.1. Sobre a análise sintática do espaço

O olhar sobre o edifício escolar será o olhar arquitetônico sob o ponto de vista sociológico. Retomando os aspectos possíveis de análise citados anteriormente, a arquitetura será avaliada na medida em que sua configuração - relação entre seus elementos - afeta a vida de seus usuários no tocante às possibilidades de movimento natural, encontros, esquivanças etc.

A teoria da sintaxe espacial fornece o ferramental necessário para este tipo de entendimento. Sintaxe, como o próprio nome já diz, indica relação entre partes, onde cada parte desempenha uma função. As partes componentes do edifício, portanto, associadas entre si, formam canais de trânsito e passagem e geram padrões arquitetônicos ou urbanos,

a depender do tamanho do sistema, constituídos por hierarquias⁷². Lugares mais ou menos centrais, acessíveis ou não, integrados ou segregados revelam tipos edilícios e, conseqüentemente, possíveis maneiras de apropriação dos lugares por parte de seus usuários.

Alguns dos parâmetros de análise a serem utilizados foram propostos pela Teoria da Sintaxe Espacial, ou Teoria da Lógica Social do Espaço, desenvolvida por Bill Hillier, nos anos de 1970, cujos princípios residem no entendimento do espaço de maneira estruturalista e sistêmica, desconstruindo o edifício enquanto partes que se relacionam com o todo e entre si, a fim de que se possa entender as relações produzidas.

A análise dar-se-á por parâmetros quantitativos e também qualitativos, por meio de um grupo de instrumentos e variáveis de pesquisa diversificadas que propiciam a releitura dos lugares enquanto promotores de fluxos, fomentadores de controle dos usuários, facilitadores ou não de encontros entre grupos etc. São os valores percebidos partir de um segundo olhar do edifício, como já dito. Os prédios mostrados na figura 3.3, por exemplo: possuem valores simbólicos distintos, porém apresentam configurações espaciais internas similares, resultam em possibilidades de encontro muito similares.

A Figura 3.6 ilustra um tipo possível de avaliação proposta pela teoria da SE⁷³ – a análise dos Mapa de Agentes. Encaixam-se brevíssimos comentários ilustrativamente vez que as categorias de análise serão definidas subsequentemente. O Mapa de Agentes é um tipo de variável que revela o desempenho do movimento aleatório nos lugares edificados. A base da análise é o desenho bidimensional em planta-baixa do edifício em estudo. O software Depthmap⁷⁴ considera os campos de visão possíveis, as conexões entre os ambientes, o tamanho proporcional dos espaços analisados e traça os caminhos aleatórios possíveis nestas condições configuracionais.

⁷² MEDEIROS, Valério. Notas de aula – EEDU I e II 1/2013.

⁷³ SE – Sigla utilizada para identificar a Teoria da Sintaxe Espacial.

⁷⁴ Software desenvolvido pela University College London, Depthmap Educational, version 8.14. Software utilizado no processamento das variáveis da SE, mantido e desenvolvido pela UCL, Departamento de Sintaxe Espacial da Bartlett School. Depthmap existe desde 1998, como um programa de processamento de isovistas simples. Várias foram as adaptações feitas que contemplassem outras propriedades da SE, incluindo medidas de integração e integração visual, mapa de agentes, etc. Duas correntes de pensamento baseiam o desenvolvimento do software : a análise de isovistas desenvolvida por Benedikt, em 1979 e a teoria da sintaxe espacial, de Hillier e Hanson.

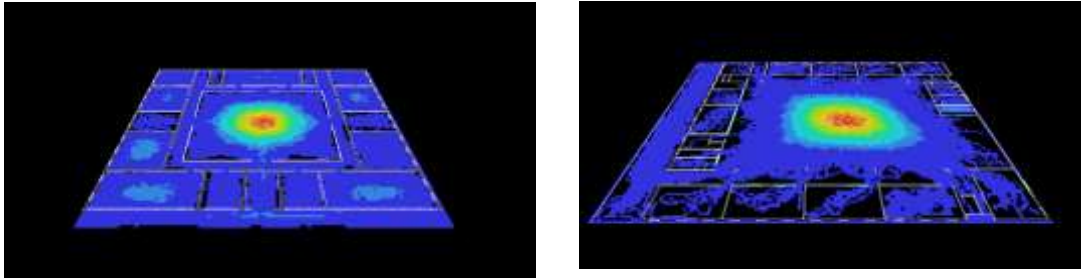


Figura 3.6 – Mapas de Agentes⁷⁵ processados pelo software DepthMap referentes aos edifícios da Figura 3.3 - Grupo escolar em Pindamonhangaba (SP) 1905 e escola-classe em Brasília, 1968

Visualmente, sem outros aprofundamentos teóricos, é fácil perceber que o desempenho dos dois edifícios é muito similar quando comparamos as imagens gráficas geradas a partir do processamento da informação: ambas imagens retratam que no miolo do prédio (pátio central) haverá maior possibilidade de passagens aleatórias⁷⁶. Essa “racionalidade panóptica”⁷⁷ aparecerá em muitos outros edifícios escolares ao longo da história e, de antemão, é possível entender que esta disposição espacial revela a possibilidade de um poder disciplinar por meio do edifício, assemelhando-se à arquitetura de presídios. Este é o tipo de análise desejada para os edifícios: a análise de atributos advindos da configuração espacial, não percebidos imediatamente que, para sua legibilidade, demandam um segundo olhar sobre a configuração do edifício.

Como na análise do discurso, muitas informações para entendimento do enunciado são obtidas por meio da análise semântica e contextual da produção do texto, características semânticas. São componentes externos à materialidade textual, embora diretamente

⁷⁵ O Mapa de Agentes, numa breve introdução, é uma variável a ser analisada no estudo das propriedades configuracionais do edifício que diz respeito à possibilidade de caminhos espontâneos a serem realizados por agentes que se utilizam do espaço. Os mapas são meramente ilustrativos e têm por objetivo revelar a semelhança entre dois edifícios de tempos históricos distintos.

⁷⁶ As cores mais quentes - alaranjado e vermelho – identificam os pontos de maior ocorrência da variável analisada. Neste caso, movimento aleatório dos agentes.

⁷⁷ Termo cunhado por Frago & Escolano (2001) Pp.23. Panóptico refere-se à possibilidade de visão de todos os lugares em um edifício circular, com pátio central, descrito na obra de Jeremy Bentham (1977), *O Panóptico*. Foucault sugere que o poder é automaticamente assegurado pela situação de permanente visibilidade. Vale citar, sobre o modelo panóptico, a citação magistral da primeira carta que Bentham troca com seu colega inglês explicando a utilidade daquela forma: (Pp. 20)

Não importa quão diferentes, ou até mesmo quão opostos, sejam os propósitos, seja o de punir o incorrigível, encerrar o insano, reformar o viciado, confirmar o suspeito, empregar o desocupado, manter o desassistido, curar o doente, instruir os que estejam dispostos em qualquer ramo da indústria, ou treinar a raça em ascensão no caminho da educação, em uma palavra, seja ele aplicado aos propósitos das prisões perpetuas na câmara de morte, ou prisões de confinamento antes do julgamento, ou casas penitenciárias, ou casas e correção, ou casas de trabalho, ou manufaturas, ou hospícios, ou hospitais ou escolas.(BENTHAM, 2000, p. 19-20)

ligados a ela e que lhe conferem sentido⁷⁸. Assim também será feito para o estudo e não somente sua materialidade construída:

Hillier e Hanson afirmam que elementos são discursivos: nós podemos vê-los, nomeá-los e nos referirmos a eles. Entretanto, as relações não são discursivas e nós não temos linguagem para descrevê-las ou esquemas conceituais para analisá-las. A interdependência das ideias discursivas e não discursivas é a condição fundamental para nossa existência cultural. “A arquitetura e o urbanismo são os mais onipresentes casos dessa dualidade, pois edifícios e cidades estão onde nós aplicamos esquemas relacionais não discursivos para o mundo real em que vivemos, e então convertemos nosso ambiente de materialidade para a cultura” (MEDEIROS, 2013. p. 145)

Vale ressaltar que o conceito de análise sintática do espaço foi estendido para todo o estudo relacionado à configuração espacial que depreenda a avaliação de partes do conjunto analisado entre si e em relação ao todo. A análise da sintaxe do espaço percorre não só o caminho dos potenciais resultados advindos do processamento objetivo de variáveis quantificáveis como também a avaliação em campo, qualitativa, que norteará a visão real das expectativas geradas pela configuração espacial.


3.3.2. Das variáveis a serem consideradas:

As variáveis a seguir foram escolhidas para a análise das propriedades configuracionais dos edifícios escolares, na intenção de que forneçam indícios sobre o tipo de configuração projetada – mais urbanas ou mais formais. Baseiam-se em estudos de Hanson, Holanda, Medeiros e França, que utilizam a Sintaxe Espacial como ferramenta de análise do espaço construído. As variáveis que serão apresentadas resultam da análise do edifício a partir de sua planta-baixa e da observação em campo. A leitura que se faz do projeto arquitetônico é de um sistema de permeabilidades e barreiras que permitem ou não a passagem, encontro, visibilidade, entre outras possibilidades. Para tanto, as paredes são enxergadas como barreiras, portas são passagens e janelas, itens que permitem ou não a visibilidade.

⁷⁸ Uma analogia pode ser feita para ilustrar este ponto. A sombra dos corpos projetada em uma superfície produzida pela incidência de luz é produto imaterial, ligado à existência física de um corpo ou objeto e que ajuda a definir este objeto principal - enquanto opaco, translúcido ou transparente. A sombra se produz em função de um momento próprio de iluminação e posicionamento, momento único. Assim é o contexto semântico e as relações sociais a serem apreendidas no espaço. Ele, o espaço, pode ser visto como um objeto (lugar) que produz uma sombra (relações imateriais). Seu entendimento só será pleno mediante o estudo de suas características sintáticas e semânticas, em tempo específico. A sombra projetada constitui o produto das relações nesse intervalo de tempo, um momento próprio do tempo, cultura, contexto social e expectativas em relação ao uso e ocupação do lugar.

Para efeito didático e organização da pesquisa, as variáveis a serem utilizadas foram divididas em três grupos: o primeiro - variáveis de análise do espaço projetado - apontará características da configuração do edifício em si, perceptíveis a todos os usuários. Que ambientes são primeiramente apreendidos? Quais são os espaços mais distantes da entrada ou mais próximos da comunidade visitante? São características da configuração comuns à percepção de todos os grupos envolvidos nas relações sociais do ambiente escolar.

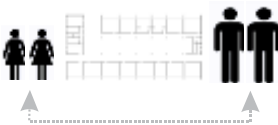
Tabela 3.3 – Grupo 1 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado

Potencial percepção da configuração pelos usuários			
			
<i>Variável</i>	<i>Informações desejadas</i>		<i>Análise</i>
01 Profundidade Topológica Média	Edifícios rasos ou profundos		Quantitativa, feitos por meio de desenhos e gráficos.
02 Contagem de Polígonos Convexos	Edifícios simples ou complexos, grandes ou pequenos. Existência de muitos espaços convexos ou não.		Quantitativa, feitos por meio de desenhos e gráficos.
03 Conectividade média	Edifícios mais ou menos acessíveis. Espaços convexos mais conectados ou não.		Quantitativa, feitos por meio de desenhos e gráficos.
04 Integração média do conjunto	Edifícios mais ou menos acessíveis. Predominância de espaços mais integrados ou não.		Quantitativa, feitos por meio de desenhos e gráficos.

O segundo grupo, também de variáveis de análise do espaço projetado, identificará características que impactam diretamente na relação e interação entre os grupos que atuam na escola. Em outros termos, pode-se fazer a pergunta: como a configuração auxilia na relação dos grupos que interagem no edifício escolar? Relações de controle, visibilidade, encontro, podem favorecer ou não o desempenho dos papéis dos agentes usuários do espaço.

Tabela 3.4 – Grupo 2 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado

Potencial percepção dos usuários pelos usuários



<i>Variável</i>		<i>Informações desejadas</i>	<i>Análise</i>
05	Controle	Espaços ⁷⁹ em posições de controle de outros espaços.	Quantitativa e qualitativa, por meio de desenhos e gráficos
06	Integração Visual	Espaços controlados ou controladores de outros espaços visualmente.	Quantitativa e qualitativa, por meio de desenhos e gráficos
07	Isovistas	Campo de visão obtido a partir de um ponto específico dos espaços	Quantitativa e qualitativa, por meio de desenhos e gráficos.
08	Mapa de Agentes	Possibilidades de caminhos aleatórios dentro da edificação.	Qualitativa, por meio de desenhos e gráficos
09	Integração relativa de um espaço	Espaços mais ou menos acessíveis dentro do sistema.	Quantitativa e qualitativa, por meio de desenhos e gráficos
10	Profundidade relativa de um espaço	Posicionamento de um espaço escolhido em relação aos níveis do sistema.	Quantitativa e qualitativa, por meio de desenhos e gráficos

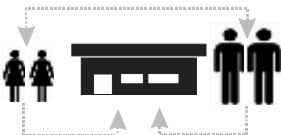
O terceiro grupo de variáveis diz respeito à análise do espaço construído e efetivamente utilizado, considerando variáveis que interfiram na vida social desenvolvida no espaço. São variáveis já analisadas nos grupos anteriores, porém reprocessadas sob as dimensões da configuração atual dos edifícios analisados.

A análise dessas variáveis também suporta a observação em campo realizada ou observações da ocupação atual documentadas.

⁷⁹ Os espaços dentro do edifício escolar podem ser escolhidos em função da sua importância na estrutura e funcionamento da escola. Exemplificando: a considerar a análise ora realizada entre políticas educacionais mais autoritárias ou libertadoras, é muito interessante investigar o posicionamento da sala da direção em relação ao controle físico e visual que potencialmente exerce no sistema edificado. A posição da biblioteca ou de um auditório que possam servir como equipamentos comunitários também é outro dado interessante de se obter quando avaliadas as interfaces do edifício com a vizinhança do bairro. Assim, a depender do objetivo do estudo, os espaços analisados por meio das variáveis 05 a 10, podem variar.

Tabela 3.5 – Grupo de Variáveis de Análise do Espaço Construído

Observação da ocupação real do espaço pelos usuários



<i>Variável</i>		<i>Informações desejadas</i>	<i>Análise</i>
11	Controle	Como é feito o controle de acesso e permanência nos diferentes espaços da escola	Qualitativa, por meio da observação de campo.
12	Encontro	Tipos de encontros e espaços pertinentes: encontros ritualizados (aulas) x encontros informais (tempo livre). Interação entre grupos.	Qualitativa, por meio da observação de campo.
13	Segregação relativa de um espaço	Que atividades são desenvolvidas em espaços mais integrados ou mais segregados.	Qualitativa, por meio da observação de campo.
14	Profundidade relativa de um espaço	Que atividades são desenvolvidas em espaços mais rasos ou profundos.	Qualitativa, por meio da observação de campo.

As variáveis a serem trabalhadas serão explicitadas a seguir.

3.2.1 – Das Variáveis do Espaço Projetado

Profundidade Topológica Média e Profundidade Relativa (Variáveis 01 e 10)

Profundidade de um espaço é a distância dele em relação ao exterior numa estrutura de níveis. A média é dada a partir dos valores dos espaços do sistema. Esta variável é obtida a partir da transformação da planta-baixa num diagrama que pode ser lido a partir do caminho percorrido pelo edifício, considerando, por convenção, o primeiro nível como o exterior. São representados por diagramas⁸⁰ de permeabilidades, como na figura 3.7.

Visualizando o diagrama de baixo para cima, temos níveis de profundidade considerados a partir do espaço externo (Ponto 1) da edificação. Cada cômodo do edifício é identificado com uma cor ou numeração e suas ligações representadas pelas linhas do diagrama que unem os pontos representativos dos cômodos. Por meio do diagrama pode-se repetir o trajeto a partir da entrada do edifício até o espaço mais distante topologicamente⁸¹.

⁸⁰ Também chamados de **grafos**.

⁸¹ Topologia refere-se à contagem de níveis (passos) de um lugar a outro. Neste caso, a quantidade de ligações entre os espaços, a articulação entre os níveis.

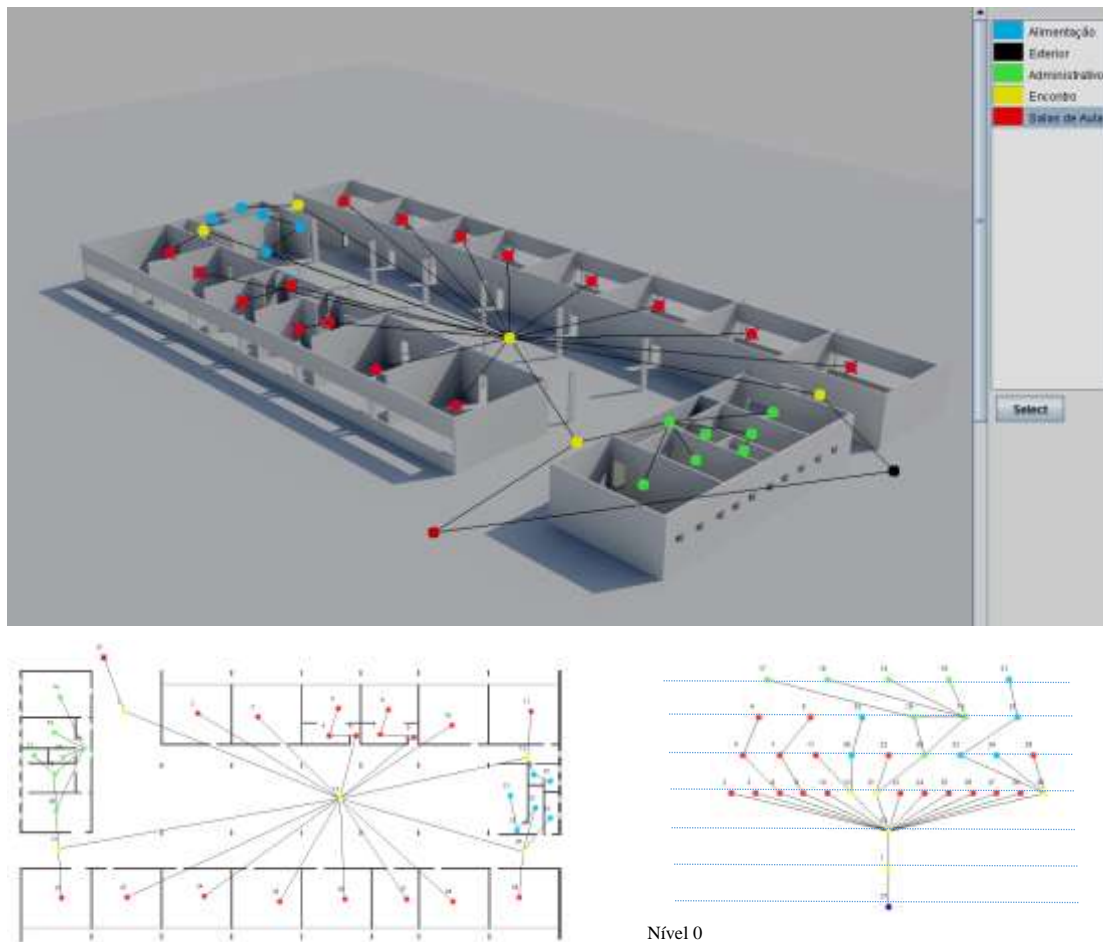


Figura 3.7 – Perspectiva, planta-baixa e grafo de permeabilidade. Escola Modelo 12B-DF

Este tipo de representação permite visualizar os lugares mais *rasos* ou *profundos* do sistema, entendido por raso aquele lugar mais próximo ao exterior, cujo acesso se dá pelo vencimento de poucos níveis⁸². No exemplo mostrado na Figura 3.5, os lugares indicados pela cor amarela são mais rasos, pois se conectam ao Ponto 1 (exterior) diretamente ou por meio de outro ponto. Aqueles indicados em azul são mais profundos, já que se situam em níveis mais distantes do nível 0. O ponto 12, por exemplo, está no último nível, Nível 7. Os cômodos administrativos (verde), por exemplo, onde se situa direção, secretaria, estão nos níveis intermediários e profundos.

A aplicação prática desta variável é de extrema utilidade para se verificar a apreensão dos níveis topológicos dos espaços internos da edificação por parte de seus habitantes ou visitantes. Relembrando o exemplo mostrado na Figura 3.5, o sistema de circulação se

⁸² Entende-se por nível, o desenho de cada linha de pontos situada no grafo de permeabilidade. Os pontos 3 e 26 da Figura 3.5, por exemplo, estão no terceiro nível do diagrama, Nível 2.

situa no nível mais raso do sistema, em contato com o exterior: é o primeiro apreendido a partir da entrada do edifício. Níveis rasos são perceptíveis imediatamente e mais acessíveis, portanto. Outras aplicações da variável:

- A obtenção de graus de *distributividade* dos espaços entre si, ou seja, espaços com mais conexões, formando anéis no diagrama de permeabilidade, em oposição à estrutura em árvore mostrada no exemplo da Figura 3.5. Espaços com várias ligações, num esquema distributivo, também representam locais mais acessíveis, a partir da quantidade de conexões.
- A quantidade de níveis de profundidade do sistema. No caso do edifício escolar esta pesquisa assumirá que sistemas com maior número de níveis permitem uma maior distribuição de atividades e a

Contagem de Polígonos Convexos (Variável 02)

Polígono convexo é a figura traçada no maior espaço possível dentro da planta-baixa, entre os sistemas de vedação (paredes, muros, pilares, divisórias, etc) onde os espaços podem ser apreendidos visualmente.

Assim, espaço convexo é o lugar demarcado por meio do polígono convexo.

A definição formal, matemática, do polígono, é que nenhuma tangente pode tocar qualquer ponto interno da figura, conforme mostrado na Figura 3.6.

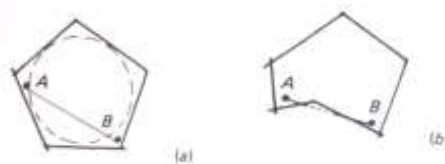


Figura 3.8 – Exemplo de polígono convexo (a) e polígono côncavo (b).

AB é o segmento de reta que representa uma tangente.

Fonte: HILLIER (2001), p. 98.

A planta-baixa do projeto é decomposta em polígonos convexos, traçados pelos princípios descritos e o resultado é o mosaico mostrado na figura 3.9.

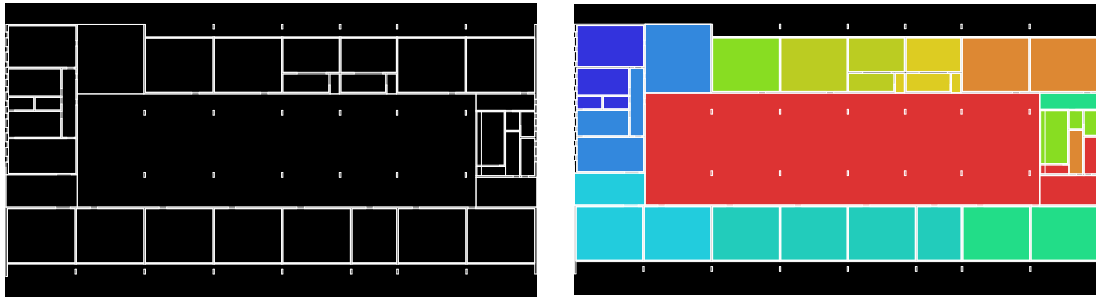


Figura 3.9 – Planta-baixa de edifício escolar (Modelo 12B-DF) e definição de espaços convexos.

A contagem de polígonos convexos poderá fornecer informações básicas sobre o tamanho do sistema e sua respectiva complexidade. É possível também avaliar qualitativamente os espaços convexos predominantes em termos de área, que naturalmente se tornam potenciais protagonistas do projeto. No caso do exemplo dado na Figura 3.9, a grande área vermelha ao centro da planta-baixa representa o pátio escolar. Simbolicamente, é o lugar que predomina sobre todos os outros.

Conectividade (Variável 03)

Segundo MEDEIROS⁸³, conectividade refere-se à quantidade de conexões ou ligações existentes em um polígono convexo. A quantidade de conexões de um polígono com outros, torna o espaço mais acessível ou não. Para se encontrar a conectividade dos espaços convexos e a conectividade média do sistema, deve-se proceder como feito para encontrar os níveis de profundidade. A ligação entre os espaços fornecerá as informações desejadas. A partir da definição dos espaços convexos, promove-se a conexão entre eles, caso existam⁸⁴, conforme mostrado na Figura 3.10. Espaços com maior número de conexões são mais acessíveis, atributo desejado para configurações que se destinam a uso mais espontâneo e natural, onde os agentes⁸⁵ podem escolher seus caminhos/deslocamentos.

⁸³ MEDEIROS, 2012. Notas de aula.

⁸⁴ As conexões são estabelecidas por meio de portas, entradas, portões, conexões diretas, contiguidades, escadas, outros elementos que promovam a ligação entre os espaços. etc.

⁸⁵ Antecipando a definição, assume-se por hora que **agente** é o usuário com poder de decisão sobre a escolha de caminho a ser feita na configuração do edifício.

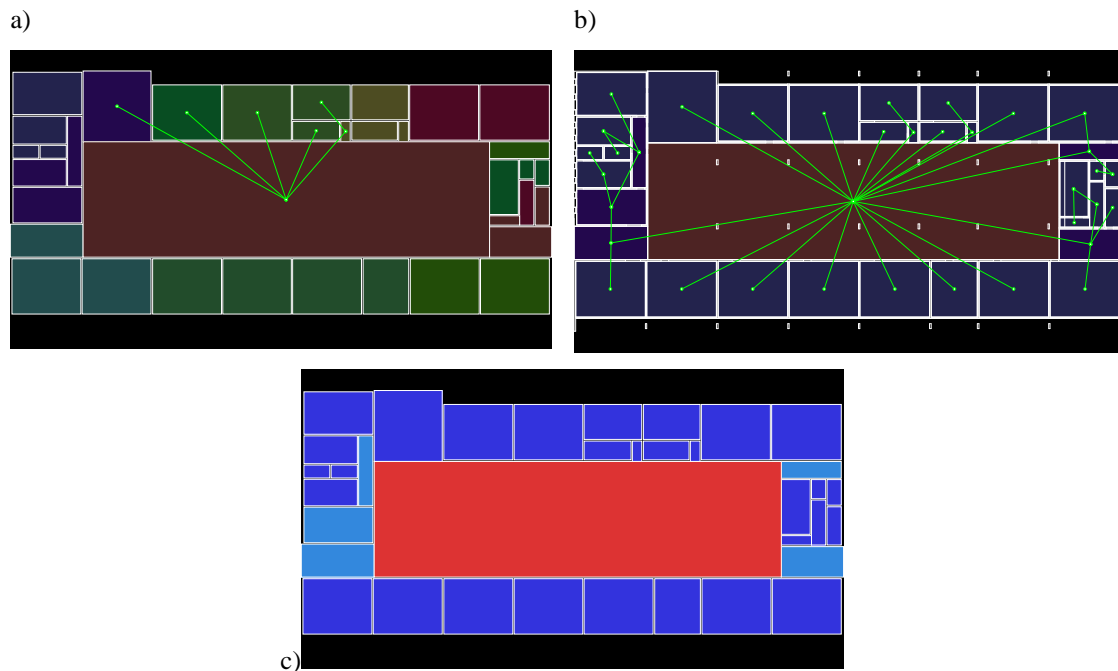


Figura 3.10 – Mapa de Conectividade em execução e executado (a) e (b); mapa de conectividade processado, sendo as cores mais quentes indicativas dos espaços com maior número de conexões (c)

Integração (Variáveis 04 e 09)

As associações dos valores de conectividade à forma como os polígonos convexos se articulam, bem como sua respectiva profundidade média, fornecerá os valores de integração⁸⁶.

Repetimos a definição de Integração dada por França:

Integração: medida de acessibilidade interespaços, em sintaxe espacial, a integração de um cômodo tem natureza topológica, não métrica, calcada nos cômodos minimamente intervenientes entre si e os outros; a integração média do sistema é a média da integração dos cômodos. (FRANÇA, 2008, p. 145)

O mapa de integração é dado pelo seu processamento no software Depthmap, após as definições de espaços convexos e conectividade processadas. O resultado é apresentado na Figura 3.11 e 3.12.

⁸⁶ Detalhes e procedimentos de cálculo disponíveis em HILLIER & HANSON (1984), p. 108. Adiantamos que a Segregação Relativa (SR) dos espaços, de acordo com Krüger (1986), que gerará a medida de integração é dada pela fórmula $[2(DM - 1)] : (n - 2)$, onde DM é a profundidade média do espaço analisado e N é o número de espaços convexos do sistema. Os valores de SR, assim, irão variar entre 0 e 1. Um espaço altamente segregado em relação aos restantes terá um valor próximo a 1 e pouco segregado, próximo a 0. A medida de integração é obtida a partir da normalização do resultado, invertendo a medida da SR. $(1/SR)$.

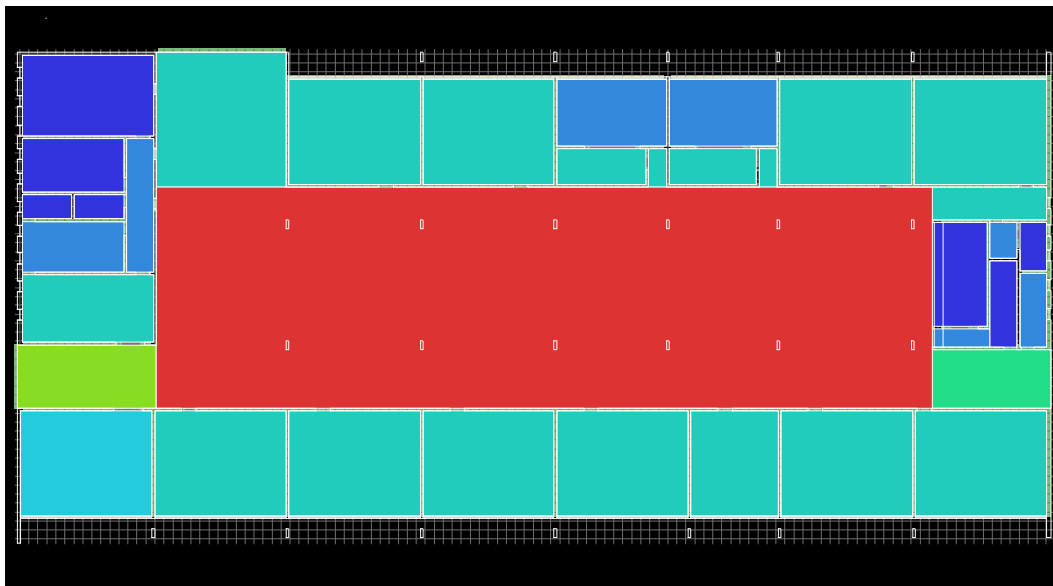


Figura 3.11- Mapa de integração de escola 12-B. DF, 1960 - O mapa apresenta as cores mais quentes para os valores mais altos.

Ref Number	Connectivity	Entropy	Harmonic Mes...	Integration [HH]	Integratio...	Integration [T...	Intensity	Mean Depth	Node Count	Relative Ent...
1	1	2.24359	2.54958	0.90051	0.90051	0.95547	0.495517	5.89571	16	3.09974
2	1	2.05201	2.69787	0.712255	0.712255	0.576717	0.547202	4.88571	16	2.82447
3	1	2.16707	3.26613	0.733839	0.733839	0.380243	0.59553	4.77143	16	2.78866
4	2	2.18804	3.7156	0.745129	0.745129	0.582063	0.810615	4.71429	16	2.73446
5	1	2.25544	2.32662	0.774834	0.774834	0.536781	0.654609	4.37143	16	2.53541
6	1	2.22282	2.34887	0.800552	0.800552	0.590771	0.860787	4.45714	16	2.51796
7	1	1.99645	4.35138	0.948674	0.948674	0.81298	0.711886	3.91429	16	2.42898
8	3	2.09054	5.03497	0.988436	0.988436	0.817955	0.775872	3.8	16	2.33792
9	1	2.05586	2.38645	1.00903	1.00903	0.620727	0.779099	3.74286	16	2.29249
10	1	2.03596	2.39645	1.00903	1.00903	0.620727	0.779099	3.74286	16	2.29249
11	2	3.15988	3.20418	1.06447	1.06447	0.628087	0.879954	3.6	16	2.11868
12	2	2.16707	3.26613	1.11341	1.11341	0.634408	0.907144	3.48571	16	2.08937
13	2	2.16707	3.26613	1.11341	1.11341	0.634408	0.907144	3.48571	16	2.08937
14	1	1.6888	3.63636	1.18113	1.18113	0.64250	0.747022	3.34286	16	2.12012
15	1	1.87321	6.25197	1.38381	1.38381	0.866675	0.978372	3	16	1.96832
16	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
17	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
18	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
19	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
20	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
21	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
22	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
23	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
24	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
25	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
26	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
27	1	1.94091	2.92853	1.51354	1.51354	0.881244	1.10909	2.82857	16	1.83817
28	2	2.0004	3.5468	1.96237	1.96237	0.686484	1.18056	2.77143	16	1.76097
29	2	2.0004	3.5468	1.96237	1.96237	0.686484	1.18056	2.77143	16	1.76097
30	2	1.98382	3.30699	1.98788	1.98788	0.69862	1.19137	2.74286	16	1.74651
31	2	1.91876	3.38674	1.64181	1.64181	0.684834	1.19096	2.89571	16	1.75468
32	2	2.02474	3.14026	1.64181	1.64181	0.684834	1.23617	2.89571	16	1.88648
33	4	1.97348	3.68783	1.76121	1.76121	0.707607	1.31699	2.97143	16	1.95787
34	3	1.60428	7.91399	2.01806	2.01806	0.751868	1.22881	2.37143	16	1.70016
35	18	1.78381	4.048	3.23888	3.23888	0.833005	2.21451	1.85714	16	1.28412

Figura 3.12 – Tabela de valores de integração de escola 12-B. DF, 1960.

A aplicação deste tipo de variável permite identificar sistemas e espaços mais acessíveis ou não. Sistemas com integração média mais alta tendem a ser mais penetráveis e dominados por seus habitantes ou visitantes mais facilmente do que sistemas menos integrados. Há toda uma expectativa de maior quantidade de percursos para se chegar a um mesmo espaço, tornando-os, por conseguinte, mais acessíveis. Essas características, na prática, dizem respeito a espaços cujo controle de acesso tende a ser menor, dando ao habitante ou ao visitante uma gama de potenciais opções alternativas para deslocamentos

na edificação. Tendem, teoricamente, a ser estruturas configuracionais mais permeáveis, mais rasas, cuja apropriação dos caminhos e espaços ocorre de maneira diversa, favorecendo o poder de escolha do usuário.

Controle (Variável 05)

A medida de controle é uma medida muito interessante neste tipo de análise. Em função das conexões dos espaços convexos, obtém-se “a percentagem relativa de acessos que se tem a partir de um espaço em relação aos espaços que lhes estão adjacentes”. Exemplificando: existe na escola uma sala que possui uma porta para o pátio e outra para a secretaria. Para se chegar a esses dois ambientes, necessário será passar pela sala citada. Ela terá conectividade 2 e controlará os acessos a estes respectivos ambientes (medida de controle). É um caminho obrigatório aos habitantes e visitantes do edifício que serão “controlados” pela passagem por esta sala.

Este tipo de espaço é muito comum em recepções, halls, circulações, pátios centrais. Via de regra o espaço mais integrado do sistema é aquele também que propicia o maior controle de todos os outros.

As informações sobre controle são obtidas a partir do grafo de permeabilidade, já citado. O cálculo do valor é dado a partir do processamento do grafo no Software Jass⁸⁷ (Figura 3.13).

Vale a ressalva que a medida de controle descrita diz respeito a um controle de percurso físico, provocada pela locomoção dos usuários, pois outras formas de controle, obviamente, existem no espaço projetado e construído. A possibilidade de controle visual, por exemplo, é outra variável a ser estudada.

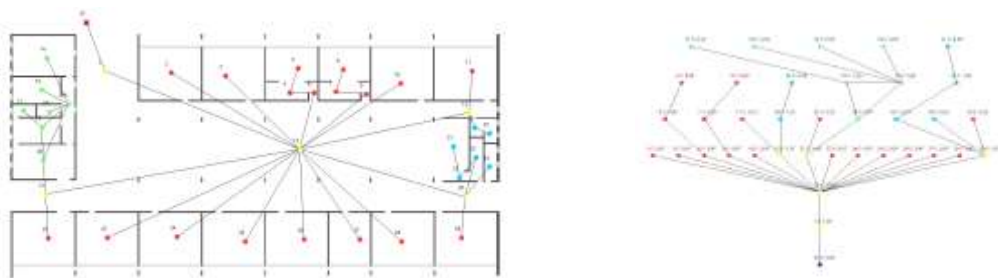


Figura 3.13 – Mapa de conectividade e grafo de permeabilidade com indicação dos valores de controle de escola 12-B. DF, 1960.⁸⁸

⁸⁷ Jass – Justified Analysis of Spatial Systems - Jass v1.0 21-may-2003

⁸⁸ O pátio central, espaço número 13, controla o acesso de todos os espaços ligados a ele, portanto, possui o valor mais alto do sistema.

Integração Visual (Variável 06)

A integração visual é a possibilidade de se introduzir no campo da análise sintática a percepção visual que se tem dos diferentes espaços de um sistema. Embora não seja feito o percurso físico, em um determinado momento se tem a possibilidade do domínio visual dos espaços por meio de aberturas ou vãos livres.

O processamento⁸⁹ da medida de integração visual (Figura 3.14) é feito a partir da decomposição da planta-baixa do edifício em células menores (não mais espaços convexos) e, como resultado, tem-se os pontos a partir dos quais se enxerga a maior quantidade de pontos do sistema. Essa medida considera as barreiras existentes no sistema e a distância entre as células.

Trata-se de uma medida complementar ao estudo da variável do controle, principalmente em edifícios onde a relação social existente é pautada por grupo antagônicos. No caso do edifício escolar, administradores e administrados – educadores e educandos – ora convivem de modo ritualizado em lugares comuns, ora são separados. Nesses momentos de separação, em que ocorre a necessidade da busca do “espaço de trás”⁹⁰ por parte do grupo administrado, é que o controle do grupo administrador se faz presente.

Assim, é lícito considerar que altas medidas de integração visual, contribuem para um espaço de maior controle dos administrados sobre os administradores

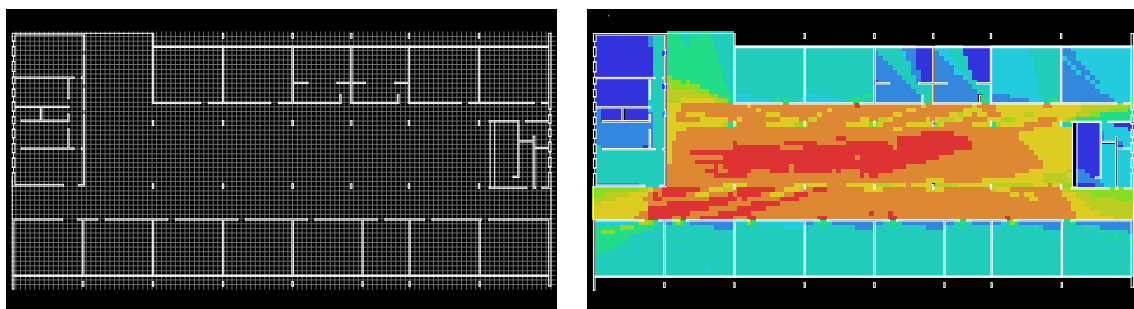


Figura 3.14 – Planta-baixa da escola 12-B. DF, 1960 subdividida em células menores e mapa de integração visual⁹¹

⁸⁹ O processamento é feito por meio do software Depthmap, já citado.

⁹⁰ Referência ao conceito de Giddens, sobre os espaços da frente e de trás, ilustrando a formulação sobre espaços urbanos e formais.

⁹¹ Cores mais quentes (vermelho) indicam as células a partir das quais se vê a maior quantidade de outras células. Neste exemplo dado, o pátio central agrega as células com maior potencial de visibilidade.

Isovistas (Variável 07)

De acordo com Benedikt, uma isovista representa “o conjunto de todos os pontos definição de uma isovista a partir de determinado lugar escolhido define o campo de visão que se tem, ao se posicionar naquele ponto” (BENEDIKT, 2000, p. 125). Também de acordo com o manual do software Depthmap V. 4, são, tecnicamente, os polígonos visíveis a partir de cada célula de análise. É possível investigar a grandeza geométrica desse campo, seu alcance, os ambientes atingidos, entre outras características que o pesquisador julgar interessante. É um recurso complementar às medidas de integração visual e controle, obviamente.

A medida é obtida a partir do processamento da planta-baixa do edifício no software Depthmap, após a escolha de um ponto de interesse para investigação. O exemplo dado na Figura 3.15 revela o campo de visão obtido – polígono da cor cinza - a partir da entrada do prédio escolar e a visão obtida do centro do pátio – polígono vermelho.

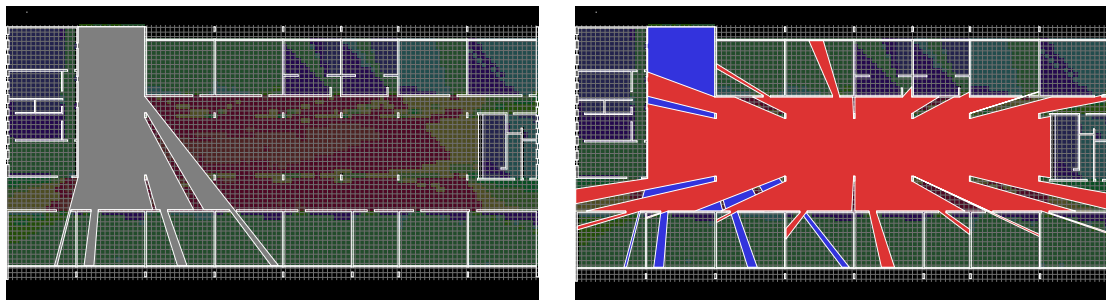


Figura 3.15 – Isovistas a partir de ponto marcado na entrada (polígono cinza) e no centro do pátio (polígono vermelho).

Sobre as isovistas vale a observação feita para a variável controle. Em um mesmo espaço, onde um grupo administrador supervisiona um grupo administrado, maiores campos de visão a partir de um ponto, representam possibilidades maiores de controle.

Mapa de Agentes (Variável 08)

A variável fornecida pelo Mapa de Agentes é a possibilidade de caminhos aleatórios existentes dentro do sistema a serem percorridas pelos agentes⁹² lançados no espaço

⁹² Segundo LIMA (2009) “A definição de agente inteligente (ou racional) tem suas origens no campo da Inteligência Artificial, e apesar de os diversos estudos relacionados ainda hoje não existe um consenso sobre a definição do termo. Conforme Russel e Norvig (2003) um agente é tudo o que pode ser considerado capaz de perceber seu ambiente por meio de sensores e de agir sobre esse ambiente por intermédio de atuadores. Para Macal e North (2005) um agente deve ter as seguintes características: (1) ser identificável – um indivíduo discreto com um conjunto de características e regras que governam seu comportamento e capacidade de tomada de decisões; (2) estar situado – habitar em um ambiente com o qual interage e também no qual interage com outros agentes; (3) ser orientado por objetivos; (4) ser autônomo; (5) ser

projetado. Na análise sintática ora realizada, a variável representa o caminho possível a ser feito pelos usuários do sistema, indicando a escolha feitas pelos agentes (usuários) a partir dos campos de visão disponíveis a cada três passos dados.

O mapa de agentes é obtido a partir do processamento da planta-baixa no software Depthmap, conforme mostrado nas Figuras 3.16 e 3.17. Agentes são lançados sobre a planta do edifício e, conforme os mesmos caminhos vão sendo escolhidos, as células da planta vão se transformando em cores mais quentes.



Figura 3.16 – Lançamento de agentes que caminham aleatoriamente sobre a planta-baixa

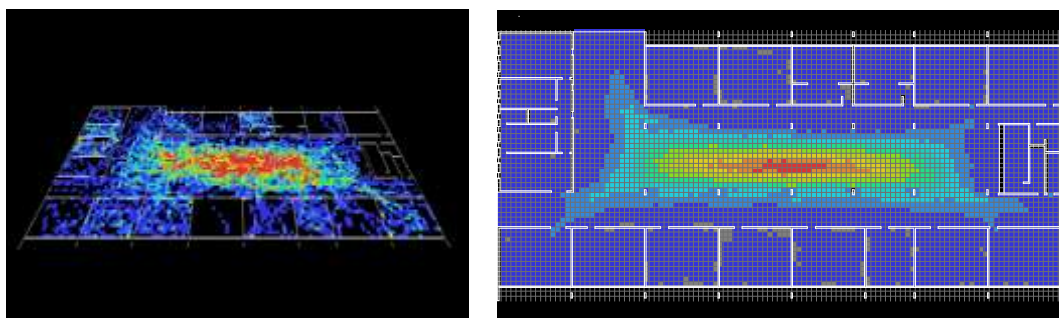


Figura 3.17 – Processamento do Mapa de Agentes e resultado final. As cores mais quentes (vermelho, laranja e amarelo) indicam os locais onde houve maior coincidência de caminhos aleatórios de acordo com as escolhas dos agentes.

3.3.4. – Das Variáveis do Espaço Construído

Controle, Encontro, Segregação e Profundidade Relativa

Seguindo a linha proposta por Hillier, este estudo parte para a observação em campo do **esquema espacial enquanto variável independente**, buscando as consequências à vida

flexível e possuir habilidade para aprender e adaptar seu comportamento através do tempo baseado em experiências”.

dos grupos usuários do espaço, por meio de padrões de comportamento identificáveis. Segundo Holanda as análises devem considerar o mundo real e seu funcionamento, devendo a pesquisa promover a capacidade de se “olhar a sociedade espacialmente, independentemente do que mais as sociedades possam ser”. (HOLANDA, 2002, p. 115).

Esclarecendo, é saudável pensar que existem múltiplas possibilidades de relações entre os padrões arquitetônicos produzidos ao longo da história e a apropriação destes espaços construídos por parte dos usuários. Espaços que, em projeto, aparecem como protagonistas do edifício, em posição central ou no caminho de outros (no exemplo o pátio se encaixa nesta descrição) podem ou não ser os espaços de maior permanência ou preferência por parte dos usuários, por exemplo.

Assim, descartando qualquer intenção projetual, é possível fazer uma leitura sistêmica do conjunto arquitetônico por si só, em que cada célula de espaço em relação ao todo, conformará um sistema de permeabilidades e barreiras pelo qual os usuários irão se deslocar, observar, encontrar-se, etc.

Esta leitura fornece “pistas” percebidas pela análise sintática do projeto. Cabe agora, após o processamento das informações, confrontá-las com a vida espacial desenvolvida em cada edificação.

As variáveis a serem consideradas quando da observação do espaço construído representam, pois, informações a serem coletadas em observação de campo, cujo objetivo maior é a confirmação ou não de potenciais características do espaço retratadas pelos estudos sintáticos e semânticos. Assim, será possível verificar se espaços mais integrados ou acessíveis, por exemplo, são realmente espaços mais frequentados ou não. Espaços que possuem alta integração visual e possibilidade de controle de outros espaços assumem este atributo ou não? Espaços mais segregados ou profundos não são os mais frequentados? Em função de potenciais características, houve a alteração do projeto para adequação às necessidades das práticas pedagógicas?

A Figura 3.18 exemplifica a retirada de uma parede do bloco administrativo de um modelo específico de escola. É possível supor que esta alteração aumente o controle visual e torne o bloco administrativo mais integrado ao sistema todo.




Figura 3.18 – Exemplos de alterações no projeto da escola 12-DF. Supressão da parede do hall da diretoria do bloco administrativo (em verde), que possibilita maior visibilidade .

Enfim, a observação de campo será um elemento complementar na análise das variáveis espaciais, vez que esta pesquisa entende que o universo que dá suporte e caracteriza as práticas pedagógicas assim como as relações sociais de um modo geral, é muito grande, não podendo ser reduzido somente às variáveis ora apresentadas. O uso real do espaço é um importante elemento condutor das conclusões a serem alcançadas.

Assim como na análise do discurso, onde determinados atributos encontrados sugerem indícios de políticas mais autoritárias ou democráticas, também assim ocorre na análise das variáveis espaciais, conforme sugerido pela Tabela 3.6.

Determinadas medidas se sobressaem em relação a outras e dão indicativos de maior formalidade ou urbanidade no genótipo da configuração. Existem projetos cujos valores de integração-média serão maiores que outros enquanto maiores também serão as medidas de controle. Existem edifícios com maior quantidade de convexos e menor conectividade média. Essas medidas esboçam tendências, que serão indicadas na Tabela 3.6, para cada estudo de caso. É necessário ressaltar que o foco principal da pesquisa é verificar a compatibilidade entre o discurso da dimensão legal e o meio operacional edificado. Assim, os valores a serem qualificados na referida tabela serão os pertencentes ao primeiro e segundo grupos de variáveis – do *espaço projetado*. O estudo das propriedades sintáticas no terceiro grupo de variáveis será de extrema importância para a compreensão do desempenho do edifício no momento atual, quando foi observada a vida social desenvolvida no prédio.

Tabela 3.6 – Estudo analítico das variáveis da configuração espacial

FORMALIDADE Práticas Tradicionais		URBANIDADE Práticas Inovadoras	
Tendências autoritárias (tendência à visibilidade)		Tendências democráticas (tendência à invisibilidade)	
Baixa Integração		Integração Média	Alta
Estrutura profunda		Estrutura	rasa
Estrutura em árvore		Estrutura	distributiva
Medidas altas de controle		Medidas	baixas de controle
Alta acessibilidade visual		Baixa	acessibilidade visual
Grandes áreas de isovistas		Pequenas	áreas de isovistas
Conectividade baixa		Conectividade	alta

A partir da avaliação qualitativa dos dados obtidos balizados pelas Tabelas 3.2 e 3.6, deve-se comparar os resultados encontrados na análise do discurso e na análise espacial, a fim de concluir se a dimensão legal e a operacional advêm dos mesmos esboços.

PARTE II

Das artes e da metodologia aplicadas



Escolas em Brasília, 1960 – Distrito Federal⁹³

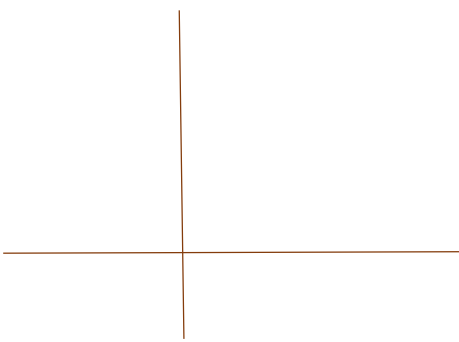
O comportamento do ser vivo, com efeito, consiste num conjunto de atividades em série, pelas quais mantem o seu estado de adequação com o ambiente. Mesmo nos níveis mais elementares de vida vamos encontrar os elementos espaciais e temporais o processo ou norma fundamental: equilíbrio ou integração – distúrbio, tensão ou desequilíbrio – busca, manipulação ou operação – satisfação ou reintegração. Nesta sequência, cada passo corresponde a uma situação real entre o organismo e o meio, envolvendo manipulações do meio e alterações do organismo, em interações que redundam em uma nova relação, não simplesmente restauradora, mas reintegradora. (TEIXEIRA, 2006, p. 96-97)

⁹³ Figura 4.1 - Fonte Arquivo Público do Distrito Federal

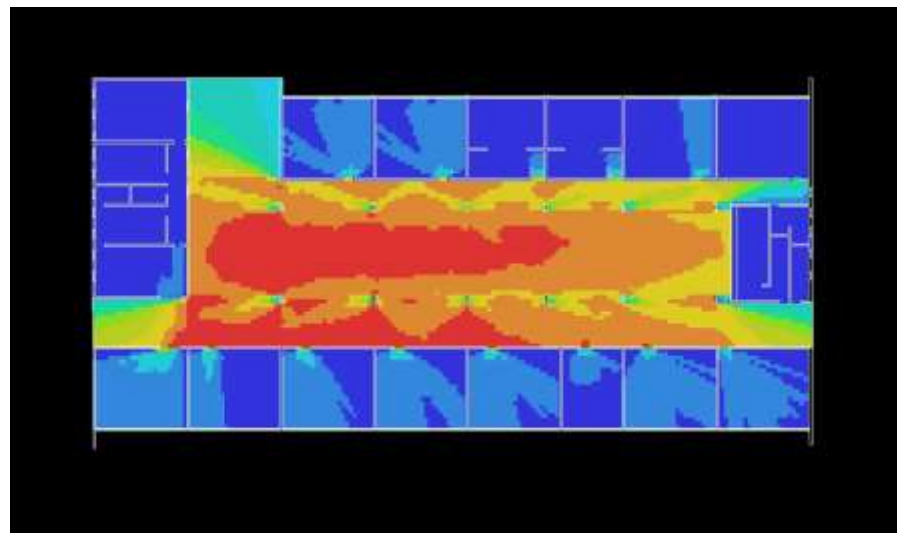
CAPÍTULO IV

Espaço escolar

Tipos de escola ou escolas-tipo?



4.1 Tipos de escola



.Escola 12B⁹⁴DF, 1960 e respectivo diagrama de visibilidade

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO & ESCOLANO, 2000, p 26)

⁹⁴ Fig 4.2 Pátio com alunos (Arquivo Público do DF) e seu respectivo Mapa de Visibilidade

4.1.1. Pressupostos para a escolha dos edifícios a serem estudados

A divisão expressa no Capítulo II deste trabalho sobre os grandes períodos da história da educação brasileira - a educação religiosa (séculos 16 a 17), a educação nacional (séculos 18 a 19) e a democrática (século 20) – também foi determinante para a escolha de exemplos de edificações para o teste da metodologia proposta.

Os edifícios construídos em cada período possuem características muito peculiares em suas respectivas configurações espaciais. São tipos arquitetônicos próprios, representantes de um tempo histórico preciso, conforme já descrito anteriormente.

Recapitulando, o fim do século 19 e princípio do século 20, início do período republicano no Brasil, é marcado, na história da educação brasileira, como o período de tentativa de superação da nação em relação aos atrasos sofridos nos tempos da colônia e império. A educação primária passa a ser obrigatória, universal e gratuita na Velha República, porém se destinando ainda, às elites dos centros urbanos.

Nessa época, unificando as aulas régias em grupos escolares, surgem edifícios majestosos, que iriam modificar a paisagem da vida urbana, conferindo à educação uma magnificência até então não explorada no cenário das escolas. De programa arquitetônico simples, em sua maioria elaboradas por arquitetos estrangeiros, as plantas-baixas apresentavam características geométricas rigorosamente simétricas, indícios de uma disciplina extremamente rigorosa e necessária à manutenção da ordem, visando promover a segregação entre os sexos masculino e feminino. Os banheiros e sanitários, em obediência ao Código Sanitário, normalmente eram instalados aos fundos da edificação. Os antigos grupos escolares assemelhavam-se mais a residências nobres, pelo seu luxo e padrão construtivo, do que colégios, propriamente ditos. Eram as chamadas escolas da “ordem e progresso”⁹⁵.

Os primeiros edifícios escolares construídos no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro na gestão de Dom Pedro II, entre 1870 e 1877 exerciam, primeiramente, o papel de mostrar à sociedade o padrão de “civilização” desejado e uma suposta preocupação com a educação do cidadão habitante. De arquitetura imponente e ocupando lugares privilegiados nos centros urbanos, revelavam atributos de imponência e austeridade conferidos à educação nacional. Constituíam-se, via de regra, por três blocos edificados,

⁹⁵ Referência à obra de Azevedo e Stamatto (2012) – Escolas da ordem e do progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte.

um central e dois laterais, com rígida simetria formal no maciço construído, ressaltando o ritmo das aberturas das janelas, dispostas na fachada frontal, emolduradas pelas escadarias de acessos laterais. Os edifícios possuíam, simbolicamente, forte identidade sobre quem podia ter acesso ou não, fosse pela pertença a diferentes grupos sociais, fosse pela divisão de sexos. “Silenciosamente, o ambiente ensinava normas e determinava comportamentos.” (STAMATTO e AZEVEDO, 2012, p. 32). As edificações mantinham padrão semelhante às mesmas que foram construídas em São Paulo décadas mais tarde.

Por serem prédios projetados para abrigar escolas de ambos os sexos, as soluções arquitetônicas se organizaram com dois acessos independentes. A arquitetura acadêmica, por seu apego à simetria, prestava-se muito bem às imposições pedagógicas que previam a separação das crianças por sexo e essa é uma característica da arquitetura imperial carioca que irá repetir-se nos prédios das escolas paulistas da Primeira República. (WOLFF, 2010, p. 84)

Referências semelhantes sobre as regras de hierarquia também são reveladas no texto de Azevedo e Stamatto, sobre os grupos escolares do Rio Grande do Norte:

Enfim, a construção do espaço como lugar, e este com características específicas, eleva a sua vivência como território. Pode-se afirmar daí que isso contribuiu para a construção da identidade *tanto de quem dispunha do ambiente quanto de quem nele não era autorizado a penetrar*. (STAMATTO e AZEVEDO, 2012, p. 84)

O modelo de grupo escolar desenvolvido na cidade de São Paulo, inspirado nos desenhos projetuais de Ramos de Azevedo no fim do século 19, foi adaptado por Vítor Dubugras para as cidades do interior e, simplificado por José Van Humbeeck na primeira década do século 20. Representam tipos edifícios construídos em quase vinte cidades do estado paulista, com apenas algumas variações de fachada.

Saviani observa que este período, apesar de uma eficiente divisão do trabalho escolar conduzia, também, a refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar, “determinando inúmeras e desnecessárias barreiras à continuidade do processo educativo”. (SAVIANI, 2007, p. 138).

Os novos edifícios em nada diferiam dos prédios construídos na Europa no mesmo período. A força motriz da capital, inspirada sempre pelos padrões europeus, estaria presente em todo o Brasil. O antigo estilo da Corte ainda se fazia irradiar na arquitetura dos grupos escolares.

Relembrando, os 1930, o discurso da Escola Nova abre novos campos de reflexão sobre a construção de um sistema educacional que imprima sua marca genuína no país.

Façamos do nosso sistema escolar um sistema de formação do homem para os diferentes níveis da vida social. Mas com um vigoroso espírito de justiça,

dando primeiro aos muitos, aquele mínimo de educação, sem o qual a vida não terá significado nem poderá sequer ser decentemente vivida. (TEIXEIRA, 1957)

Esta visão progressista da educação que resultou, explicitamente, em novos modelos de edifícios, nos leva a investigar que padrões arquitetônicos referenciarão as novas propostas educacionais escolanovistas, já que foi nítida a alteração do parque escolar público construído a partir dos anos 1930 no país.

Estes dois momentos distintos da história da educação brasileira – a primeira República e os anos 1930 – agregam, em seu discurso, preocupações explícitas com os meios físicos viabilizadores das práticas pedagógicas, razão pela qual, os estudos de caso foram retirados destes períodos.

Também a disponibilidade de material gráfico – documentos, plantas-baixas – bem como a existência atual dos edifícios com seu uso original, levaram à escolha de prédios construídos nestes segundo e terceiro períodos da história da educação, nas cidades de Bebedouro, Bragança Paulista e Brasília, possibilitando estudos individuais mais detalhados e com observação ou informações de campo atualizada.

A análise dos padrões configuracionais dos prédios escolhidos, tipos distintos de edificações, converterá para a identificação e elaboração de um tipo de escola pensado para acomodar as demandas de uma época, cujas características poderão indicar coerência ou não com a prática pedagógica proposta no tempo de sua construção e, posteriormente, a análise da vida social desenvolvida em campo.

Os edifícios do período de 1890 e 1920 foram mapeados pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação - SP e organizados por grupos de escolas replicados em diferentes cidades paulistas. Para esta pesquisa foram escolhidos dois tipos de escolas projetadas que apresentam configurações distintas: o pátio central e o pátio periférico, modelos mais utilizados à época, e que “resolve por simetria a separação dos alunos” (WOLFF, 2010, p. 234).

A escolha também foi pautada pela possibilidade de observação do edifício atualmente, cumprindo todas as etapas de análise propostas pela pesquisa.

O segundo grupo de análise é representado pelos projetos de edifícios escolares desenvolvidos para o Distrito Federal, na década de 1960, quando foram identificados doze modelos de edifícios projetados à época e escolhidos dois, sendo um mais recente, com significativas diferenças configuracionais.

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. (...). Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. (TEIXEIRA, 1961) RBEP. Volume 35

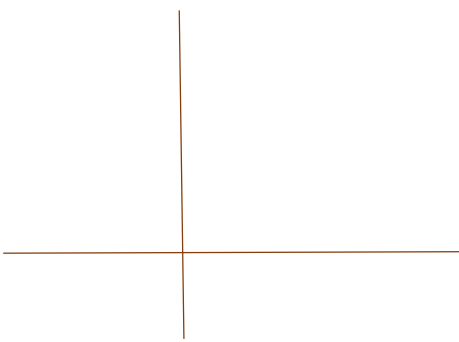


Figura 4.3 – Escolas de Brasília – Anos 1960 e 1970
Arquivo Público do Distrito Federal

O tipo escolhido – modelo de 12 salas e modulado – são modelos reproduzidos em várias localidades do DF e permitem a observação atual do uso do espaço escolar.

A apresentação das análises será estruturada seguindo os passos descritos no capítulo III, referente à metodologia de trabalho. Inicialmente será feita a contextualização histórica do edifício por meio da descrição dos dispositivos legais que viabilizaram sua construção

no cenário nacional e interpretação desses dispositivos no âmbito da dimensão legal (análise do discurso); posteriormente será feita a descrição da configuração espacial e interpretação das propriedades configuracionais no âmbito da dimensão operacional (análise sintática), considerando o projeto previsto à época e a atual implantação.



4.2. Edifícios do período da educação nacional (séculos 18 a 19)

4.2.1 Grupo Escolar de Bebedouro – 1913

1913⁹⁶

2014

Com o Projeto de Lei n° 134, em 1907, foi solicitado aos representantes da comunidade junto à Câmara Municipal, a autorização para a compra de terreno e construção do prédio para instalação do primeiro Grupo Escolar de Bebedouro. A construção do prédio, com estilo arquitetônico no qual predominou o Ecletismo, terminou em 1912. Seu projeto arquitetônico, de autoria de José Van Humbeeck, funcionário da extinta Diretoria de Obras Públicas do Governo do Estado de São Paulo, previa a separação das alas masculina e feminina, como era comum na época.⁹⁷

Quanto à planta, possui as mesmas características das demais escolas do período, só que com uma rigidez maior na separação das seções masculina e feminina. É como se fossem duas escolas geminadas, justapostas, tendo como única comunicação entre elas um corredor descoberto no fundo do prédio e que possui as mesmas características das varandas que circundam os pátios internos de algumas escolas. (CORREA e MELLO, 1991)

⁹⁶ Figura 4.4 – Grupo Escolar de Bebedouro - Imagem obtida a partir de vídeo restaurado pela cinemateca brasileira, de 1913. Disponível no canal do site Youtube, https://www.youtube.com/watch?v=Gi_qZTOuLcE e segunda imagem obtida no GE – Google Earth em julho de 2014

⁹⁷ Descrição do Grupo Escolar de Bebedouro. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>

O grupo escolar de Bebedouro, atual EESG – Escola Estadual Abílio Manoel - apresenta a planta simétrica, sem pátio central, de cômodos dispostos em um pavimento, com entradas separadas para meninos e meninas característica fundamental dos projetos escolares do início do século 20.

Este tipo de projeto foi desenvolvido em vários estados brasileiros, com as mesmas características de organização espacial a partir do sexo e da hierarquia, revelando um tipo muito específico de organização espacial, voltada para a modelagem higienista, de desenho formal acentuando os traços simétricos da planta. Loureiro lembra que os eixos de simetria eram marcados pelos blocos administrativos neste tipo de edificação. Além da divisão lateral de sexos, havia a divisão de funções e status, rigorosamente enquadradas pela simetria da planta.

A análise do grupo escolar sob sua dimensão legal e operacional dar-se-á conforme as etapas descritas no capítulo metodológico: a análise do discurso das leis quando da época de sua fundação no século 19 para posterior entendimento da configuração espacial da edificação no momento de sua fundação e o rebatimento com a observação atual do edifício.

4.2.1.1. Dimensão Legal - Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892

Precede a análise dos artigos da lei que instituiu os grupos escolares paulista, Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892, a apreciação do dispositivo legal e sua inserção no contexto histórico em que foi promulgado, a fim de se entender alguns princípios norteadores da lei.

Os dispositivos legais que viabilizaram a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo têm antecedentes imperialistas. A Reforma Couto Ferraz, de 1853 tornou o ensino obrigatório, arbitrando multas aos pais ou responsáveis que não mantivessem seus filhos na escola. Posteriormente, a reforma Leôncio de Carvalho, promulgada pelo Decreto 7.247 de 19 de abril de 1879 tornou claro os princípios que pautariam o ensino primário em fins de Império e início da Primeira República seriam basicamente a moralidade e a higiene, garantidas por um sistema de controle e inspeção de ensino extremamente criterioso. As características da obrigatoriedade do ensino em dois níveis

(graus), o subsídio estatal para os alunos desprovidos de recursos e a inspetoria de ensino são marcas que se perpetuariam no sistema educacional republicano.

A reforma Benjamin Constant, pós proclamação da República, destinada ao então Distrito Federal, foi incorporada pelo estado de São Paulo e buscou constituir uma estrutura única e sistêmica para todo o estado, tomando por base a unificação das aulas isoladas em grupos escolares e a padronização de conteúdos programáticos distribuídos nas séries escolares. Foi o que mais perto se chegou, segundo Saviani, dos ideais de Benjamin Constant sobre poder promover a conciliação entre a literatura e a ciência.

A ideia de se formar um sistema orgânico e único nacionalmente conferiria à educação o valor e forças necessários às mudanças almejadas no novo quadro republicano. Porém, o novo ideário não conseguiu ser apoiado pelas mudanças práticas necessárias na estrutura administrativa quando do momento de sua implantação.

Na prática, a lei que reformulou a instrução pública no estado de São Paulo foi a *Lei 88, de 8 de setembro de 1892, as regulamentações posteriores e suas alterações*⁹⁸ e retomou princípios antigos relacionados à inspeção geral do ensino suportado por inspetores escolares. A fiscalização, na prática, passou a ser o fio condutor da reforma bem como a motivação para que práticas pedagógicas fossem padronizadas.

São Paulo protagonizava importante função no cenário nacional e, ao publicar a Lei 88 em 1892, viabilizou algumas medidas significativas já preconizadas por Benjamin Constant em 1890, muito embora não conseguissem ser implantadas. A organização do sistema educacional enquanto “sistema orgânico” (SAVIANI, 2007, p.165) por meio de um Diretor de Instrução Pública e um Conselho Superior de Educação representaria um avanço no entendimento do projeto de educação nacional. Estes importantes itens da lei foram, no curto prazo de cinco anos, revogados⁹⁹ e toda a fiscalização e ordenamento do ensino no estado de SP voltou a ser a cargo da esfera municipal.

Esse quadro se torna concreto após a implantação dos grupos e é relatado pelo inspetor Theodoro de Moraes, em 1910, conforme fragmento exposto na Figura 4.5.

⁹⁸ Leis 295 de 19 de julho de 1894 e Lei 169 de 7 de agosto de 1893.

⁹⁹ Lei 430 DE 1º de agosto de 1896 e Lei 520 de 26 de agosto de 1897.

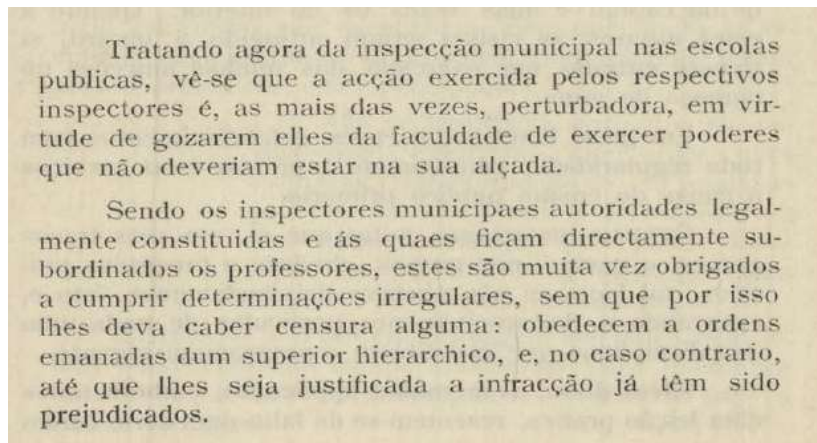


Figura 4.5 – Fragmento do relatório de inspeção do inspetor Theodoro de Moraes em 1911
 Fonte: Anuario do Ensino do Estado de São Paulo – 1910-1911 disponível em www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php

A lei 88 foi promulgada após três anos da proclamação da República e quatro, somente, da abolição da escravatura. A sociedade brasileira, de características escravocratas e segregacionistas, obtinha um novo rótulo – republicana – porém sem a promoção da mudança cultural em hábitos e costumes diários. A educação, portanto, atividade cotidiana da elite da sociedade, não poderia, de maneira rápida, ser a força motriz de mudanças previstas em lei que não vivenciadas na prática. O espírito do mazombo voltava a assombrar a sociedade, da dualidade do ser regido por um mundo legal que não correspondia à sua realidade.

O cidadão republicano deveria ser educado. A educação deveria transparecer à sociedade como um valor da nova era política. A nova era política deveria construir seus cenários para a sociedade. Nessa reconstrução social, portanto, é que os grupos escolares foram gerados.

Muitas mudanças tomavam corpo e espaço no cenário brasileiro e a educação incorporava novos valores já percebidos no continente europeu. As reformas educacionais em nível nacional – Couto Ferraz e Leôncio de Carvalho – instauram o método intuitivo de aprendizagem, baseado na experimentação. Era a lição das coisas. E muitas “coisas”, (objetos, leia-se) vinham sendo produzidas como artefatos para auxiliar na aprendizagem – mesas, carteiras, globos, ábacos, régua, formas geométricas, apetrechos didáticos, entre outros. Produtos da revolução industrial, assim como a necessidade do ensino padronizado e homogêneo: produzir conhecimento (coisa) deveria ser um ato higiênico, otimizado, eficiente e econômico. Recomendação do Inspetor João F. Pinto e Silva (Figura 4.6):

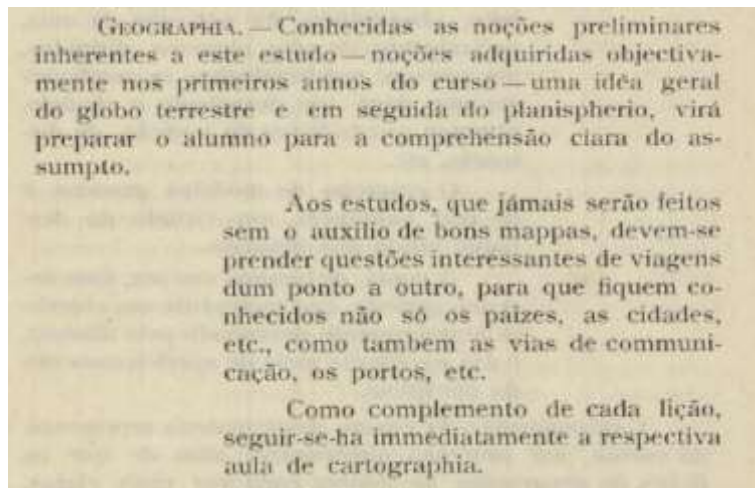


Figura 4.6 – Fragmento do relatório de inspeção do inspetor João F. Pinto e Silva em 1910
 Fonte: Anuario do Ensino do Estado de São Paulo – 1910-1911 disponível em www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php

A própria lei 88 é estruturada no sentido de privilegiar as “coisas” ao invés do público – atores sociais. Os primeiros artigos que regulam o ensino preliminar dizem respeito à organização escolar, referindo-se à definição de quantitativos de alunos e professores para cada localidade, em função da população em idade escolar das cidades.

Entre estas definições e o detalhamento das matérias e conteúdo a serem ministrados, há o artigo quinto que prevê que as escolas preliminares “além de uma área bastante espaços, para recreios e exercícios phisicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e aparelhos necessarios *para o ensino intuitivo*, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica”.¹⁰⁰

¹⁰⁰ Especificamente sobre o ensino de ginástica, revelamos aqui a curiosidade presente no Programa de Ensino para os Grupos Escolares e Escolas Modelo, homologado pelo decreto 1.217 de 29.04.1904, cujo horário e tipo de atividade, destinada a crianças de 7 anos, é incompatível com critérios de um desenvolvimento físico saudável.

GYMNASTICA E EXERCICIOS MILITARES 1.º ANNO Programma.- Empregar sempre os exercicios phiscos depois dos intellectuaes, ou quando verificar a necessidade de movimento por parte dos alumnos, o que estes reclamam claramente pelas perturbações de disciplina na classe. Nessas occassões convem empregar exercicios da marcha ou gymnastica na classe, mesmo fóra das que se acham consignadas no horario. *Os exercicios phisicos deverão ser dados diariamente. As occasões mais proprias para se dar exercicios de gymnastica ou marchar na classe, são ás 11 horas e ao meio dia, no periodo da manhan, e ás duas horas no periodo da tarde.* O tempo consignado no horario para estes exercicios deve ser de cinco minutos. As aulas dadas no pateo de recreio, de 15 minutos. Programma.- Marchar em fila com acompanhamento de piano, palmas, toque e campainha, canto, por entre as carteiras da classe. Posições fundamentaes. Movimento do tronco e do pescoço, dos membros superiores e inferiores. Fóra da sala da aula : Formar em linha, alinhar pela direita e pela esquerda; marchar, direita e esquerda volver, meia volta volver Corridas com e sem obstaculos. Exercicios auxiliares-Brinquedos-bola, corda, arco, para as meninas, e mais-corridas, lucta de tracção da corda por um grupo de alumnos, para os meninos. (*grifos meus*).

Esta mesma estrutura discursiva aparecerá a partir do artigo 13º e 17º, sobre as escolas complementares e ensino secundário, respectivamente: dimensionamento do parque escolar, posteriormente, conteúdo a ser ministrado e, finalmente, materiais necessários. Em se tratando das Escolas Normais, para a formação dos professores, o raciocínio é o mesmo a partir do artigo 23º.

Especial destaque é dado à contratação e nomeação de professores bem como à situação funcional durante os anos de docência a partir do artigo 36º.

O artigo 40º reúne toda a autoridade do sistema educacional ao “Presidente do Estado”: A própria adjetivação da direção – suprema - já traz o valor do poder máximo, acima do qual não existe contestação.



Lei 88 de 8 de setembro de 1892

Artigo 40. - A direcção suprema do ensino cabe ao Presidente do Estado, e a sua inspecção a um conselho superior e a inspectores de districtos.

Subsequentemente são apresentados dez artigos que regulam as funções de direção “suprema” e inspeção bem como as regras para recenseamento dos alunos do estado e as condições de obrigatoriedade do ensino.

Vale a ressalva sobre o quesito inspeção que dispositivo legal do ano seguinte à 88, a lei 169, estende às câmaras municipais o papel de fiscalização da assiduidade dos docentes. É destacado, sob este aspecto, que a fiscalização se debruçava muito mais sobre aspectos formais de horário, presença ou permanência, do que sobre a qualidade do trabalho exercido pelos docentes.



Lei 169 de 7 de agosto de 1893

Artigo 5.º - Além da fiscalização technica dos inspectores de districto, ficam as escolas sujeitas a fiscalizaçõ das camaras municipaes quanto á assiduidade dos professores.

§ 1.º - Ao intendente de instrucção ou ao representante do executivo municipal compete attestar o exercicio dos professores e adjunctos afim de habilital-os a receberem os respectivos vencimentos.

§ 2.º - Da recusa dos attestados haverá recurso para o director geral e para o Conselho de Instrucção Publica.

§ 3.º - Nos logares em que não houver inspectores de districto, os presidentes das camaras municipaes exercerão a attribuiçõ, concedida pela lei e regulamento aos referidos inspectores de districtos, de nomearem

comissões para examinarem os pretendentes às cadeiras vagas no caracter de professores interinos.

Curiosamente o artigo 66 da Lei 88 repete a sujeição dos estabelecimentos à fiscalização do Estado e penalidades são sugeridas no artigo 68 para os estabelecimentos que não obedecerem aos regulamentos advindos da lei.

Em vários artigos da lei é reforçado o poder do Conselho Superior e do Presidente do Estado¹⁰¹.

Prevendo a substituição gradativa da escola provisória, considerando que ainda existirão cidades em que a escola preliminar não será implantada de imediato e, considerando o poder que o professor da escola isolada detinha sobre seus alunos, o artigo 70º retoma a necessidade de padronização do ensino e da gestão centralizada por parte do Governo quando afirma que “serão distribuídos manuais aos professores e cadernos impressos ou modelos apropriados em que se observe a gradação metódica de dificuldades a vencer”.

Vale a observação de que as escolas isoladas, após a promulgação da lei, representavam instituições à margem do sistema educacional. Em 1910 relata o Inspetor Theodoro Moraes¹⁰² que “a escola isolada jamais perderá defeitos que são inerentes à sua própria natureza (...). É um defeito orgânico, assim considera o inspetor, o fato de existirem crianças em idades diferentes e de níveis diferentes sendo ensinadas em uma mesma classe.

Destaque é dado, além das atribuições desenvolvidas pelos docentes, à carreira de apoio desenvolvida pelo secretário escolar. Outras funções necessárias ao bom desempenho das práticas pedagógicas não são, de imediato, consideradas na lei. Ênfase maior, como dito, é dada às carreiras de inspeção e docência.

Em resumo, a lei 88 é uma lei que, embora tenha a intenção de promover mudanças no sistema educacional do estado de São Paulo, em seu corpo textual, privilegiou atributos de controle e fiscalização, sob aspectos predominantemente formais e de conteúdo.

O texto sugere que a maior importância do discurso é dada à necessidade de cumprimento de regras, objetivas e bem definidas, bem como detalhes muito práticos de organização

¹⁰¹ Equivalente ao posto de atual Governador.

¹⁰² Anuario do Ensino do Estado de São Paulo – 1910-1911 disponível em www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php, p. 30.

do sistema escolar em seu sentido quantitativo e não qualitativo. A formação do aluno e as expectativas sociais a partir do processo educacional é aspecto não citado, enfatizando somente o método de aprendizagem – intuitivo - e os aspectos curriculares do conteúdo a ser cumprido. Este tipo de discurso denota e confirma as intenções de se alcançar o maior público possível por meio da educação e mais ainda, nivelar os cidadãos por meio da padronização dos currículos e conhecimentos adquiridos.

Este tipo de política educacional, nos termos já analisados no Capítulo II, é considerado como tradicional, com tendências autoritárias e centralizadoras, consolidadas por meio da fiscalização e inspeção, já que o objetivo maior do dispositivo legal, na prática, findou por ser a legitimação de um sistema físico da rede escolar, funcionando com um quantitativo definido de professores que ministrariam um conteúdo detalhado a todos os alunos que se enquadrarem nas séries previstas.

Reforça-se o fato de que em nenhum momento foi encontrado no texto legal a condição social do educando, preocupações com sua formação integral – tanto intelectual quanto física ou psicológica - prevendo ou objetivando as habilidades necessárias a serem desenvolvidas por meio da educação.

Qualificação dos artigos da lei

Os dispositivos da Lei 88 de 1892 foram qualificados tendo como referência a Tabela 3.2 que compara discursos de práticas mais autoritárias em oposição ao discurso de práticas mais inovadoras, presentes nas legislações e discursos estudados no Capítulo II. Cores mais quentes indicam tendência a práticas pedagógicas mais democráticas e inovadoras, cores mais frias, práticas tradicionais e autoritárias.

Vale ressaltar que a avaliação a seguir, apresentada nas Tabelas 4.1 e 4.2, é qualitativa, e a caracterização do item é baseado no fato de ser ou não predominante no texto legal. Se os princípios descritos na legislação constarem de dispositivos mais tradicionais ou mais inovadores, sendo pouco variáveis ao longo do tempo, opta-se por enquadrá-lo neutro, no centro da escala de cores (verde).

Como já citado, outros dispositivos legais reforçam a análise e interpretação do texto legislativo – sendo os mais significativos: o Decreto 144-B de 30 de dezembro de 1892, a lei 169 de 7 de agosto de 1893, o Regimento Interno das Escolas do Estado de São Paulo, homologado pelo decreto 248 de 26 de julho e 1894.

Tabela 4.1 – Identificação dos artigos da Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892

<i>Características</i> ¹⁰³	<i>Artigo (s)</i>
Obrigatoriedade do ensino	1
Segregação de alunos por sexo ¹⁰⁴	2 e 3
Exercícios físicos, práticas manuais e militares	5, 6, 9
Espaços determinados para atividades	5
Predominância de conteúdos científicos específicos	6
Prédio próprio para as práticas educativas ¹⁰⁵	5, 9, 21
Especificações rigorosas sobre programas e materiais de ensino (conteúdo fechado)	6
Existência de biblioteca	7,15,20,24
Livros de “pensar” ou livros de “fazer”	7
Conteúdo aplicado a ofícios	9
Disciplinas técnicas	6, 13,19, 32
Controle do tempo ¹⁰⁶	12 ,16, 21, 33,
Conteúdo segregado por sexo	9
Preocupação com desenvolvimento intelectual dos alunos	-
Existência de laboratórios e materiais necessários ao bom aprendizado	11, 20,34, 32
Presença de outros profissionais no ambiente escolar – funções administrativas	11
Presença de outros profissionais no ambiente escolar – funções orientação e apoio psicológico	-
Supressão do ensino de filosofia da Escola Normal	22
CrITÉRIOS de avaliação ¹⁰⁷	28,30
Fiscalização e inspeção das práticas escolares (Por inspetores, direção-geral, câmaras municipais)	5,40, 45, 46, 47, 66, 69, 73

Os itens analisados caracterizam um sistema educacional pautado pela padronização e autoridade, controle do tempo e fiscalização. No intuito de se construir uma rede uniforme e equânime, a

¹⁰³ Os dispositivos da lei em questão foram qualificados tendo como referência a Tabela 3.2 que compara discursos de práticas mais autoritárias em oposição ao discurso de práticas mais inovadoras, presentes nas legislações e discursos estudados no Capítulo II.

¹⁰⁴ O regimento interno das Escolas públicas do Estado de São Paulo homologado pelo Decreto 248 de 26 de julho de 1894 reitera a segregação por sexo em seu art. 56 e prevê restrições às matrículas de alunos com doenças contagiosas ou não vacinados.


¹⁰⁵ O regimento de 1894 também define em seu artigo 82 que podem funcionar no mesmo prédio escolas do sexo masculino e feminino, havendo completa separação.

¹⁰⁶ O mesmo regimento de 1894 dedica o Capítulo V às definições do tempo às funções escolares. São reguladas as condições de uso do tempo anual - os feriados a serem obedecidos - bem como eventuais quebras no horário e rotina escolares – recreios, faltas, tarefas, entre outros.

¹⁰⁷ Nos artigos 41 a 58 do regimento interno são dadas as regras para os exames orais e escritos em todo o estado, a serem supervisionados pelos inspetores de ensino

necessidade de enquadramento dos estabelecimentos escolares regidos pelo poder público se faz prioritária, acima, inclusive, das necessidades individuais dos educandos. As disciplinas referentes às ciências naturais, cálculos, linguagens são priorizadas em detrimento àquelas do pensar, onde as coisas ocupam lugar maior no discurso do que as ideias. Nitidamente a análise remete a um ideário centralizador, formal e autoritário.

Tabela 4.2 – Qualificação dos artigos da Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892

Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais		Práticas Inovadoras	
			
Programa Fechado			Programa Diversificado
Formação parcial			Formação Integral
Edifício próprio para as atividades educativas			Edifício qualquer destinado às atividades educativas
Classificação dos Espaços			Sem Classificação dos Espaços
Muitos agentes em cada espaço			Poucos agentes em cada espaço
Escola sem interface com a vida comunitária			Escola com interface com a vida comunitária
Disciplinas técnicas e científicas			Outras disciplinas - esporte, artes, religião
Ginástica			Educação Física
Escola para a inteligência, para aprender			Escola para a experiência, para resolver
Escola em tempo parcial			Escola em tempo integral
Calendário escolar rígido			Calendário escolar flexível
Critérios de avaliação claros			Avaliação implícita
Controle disciplinar explícito			Controle disciplinar brando
Sem participação da família			Participação da Família
Restrição de grupos ao acesso à educação (negros, mulheres, índios)			Democratização do ensino
Educação para crianças e jovens em idade escolar			Educação de jovens e adultos
Valorização da personalidade do grupo			Valorização do indivíduo

Nitidamente há uma tendência, já delineada anteriormente, do discurso presente na Lei 88/1892, ser autoritário, conforme mostrado na Tabela 4.2, cujas premissas tendem a às práticas pedagógicas tradicionais. Vale a observação de que quando o item é citado explicitamente ou somente interpretado, é assinalado no limite da escala de cores ou não.

4.2.1.2. Dimensão Operacional

O projeto do grupo escolar de Bebedouro é um dos vários modelos de grupo escolar – Modelo Faxina¹⁰⁸ - desenvolvidos para o estado de São Paulo em fins do século 19. Foi projetado apresentando a rígida separação de ambientes por sexo e separação de atividades e inaugurado em 26 de abril de 1913, sendo denominado Grupo Escolar Abílio Manoel.¹⁰⁹

O tipo de escola difere de outros modelos construídos por não se estruturar em torno de um pátio central, como a grande maioria de edifícios da mesma época. A simplicidade arquitetônica e a divisão funcional dos ambientes refletem a simplicidade da estrutura administrativa necessária ao funcionamento do colégio.

As plantas registradas pela FDE¹¹⁰ apresentam apenas um pavimento. Segundo informações colhidas com moradores da cidade e funcionários da escola, sempre existiu um pavimento inferior que funcionava como porão, inacessível aos alunos, e, há alguns anos é aproveitado como salas de aula e laboratórios.

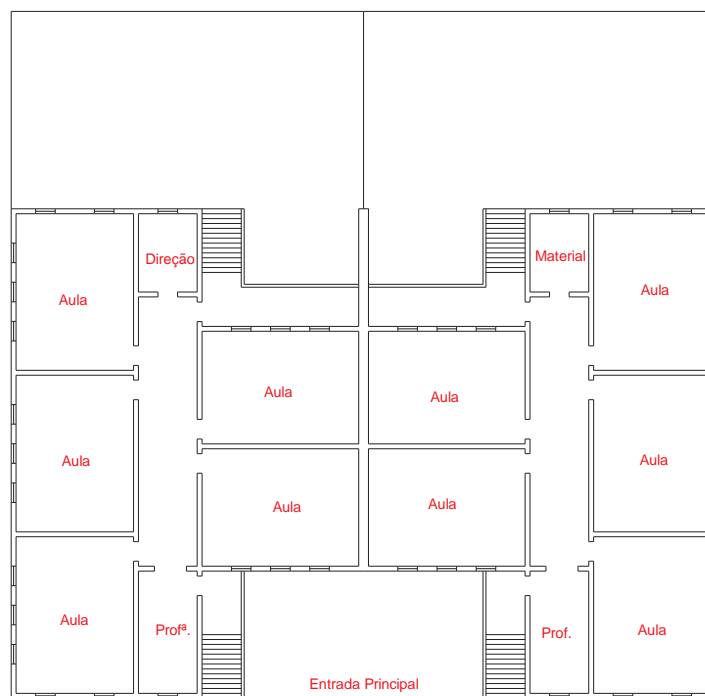


Figura 4.7 – Planta original do Grupo Escolar Abílio Manoel – 1913
(Adaptada do levantamento da FDE por meio de relatos orais)

¹⁰⁸ Modelo de escola concebido inicialmente para o município de Faxina, atual Itupeva – São Paulo.

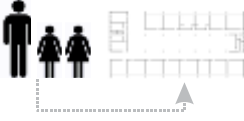
¹⁰⁹ Coronel baiano que viveu em Bebedouro, tendo falecido em 1912.

¹¹⁰ FDE, 1991, p. 74

Para simplificação da nomenclatura utilizada nesta pesquisa, os ambientes administrativos serão considerados todos os ambientes de permanência prolongada do grupo administrador e ambientes temporários de apoio – sala de professores, direção, banheiros, depósitos, entre outros. Há ainda os ambientes de aula, incluindo laboratórios e salas específicas de aprendizagem; os ambientes para encontro – pátios e similares-; e os canais de circulação – corredores e escadas.

Sobre as variáveis que impactam na percepção dos usuários sobre o edifício, temos o resultado do primeiro grupo expressos na Tabela 4.4, a saber:

**Tabela 4.3 – Grupo 1 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado
Grupo Escolar Abílio Manoel**

Potencial percepção da configuração pelos usuários		
		
<i>Variável</i>	<i>Resultados</i>	
01	Profundidade do Sistema ¹¹¹	6 níveis a partir da entrada
02	Contagem de Polígonos Convexos	27 polígonos convexos
03	Conectividade	De 8 (Circulação) a 1 (Salas, Pátios)
04	Integração Média	De 0,83 (maior valor – Escada de entrada) a 0,41(menor valor - Pátio). Integração média do sistema: 0.59

As variáveis consideradas nesta tabela são aquelas que fornecem primeiros indícios aos usuários sobre a configuração geral do prédio. O edifício escolar apresenta uma configuração rasa (Figura 4.8), são somente 6 níveis de profundidade a partir da entrada principal e os espaços são pouco conectados (Figura 4.9), gerando um grafo de permeabilidade cuja estrutura se apresenta árvore e não em anéis, o que significa que os espaços são pouco permeáveis, permitindo um único acesso, em sua maioria.

¹¹¹ Figura 4.8 ilustra o processamento das variáveis

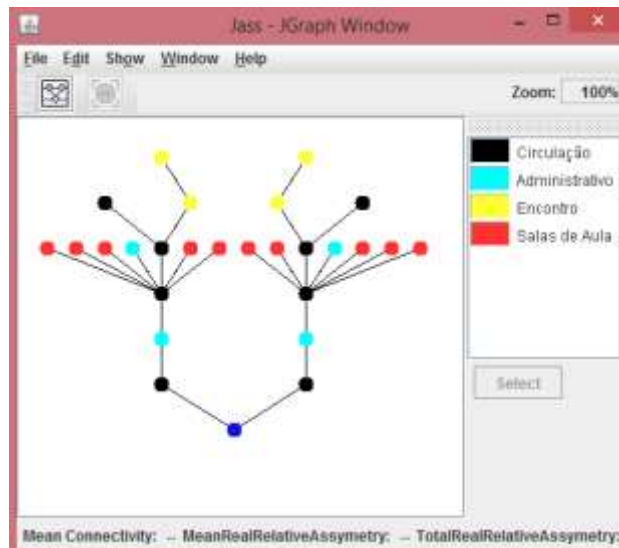


Figura 4.8 – Níveis de profundidade a partir da entrada
Grupo Escolar Abílio Manoel - 1913

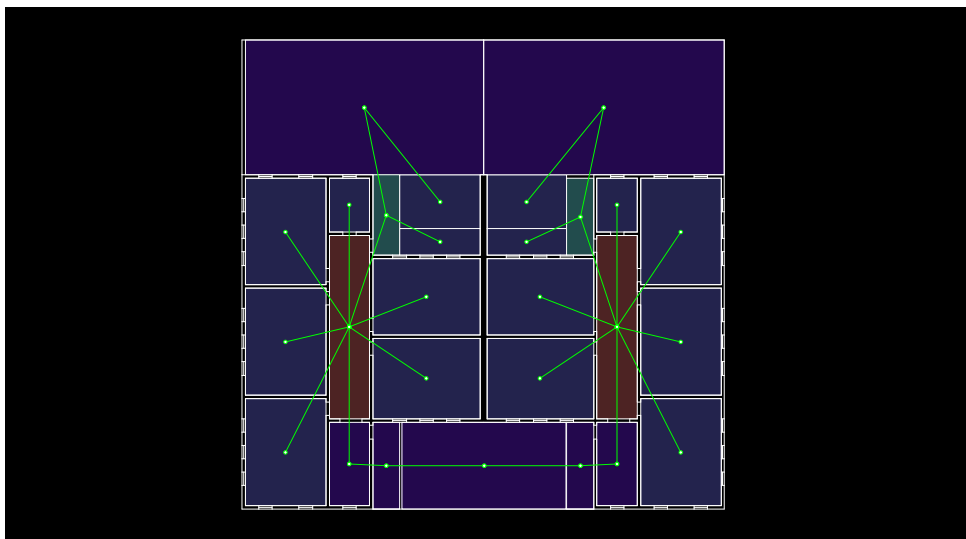


Figura 4.9 – Definição de espaços convexos e conectividade
Grupo Escolar Abílio Manoel - 1913

Os espaços de maior integração (Figura 4.10), mais acessíveis, são as circulações a partir da qual os usuários têm acesso aos demais espaços. Também as circulações são os únicos espaços que possuem maior quantidade de conexões. Todos os outros são acessados por meio de um só ponto. Este tipo de ligação entre os espaços convexos compõe um diagrama em árvore, de ramificações diretas, unívocas. Por restringir os acessos e limitar a quantidade de ligações entre os espaços, as estruturas em árvore são mais formais do

que as estruturas que propiciam anéis de ligações entre os espaços convexos, essas últimas, aumentando as possibilidades de caminhos e conexões.

Os pátios, além de serem os espaços situados nos níveis mais profundos da configuração – nível 6, último nível - também são os mais segregados, sem possuir comunicação entre si. Este sistema de segregação havia sido previsto no regimento dos grupos escolares, Decreto 248 de 26 de julho de 1894.¹¹² O único espaço de permanência prolongada que possui mais de um acesso é a sala de professores, que, indiretamente, funciona como uma antessala de recepção dos alunos a serem distribuídos nas classes.

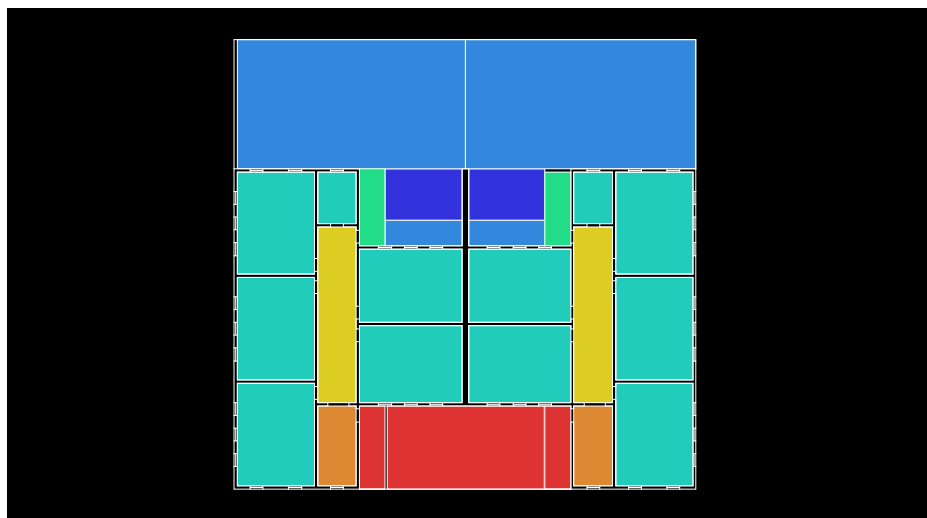


Figura 4.10 – Mapa de Integração. (Cores mais quentes indicam locais mais integrados)
Grupo Escolar Abílio Manoel - 1913

A simetria do desenho em planta reflete o rigor da configuração. Os usuários e os professores são levados a apenas uma das metades do prédio escolar, não possuindo a dimensão real do edifício vez que as alas são separadas. A entrada, entre as escadas de acesso é o único espaço onde há a integração maior do público. A sequência de ambientes percebida pelos estudantes é assim resumida: entrada – administrativo - aulas – administrativo – pátio. O caminho de volta segue a mesma sequência, inversamente, vez que não existem conexões alternativas para novos caminhos dentro do edifício. Os espaços destinados à aprendizagem são emoldurados pelas salas dos professores e diretor.

¹¹² Em seu artigo 82, parágrafo 1º, “podem funcionar no mesmo edifício escolas do sexo masculino e do feminino, havendo completa separação dos sexos.”

Esta configuração remete, potencialmente, à ideia de um espaço formal, pouco urbano, já que a primeira mensagem que o edifício transmite aos alunos é que ele não será apreendido em sua totalidade, vez que as separações físicas, a depender do sexo dos alunos, são muito bem definidas. O rigor disciplinar é sentido no momento da escadaria escolhida para entrar no prédio.

Outros detalhes dos atributos da configuração do espaço que impactam na relação dos atores sociais entre si, em função da configuração espacial, podem ser percebidos pelas variáveis identificadas na Tabela 4.3. Em outras palavras, é possível verificar pelo rol de variáveis do Grupo 2, como o espaço potencialmente pode ser utilizado pelos agentes sociais para interferir nas relações de grupos, estabelecendo mecanismos de controle físico e visual, potenciais locais de encontro, entre outros.

**Tabela 4.4 – Grupo 2 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado
Grupo Escolar Abílio Manoel**

Potencial percepção dos usuários pelos usuários por meio do espaço		
<i>Variável</i>	<i>Resultados</i>	
05 Controle	Variação de 0,12 (Salas de Aula) a 6,83 (Corredor de Circulação)	
06 Integração Visual	Variação de 4,91 (Cantos de salas) a 11,9 (Pontos da entrada principal)	
07 Isovistas	V. Análise	
08 Mapa de Agentes	Variação de 1 (Interior de Salas) a 291 (Centro do Pátio)	
09 Integração relativa dos locais de encontro e de controle	Pátio – espaço mais segregado, visível da direção. Direção – espaço pouco conectado. Entrada – espaço mais integrado, único espaço onde há a mistura dos sexos.	
10 Profundidade relativa de um espaço	Direção - situada no centro superior do grafo de permeabilidade, porém de um lado só do edifício, com uma conexão para a circulação. Pátio – espaço mais profundo. Salas dos professores – segundo nível a partir da rua	

A simplicidade da planta-baixa em análise, por si só já revela um tipo muito limitado de uso potencial do espaço. O espaço de circulação, espaço mais conectado e mais integrado do sistema é controlado visualmente e fisicamente por ambientes administrativos¹¹³, aqui considerados como a sala de direção, sala dos professores e sala de material. Vale notar que os espaços de circulação controlam o acesso físico a todos os ambientes da escola.

¹¹³ Consideraremos, nessas análises, dois grandes grupos de atores sociais: os administradores (professores, funcionários, diretores e demais funcionários da escola) e os administrados (alunos)

Os espaços destinados ao grupo administrador – funcionários e professores – emolduram todos os espaços utilizados pelos administrados (alunos) – salas de aula e pátios. Não existem alternativas de caminhos para estes locais sem a passagem por algum espaço destinado à função administrativa¹¹⁴.

A variável denominada integração Visual, ou também chamada de estrutura de acessibilidade visual aponta que as células¹¹⁵ das quais se tem melhor visibilidade do restante do edifício, são as da entrada principal¹¹⁶, figura 4.11. De determinados pontos das salas de professores e circulações laterais, também é possível obter bons campos de visão conforme indicado pelas células amarelas do mesmo mapa.

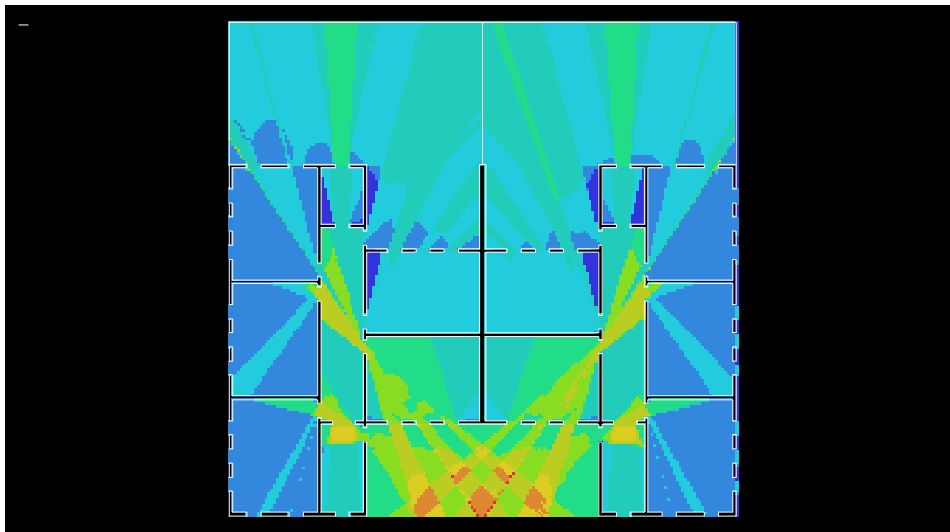


Figura 4.11 Estrutura de Visibilidade
(Cores mais quentes indicam células das quais se percebe melhor o sistema.)
Grupo Escolar Abílio Manoel - 1913

Já em relação aos campos de visão formados a partir de pontos específicos na planta-baixa – isovistas -, se confirma o posicionamento privilegiado dos espaços administrativos, já que a partir deles é possível controlar, visualmente, os espaços convexos mais integrados do sistema – as circulações.

¹¹⁴ Esta observação é relevante vez que será observado que o projeto de escolas modernistas rompeu essa lógica quando juntou as funções administrativas em um único bloco administrativo, permitindo que deslocamentos por parte dos alunos sejam feitos sem a passagem por salas ou espaços controlados pelos administradores.

¹¹⁵ Células dizem respeito à malha que dividiu/decompôs a planta-baixa em espaços menores a fim de promover os cálculos de integração visual, conforme exposto no Capítulo III, p. 39.

¹¹⁶ Observa-se que este tipo de análise possui uma limitação que é a diferenciação de níveis. É pressuposto da variável a manutenção de portas e janelas abertas e o observador no mesmo nível. As escadarias frontais representam diminuição nesta capacidade de acessibilidade visual do ponto.

Em outros termos, vale afirmar que das salas dos professores e da direção, todos os acessos às salas de aula são monitorados, bem como os pátios externos.

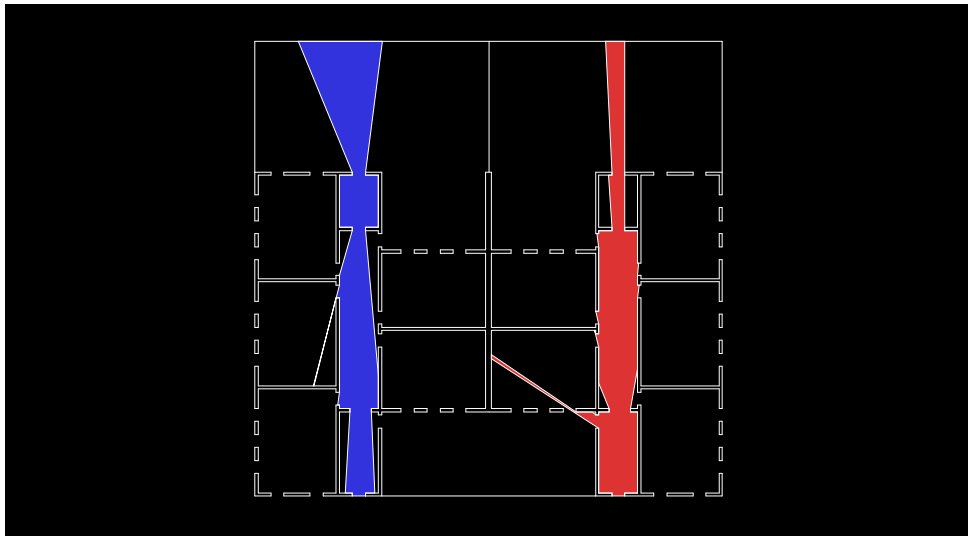


Figura 4.12 – Exemplos de isovistas obtidas a partir do centro da direção (azul) e do centro da sala dos professores (vermelho)
Grupo Escolar Abílio Manoel - 1913

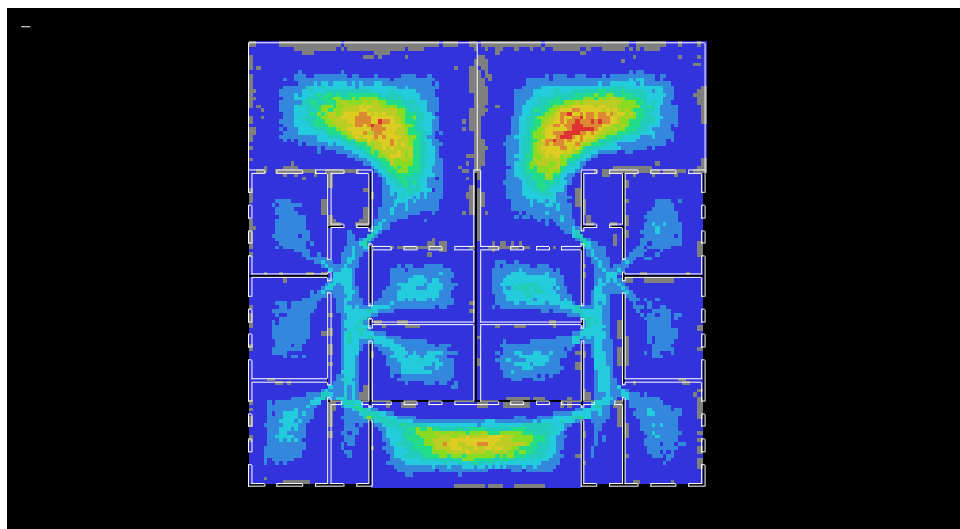


Figura 4.13 – Mapa de agentes (cores mais quentes indicam escolhas de caminhos mais frequentes pelos agentes em função do campo de visão.)
Grupo Escolar Abílio Manoel - 1913

Os resultados mostrados pelo Mapa de Agentes (Figura 4. 13) indicam que os espaços mais integrados – entrada - e os mais segregados – pátio e adjacências - podem representar opções de caminho aos usuários. É possível interpretar, considerando a definição da

variável, que os espaços indicados como maior opção de caminhos possíveis são os que possuem menor quantidade de barreiras ao deslocamento. Contrariamente, revela que os outros espaços, pelo excesso de impedimentos (paredes), direcionam o movimento. Este pode ser considerado também um indicador de formalidade do espaço: existem sentidos de caminhar únicos e pouco criativos no interior da edificação. A pouca possibilidade de caminhos aleatórios denota rigor na configuração.






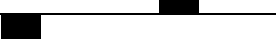
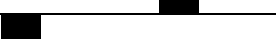








Os espaços de encontro são os espaços mais profundos da configuração. Os usuários transpõem muitos passos para se chegar até eles a partir da entrada. Essa profundidade em relação a todos os outros espaços, maximiza o controle sobre as ações que potencialmente lá ocorrerão. As salas dos professores, situadas no segundo nível de profundidade do edifício e primeiramente percebidas pelos usuários, controlam também o acesso físico dos alunos às salas de aula. Para se chegar a qualquer local do edifício, é necessária a passagem por locais administrativos.

Em termos projetuais, resumindo as características sugeridas pela configuração do edifício, pode-se afirmar que o projeto remete a uma estrutura simples, formal, parcialmente rasa, sem opções de trajetos e caminhos alternativos aos diferentes locais do edifício. As áreas de encontro intramuros, apesar de serem os espaços em maior área, são os mais segregados, cujo acesso se dá após a passagem por todos os outros ambientes da escola. O posicionamento dos ambientes administrativos – direção e sala de professores – remete à importância dada aos profissionais, vez que se situam nos níveis mais rasos do sistema e controlam visualmente e fisicamente os locais de maior integração.

É possível obter informações sobre a vida social desenvolvida à época por meio de relatos orais de ex-alunos ou servidores. Algumas breves informações recebidas remetem à condição sugerida pela configuração: as relações sociais desenvolvidas no espaço eram extremamente monitoradas e ritualizadas, como preconizado nos dispositivos legais e sugeridas pela configuração. Nitidamente a configuração do edifício sugere potencialmente uma vantagem de controle físico e visual para o grupo de administradores – professores e corpo administrativo.

Esta situação denota uma coerência muito visível com os dispositivos legais que viabilizaram a implantação do grupo escolar no fim do século 19, não só por meio da configuração arquitetônica que atendeu ao previsto na legislação à época, como também as características sintáticas do edifício: espaços pouco conectados e integrados, acessibilidade visual baixa do interior do edifício,

Tabela 4.5 – Quadro-resumo das propriedades sintáticas do prédio projetado Grupo Escolar Abílio Manoel

FORMALIDADE		URBANIDADE	
Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais		Práticas Inovadoras	
Baixa Integração		Integração Média Alta	
Estrutura profunda		Estrutura rasa	
Estrutura em árvore		Estrutura distributiva	
Medidas altas de controle		Medidas baixas de controle	
Alta acessibilidade visual		Baixa acessibilidade visual	
Grandes áreas de isovistas		Pequenas áreas de isovistas	
Conectividade baixa		Conectividade alta	

A marcação dos itens nas Tabelas 4.5 baseou-se nos valores de referência dos outros projetos de edifícios estudados nesta pesquisa e em estudos similares como o de Loureiro (1999) e Garcia (2010-2011). Exemplificando: os projetos dos edifícios analisados apresentaram valores de integração média de 0,59 a 1,265; níveis de profundidade variando de 4 a 10; conectividade média de 1,92 a 2,1; espaço de maior controle de 6,83 a 12,42, entre outras características. Estes valores foram suficientes para que pudessem ser avaliados qualitativamente dentro dos limites esboçados

A fim de obter dados mais concretos sobre a vida social no espaço e como o edifício responde às necessidades atuais das práticas pedagógicas, um século após sua fundação, a pesquisa buscou conhecer a situação atual da configuração física da escola e como o uso do espaço acontece vez que a legislação que suporta o sistema educacional hoje, apresenta outros princípios e pressupostos¹¹⁷.

¹¹⁷ Especificamente a escola analisada - atualmente escola do parque escolar estadual do Governo de São Paulo - tem seus princípios regidos pela constituição do estado e leis complementares, estatutos, planos e códigos. A leitura do dispositivo maior que regula as políticas estaduais traz os princípios de universalização do ensino, acessibilidade, incremento das taxas de alfabetização, inclusão social, respeito às características das faixas etárias infantis, gestão participativa por meio de conselho estaduais e municipais, entre outros. Ainda que não seja objetivo desse item analisar o discurso presente atualmente e sim o espaço escolar modificado, é importante deixar registrado que os primeiros artigos que abrem o capítulo sobre a educação na lei maior estadual, a Constituição do Estado de São Paulo, refletem princípios de cunho social, ausentes na legislação analisada quando da criação dos grupos escolares:

Artigo 237 -A educação, ministrada com base nos princípios estabelecidos no artigo 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, tem por fim: **I** - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa

Assim, o terceiro grupo de variáveis diz respeito ao uso do espaço efetivamente pelos grupos sociais, a partir de informações atuais sobre o uso e ocupação.

Para que as variáveis do terceiro grupo fossem processadas, foi necessário realizar a atualização da configuração da planta-baixa. Mesmo sendo um edifício tombado pelo Patrimônio Histórico do Estado de São Paulo¹¹⁸, o prédio sofreu alterações na disposição dos ambientes e foram acrescentadas salas de aula e laboratórios ao redor da edificação antiga. O acesso ao prédio se dá pela lateral direita do terreno, por veículos e pedestres e pela frente, antiga entrada principal. (Figura 4.14)



Figura 4.14 – Implantação atual da Escola Estadual Abílio Manoel – Bebedouro -SP
Google Earth – acessado em setembro/2015

humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; **II** - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana; **III** - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional; **IV** - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum; **V** - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o; **VI** - a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural; **VII** - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo; **VIII** - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade.

¹¹⁸ Resolução SC 60 de 21 de julho de 2010

A Escola Estadual Abílio Manoel é uma das primeiras escolas da região a comportar o programa de ensino integral¹¹⁹ para alunos do ensino fundamental (segundo ciclo – 6º ao 9º ano) e médio, totalizando 360 alunos que tem sua jornada de aulas estendida até o período da tarde. O público discente é composto por alunos de 10 a 14 anos no ensino fundamental e de 15 a 18 anos no ensino médio. Os professores que ministram aulas na escola também lecionam em regime de dedicação exclusiva. A configuração atual da planta baixa é representada pelos desenhos da Figura 4.15. Além do prédio principal, o subsolo foi ocupado com espaços destinados a atividades administrativas e salas de aula bem como foram acrescentados edifícios de laboratórios e salas de aula ao fundo do terreno. Importante notar que poucas alterações, porém significativas, foram feitas na configuração da planta-baixa do pavimento anteriormente utilizado para escola. As salas de professores tiveram seus acessos recuados a partir da entrada, liberando a circulação direta para o corpo do prédio. Embora ainda estejam posicionadas em situação privilegiada de controle, a relação é visual e não física, como anteriormente. Em função do tempo decorrido da inauguração até hoje, não foi obtida a informação sobre o uso do subsolo.



Figura 4.15 – Pavimento superior – Escola Estadual Abílio Manoel – 2015

¹¹⁹ De acordo com a lei 1.191 de 28.12.2012 e o decreto que a regulamenta, 59.354 de 15 de julho de 2013, a ideia de ensino integral é diferente de ensino em tempo integral. O plano estadual para ensino integral das escolas estaduais paulistas oferece uma jornada estendida de horário que tem por princípios a oferta de diferentes atividades complementares ao currículo obrigatório a fim de formar habilidades nos alunos e prepara-los à vida profissional.

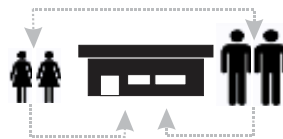


Figura 4.16 – Pavimento inferior– Escola Estadual Abílio Manoel – 2015

Certamente, em função das alterações em planta, representada basicamente pelo aumento dos ambientes ao redor do prédio principal, a configuração também foi alterada, razão pela qual o potencial de acessibilidade, integração, controle e profundidade dos espaços se modifica. Assim, os novos valores são expostos na Tabela 4.3, considerando a observação atual. Ressalta-se que as atualizações na configuração e as imagens atuais foram cedidas pela direção atual da escola, mediante questionamentos feitos pela pesquisadora.

Tabela 4.6 – Grupo de variáveis de Análise do Espaço Construído – Escola Estadual Abílio Manoel

Observação da ocupação real do espaço pelos usuários



	<i>Variável</i>	<i>Análise</i>
11	Controle	Espaços com maior medida de controle físico – circulações De 0,12 (Salas de Aula) a 8 (Circulação)
12	Conectividade e quantidade de convexos	Circulações internas, pátios e adjacências são os espaços mais conectados, com mais de 6 conexões Conectividade Média – 2,81 Total de convexos - 80
13	Integração	De 1,27 (maior valor – Pátios externos) a 0,54 (menor valor – Cômodos do porão). Integração Média do Sistema: 0,8431
14	Profundidade	6 níveis a partir da rua. Espaços mais profundos em relação à entrada: porão e salas de aula do bloco anexo.

O Grupo Escolar Abílio Manoel funciona atualmente como Escola Estadual Abílio Manoel, agregando ensino médio do primeiro ao terceiro ano. A edificação, ao longo dos anos, sofreu muitas alterações físicas e hoje, na qualidade de patrimônio histórico da cidade de Bebedouro, passou recentemente por processo de restauração de suas instalações. A configuração se apresenta conforme registrado nas plantas-baixa da Figura 4.13. Espaços até então não utilizados quando da inauguração foram abertos para o desenvolvimento de outras atividades pedagógicas. O porão, inacessível ao alunos e professores, agrega atualmente as salas de leitura, centro de memórias e muitos espaços administrativos. Outras salas foram construídas ao redor do edifício principal para acomodar mais turmas e laboratórios.

Embora o prédio permaneça com seis níveis de profundidade (Figura 4.18), as alterações na configuração são reveladas pela mudança significativa nos valores de integração, quando a integração média do sistema passou de 0,59 para 0,84 em função do aumento de convexos e as novas conexões entre eles. De 27 espaços no primeiro momento, chegou-se a 80, na atual configuração. Anteriormente, o grafo de permeabilidade apresentava rigidamente uma estrutura em árvore, e, hoje, a configuração proporciona maior ligação entre os ambientes de encontro, promovendo a proliferação de alguns anéis estratégicos de ligação entre os espaços convexos. A organização dos ambientes administrativos preserva a lógica anterior, sendo o sistema em árvore predominante: circulações que se conectam aos espaços destinados às salas de aula e laboratórios.

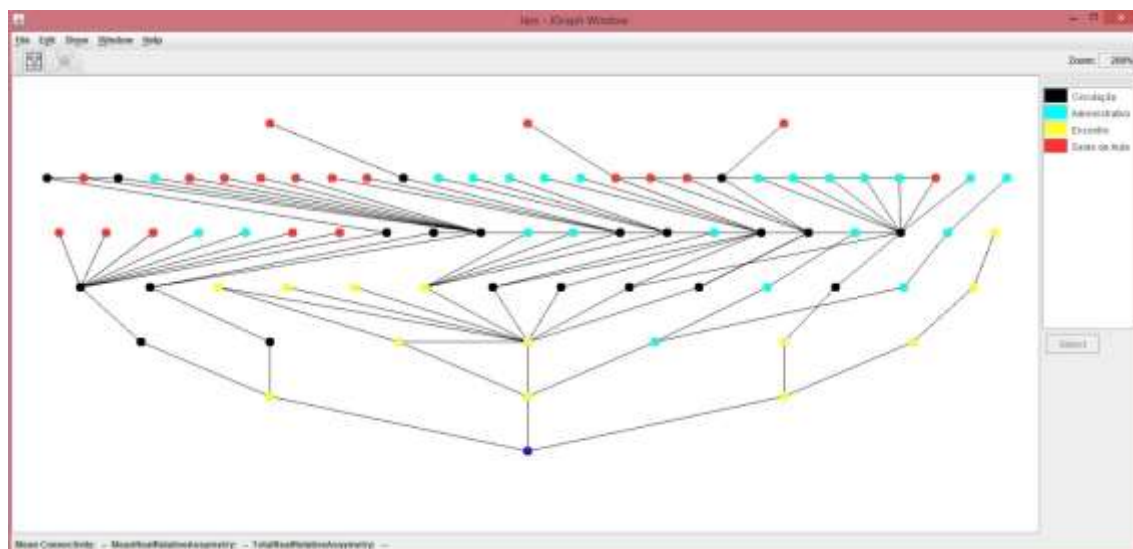


Figura 4.17 – Níveis de profundidade a partir da entrada
Escola Estadual Abílio Manoel – 2015

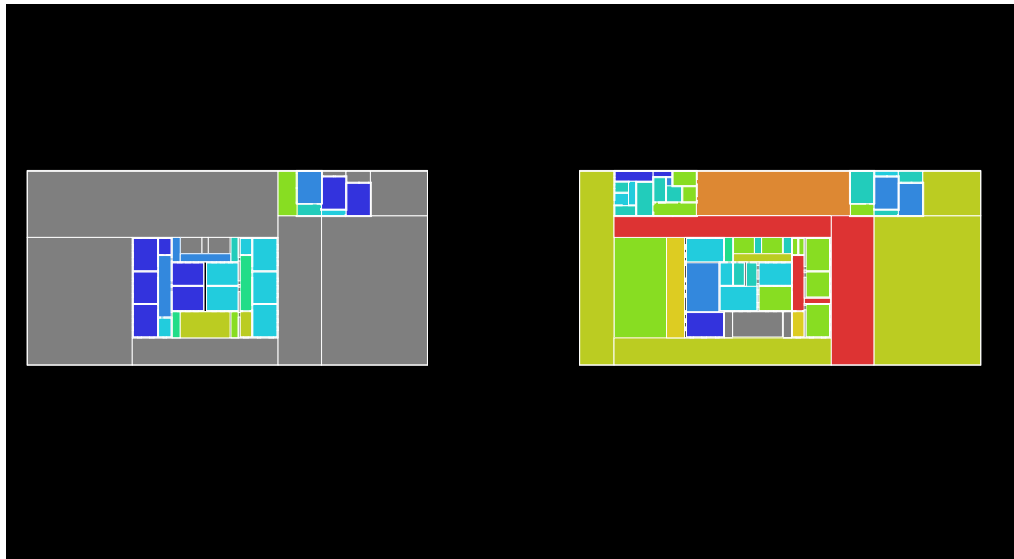


Figura 4.18 – Mapa de Integração
Escola Estadual Abílio Manoel em 2015

A Figura 4.18, Mapa de Integração (acessibilidade dos espaços) revela que os espaços mais segregados são os espaços destinados à sala de aula. Repetindo a lógica da configuração utilizada em 1912, também os espaços de acessos são aqueles mais integrados do sistema, só que, quase um século depois, esse núcleo integrador¹²⁰ deslocou-se para a entrada lateral, junto da entrada principal para o acesso veicular. Os corredores do pátio de acesso e ligação a todos os edifícios são os mais acessíveis, topologicamente, aos usuários. O caminho de acesso ao subsolo e o corredor que direciona o caminho à sala de leitura e ao Centro de Memórias também constituem o Núcleo Integrador. O Centro de Memórias é aberto à visita da comunidade também. Curioso notar que todos os espaços citados possuem a integração maior que a integração média do sistema, conferindo maior acessibilidade à área externa. É possível afirmar, assim, que os ambientes de encontro e acessíveis à comunidade, atualmente, funcionam como espaços mais acessíveis e integrados, sendo que a formalidade reside no ambiente próprio destinado às aulas. Essa configuração parece coerente com as propostas de uso dos ambientes, portanto.

Em relação à acessibilidade visual (Figura 4.19) a importância dos locais de encontro é reforçada já que as células de maior visibilidade se situam nas adjacências dos pátios e circulações, coincidindo com os espaços de maior integração. Depreende-se que o controle visual maior é mantido em locais de uso não ritualizado, permitindo o domínio

¹²⁰ Conjunto de espaços mais integrados do sistema

visual do espaço por parte dos administrados (alunos) como pelos administradores (professores e demais funcionários).

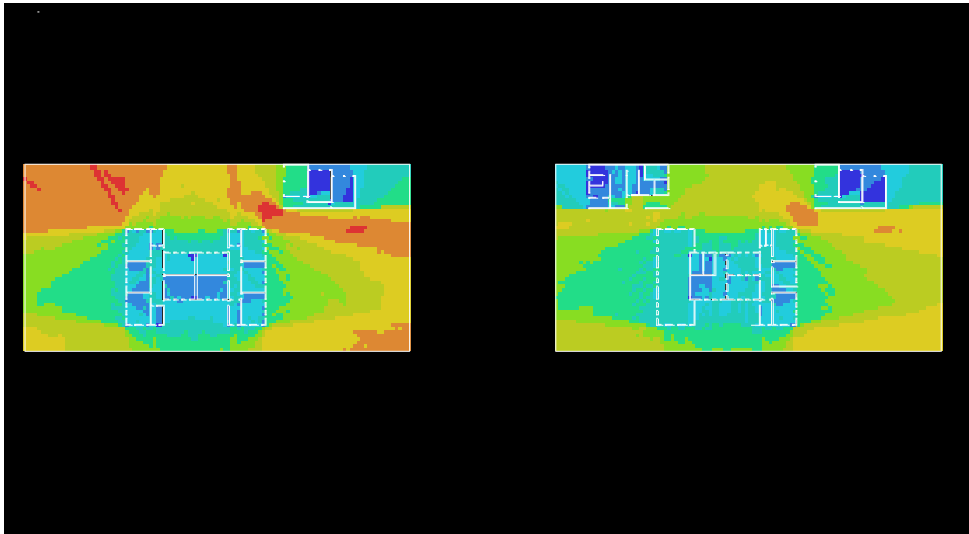


Figura 4.19 - Estrutura de Visibilidade
Escola Estadual Abílio Manoel em 2015

Questionário respondido pela direção da escola em julho de 2015 registra que nos horários do intervalo os alunos permanecem nos corredores, pátios e pátio do refeitório da edificação anexa (Figura 4.20). Como mostrado anteriormente, esses citados lugares são os lugares mais integrados do sistema. As áreas de encontro, assim, têm seu papel definido e configuram locais de fácil acesso.

Os ambientes administrativos figuram não só nos mesmos locais do projeto original como também junto da entrada lateral, em intervalos dos ambientes de aula e, seguindo a lógica anterior, controlam visualmente os espaços de maior integração.

Em entrevista realizada junto à direção da escola, a Sala de Leitura é um dos ambientes preferidos de permanência dos alunos, informação também citada no Plano de Gestão da escola no quadriênio 2011 a 2014. Este ambiente não é o mais integrado, situa-se no andar inferior da edificação e encontra-se no rol dos espaços pouco acessíveis¹²¹.

¹²¹ Integração 0.64 quando a média do sistema é 0,84.

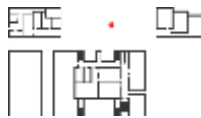


Figura 4.20 – Pátio coberto - EE Abilio Manoel Bebedouro
São Paulo Julho 2015

O fato de a sala de leitura (Figura 4.21) ser o um dos espaços preferidos é justificado pela direção da escola devido à sua climatização e às atividades que proporciona. Neste caso, as propriedades intrínsecas à atividade superam as propriedades configuracionais. É possível, segundo Giddens, de que a citada sala, por propiciar um ambiente mais intimista, longe dos campos maiores de visibilidade e controle, represente um local de “trás”, da informalidade, do convívio íntimo interpessoal, sem a necessidade de ritualização de atitudes e comportamentos.

A escola, por ser destinada a um público de alunos mais velhos, dos ciclos fundamental II e ensino médio, propicia a escolha de ambientes por parte do corpo docente para o preenchimento dos tempos ociosos. Entre os espaços escolhidos, destaca-se a permanência na sala de leitura, seguida pelo pátio entre os novos blocos.

A alteração do projeto revelou que a configuração, em função dos acréscimos realizados na edificação ao longo dos anos, mostrou-se coerente com as novas propostas da escola. As áreas mais acessíveis são as áreas abertas ao público visitante, circulações e centro de memórias. Como anteriormente, que o espaço mais integrado se situava na entrada do edifício, esta lógica ainda permanece, mas de acordo com o uso instituído – a entrada

lateral, mais utilizada pelo público habitante – alunos e professores – e visitantes – comunidade.

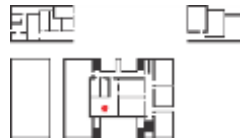


Figura 4.21 – Sala de Leitura - EE Abilio Manoel Bebedouro
São Paulo - Julho 2015

A inversão da integração e da acessibilidade visual é significativa. Potencialmente o prédio se revela de fora para dentro, quando os pontos mais integrados e mais acessíveis visualmente se situam nos pátios externos. A estruturação da nova planta gerou um “pátio central” ilustrado Figura 4.19. Este novo centro do projeto, não geométrico, mas funcional, situa-se entre os acréscimos de blocos de sala de aula, bloco administrativo e prédio antigo, que adquiriu importância na configuração como revelado nos mapas de análise sintática: depois das circulações é o ponto mais acessível e ao redor do qual se situam as células de maior acessibilidade visual. Este pátio é o mais utilizado pelos alunos para encontros, festas e reuniões comunitárias.

Com o aumento de convexos, de 27 para 80, as circulações do interior do prédio antigo ainda controlam o acesso físico de maior número de ambientes, mas não permaneceram como os espaços mais acessíveis como revelado na primeira configuração, sendo este posto ocupado pelos ambientes de encontro. A conectividade média dos ambientes

também mudou, passando para 1,93 para 2,81, embora ainda a formação de ligações em árvore e não distributivas ainda predominem.

É possível concluir, assim, que a configuração do edifício, extremamente rígida e formal, existente no momento histórico da inauguração do prédio, potencialmente se ajustou às novas demandas de uso do espaço. O sistema de espaços atualmente é mais integrado (a integração média aumentou de 0,59 para 0,84) embora as alterações mais significativas e coerentes com as práticas pedagógicas atuais sejam a migração do núcleo integrador do interior do prédio antigo para a área de encontro. Pelo diagrama de permeabilidades percebe-se que os locais de encontro também passaram dos últimos níveis de profundidade para os níveis mais rasos, mudando a primeira apreensão e conhecimento do edifício. Enquanto na configuração anterior os locais de encontro e vida social informal eram os últimos no alcance topológico, hoje há a possibilidade deste tipo de encontro, já intramuros escolares, antes do início das atividades letivas, situação naturalmente mais informal e desejada no momento em que se enxerga a escola, no discurso legal, como atividade promotora da socialização e desenvolvimento integral do aluno.

4.2.2 Grupo Escolar de Bragança Paulista – 1908

1908¹²²

2015

Em 10 de julho de 1905, foi visitado pelo Dr. Jorge Tibiriçá, então presidente do Estado, que, reconhecendo as péssimas condições do prédio em relação às finalidades pedagógicas pretendidas, comprometeu-se a obter do Congresso estadual a quantia necessária para a construção de um edifício apropriado.

De fato, o compromisso foi cumprido, e em 1908 o grupo instalou-se no novo prédio. Esse edifício fez parte de um conjunto de projetos de José Van Humbeeck para 7 escolas com um só pavimento – diferente da capital, onde tiveram que ser construídas escolas de dois andares, dado o alto preço dos terrenos. Em Bragança Paulista, o terreno, por ser mais barato, podia ser maior. A escola, com projeto de 1907, está atualmente situada na rua Coronel Leme.¹²³

¹²² Figura 4.22 - Imagem obtida a partir de vídeo 1920. Disponível no canal do site Youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=fpOBGe2hv6I>

¹²³ Descrição da escola, disponível no site www.cremariocovas.sp.gov.br

O grupo escolar de Bragança Paulista também foi projetado pelo arquiteto José Van Humbreeck em 1905 e se diferenciou dos outros grupos por oferecer um sistema construtivo teoricamente mais barato, por apresentar um só pavimento e, portanto, poder atingir maior quantidade de cidades que necessitavam da reunião das classes avulsas. O modelo foi desenvolvido em outras sete cidades do interior do estado e consistia em uma planta simétrica, com pátio central e circulações periféricas ao pátio para acesso às salas de aula. A entrada, diferentemente do tipo anterior, era única, a partir da qual o grupo de meninos ou meninas tomava seu lado do edifício.

O modelo apresentado, segundo pesquisa histórica da FDE, por ter um só pavimento, não se mostrou muito adequado aos sítios onde a topografia original se apresentava acidentada. A solução arquitetônica em alguns modelos, como este ora estudado, foi compensar os desníveis do terreno por meio da construção de uma estrutura no subsolo, funcionando como porão, a princípio. Assim, o grupo escolar podia se alinhar às outras edificações da rua onde estava implantado.

Assim, à época da inauguração em 1908, a edificação apresentada contava com um só pavimento, dez salas de aula e salas destinadas aos professores. Até hoje o edifício agrega dez salas de aula e sofreu, ao longo de um século, poucas modificações em sua arquitetura. É patrimônio estadual e referência arquitetônica no centro da cidade de Bragança Paulista. Representa um dos muitos marcos e lugares da memória construídos pela Primeira República a fim de demonstrar as novas feições da educação republicana, abandonando de vez as escolas do improvisado deixadas no tempo do Império.

4.2.2.1. Dimensão Legal - Lei nº 88 de 8 de setembro de 1892

A lei que viabilizou a implantação dos grupos escolares é a mesma já analisada, apresentando, portanto, em sua avaliação, elementos que traduzem uma política educacional preocupada, principalmente em normatizar e unificar o ensino, por meio da uniformização das práticas pedagógicas e regulação do funcionamento do parque escolar, aumentando o alcance do sistema educacional em todo o estado recém convertido a republicano. Como já mencionado, elementos objetivos de normatização, fiscalização e controle dos procedimentos educacionais sobram nos dispositivos legais enquanto outros, pertinentes à formação do aluno como cidadão, portador de necessidades específicas em

função de sua idade e do que se quer alcançar com a educação para o grupo específico, estão ausentes.

A aura de padronização de comportamentos e regramento imposta pelo sistema educacional pode ser percebida no relato do Inspetor de Ensino José de Azevedo Antunes, quando em 1913, relata, sobre o aprendizado da linguagem, que “falar uma mesma língua é pensar de um mesmo modo”. A ausência de educação é um mal social, responsável pelo desmembramento do cenário nacional. Ainda acrescenta:

A língua é função do pensamento e, como tal, variará com ele. Daí a diferença no falar e escrever de camada a camada da sociedade. (...) São fatores dessa anomalia a ignorância dos que não passaram pela escola e cuja expressão se ressentem do estado embrionário de seu espírito, o mau ensino, ou melhor, o desequilíbrio entre o saber recebido e o meio de o exteriorizar, o estado francamente larvário de nossa sociedade, agravado pela intromissão de elementos estranhos, quando ainda não estávamos preparados para assimilá-los.¹²⁴

Reiterando e considerando o contexto de promulgação da lei e o regramento imposto pela Lei 88 de 1892 e seus dispositivos complementares já explicitados, o discurso aponta para um sistema educacional objetivo, formal e técnico, característicos de um momento histórico de ruptura com as práticas imperialistas e tentativa de afirmação de um novo conceito republicano de se educar o cidadão brasileiro.

4.2.2.2. Dimensão Operacional

O grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá foi criado por decreto em 20 de junho de 1897 e instalado, inicialmente, em novembro deste mesmo ano, em uma casa particular. A configuração apresentada nesta primeira etapa do estudo de caso já representa a mudança de localidade do grupo para terreno próprio, cujo projeto de um pavimento foi implantado em terreno maior, deferentemente das escolas da capital, que necessitavam de dois pavimentos em função do terreno ser menor e mais caro.

¹²⁴ Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1913. Disponível em www.arquivodoestado.sp.gov.br. Os relatos presentes nos Anuários de inspeção de ensino, disponibilizados virtualmente pelo governo do estado de São Paulo são extremamente interessantes para verificar, na prática, a importância dada à figura do inspetor no processo educacional. A defesa da extinção das escolas reunidas, a utilização de materiais didáticos próprios, os princípios higienistas valorizados à época, tudo o que fora previsto no dispositivo legal de concepção dos grupos escolares, era anualmente reiterado pelo relato dos profissionais que visitavam as escolas da capital e interior. Estes documentos também remontam séries históricas importantes que revelam quantitativo de matrículas em cada estabelecimento escolar, permitindo a análise da expansão da rede de ensino.

A Figura 4.23 mostra a configuração original, quando da implantação do colégio em seu terreno definitivo.

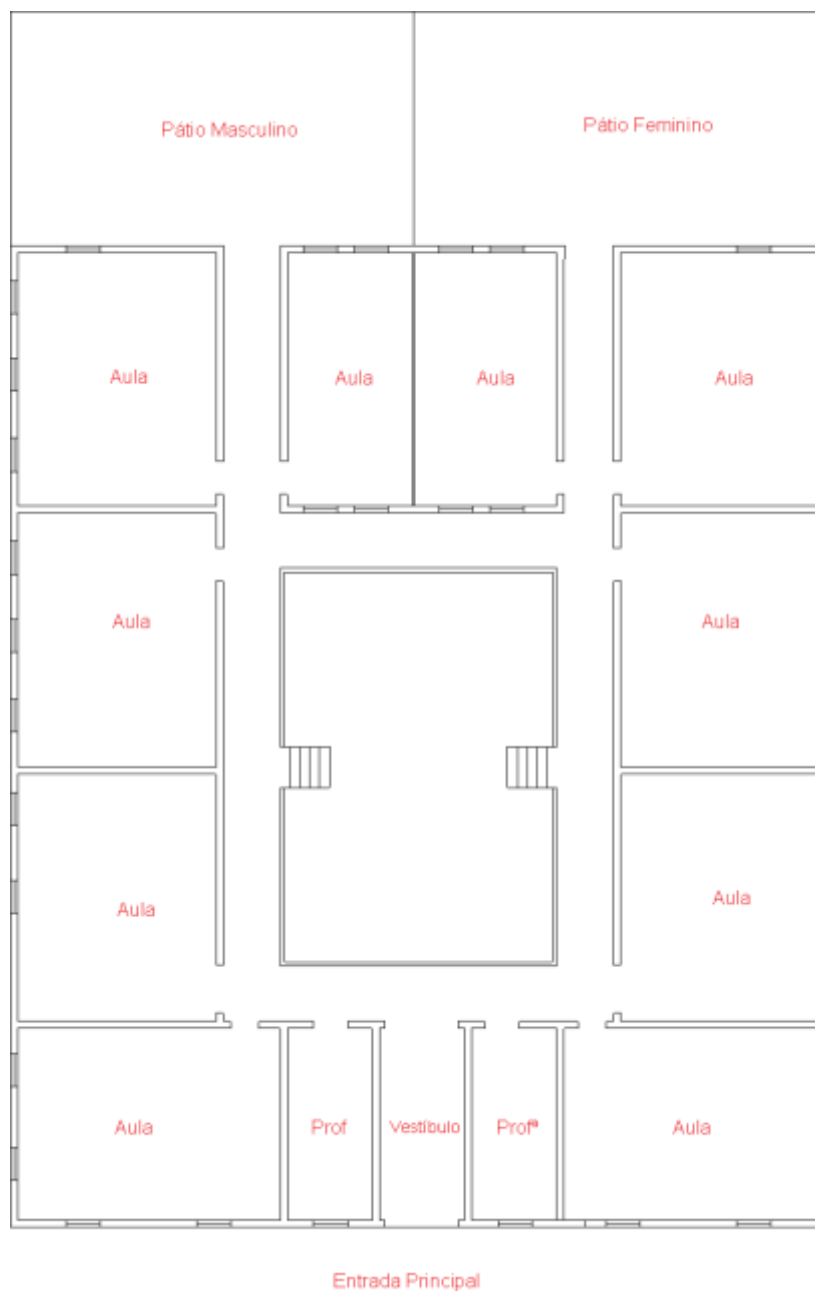


Figura 4.23 – Planta original do Grupo Escolar Doutor Dr. Jorge Tibiriçá - 1908

As alas para meninos e meninas também são separadas, a exemplo do previsto no regimento das escolas paulistas à época¹²⁵. Este tipo de edifício, diferentemente do anterior, otimizou o controle da entrada por meio da existência do vestíbulo, a partir do

¹²⁵ Decreto 248 de 26 de julho de 1894. Regimento Interno das Escolas do Estado de São Paulo, julho de 1894. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1894/decreto-248-26.07.1894.html>

qual os sexos seriam separados. Os acessos ao fundo do prédio, por meio de aberturas simétricas, sugerem um uso dessa área ao fundo do lote para pátio externo, supondo que o pátio interno e central teria sido utilizado somente para comemorações cívicas ou outros ritos¹²⁶, razão pela qual o pátio central será denominado de Pátio Cívico a fim de se diferenciar do pátio de uso cotidiano aos fundos da escola.

As salas de aula opostas ao vestíbulo possuíam paredes retráteis, podendo servir como espaço maior a depender da atividade pretendida. O porão e subsolo não eram utilizados à época.

O fato de os alunos não serem separados fora do prédio como na análise anterior e não passarem por dentro das salas dos professores para chegarem às salas de aula, denota uma configuração, aparentemente, menos rigorosa quando da apreensão dos edifícios pelos seus usuários. Somado a isso, está a existência do pátio central que promove o controle visual de todos os espaços do sistema. Assim, a primeira impressão que se tem do prédio é sua apreensão e domínio completos, tanto por parte dos administradores quanto administrados.

O grupo escolar de Bragança é um edifício, a exemplo das construções que se inspiraram no modelo panóptico, que favorece a ampla percepção de toda a configuração espacial, tanto por parte dos administrados quanto dos administradores, em função do ajuste radial da planta.

Mesmo sendo um edifício raso - apresentando somente quatro níveis de profundidade a partir da entrada (Figura 4.23) - e de configuração formal simples, os valores de integração são mais elevados em função da organização da edificação em torno de um pátio central conforme mostrado na Tabela 4.7, sobre a percepção dos edifícios pelos grupos usuários. A simetria da planta, representada no diagrama de profundidades revela uma ordem formal rígida da configuração, apesar de os valores de integração serem superiores aos apresentados no estudo de caso anterior. Em outras palavras, a integração do sistema¹²⁷, não revela, simplesmente, um atributo de um edifício mais urbano, como veremos a seguir.

¹²⁶ Esta informação foi confirmada no local pela direção da escola, que já havia buscado a informação. Em função deste uso do pátio central somente para situações ritualizadas

¹²⁷ Loureiro trabalha o espaço escolar de colégios de Recife em três classes de integração, que podem ser utilizadas como referência: sistemas integrados - valor de integração média até 1,55; sistemas medianamente integrados - valor de integração média até 1,26 e sistemas pouco integrados - valor de integração média até 0,75.

**Tabela 4.7 – Grupo 1 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá**

Potencial percepção da configuração pelos usuários



<i>Variável</i>	<i>Resultados</i>
01 Profundidade do Sistema	4 níveis a partir da entrada
02 Contagem de Polígonos Convexos	20 polígonos convexos
03 Conectividade	De 9 (Circulação) a 1 (Salas, Pátios) Conectividade média- 2,095
04 Integração Média	De 2,75 (maior valor – Circulação da entrada) a 1,13 (menor valor – Salas de Aula e Pátio). Integração média do sistema: 1,265.

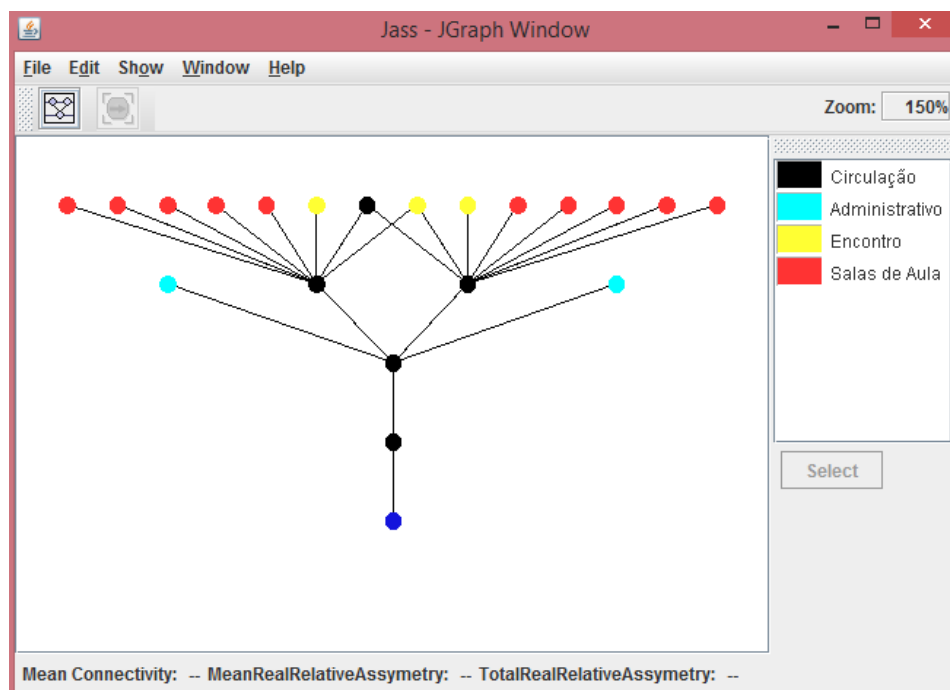


Figura 4.24 – Níveis de profundidade a partir da entrada
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, 1908

Em função da conectividade entre os espaços, o sistema pode ser considerado potencialmente não-distributivo¹²⁸ (Figura 4.24 e 4.25). As circulações são os locais mais conectados devido ao seu posicionamento em relação ao pátio cívico, central.

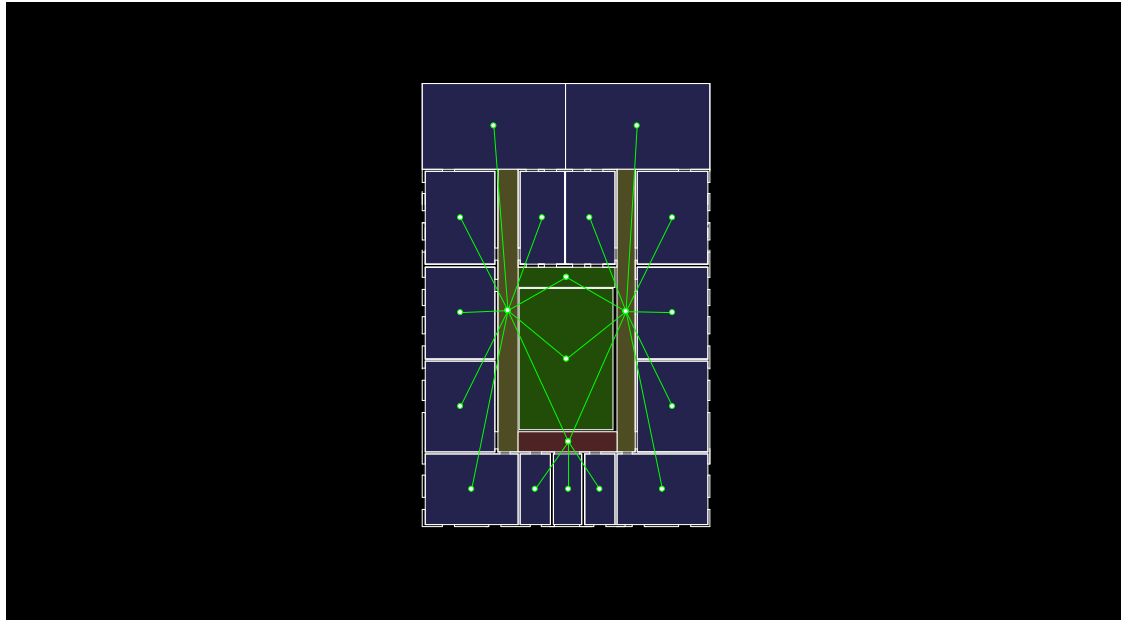


Figura 4.25 – Definição de espaços convexos e conectividade
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, 1908

O espaço mais integrado é o primeiro corredor de acesso às salas de aula (espaço vermelho, mostrado na Figura 4.26), a partir do qual os alunos são separados em função do sexo, situação similar já detectada também no modelo anterior de Bebedouro.

A separação das circulações se dá a partir da entrada no prédio e o acesso às salas é controlado apenas visualmente a partir das salas dos professores, diferentemente do estudo de caso anterior quando os alunos passavam pelo interior das salas administrativas antes do acesso às atividades letivas.

Os espaços destinados ao grupo administrador das práticas pedagógicas – sala dos professores e adjacências, nesse caso - situam-se somente junto da entrada do prédio, lateralmente ao vestíbulo. A partir destas salas, só existem salas de aula e o pátio, não havendo outros espaços administrativos no corpo do edifício. Há de se pensar numa

¹²⁸ Sistemas distributivos são aqueles cuja ligação entre convexos se dá por anéis, predominantemente. A observação deste grafo de permeabilidades denota a ligação em árvore, cuja distribuição de acessos é feita somente nos nós centrais do pátio e circulações. Todos os outros espaços possuem apenas a conexão por meio de uma ramificação. Em termos práticos quer dizer que, na maioria das vezes, os espaços convexos situados nas ramificações – salas de aula e ambientes administrativos - possuem somente um acesso.

setorização das funções administrativas junto da entrada do edifício, diferente do estudo de caso anterior quando os locais destinados a aulas e administração eram intercalados.

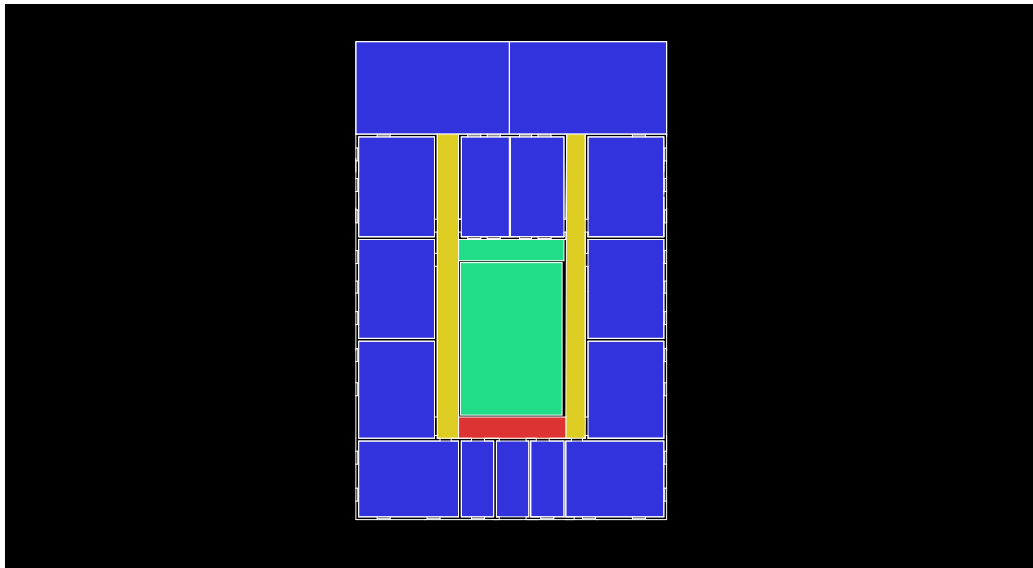


Figura 4.26 – Mapa de Integração
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, 1908

É válido notar que os grupos escolares foram inaugurados com uma estrutura administrativa muito reduzida. Os professores eram responsáveis por grande parte da manutenção e observação da limpeza¹²⁹, segurança e ordem do prédio, bem como controle do material didático e de apoio às atividades educacionais. No Anuário de Ensino do Estado de São Paulo do ano de 1910, a escola contava somente com um diretor, oito professoras normalistas adjuntas, um porteiro e dois serventes, configuração mínima prevista no Decreto 248 de 26 de julho de 1894 – Regimento Interno das Escolas Públicas – refletida também na construção do edifício. Complementavam o quadro algumas poucas normalistas substitutas.

A primeira percepção do espaço, promovida pela configuração, é a de um espaço altamente integrado pelo pátio cívico central, do qual se vê todo o corpo edificado e organizado por meio da simetria exposta em planta e refletida no grafo de permeabilidade,

¹²⁹ A filosofia higienista presente em todos os dispositivos legais da época ganha, no Regimento Escolar de 1894, um capítulo próprio, regredindo aos docentes a observação e controle da limpeza e higienização de todo o grupo escolar, inclusive aquilo que tange à higiene pessoal e controle de infecções. “Art. 104 - A vacinação, único preventivo para o contágio da varíola, deve merecer toda a atenção por parte dos professores, fazendo estes com que seus alunos sejam vacinados e revacinados de 4 em 4 anos”.

com já exposto. Todos os espaços conectados às circulações possuem a mesma medida de integração, 1,13, o que revela uma uniformidade e rigidez no padrão de disposição e acesso aos ambientes.

**Tabela 4.8 – Grupo 2 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá**

Potencial percepção dos usuários pelos usuários por meio do espaço		
<i>Variável</i>	<i>Resultados</i>	
05 Controle	Variação de 0,11 (Salas de Aula) a 7,20 (Corredor de Circulação)	
06 Integração Visual	Variação de 5,96 (Cantos de salas) a 15,91 (Pontos do pátio central)	
07 Isovistas	V. Análise	
08 Mapa de Agentes	Variação de 1 (Interior de Salas) a 709 (Centro do Pátio)	
09 Integração relativa dos locais de encontro e de controle	<p>Pátio central – espaço mais integrado, central. Pátios ao fundo – locais relativamente mais segregados do sistema</p> <p>Sala dos professores – valor de integração próximo ao valor das salas de aula</p> <p>Primeiro corredor de acesso à escola – espaço mais integrado, a partir do qual os alunos vão para as salas de aula.</p>	
10 Profundidade relativa de um espaço	Sala dos Professores - situada no primeiro nível do grafo de permeabilidade, com uma conexão para a circulação. Pátio cívico – espaço mais profundo assim como os pátios dos alunos.	

A configuração do edifício favorece muito o controle visual dos espaços adjacentes ao pátio cívico (Tabela 4.8). Embora o pátio não controle o acesso físico aos ambientes, seu posicionamento estratégico permite acessibilidade visual quase plena do edifício. Basta o posicionamento do observador junto das áreas de circulação – espaços mais integrados – para que se observe toda a movimentação no interior do edifício.

Este tipo de configuração em edifícios onde há coexistência de grupos com interesses diferenciados - neste caso os administradores e os administrados - remete ao grupo administrador grande vantagem sobre a vigilância das atividades. Todos os espaços de circulação e uso coletivo são altamente controláveis visualmente, considerados espaços de frente, conforme reporta Giddens. A formalidade do ambiente, supostamente, é reforçada por expectativas de atitudes dos alunos, que, potencialmente se comportarão sabendo que estão sendo observados. Situação diferenciada pode ocorrer nos pátios de uso cotidiano, cujo acesso se faz pelos fundos da escola e, naturalmente, sugerem

ambientes de maior liberdade e intimidade. Como mostrado na Figura 4.27, os pátios dos fundos possuem menor acessibilidade visual e, em alguns lugares, quase nenhuma (células azuis). O pátio, além de ser o local mais segregado, não possibilita o controle visual do restante do edifício.

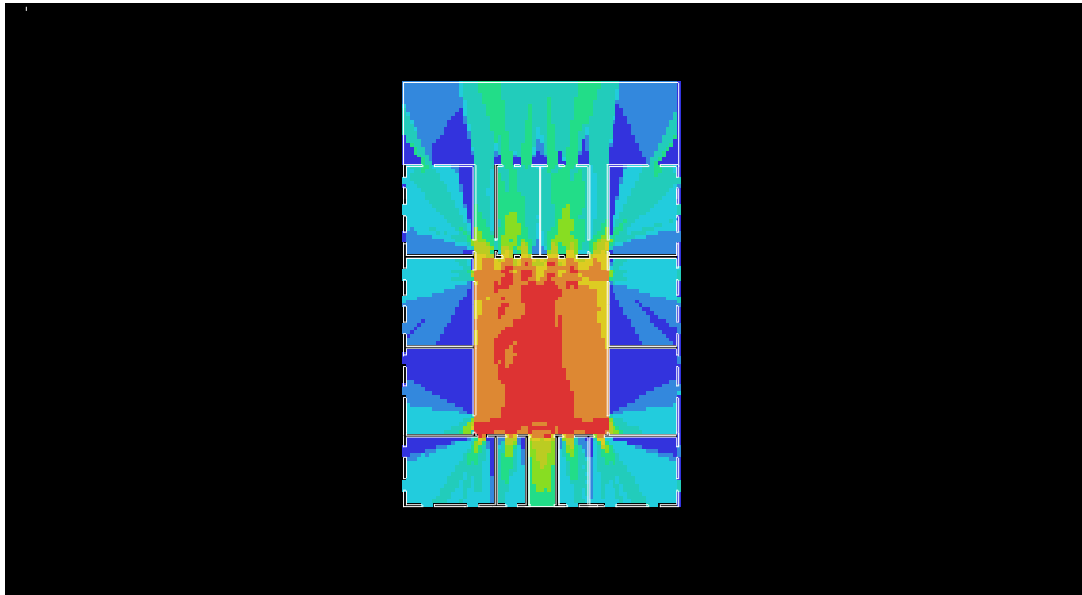


Figura 4.27 – Estrutura de Visibilidade
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, 1908

O controle visual dos espaços é maximizado pela configuração radial, sendo que o controle dos acessos não é predominante como no estudo de caso anterior. No entanto, o posicionamento das salas de professores também permite visão ampla de todo o prédio, conforme polígonos resultantes dos campos de visão a partir do centro das respectivas salas de professores e professoras – Figura 4.28. Mesmo não havendo a interposição de outros espaços administrativos entre os níveis de profundidade da configuração, a posição dos professores é também vantajosa para otimizar a fiscalização e inspeção do restante do pavimento.

Loureiro classifica esse tipo de situação de visibilidade em função do “posto de localização” dos grupos sociais dos controladores (corpo administrativo) em relação aos controlados: no primeiro caso, quando o bloco administrativo abre diretamente para os espaços mais integrados, ocorre o **modo direto**, quando ao posicionamento do controlador é estratégico e as relações de interação social podem ser reguladas. (LOUREIRO, 1999, p. 255-256)

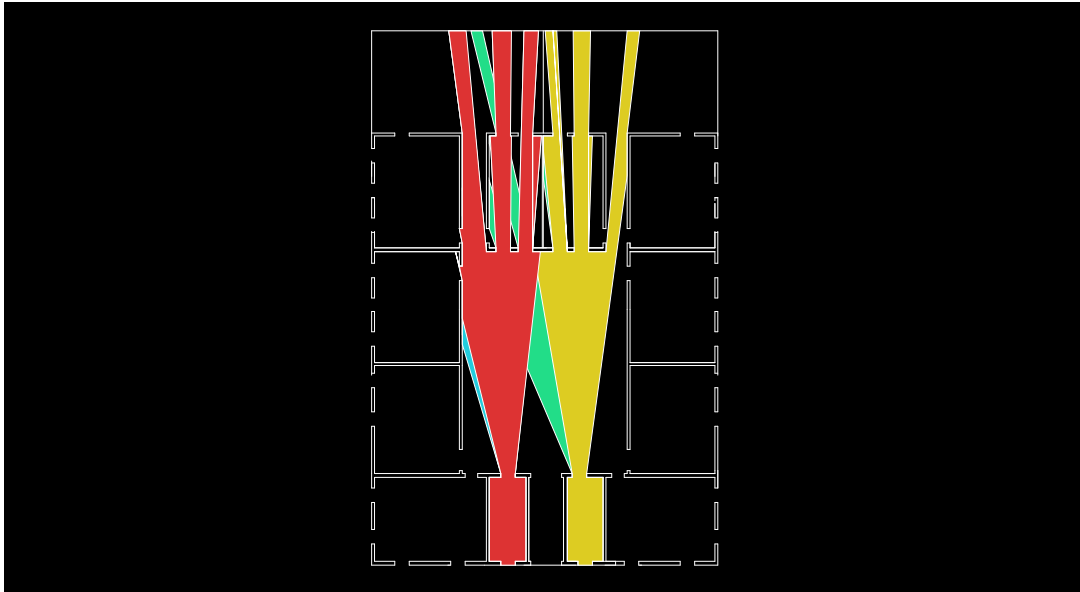


Figura 4.28 – Exemplos de isovistas obtidas a partir do centro das salas dos professores (polígonos vermelho e amarelo) Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá, 1908

O espaço central, mais visível e com mais conexões que os demais espaços da escola, tende a ser uma alternativa de percursos na configuração conforme Mapa de Agentes à Figura 4.29. Além de centro geométrico da configuração, o pátio cívico aparece em destaque, novamente, como um potencial centro de deslocamentos. A contagem de agentes durante determinado tempo, que optam pela área central, é a maior. No entanto, o fato de estar rebaixado em relação ao nível das circulações e ter somente dois acessos, torna este atributo questionável, se confirmando tal suposição por meio da observação atualizada. Soma-se a este ponto o fato das atividades escolares serem monitoradas, via de regra, pelos docentes, inibindo a escolha pessoal. Basicamente, o Mapa de Agentes reforça o fato de que o pátio central seria, potencialmente, o espaço mais importante também enquanto opções de deslocamentos, considerando suas características de acessibilidade visual e física.

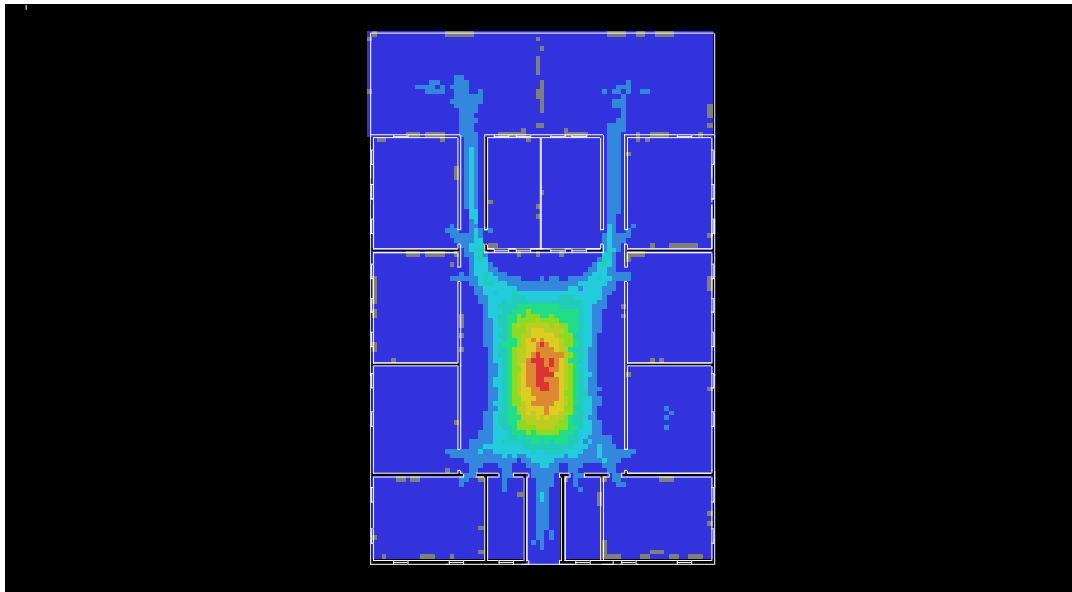


Figura 4.29 – Mapa de agentes – cores mais quentes indicam escolhas de caminhos mais frequentes pelos agentes em função do campo de visão.
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá 1908

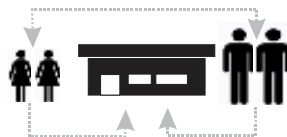
Tabela 4.9– Quadro-resumo das propriedades sintáticas do prédio projetado
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá

FORMALIDADE		URBANIDADE	
Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais			Práticas Inovadoras
Baixa Integração			Integração Média Alta
Estrutura profunda			Estrutura rasa
Estrutura em árvore			Estrutura distributiva
Medidas altas de controle			Medidas baixas de controle
Alta acessibilidade visual			Baixa acessibilidade visual
Grandes áreas de isovistas			Pequenas áreas de isovistas
Conectividade baixa			Conectividade alta

O terceiro grupo de variáveis expostas na Tabela 4.10 diz respeito à observação em campo sobre o uso do espaço construído e advém da análise sintática das variáveis desta nova configuração.

**Tabela 4.10 – Grupo de Variáveis de Análise do Espaço Construído
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá**

Observação da ocupação real do espaço pelos usuários



	<i>Variável</i>	<i>Análise</i>
11	Controle	Espaços com maior medida de controle físico – circulações internas
12	Conectividade e quantidade de convexos	Circulações internas são os espaços mais conectados, com 7 a 10 conexões. Conectividade média do sistema: 2,12 Total de convexos - 53
13	Integração	De 1,72 (maior valor – Pátios externos) a 0,75 (menor valor – Cômodos do porão). Integração Média do Sistema: 0,92
14	Profundidade	9 níveis a partir da rua. Espaços mais profundos em relação à entrada: porão e salas de aula do bloco anexo.

A exemplo do estudo de caso anterior, a configuração do Grupo Escolar de Bragança Paulista também foi atualizada por meio de visita à localidade. O prédio sofreu poucas alterações ao longo do tempo, tendo como mudança principal, a abertura do subsolo para uso das atividades escolares.

Atualmente a Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá é uma das setenta e duas escolas municipais de ensino fundamental da região. O sistema educacional é regido pelo Plano Municipal de Educação do Município de Bragança, previsto na lei orgânica municipal, de 04 de abril de 1990. O modelo de gestão é, em tese, um modelo de gestão democrática, compartilhada com a comunidade, por meio de conselhos deliberativos de políticas que envolvem a educação: conselho municipal de educação, de alimentação escolar, de práticas socioeducativas, dos portadores de necessidades físicas, de controle social (bolsa escola), entre outros. As metas das políticas educacionais descritas nos textos legais atualizados correspondem às diretrizes preconizadas pelo estado: formação integral do aluno, erradicação do trabalho infantil, educação universal, diminuição das taxas de repetência e evasão, etc.

O colégio agrega dez turmas da primeira etapa, da primeira à quarta série, em dois turnos – matutino e vespertino -. Dispõe de dez salas de aula, laboratórios de informática, sala de leitura, biblioteca, sala de múltiplo uso e demais instalações administrativas usuais: sala de direção, sala de professores, despensa, almoxarifado, secretaria, etc. As figuras 4.30 e 4.31 ilustram a situação atual do edifício.



Figura 4.30 – Planta da Escola Municipal Doutor Dr. Jorge Tibiriçá – 2015
Pavimento superior



Figura 4.31 – Planta da Escola Municipal Doutor Dr. Jorge Tibiriçá – 2015
Pavimento inferior

As alterações na arquitetura da escola aumentaram a quantidade de ambientes e, conseqüentemente, os espaços convexos. De 20 espaços, encontramos, hoje, 53, devido à ocupação do pavimento inferior e das áreas de pátio contíguas ao prédio. Os níveis de profundidade aumentaram, porém continuam com uma formatação de ligações predominantemente não distributiva (Figura 4.32). A integração média do conjunto baixou, apesar dessa reconfiguração e, de 1,27 passou a 0,92, havendo uma diluição dos valores de integração.

Não foram percebidas alterações significativas, por exemplo, nos valores de integração das salas de aula. De 1,13 passaram a 1,02 (Figura 4.33). O mesmo aconteceu com os espaços administrativos. O local de maior integração – a circulação da entrada – teve seu valor reduzido em função das novas conexões deste espaço com os novos ambientes criados: acesso ao pavimento inferior e pátios externos. Isso levou à criação de mais níveis de profundidade na configuração, também conectados em árvore, a partir das circulações existentes. As relações distributivas existentes na configuração entre os ambientes se dão externamente à edificação, predominando as mesmas características da configuração anterior: a conectividade do sistema anterior era 2,09 e atualmente 2,12.

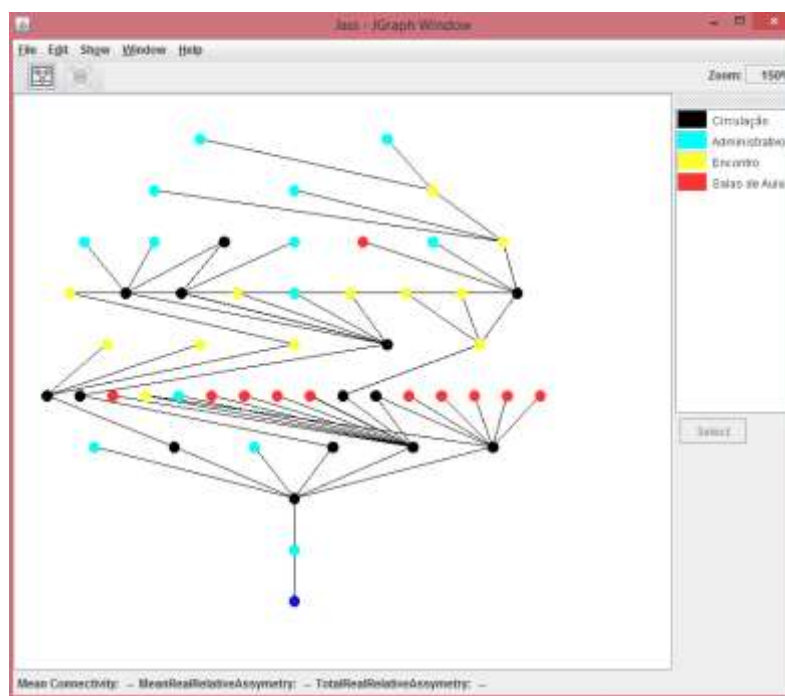


Figura 4.32 – Níveis de profundidade a partir da entrada
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015.

Os espaços mais integrados (Figura 4.33) são as circulações e pátio interno, repetindo a lógica anterior. É nítida a força da configuração arquitetônica em torno do pátio central. Mesmo com o aumento de convexos, não ocorreram mudanças significativas na hierarquia dos ambientes em termos de integração e conectividade.

Em termos práticos, isso significa que os locais mais acessíveis são as circulações de acesso às salas de aula no pavimento superior. Mudança significativa é sentida nos locais de encontro, quando os pátios externos passaram a ser mais acessíveis que no modelo anterior, quando eram situados nos níveis mais profundos da configuração.

Indica ainda que, anteriormente, o núcleo integrador (conjunto de espaços mais acessíveis) eram os espaços centrais – pátio e circulações – e, hoje este núcleo foi ampliado e voltou para o lado externo, agregando ao núcleo os espaços de encontro.

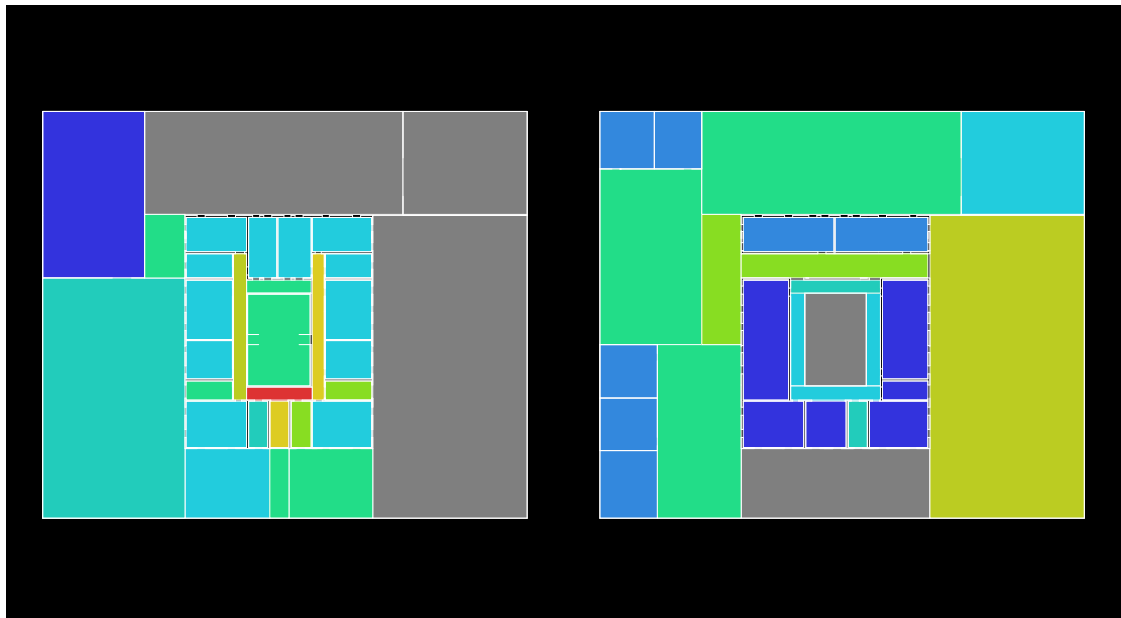


Figura 4.33 – Mapa de Integração
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

O mesmo acontece com a variável referente à acessibilidade visual (Figura 4.34). Os pontos de maior visibilidade de todo o sistema são os externos ao prédio, nos pátios e locais de encontro, locais de permanência dos alunos, predominantemente.

O interior do edifício repete a lógica de acessibilidade visual da situação passada quando da fundação do prédio: as circulações, o pátio central e os cruzamentos agregam os melhores pontos para se visualizar toda a configuração internamente. Embora não haja o controle físico, há o controle visual do movimento. Interessante perceber que, atualmente,

os pontos mais favoráveis à acessibilidade visual são os locais cujo público dominante é o grupo de alunos, situação inversa àquela mostrada na concepção original.

No momento em que o edifício assume o espaço externo como espaço de socialização e trânsito, aumentando as possibilidades de acesso externo e novos caminhos criados, a lógica da visibilidade se altera, transferindo para esses espaços a possibilidade de melhor apreensão visual do conjunto edificado, sem, no entanto, se perceber detalhes do interior do prédio, cuja apreensão se dá como na configuração original – células com melhor visibilidade estão posicionadas junto do pátio cívico central (Figura 4.34).

Em campo, isso é claramente percebido quando se está do lado de fora do prédio. Existem duas situações nítidas de configuração: o exterior, altamente acessível e conectado e o interior do prédio, fechado, modelado como um claustro e somente perceptível por poucas aberturas e circulações. As janelas e portas, apesar das grandes dimensões, não permitem a visibilidade plena, seja pelo tipo de esquadria, seja pela instalação de cortinas ou elementos de fechamento.

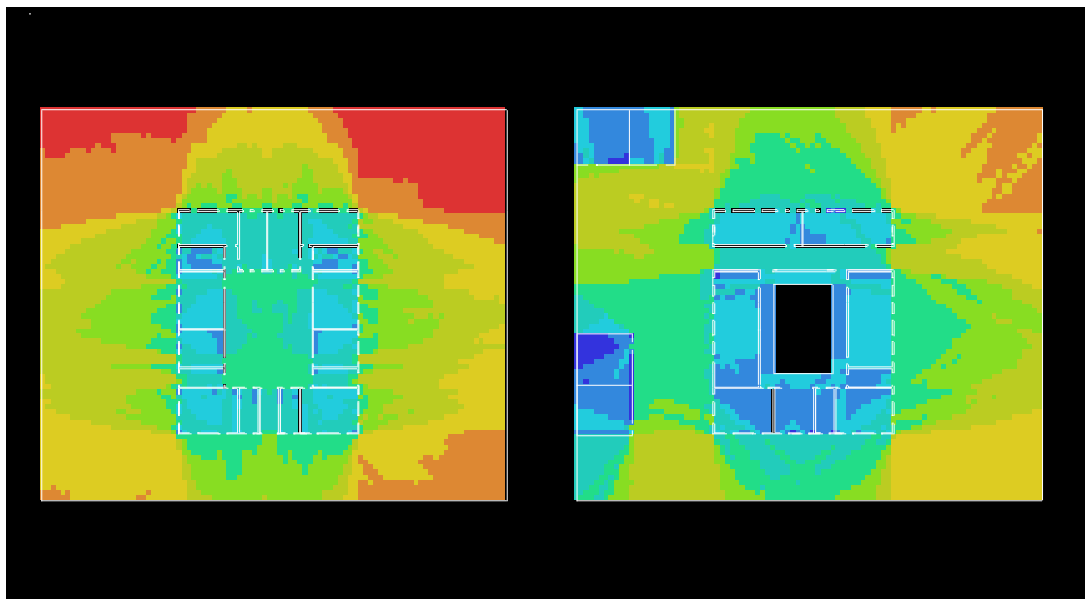


Figura 4.34 - Estrutura de Visibilidade
Grupo Escolar Dr. Jorge Tibiriçá 2015

A entrevista e observação em campo mostraram que os ambientes são todos utilizados pelos alunos sob a supervisão de um docente ou alguém do corpo administrativo. Por ser uma escola do ensino fundamental I, frequentada por crianças de 7 a 11 anos, dificilmente há o deslocamento espontâneo pelo prédio escolar. Assim, mesmo o mapa de agentes –

Figura 4.35 – sugerindo que os locais, potencialmente passíveis de serem escolhidos pelos usuários, situam-se no exterior do prédio, não há possibilidade de se confirmar essa possibilidade vez que não foi detectada a condição primeira para a existência da variável: o deslocamento espontâneo. Os alunos não têm a alternativa da escolha pessoal para permanência e opção por trajetos. A depender da atividade – aula de educação física, recreio, horário do parque – são levados pelos docentes aos ambientes específicos, impedindo a opção de escolha. A tensão entre a configuração espacial e as regras de uso do espaço se torna presente, revelando limites entre a estrutura sintática e a semântica da vida social. São regras de convívio sobrepostas à configuração, portanto.

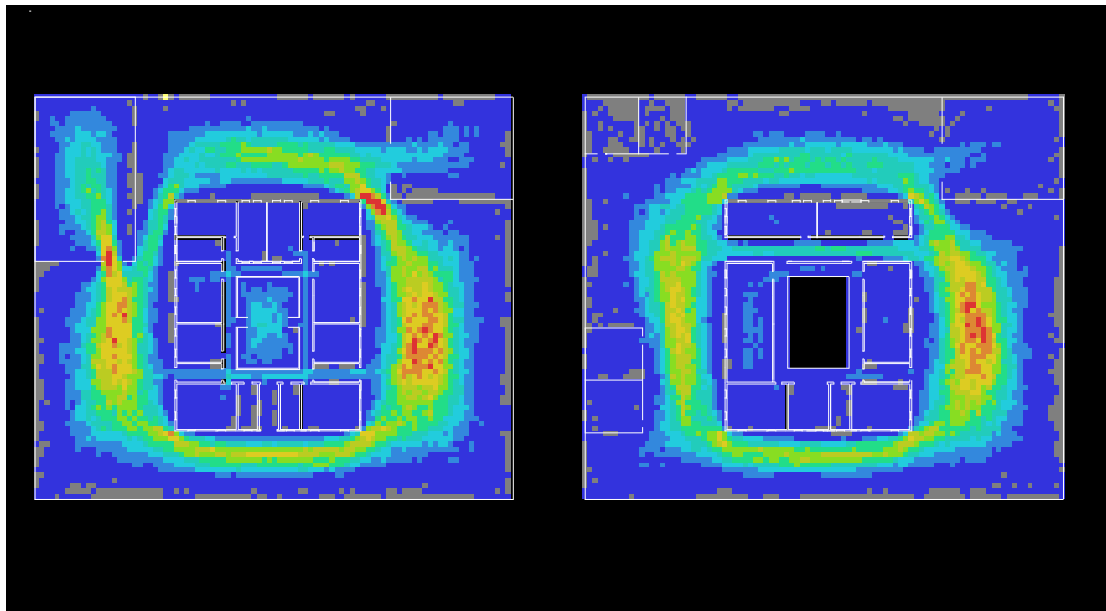


Figura 4.35 – Mapa de agentes.
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

Ainda assim, é relevante notar que, em função do campo de visão e da acessibilidade, mais uma vez houve a inversão da escolha: o que antes era opção, o pátio interno central, deu lugar ao campo externo.

Como já mencionado, as imagens da figura 4.36 revelam a importância estratégica do pátio central – cívico - e mostram também que, pelo tratamento da paisagem construída, não é utilizado cotidianamente. Relatos da direção informam que o pátio central, pela pouca dimensão, é um espaço acessório, que contribui muito mais para o condicionamento climático referente à iluminação e ventilação do que espaço de socialização ou otimização de passagem.

Este atributo reforça a ideia de que a configuração arquitetônica em torno de um pátio central, mesmo com as alterações do projeto atual, serve potencialmente para maximizar o controle do edifício, considerando a importante característica que o pátio central agrega, de acessibilidade física, não é aproveitada nas atividades escolares.



Figura 4.36 – Imagens do pátio central do prédio principal
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

Os ambientes mostrados nas figuras 4.37 a 4.39 indicam a acessibilidade visual do ambiente externo, confirmando os resultados obtidos



Figura 4.37 – Quadra esportiva e parque recreativo
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

As áreas externas ao edifício principal foram construídas a partir da década de 1990, segundo relato da direção escolar. Configuram um tecido arquitetônico muito mais permeável visualmente e acessível fisicamente. Como já mostrado nos mapas de integração e acessibilidade visual (Figuras 4.32), esta alteração não se mostra suficiente

para modificar as características sintáticas do edifício, mantendo as circulações e pátio cívico como as áreas mais acessíveis internamente.



Figura 4.38 – Refeitório e pátio no nível do porão do prédio principal Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015



Figura 4.39 – Imagens das áreas de encontro ao redor do prédio principal Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

As figuras 4.40 e 4.41 indicam como a edificação principal continua hermética em relação ao entorno modificado. As janelas são opacas e as aberturas para o exterior têm a largura de uma porta. Apesar da boa acessibilidade visual de pontos externos representada na análise das propriedades sintáticas, não se controla visualmente o interior do edifício. A recíproca também é válida: de dentro não se observa os ambientes externos. Isso confirma a força da configuração do edifício original. Mesmo com o acréscimo das áreas de encontro, a célula inicial continua preservada, tanto em sua acessibilidade física, quanto em sua acessibilidade visual.



Figura 4.40 – Imagens das áreas de áreas de acesso ao prédio principal
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

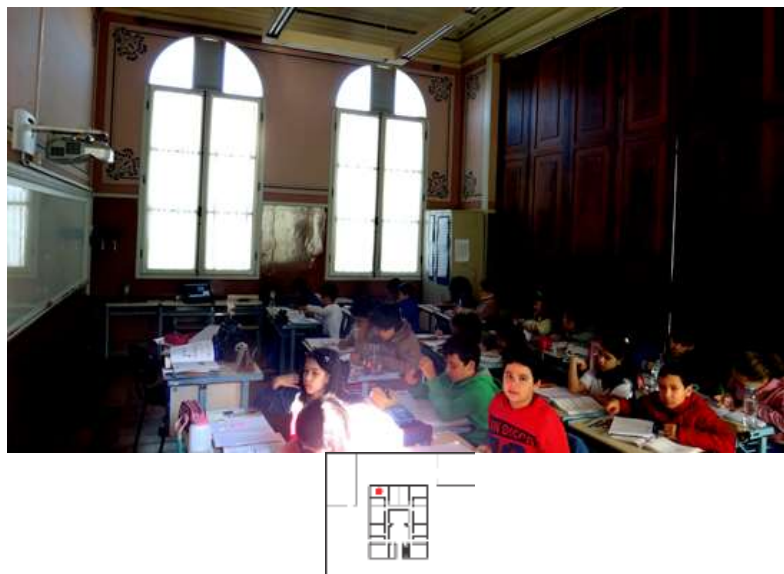


Figura 4.41 – Sala de aula do prédio principal
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

O aproveitamento do pavimento inferior com a criação da sala de informática, refeitórios, sala de biblioteca e banheiros também representou importante fato da adequação do espaço construído às novas disciplinas curriculares sem descaracterizar o edifício original

já que sua preservação é garantida por tombamento oficial.¹³⁰ As imagens da Figura 4.42 a 4.44 ilustram uma estrutura arquitetônica do pavimento superior reproduzida no pavimento abaixo, sendo mantidas visíveis as estruturas de vedação típicas de cem anos atrás. A originalidade no aproveitamento e a pouca acessibilidade dos ambientes, funcionando como “esconderijos” e caminhos alternativos, faz o porão ser o ambiente preferido dos alunos.



Figura 4.42 – Sala de Informática e circulação para o pátio externo no porão do prédio principal Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015



Figura 4.43 – Biblioteca no porão do prédio principal Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

¹³⁰ Resolução de 21 de julho de 2010 do Estado de São Paulo



Figura 4.44 – Imagens do aproveitamento do porão do prédio principal
Escola Municipal Dr. Jorge Tibiriçá, 2015

Relatos da direção e depoimento dos alunos informam que as rotas preferenciais para atravessar o terreno da escola, de um pátio ao outro, são feitas pelos corredores do porão, mesmo havendo a necessidade do enclausuramento durante o percurso. A predileção por determinados espaços, nesse caso, nada tem a ver com o posicionamento dele em relação à acessibilidade física ou visual.

É muito claro, novamente, pela observação em campo, que a rotina de uma unidade escolar inibe o comportamento espontâneo dos alunos em se tratando das escolhas de permanência ou alternância de percursos. O monitoramento contínuo das atividades, a ritualização das atividades pedagógicas em tempos e espaços definidos durante todo o período letivo, mesmo durante as horas de lazer e encontro, é fator impeditivo de manifestações espontâneas de uso e ocupação do espaço por parte dos alunos e

professores. Os aspectos suplementares à configuração espacial, principalmente o **uso** que é dado ao espaço, aparecem muito mais relevantes que a configuração. Em se tratando das características do público de alunos deste segundo estudo, crianças menores, de 7 a 11 anos, a situação torna-se mais evidente. Os alunos não ficam, em momento algum, desprovidos de vigilância ou monitoramento durante o período em que se encontram no edifício escolar.

Neste estudo de caso, o que, certamente pode ser constatado, é que apesar das mudanças curriculares e do ajuste da proposta pedagógica firmada pelos dispositivos legais atuais, o meio físico que dá suporte às novas necessidades do educando é o mesmo, ainda que apresentem pequenas variações na configuração. A inovação se dá pelo acréscimo de alguns novos espaços destinados a atividades complementares – laboratórios, salas de informática e biblioteca - porém a prática pedagógica, em se tratando de desenvolvimento de atividades no espaço, aparentemente se revela como tradicional, onde a sala de aula, os espaços administrativos e de encontro são organizados como quando da inauguração.

Em entrevista junto da direção do estabelecimento, nesta data, foi constatado que o espaço escolar, tal qual se apresenta (com a mesma configuração de um século atrás) não restringe nem dificulta as atividades desenvolvidas atualmente. Segundo a direção, as instalações foram adaptadas para receber novos quadros, equipamentos de informática e vídeos de projeção, necessários às novas demandas.

Pode-se entender, assim, que a demanda por meios pedagógicos, neste caso específico, ainda é se dá por “coisas” e não por novos espaços que possam dar suporte a novas atividades ou maneiras de se relacionar. O espaço analisado, de características rígidas, simétricas e passível de controle em toda a sua extensão, é o mesmo utilizado atualmente, somente acrescido de novos ambientes de estudo.

Outra ressalva que é possível fazer sobre a observação em campo é a ausência de senso crítico do corpo docente e administrativo sobre a configuração do espaço utilizado. Em conversa informal com a direção, se percebe que não há a avaliação espontânea sobre aspectos específicos relacionados à configuração espacial – acessos, controle visual, espaços segregados ou não, etc. Algumas observações surgem em função do tamanho de certos ambientes, por se apresentarem insuficientes ou superdimensionados às atividades, ou devido a características bioclimáticas: muito calor, pouca iluminação, entre outros.

Embora a proposta do estudo seja verificar a concepção do edifício aliada à dimensão legal da época, em pesquisa na legislação atual municipal e estadual, não foram encontrados elementos que justificassem uma adaptação dos edifícios às novas práticas pedagógicas, um século depois, salvo nas questões referentes à acessibilidade para portadores de deficiência¹³¹. Manuais da Fundação para o Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo são precisos no dimensionamento dos ambientes, relevando aspectos funcionais e de qualidade do ambiente nos quesitos iluminação, ventilação e insolação. Pouquíssimas observações sobre configuração são repassadas para edificações de ensino fundamental e médio. Curioso o comentário, contudo, destacado na Figura 4.45, sobre o posicionamento recomendado para a sala de direção ou administração: “ambiente sujeito à invasão sendo necessário maior nível de segurança...”

Diretor

Conjunto funcional: Direção/Administração
 Programa arquitetônico: Ciclo I - Ciclo II - Ciclo III + EM - EM
 Módulo básico: M1 e M12
 Data: Janeiro/2015

Página
3/3

Ambientes
01A

Especificações

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE

- Direção e coordenação das atividades gerais da escola.

DIRETRIZES PARA PROJETO

- Ambiente localizado próximo à secretaria.
- Ambiente sujeito a invasão sendo necessário maior nível de segurança.
- Prever espaço para a distribuição de itens de Mobiliário e Equipamentos conforme tabela - ver item 'MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS'.
- Sinalização do ambiente de acordo com o Manual do Sistema de Sinalização para Edificações Escolares.

EXIGÊNCIAS AMBIENTAIS

- Pé direito mínimo: 2,70m.
- Área de iluminação natural mínima: 1/5 da área de piso.
- Área de ventilação natural mínima: 1/10 da área de piso.
- Controle de luz natural evitando incidência dos raios solares sobre os equipamentos e ofuscamento.
- A profundidade do ambiente em relação ao posicionamento dos caixilhos não poderá ser superior a três vezes seu pé direito, incluída na profundidade à projeção de saliências ou cobertura.
- Laje obrigatória.
- Iluminação fluorescente.
- Nível mínimo de iluminamento: 500 lux.
- Carga acidental a ser prevista: 200 kg/m².
- Classificação acústica: privativo.
- As soluções arquitetônicas e os acabamentos devem ser projetados levando-se em conta a qualidade acústica e térmica do ambiente considerando insolação, ruídos internos e externos à edificação.
- As instalações para computadores, impressoras e racks devem ser exclusivas, não admitindo-se compartilhamento de eletrodutos, caixas de

Obs. 2: A critério da gerência de projetos, alternativamente poderão ser usadas as luminárias IL-61, IL-62, IL-63, IL-75 e IL-76, sendo que os modelos de embutir (IL-61, IL-63 e IL-76) serão sempre aplicados em conjunto com forro.

MOBILIÁRIO E EQUIPAMENTOS

Qtd.	Código	Discriminação
01	AR-02	armário de aço / 2 portas [90cm x 40cm - h=160cm]
01	BD-01	bandeira nacional
01	BD-02	bandeira paulista
02	CD-03	cadeira fixa [40cm x 38cm - h=44cm]
01	CD-06	cadeira giratória com braços [46cm x 44cm - ajustável]
01	GV-02	gaveteiro - sistema de mobiliário para áreas administrativas
01	ME-20	mesa [L=750mm] - sistema de mobiliário para áreas administrativas
01	ME-24	mesa [L=1600mm] - sistema de mobiliário para áreas administrativas
01	*	impressora
01	*	computador

*Equipamentos a serem atendidos através de projetos específicos da FDE/SEE.

Figura 4.45 – Recorte do Catálogo de Ambientes – Manual da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – julho/2015. Disponível em www.fde.sp.gov.br

Assim, algumas conclusões podem ser tiradas a partir deste estudo de caso que dizem respeito à força da configuração do edifício: sem dúvida o pátio central promove a

¹³¹ Constituição do Estado de São Paulo, artigo 239, 4º. Disponível em www.legislação.sp.gov.br

integração de todos os espaços do complexo edificado e, mesmo após o acréscimo de novos ambientes no edifício, os valores de integração média permaneceram altos, quando comparados com outros estudos de caso¹³². Esta alta integração do sistema deveria ser considerada como um argumento de urbanidade, já que a pesquisa considera espaços integrados como espaços mais acessíveis e, por consequência, mais urbanos. Porém, quando a potencial integração é comparada ao desempenho de das outras variáveis¹³³ e ao tipo de uso que é dado aos ambientes, é percebido que a configuração tende a ser muito mais formal em função da visibilidade atribuída ao modelo panóptico existente do que as medidas sintáticas sugerem.

Não existem espaços ou rotas alternativas, intercambiáveis, interligados ou que favoreçam a escolha do caminho ou permanência por parte do grupo administrado.

Assim, pode-se entender que neste caso, a medida de integração deve ser interpretada em consonância com outros atributos referentes à configuração, sendo a descrição do uso, um dado importante para calibrar a análise. Neste caso, a configuração rasa, simétrica, não distributiva favorece a caracterização de um edifício formal, preferencialmente.

¹³² O valor de integração neste estudo, quando da inauguração do prédio, era de 1, 265, passando posteriormente a 0,92. Todos os demais estudos remetem a integrações média inferiores a 1.

¹³³ Controle, por exemplo – os corredores contíguos ao pátio têm a maior medida de controle do sistema, tanto na configuração original quanto nas alterações posteriores.

4.3. Edifícios do período da educação democrática (século 20)

4.3.1 Escola Classe 12B



1960¹³⁴



2013

*O trabalho começou em meados de 1957.
. Quantas vezes fomos ao gabinete de
Anísio Teixeira e de lá ao de Lúcio Costa!
Quanta troca de ideias, quanto idealismo, quanto entusiasmo!
Do cérebro de Anísio e da pena de Lúcio,
íamos localizando no mapa de Brasília os jardins da infância,
as escolas-classe, as escolas-parque,
os Centros de Educação Média. (SILVA, 1985)*

¹³⁴ Figuras 4.46- Escola 12B – Arquivo Público do DF

O terceiro estudo de caso diz respeito às escolas construídas para o parque escolar de Brasília na década de 1950 e 1960. A proposta tem suas raízes num processo de reavaliação do sistema educacional quando educadores e profissionais preocupados com os rumos da educação brasileira, assumem a proposta de, pioneiramente, trazer o ensino à condição de instrumento de formação integral do cidadão brasileiro.

A exemplo dos programas educacionais implantados por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e Bahia, a rede de edifícios escolares de Brasília também foi concebida a partir de um repertório de edifícios-padrão, a serem implantados no território da cidade em função do público a ser atendido. As escolas-classes e os centros de ensino apresentavam propostas de projeto modulares, com ou sem pátio central, com 5, 7 e 12 salas, com ou sem módulos de serviço, entre outros. A Figura 4.47 revela exemplos das plantas originais desenvolvidas para a rede escolar de Brasília.

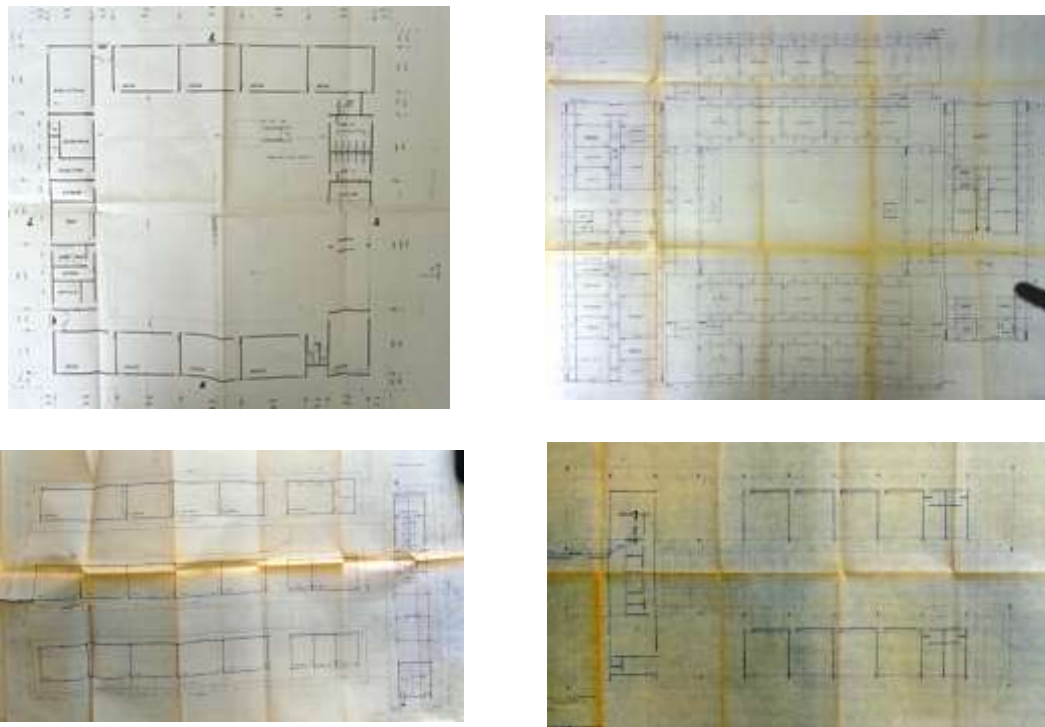


Figura 4.47 – Plantas originais dos modelos de escolas do Distrito Federal
Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Gov. do Distrito Federal (SEDF)

O levantamento das plantas dos projetos nos permitiu concluir que existiam três modelos básicos de estabelecimentos de ensino fundamental na primeira década de construção da cidade: escolas com pátio central, escolas moduladas e escolas constituídas por módulos ordenados (pavilhões) em torno de um pátio central. A partir das plantas levantadas junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, reconstruímos como amostra para este

estudo, doze projetos arquitetônicos que foram construídos pelo território do Distrito Federal. Como a maior produção de edifícios escolares nos anos 1960 em Brasília foi para abrigar o público estudantil do ensino fundamental, excluiremos desta primeira análise os Jardins de Infância e os Centros de Ensino Médio. Observamos, por meio da pesquisa documental, que não há um rol limitado de projetos, existindo modelos com pequenas variações. A escolha dos projetos para a construção da amostra tomou por base a incidência dos modelos destinados às edificações dos primeiros dez anos da cidade de Brasília, conforme já mostrado no início do capítulo, por meio da Figura

4.3.1.1. Dimensão Legal – Plano de Construções Escolares de Brasília

O documento que viabilizou a implantação do parque escolar da nova capital foi o Plano de Construções Escolares de Brasília, idealizado por Anísio Teixeira, tendo por base sua experiência junto ao estado da Bahia, quando, em 1947 foi convidado pelo governador do estado Otávio Mangabeira para ser o secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia. O conhecimento da realidade da instrução pública no estado já vem de longa data por parte do educador. Em 1924, Anísio já exercia o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, podendo conhecer de perto a realidade da região, que o levou a proferir, em 21 de setembro de 1951, o discurso de inauguração de sua experiência com as escolas-parques, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959)

O discurso dominante para a nova capital pautava-se, portanto, num contexto de profunda reavaliação de todo o sistema escolar nacional. Reformas pontuais em estados já questionavam o alcance limitado da educação na década de 1920, colocando à prova as bases da formação do aluno dos grupos escolares. Era nítido que o Estado deveria regular ativamente as políticas educacionais, transformando o modelo elitista anterior num padrão de educação a ser alcançado por todos os cidadãos brasileiros.

A construção da nova capital do Brasil, portanto, aparece como a grande chance de se mostrar ao resto do país e ao mundo, o que poderia ser inovado na educação, a partir de um marco zero, um sistema que nasceria junto com a nova cidade.

Arquitetura e educação se tornariam irmãs no cenário de vanguarda de Brasília. O próprio educador Anísio Teixeira, em 1951, reconhece a importância da arquitetura moderna como dimensão operacional de um bom plano educacional. Em texto publicado na revista *Habitat*, afirma:

Para julgar esses prédios, entretanto, é necessário que se levem em conta os dois aspectos da arquitetura. Se, por um lado, é uma técnica a usar os conhecimentos e recursos do seu tempo a respeito dos materiais e uma arte a praticar a coragem de imaginação das novas formas, por outro obedece ao programa e aos objetivos da consciência de educação a que estiver servindo. (...). Reconheçamos, entretanto, que nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, como o prédio e suas instalações. (...). Há, assim, possibilidade da construção de belos edifícios modernos para uma educação obsoleta e essa desproporção entre os ideais e as atitudes que informam o estilo do prédio e os que inspiram os seus ocupantes torna a arquitetura moderna, no país, por vezes, como já o insinuamos, um pungente e doloroso espetáculo que, paradoxalmente tanto aflige aos que a sentem e amam. Este é o resultado do desenvolvimento desarmonioso e contraditório do país, a crescer dentro da camisa de força das suas, até agora irredutíveis, cristalizações residuais. Somos, de certo modo, um fóssil a lutar por viver e crescer. E por força há de ser grotesco o resultado! (TEIXEIRA, 1959)

O contexto de mudança, não só física, como ideológica, se adequava perfeitamente às necessidades políticas da transferência da capital do Rio de Janeiro para Brasília. Com o pensamento de vanguarda, não só a arquitetura foi o expoente da inovação. Também a educação o seria. A efervescência do contexto de mudanças, almejado pelo movimento dos pioneiros, tinha a chance de ser colocado em prática antes mesmo da promulgação da primeira LDB, em 1961.

As diretrizes maiores do sistema educacional brasileiro à época, foram dadas pelas Constituições de 1934 e 1946, regidas por um clima de intensas discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que seria publicada em 1961. Pertence à Constituição de 1934 o conceito de educação enquanto direito de todos, a ser ministrada pela família e pelo poder público¹³⁵.

¹³⁵ Art. 149 da Constituição Federal de 1934, publicada em 16 de julho de 1934.

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Os anos que antecederam essa primeira versão da LDB foram anos de formatação de um contexto nacionalista, desenvolvimentista e de conquistar o espaço da educação no cenário das políticas nacionais, como a alternativa para o país ter cidadãos participativos.

A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (SAVIANI, 2007, p. 315)

Em 1953 o Ministério da Educação desvincula-se da Saúde e passa a ter autonomia. Nesse contexto, surge o fato da mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília, cuja construção física traria os trabalhadores pioneiros e a montagem do sistema educacional, seria movimentada pelos também pioneiros da educação.

Alguns resquícios do Estado Novo ainda perduraram até esta data, como a obrigatoriedade de festas e desfiles cívicos, a educação física, trabalhos manuais, entre outros, cuja subsistência foi paulatinamente sendo reavaliada na medida em que o discurso escolanovista ganhava força. Neste cenário também se configurou um processo de descentralização da gestão das atividades educacionais para os estados e municípios, a fim de definir os limites entre o nível diretivo e o executivo dos programas, cuja segunda instância – executiva - deveria ser protagonizada pelos estados e municípios.

Inicialmente a Companhia Urbanizadora da Nova Capital – NOVACAP, por meio de seu Departamento de Educação e Difusão Cultural, seria a responsável por dar forma ao sistema educacional do novo distrito federal. Acompanhada de perto pelo então diretor da Companhia, Dr. Ernesto Silva, a condução dos trabalhos relativos à educação, positivamente extrapolou os limites dos projetos edilícios e consagrou-se como uma nova interpretação do processo educativo. A construção dos prédios abriria um debate para reavaliação do processo educativo. Desta feita, o educador Anísio Teixeira foi chamado para, em 1957, elaborar o Plano de Construções Escolares de Brasília.

À frente do Centro de Brasileiro de Pesquisa Educacionais e Centros Regionais, criado em dezembro de 1955, órgão subordinado ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, são emanados os princípios que estruturariam a vida escolar da nova capital. Na qualidade de laboratório experimental, Brasília foi a experimentação, em larga escala, de dar vida a um embrião já surgido na Bahia, na década de 1940, a escola-parque Carneiro Ribeiro, também idealizada por Anísio.

Neste contexto histórico, surgem os dispositivos legais que fundamentaram a construção do sistema educacional de Brasília. O Plano de Construções Escolares de Brasília, primava por detalhar, no plano físico, o parque escolar de Brasília. Consagrado pela história brasileira, o preâmbulo do plano revela o pioneirismo da grande obra, nos campos da arquitetura e da educação, que tomaria corpo no cenário do Distrito Federal.

O plano de construções escolares Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país. Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste — em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está este a chamar — num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social. (TEIXEIRA, 1959)

A Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília – CASEB- foi criada por meio do Decreto 47.472 de 22 de dezembro de 1959, transferindo a administração do sistema da Novacap para a referida Comissão.

Em 17 de junho de 1960 foi criada a Fundação Educacional de Brasília, por meio do decreto 48.297, transferindo do Ministério da Educação e Cultura a missão da “assistência educacional à população da capital da República”. Deveria, então, a área federal prover a administração local com todos os recursos necessários ao bom desenvolvimento das políticas educacionais do DF.

Wairos relata que as práticas pedagógicas em voga na época da fundação da cidade não eram fruto de imposição de métodos de alfabetização ou metodologias de ensino.

Cada qual trabalhava em consonância com os conhecimentos que dispunha, com os meios e as técnicas que lhe eram familiares. Assim, na alfabetização, eram utilizados, nas diferentes turmas, tanto o método global como o fônica o eclético e o silábico, dependendo da experiência e da decisão dos docentes. (...) O espírito desbravador povoava o imaginário dos professores no período inicial de funcionamento da escola, aliando idealismo, entusiasmo e dedicação no desenvolvimento do trabalho docente. (WAISROS, 2011, p. 151)

Uma vez sendo o Ministério da Educação (por meio do INEP e do CBPE) o órgão central da política educacional, houve um processo interessante de troca de experiências entre estados da federação que já adotavam os princípios da nova educação. Relatos históricos revelam que vários docentes da nova capital foram ao estado da Bahia para conhecer a bem-sucedida experiência da Escola Parque Carneiro Ribeiro.

No plano de Anísio Teixeira o sistema educacional aparece estruturado tendo como fio condutor a rede física de escolas. A própria nomenclatura dos estabelecimentos define

também os objetivos da educação a partir de então: se falaria em Centro e não mais em Escola. Centro de convívio social, atendimento de necessidades diversas – do cultivo de talentos ao preparo para o trabalho. A rede de escolas, portanto, define o cenário para as práticas pedagógicas que, claramente, resultam na aplicação prática de todos os princípios levantados por três décadas pelos pioneiros da educação.

Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto- educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isso a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. (TEIXEIRA, 1959)

Explicitado no plano de construção, o sistema educacional abre-se em novas vertentes para a formação do aluno. A educação convencional seria ministrada no edifício da escola-classe e as outras habilidades, desenvolvidas na escola-parque. Fazia parte da construção de uma nova capital e um novo sistema educacional, a construção do consenso coletivo em torno de uma ideia. A propaganda institucional – Figura 4.47 – era frequente ao divulgar os méritos das novas práticas pedagógicas.



Figura – 4.48 – Página da Revista da NOVACAP – 1962
Fonte: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/507005>

Deve ser ressaltado que a primeira LDB foi publicada em 1961, posteriormente ao início da implantação do plano de escolas para Brasília. O discurso oficial, até então, residia nos planos e programas para o Distrito Federal, pautados pela organização da educação em nível federal.

Alguns resquícios do Estado Novo ainda perduraram até esta data, como a obrigatoriedade de festas e desfiles cívicos, a educação física, trabalhos manuais, entre outros, cuja subsistência foi paulatinamente sendo reavaliada na medida em que o discurso escolanovista ganhava força. Neste cenário também se configurou um processo de descentralização da gestão das atividades educacionais para os estados e municípios, a fim de definir os limites entre o nível diretivo e o executivo dos programas, cuja segunda instância – executiva - deveria ser protagonizada pelos estados e municípios.

Assim, com todo o discurso escolanovista à época, alguns pontos estão presentes no Plano de Construções Escolares e nos dispositivos legais já citados, que servem para avaliar a tendência da dimensão legal, se mais democrática ou autoritária, conforme proposta deste exercício analítico. Listamos alguns dos itens presentes na legislação e textos que fundamentaram os dispositivos legais à época que serão convertidos em itens a serem avaliados por meio da tabela 4.12. Entre os pontos significativos do novo sistema educacional de práticas pedagógicas, são identificados os itens:

- Obrigatoriedade do ensino
- Educação universal
- Escolas-parque para desenvolvimento artístico, físico e recreativo
- Espaços-classe para educação intelectual sistemática
- Conteúdo voltado para desenvolvimento de talentos e experiências pessoais
- Criação de Biblioteca e Museu
- Pavilhão para atividades e artes industriais
- Atividades sociais – música, dança, teatro, clubes
- Atividades em horário integral
- Conteúdo aplicado a ofícios
- Cursos técnicos e de humanidades
- Parque para atividades esportivas da educação média
- Núcleo Cultural
- Preocupação com desenvolvimento intelectual dos alunos
- Existência de laboratórios e materiais necessários ao bom aprendizado
- Presença de outros profissionais no ambiente escolar – funções administrativas
- Presença de outros profissionais no ambiente escolar – funções orientação e apoio psicológico

- Educação Social
- Critérios de avaliação

Tabela 4.11 – Qualificação dos pontos do Plano de Construções Escolares de Brasília -1957

Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais		Práticas Inovadoras	
Programa Fechado	■	Programa Diversificado	
Formação parcial	■	Formação Integral	
Edifício próprio para as atividades educativas	■	Edifício qualquer destinado às atividades educativas	
Classificação dos Espaços	■	Sem Classificação dos Espaços	
Muitos agentes em cada espaço	■	Poucos agentes em cada espaço	
Escola sem interface com a vida comunitária	■	Escola com interface com a vida comunitária	
Disciplinas técnicas e científicas	■	Outras disciplinas - esporte, artes, religião	
Ginástica	■	Educação Física	
Escola para a inteligência, para aprender	■	Escola para a experiência, para resolver	
Escola em tempo parcial	■	Escola em tempo integral	
Calendário escolar rígido	■	Calendário escolar flexível	
Critérios de avaliação claros	■	Avaliação implícita	
Controle disciplinar explícito	■	Controle disciplinar brando	
Sem participação da família	■	Participação da Família	
Restrição de grupos ao acesso à educação (negros, mulheres, índios)	■	Democratização do ensino	
Educação para crianças e jovens em idade escolar	■	Educação de jovens e adultos	
Valorização da personalidade do grupo	■	Valorização do indivíduo	

Nitidamente o discurso presente nos Plano de Construções Escolares para Brasília se aproxima de uma tendência pedagógica mais democrática, alinhada aos preceitos republicanos nacionalistas da época. É importante notar que o discurso presente no plano revela a concretização de anos de teorizações, publicações e discussões em torno do que se esperar da educação na formação do novo cidadão.

4.3.1.2. Dimensão Operacional

O modelo de escola ora analisada faz parte do primeiro grupo de projetos pensados para o Distrito Federal na década de 1960 –Figura 4. 49.

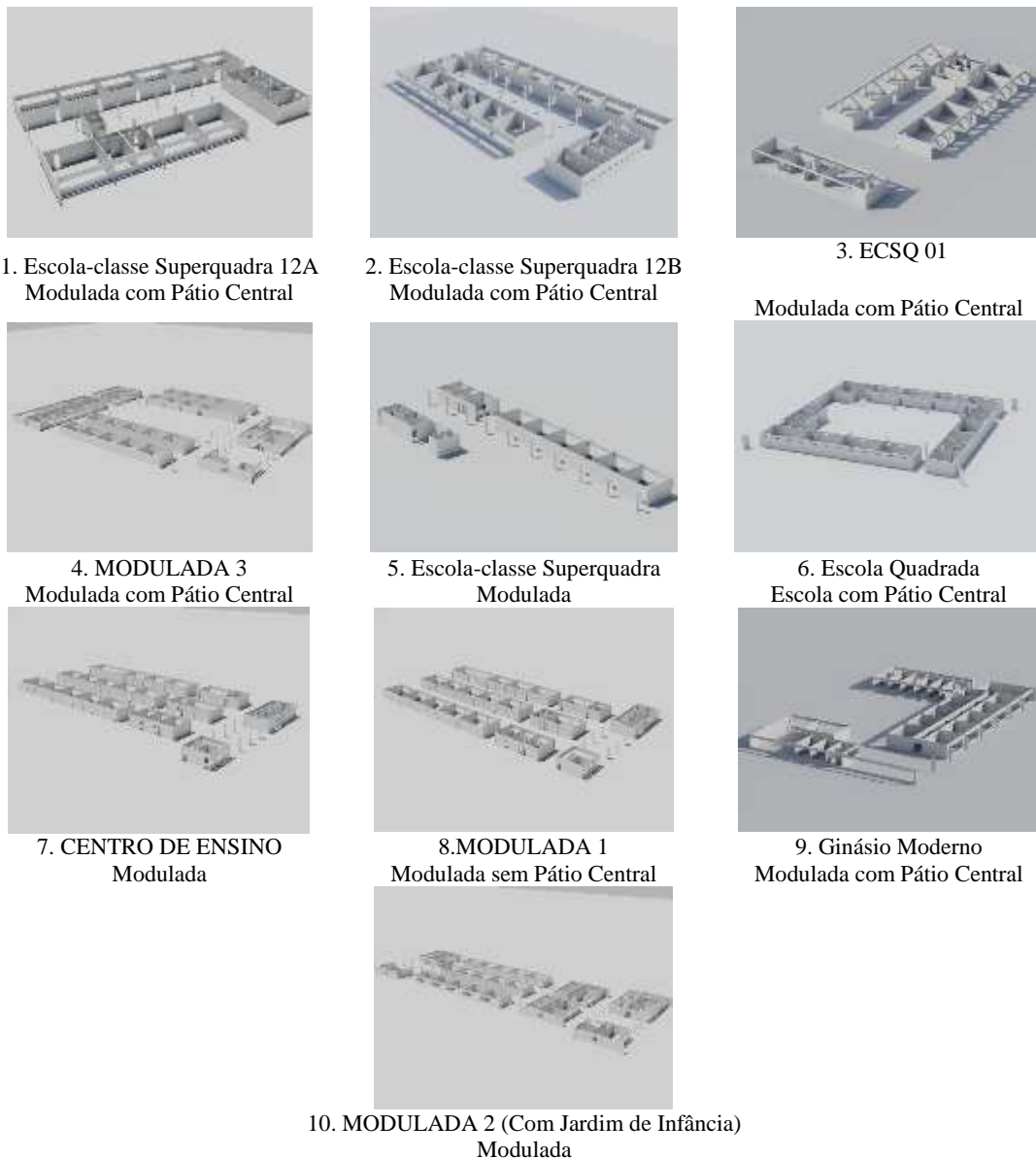


Figura 4.49 – Projetos de edifícios escolares construídos entre 1959 e 1969

Os projetos 1, 2 e 3 mostrados na Figura 4.47 foram implantados como escolas-classes no Plano Piloto de Brasília, nas quadras que comporiam as unidades de vizinhança. Encontramos também este tipo de edifício em núcleos próximos ao Plano: Núcleo Bandeirante, Guará, Cruzeiro ou em cidades mais distantes inauguradas na década de 1960 (Brazlândia, Planaltina e Sobradinho). Os projetos com maior quantidade de salas, as escolas moduladas, aparecem com grande frequência nas cidades periféricas e foram implantados inicialmente no Gama, Taguatinga e posteriormente Ceilândia.

O programa arquitetônico de escolas foi pautado por uma visão mais ampla do que seria o ambiente escolar. Não se falaria mais em escolas, simplesmente, mas em “conjunto de

locais em que as crianças se distribuem” (TEIXEIRA,1957) para estudo, trabalho, recreação, reunião, administração, decisão e convívio.

Os projetos da primeira década possuíam programas funcionais muito semelhantes cujas funções denominamos conforme divisão exposta a seguir (Figura 4.50):

- Bloco Administrativo ou Administração: direção, secretaria, sala dos professores, sala de orientação educacional, hall de entrada, depósitos e sanitários de apoio. Locais de permanência dos grupos sociais “controladores”.¹³⁶
- Pátio ou área de Encontro: pátios cobertos ou abertos e circulações adjacentes. Locais de permanência dos grupos sociais “controlados” – alunos.
- Bloco de Aprendizagem: salas de aula, salas de aulas específicas - artes plásticas, artes industriais, educação para o lar, laboratórios - e sanitários de apoio. Locais de permanência dos grupos sociais “controlados” – alunos
- Bloco de Alimentação: cantina e refeitório.

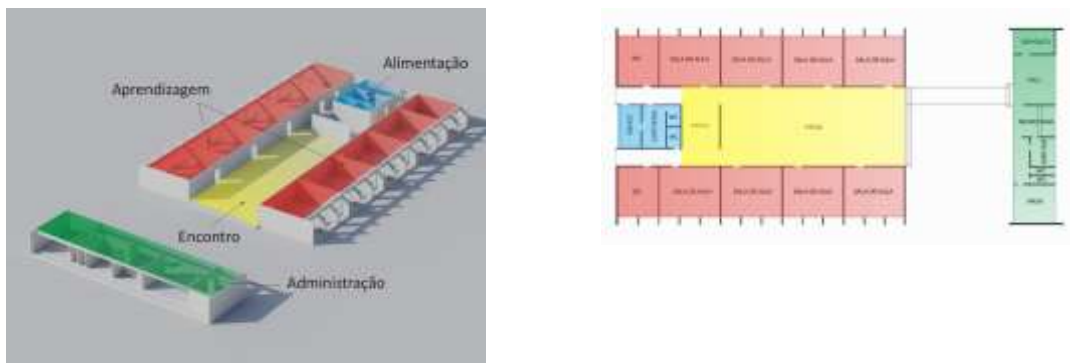


Figura 4.50 – Exemplo de Agrupamento de Funções na Escola-classe ECSQ 01

Este programa funcional foi ajustado para as escolas-classe, sendo a escola-parque, diferenciada. A análise feita neste estudo de caso será do edifício destinado às aulas, pois ao longo do tempo, foi esta tipologia de prédio que perdurou, não tendo sido o plano completo de Anísio Teixeira, implantado.

Tanto as escolas-classe quanto as escolas-parque, em conjunto com outros edifícios, fariam parte da rede física escolar do Distrito Federal, seguindo o já citado Plano de

¹³⁶ Termo emprestado de LOUREIRO, 1999.

Construções Escolares elaborado por Anísio Teixeira. Destacamos também a importância do projeto da Escola-Parque:

Foi com o objetivo de oferecer um modelo para esse tipo de escola primária que se projetaram, na Bahia (Figura 4.51), os Centros de Educação Primária, de que o Centro Carneiro Ribeiro, em Salvador, constituiu a primeira demonstração. Nesses centros, o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O Centro funciona como um semi-internato, recebendo os alunos às 7,30 da manhã e devolvendo-os às famílias às 4,30 da tarde. A fim de tornar esse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 — ou seja, com doze salas de aula, no mínimo — e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração. (TEIXEIRA, 1961)

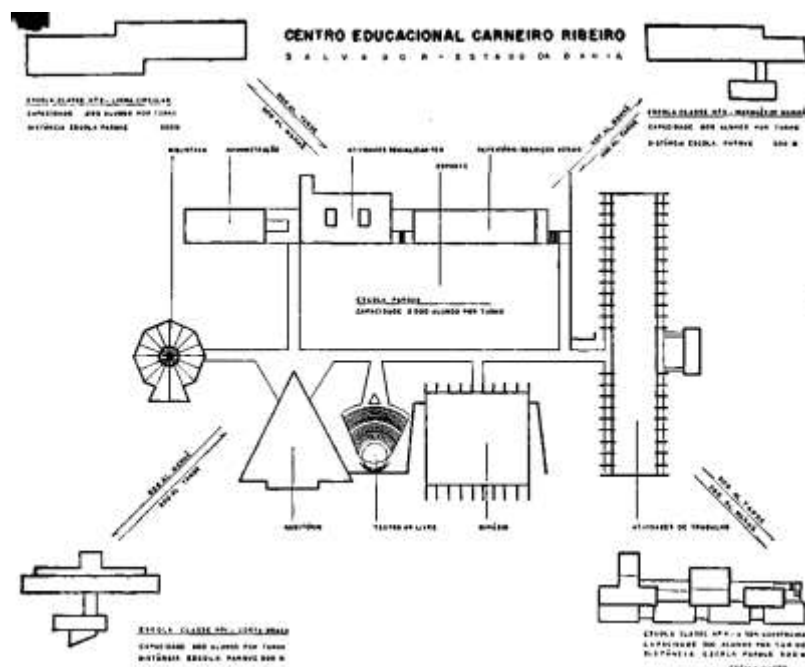


Figura 4.51 – Escola Parque da Bahia
Centro Educacional Carneiro Ribeiro com as escolas-classes periféricas
Fonte: TEIXEIRA, 1962

Como implantada no estado da Bahia, a Escola Parque de Brasília (Figura 4.52) foi inaugurada em Brasília no dia 21 de abril e representava a materialização das políticas de formação integral dos alunos por meio de atividades extraordinárias às aulas convencionais. De área construída equivalente a 20.544 m², a Escola Parque era dividida em três edificações – auditórios, oficinas e salas de aula. Waisros apresenta relatos que sugerem que, nos primeiros meses de sua implantação, o próprio educador Anísio

Teixeira esteve em contato com os coordenadores e diretores para repassar orientações sobre as atividades desenvolvidas.



Figura 4.52 – Escola-parque construída em Brasília em 1959.
Fonte: Arquivo Público do DF

Ainda segundo Waisros, a única Escola Parque existente na Unidade de Vizinhança da SQS 308 era insuficiente para a demanda de todos os alunos matriculados na rede escolar do Distrito Federal. A mudança nos rumos da política nacional, com a ascensão de Jânio Quadros à presidência da República, quebrou a continuidade dos projetos desenvolvimentistas iniciados por Juscelino Kubistchek, particularmente afetando os programas educacionais em desenvolvimento na nova capital. Em 1962 as regras de permanência dos alunos foram alteradas, diminuindo-se o tempo de atividades.

As considerações sobre a Escola-Parque se fazem extremamente relevantes já que este edifício deveria ser complemento do conjunto típico denominado escola-classe que compunha a rede escolar do DF. A junção das atividades desenvolvidas nos tipos *classe*

e *parque* é que resultaria na verdadeira implementação da política renovadora do sistema educacional previsto pelos educadores escolanovistas.

Em sessenta anos de trajetória educacional, somente cinco escolas-parque foram construídas, sendo a primeira, da EQS 307/308, adaptada ao modelo pensado pelo educador. Esta escola, inclusive, foi a única existente nas primeiras décadas de existência da cidade, regredindo para as escolas-classe a maior parte do tempo de permanência dos alunos dos alunos. Inicialmente o sistema deveria funcionar com mais 28 escolas-parque, o que não ocorreu. Considerada pelos gestores políticos como uma obra cara em termos de construção e manutenção, Anísio já havia justificado, em 1950, o investimento:

É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. (TEIXEIRA, 1959)

Assim, restou à escola-classe, destinada às atividades tradicionais, absorver a maior parte das demandas das práticas pedagógicas.

O modelo observado foi o modelo 12B – Figura 4.53 e 4.54 Foi escolhido por agregar características comuns a todos os prédios projetados na primeira década: pátio central, módulo administrativo, módulo de aulas, módulo de lanches e não estar situado nos extremos da escala das medidas sintáticas dos projetos de escolas da primeira década¹³⁷. Um outro condicionante para a escolha do modelo foi ele ter sido implantado em diferentes cidades – regiões administrativas – do Distrito Federal, sendo onze vezes nas superquadras do Plano Piloto, entre os anos 1966 e 1974. Isso representa quase 30 % das escolas construídas na área central permitindo uma análise de campo atualizada em diferentes contextos de urbanos.

¹³⁷ Segundo estudo realizado em 2012, as escolas projetadas possuem valor de integração variando de 1,39 a 0,83, na faixa que Loureiro (1999) considerou como escolas medianamente integradas.

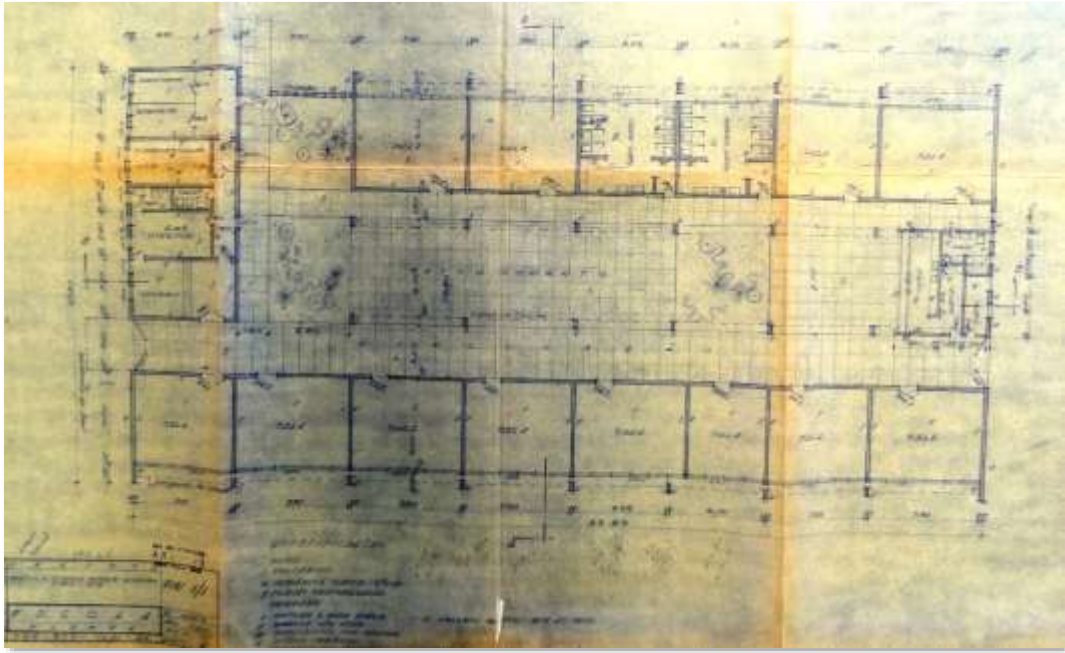


Figura 4.53 – Planta original do modelo de estudo Escola 12-B
Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

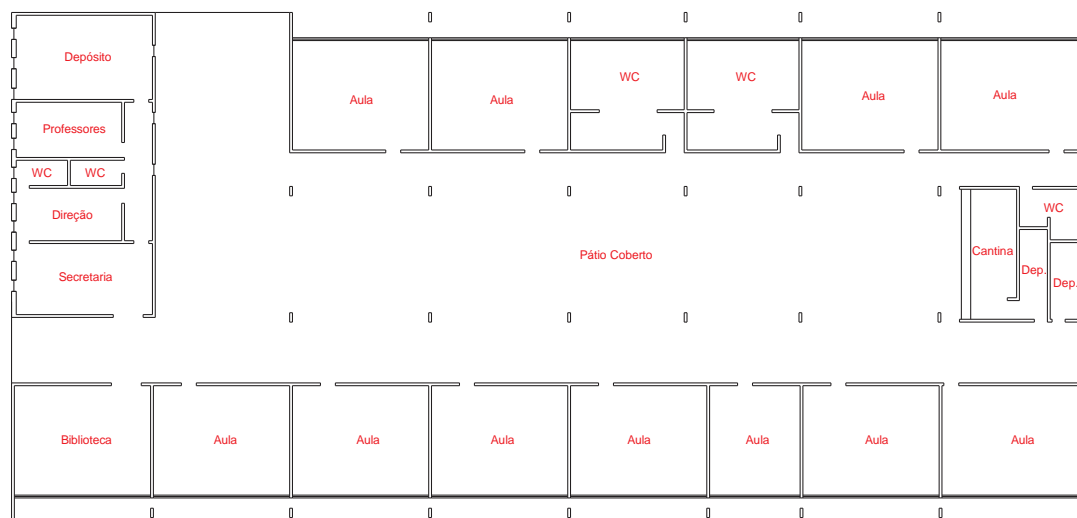


Figura 4.54 – Planta-baixa do projeto da Escola 12B – 1958

Analisando o projeto sob seus aspectos funcionais, também é perceptível que o edifício apresenta programa arquitetônico simples, conforme descrito na Figura 4.55. São identificados quatro grandes blocos edificados, cujas funções se distribuem basicamente em locais de apoio administrativo; lazer e encontro; alimentação e ensino/aprendizagem.

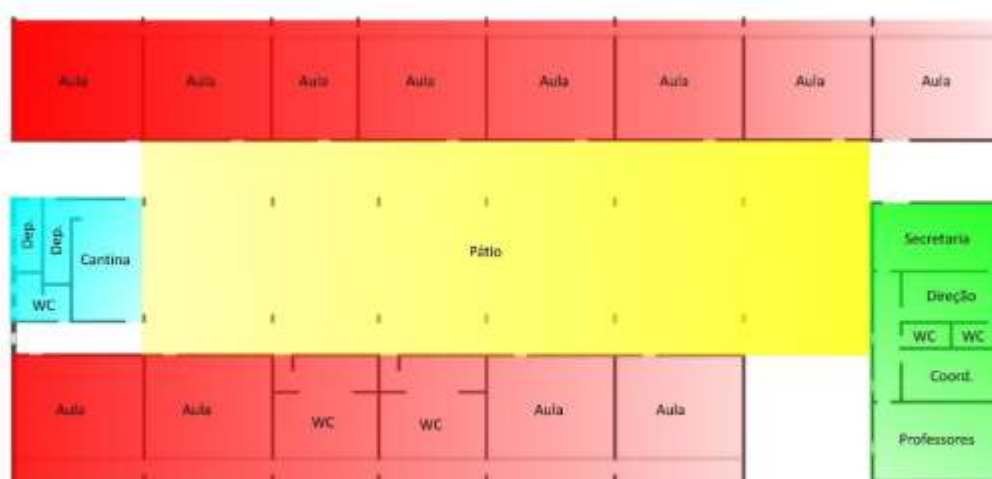
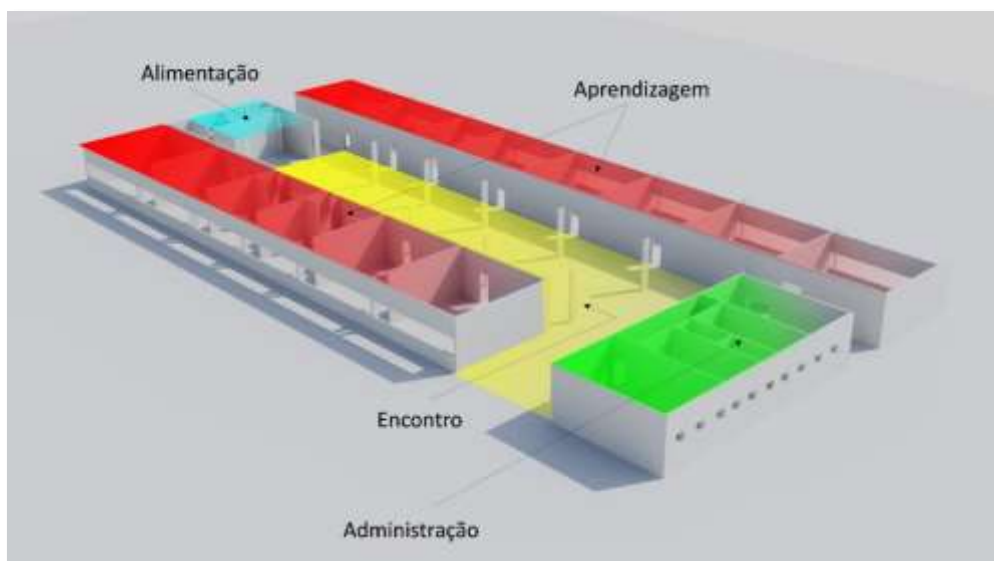


Figura 4.55 – Planta original do modelo de estudo e distribuição funcional do Modelo de Escola 12-B

Este modelo específico de escola não apresenta salas para atividades diferenciadas ou laboratórios vez que o projeto original previa a existência de escolas-parque para complementação das atividades extraordinárias.

Embora não tenham sido encontrados registros sobre definições específicas da implantação deste projeto, tanto nas superquadras quanto nas demais localidades do Distrito Federal, reconstituímos a locação do edifício por meio de fotografias de época.



Figura4.56 – Escola-classe 315 Sul – Modelo 12B
Fonte: Arquivo Público do DF



Figura 4.57 – Escola-classe 312 Norte – Modelo 12B
Fonte: Arquivo Público do DF

Pelas imagens é possível concluir que, nos anos 1960 e 1970, os prédios escolares eram peças estruturantes das superquadras, não simplesmente pela sua composição do tecido urbano, mas também pela integração com o entorno imediato e relação direta com os outros edifícios residenciais. Em outras palavras, não havia sistema de muros ou barreiras visuais conforme apresentadas nas Figuras 4.56 e 4.57. A grande proteção à vida escolar era feita por meio dos próprios prédios residenciais do entorno imediato.

A reconstrução da implantação da escola-classe na superquadra 315¹³⁸ (Figura 4.58) nos dá uma ideia do posicionamento do edifício no miolo da quadra, completamente acessível, inclusive visualmente, dos pilotis dos prédios residenciais.

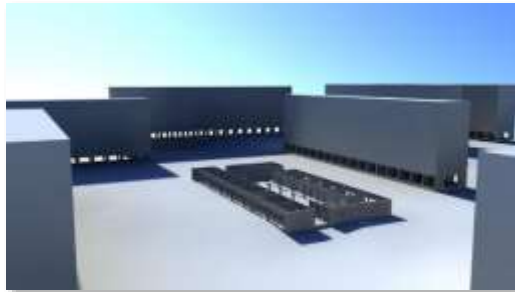


Imagem A



Imagem B



Figura 4.58 – Modelagem da locação da escola-classe tipo 12B na superquadra, construído a partir da situação da SQS 315

Outras imagens e depoimentos de antigos professores¹³⁹ indicam que os alunos das escolas-classes utilizavam o espaço público, lindeiro ao prédio escolar, como área de recreação e atividades extraordinárias, conforme mostrado nas imagens da Figura 4.59.

¹³⁸ A Escola-classe da SQS 315 não funciona atualmente para atividades escolares. Hoje é a sede da Diretoria Regional do Ensino do Plano Piloto e Cruzeiro. Reproduzimos sua implantação vez que o levantamento em campo comparado ao levantamento fotográfico dos anos 1960 mostra que foi o único prédio escolar que mantém TODAS as suas características arquitetônicas e de implantação originais.

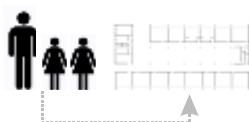
¹³⁹ WAISROS, 2011.



Figura 4.59 – Exemplos de implantação da escola-classe 12B
Fonte: Arquivo Público do DF

**Tabela 4.12 – Grupo 1 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado
Escola 12B**

Potencial percepção da configuração pelos usuários



<i>Variável</i>	<i>Resultados</i>
01 Profundidade do Sistema	6 níveis a partir da entrada
02 Contagem de Polígonos Convexos	35 polígonos convexos
03 Conectividade	De 16 (Pátio Central) a 1 (Salas Administrativas, Salas de Aula) Conectividade média- 2,095
04 Integração Média	De 2,54 (maior valor – Circulação da entrada) a 0,51 (menor valor – Cantina e Sala do Diretor). Integração média do sistema: 1,02.

O diagrama de permeabilidades revela que o sistema apresenta seis níveis de profundidade a partir do exterior, totalizando sete níveis (Figura 4.60 e 4.61). As áreas de encontro (em amarelo) situam-se até a primeira metade do grafo, sendo que as salas de aula e espaços administrativos (vermelho e verde, respectivamente) estão no quarto nível, intermediário. Os espaços destinados à alimentação – refeitório e depósitos - são os mais profundos do sistema. (Tabela 4.12)

Traduzindo as propriedades sintáticas em possibilidades de deslocamento por parte dos usuários, significa supor que, o pátio e os espaços de circulação contíguos a ele, além de serem mais acessíveis (Figura 4.60), são espaços que primeiramente se tem contato ao adentrar a edificação. Isso pode ser entendido como uma característica específica deste tipo de projeto que define, supostamente, as áreas de encontro como prioritárias.

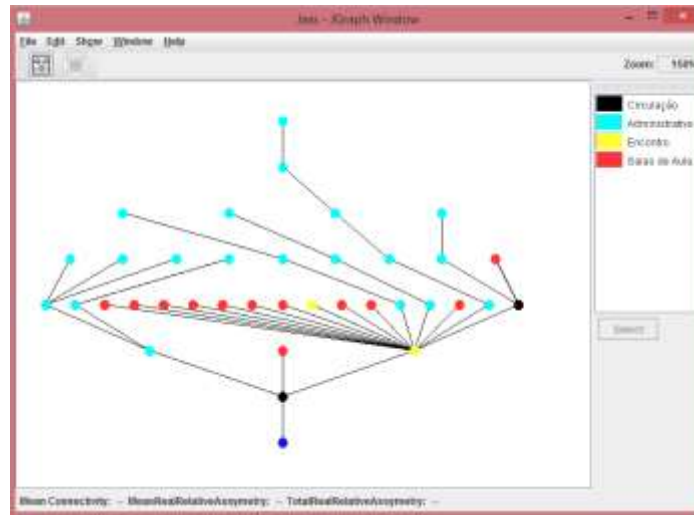


Figura 4.60– Níveis de profundidade a partir da entrada
Escola-classe 12B – Brasília-DF, 1960

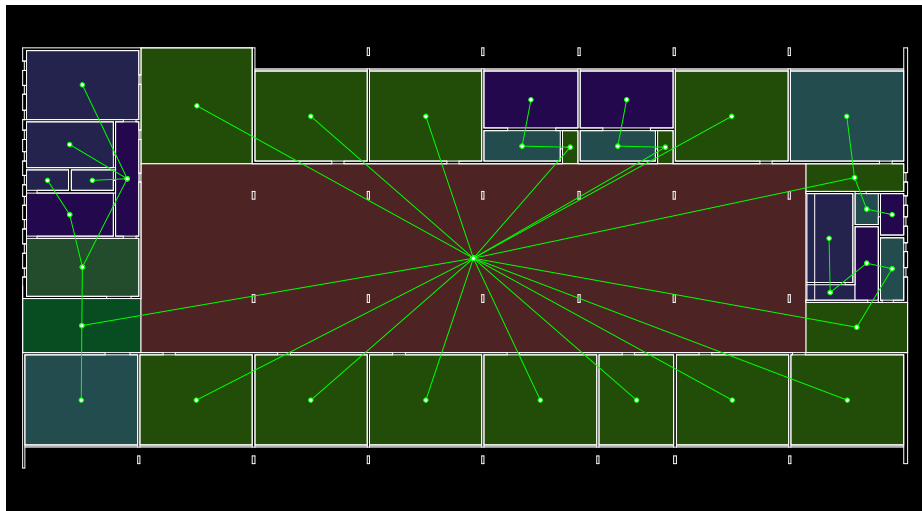


Figura 4.61 – Definição de espaços convexos e conectividade
Escola-classe 12B – Brasília-DF, 1960

A integração média do conjunto analisado é 1,02, considerado um *sistema mediantemente integrado*, quando considerada a acessibilidade de cada ambiente em relação ao todo.

É importante salientar que, embora as funções administrativas – direção, secretaria e sala dos professores - do projeto analisado estejam nos níveis mais rasos do sistema, próximas à entrada do edifício, quando constituem um bloco separado com circulação própria tornam estes ambientes mais segregados. Em termos práticos, significa a existência de mais barreiras ao acesso à direção, sala dos professores, secretaria e demais espaços administrativos.

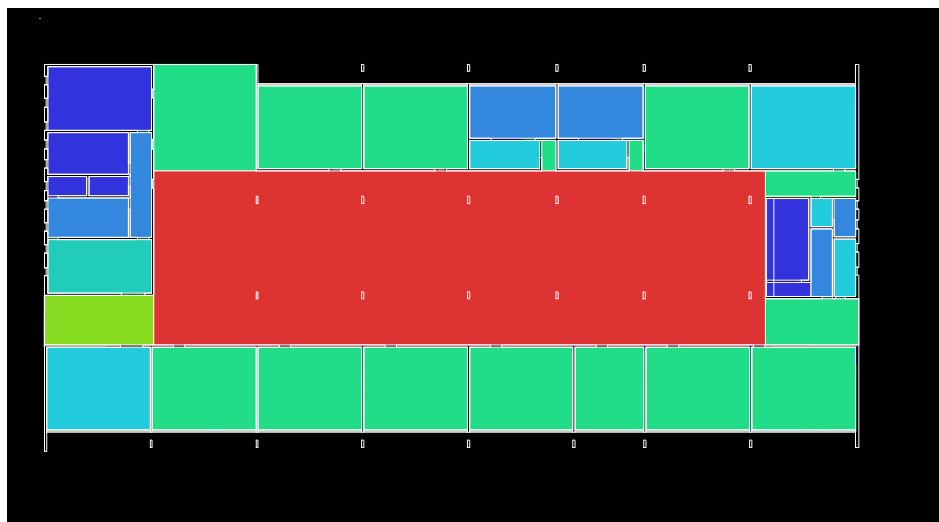
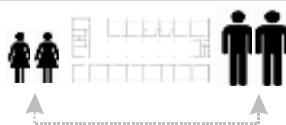


Figura 4.62 – Mapa de Integração.
Escola-classe 12B – Brasília-DF, 1960

Tabela 4.13 – Grupo 2 de Variáveis de Análise do Espaço Projetado
Escola-classe 12B

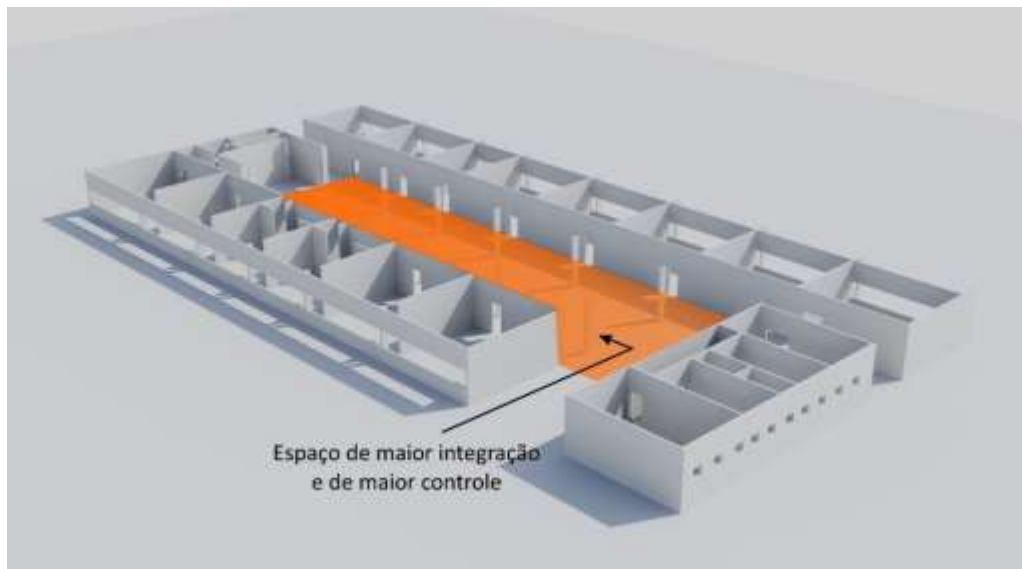
Potencial percepção dos usuários pelos usuários por meio do espaço



<i>Variável</i>	<i>Resultados</i>
05 Controle	Variação de 0,06 (Salas de Aula) a 12,42 (Pátio Central)
06 Integração Visual	Variação de 3,38 (Direção) a 17,34 (Pontos do pátio central)
07 Isovistas	V. Análise
08 Mapa de Agentes	Variação de 1 (Interior de Salas) a 709 (Centro do Pátio)
09 Integração relativa dos locais de encontro e de controle	Pátio central – espaço mais integrado, central. Direção e cantina – locais relativamente mais segregados do sistema. (0,06) Sala dos professores – valor de integração baixo, próximo à direção
10 Profundidade relativa de um espaço	Pátio Central – no segundo nível após a entrada e recepção. Bloco administrativo – situados no mesmo nível da sala de aulas.

Apesar de o pátio ser o espaço convexo estruturante, de maior integração relativa - 2,58 - e maior controle também - 13,08- (Figura 4.63), existem espaços relativamente muito segregados como alguns ambientes da área de alimentação e administrativa - valores próximos de 0,06 para salas de aula. (Tabela 4.13)

O núcleo integrador e o núcleo de controle (Figura 4.62), portanto, correspondem ao conjunto de espaços formados pelo pátio e circulações lindeiras e constitui-se basicamente pelo pátio e adjacências.



Maiores medidas de CONTROLE	Maiores medidas de INTEGRAÇÃO
11,8333 Pátio	2,5876 Pátio
4,0000 Circulação do Bloco Administrativo	1,8021 Hall de Entrada
2,5667 Hall de Entrada	1,5768 Circulação Lateral do Pátio
2,5667 Circulação Lateral do Pátio	1,4841 Circulação Lateral do Pátio
1,5667 Circulação Lateral do Pátio	1,4417 Hall do Banheiro

Figura 4.63 – Maiores medidas de controle e integração do modelo 12B
Dados extraídos do software Jass v1.0 21-may-2003

Diferentemente do estudo de caso anterior, o controle ocorre de *modo indireto*, quando há a tendência de a configuração espacial manter limites mais definidos entre os grupos e classes de atores (controladores e controlados), caracterizando pouca visibilidade e acessibilidade entre os espaços dominados pelos grupos citados

A análise da integração visual do projeto bem como a visibilidade a partir de pontos específicos dos espaços internos nos mostra que o pátio (Figura 4.64) é o lugar de onde se tem a percepção visual de todos os outros espaços, já, da direção, o único espaço percebido é o próprio hall de entrada (Figuras 4.65).

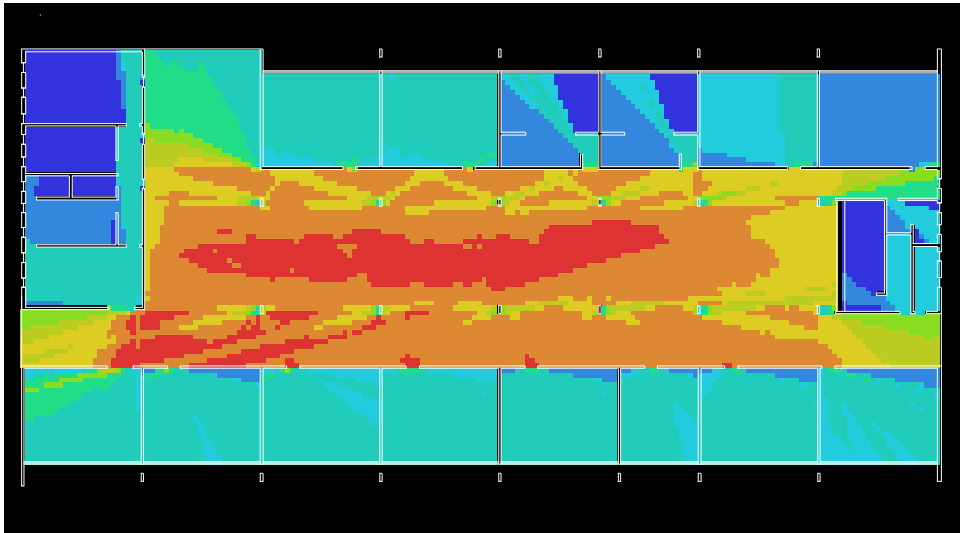


Figura 4.64 - Estrutura de Visibilidade. Escola-classe 12B – Brasília-DF, 1960

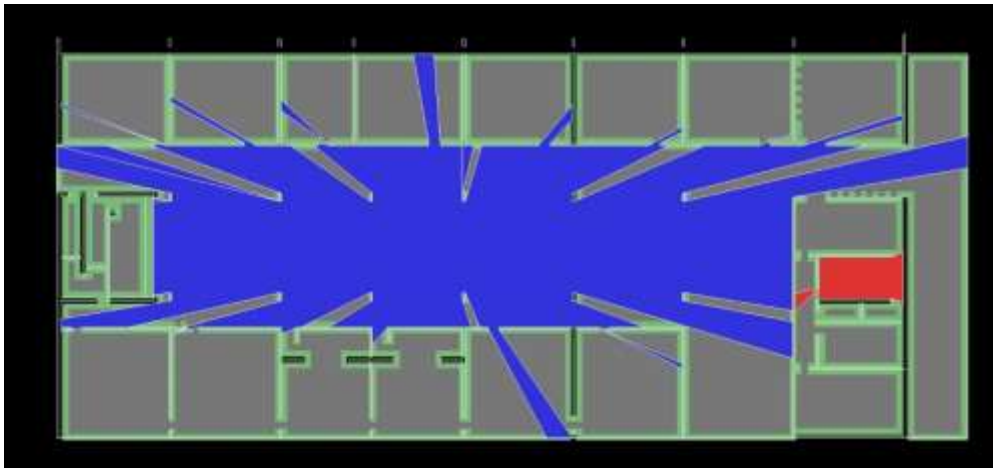


Figura 4.65 – Isovista em vermelho considerada a partir do centro geométrico do espaço destinado à *direção*. Isovista em azul considerada a partir do centro geométrico do espaço destinado ao *pátio*. Escola-classe 12B – Brasília-DF, 1960

O modelo analisado sugere que o pátio central do modelo 12B e adjacências conformam o núcleo integrador do sistema e é – o pátio – o espaço convexo mais integrado e que tem o maior controle sobre os acessos a todos os demais espaços da escola. Visualmente é o elemento estruturante, geometricamente maior e central do projeto arquitetônico, sem dúvida

Os usuários – quer sejam administrados ou administradores - que andam pelo pátio estão no ponto de maior visibilidade do prédio, de onde também podem controlar os movimentos dos demais grupos em todos os espaços convexos da escola. É também o ponto de maior escolha de caminhos pelos agentes que se deslocam pelo edifício. A

exemplo do estudo de caso anterior, o modelo de configuração radial se repete, conferindo ao pátio a centralidade geométrica, de maior acessibilidade e de maior possibilidade de rotas. (Figura 4.64)

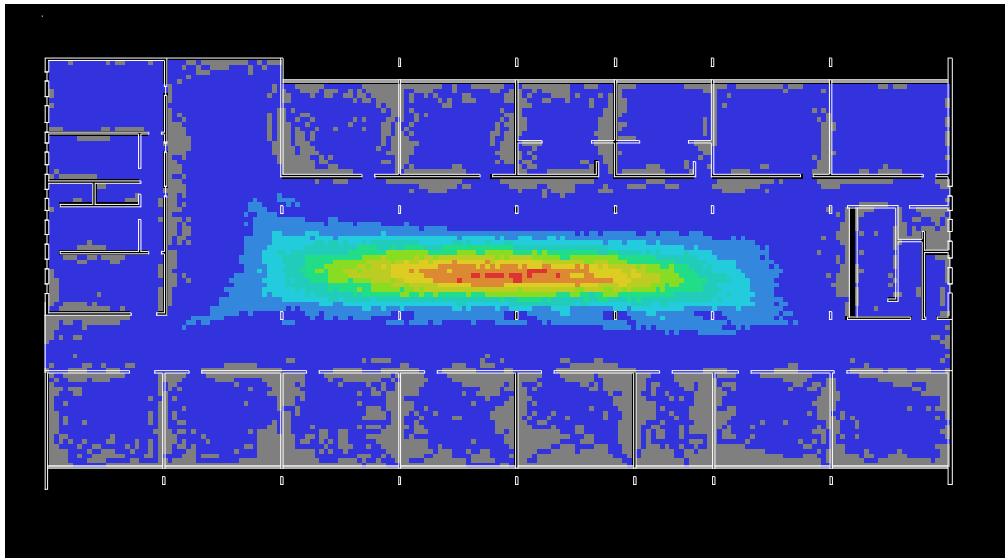


Figura 4.66 – Mapa de agentes
Escola-classe 12B – Brasília-DF, 1960

Os usuários – quer sejam administrados ou administradores - que andam pelo pátio estão no ponto de maior visibilidade do prédio, de onde também podem controlar os movimentos dos demais grupos em todos os espaços convexos da escola. É também o ponto de maior escolha de caminhos pelos agentes que se deslocam pelo edifício. A exemplo do estudo de caso anterior, o modelo de configuração radial se repete, conferindo ao pátio a centralidade geométrica, de maior acessibilidade e de maior possibilidade de rotas. (Figura 4.66)

Assim, de posse dos valores das propriedades sintáticas, é possível qualificar o espaço conforme os itens da Tabela 4. 14, cuja configuração espacial tende a um espaço de maior controle, baixa conectividade e integração mediana, não revelando a tendência democrática e padrões de urbanidade presentes no discurso analisado por meio da dimensão legal.

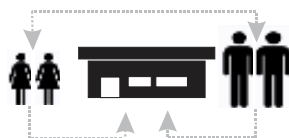
Tabela 4.14 – Quadra resumo das propriedades sintáticas do prédio projetado Escola-classe 12B

FORMALIDADE		URBANIDADE	
Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais		Práticas Inovadoras	
Baixa Integração			Integração Média Alta
Estrutura profunda			Estrutura rasa
Estrutura em árvore			Estrutura distributiva
Medidas altas de controle			Medidas baixas de controle
Alta acessibilidade visual			Baixa acessibilidade visual
Grandes áreas de isovistas			Pequenas áreas de isovistas
Conectividade baixa			Conectividade alta

A observação da vida social neste modelo de edifício foi diferenciada em relação aos estudos anteriores. A possibilidade de observar a vida social em vários edifícios iguais, implantados em diferentes locais, abriu novo leque de interpretações sobre questões que envolvem a configuração arquitetônica e influenciam nas relações sociais. Para efeito de observação de campo, visitamos onze dos dezoito edifícios do tipo 12B implantados no Distrito Federal, analisando, portanto, uma amostra de 60% do total. (Figura 4.67) A Tabela 4.16 indica a localização das escolas, respectivos endereços e, em destaque, os edifícios observados na pesquisa de campo.

Tabela 4.15 – Grupo de Variáveis de Análise do Espaço Construído Escola-classe 12B

Observação da ocupação real do espaço pelos usuários



Variável		Análise
11	Controle	Espaços com maior medida de controle físico – pátio interno 10,4 a 13,7
12	Conectividade e quantidade de convexos	Conectividade média do sistema: 2,12. Espaço mais conectado: Pátio interno - 16 Total de convexos – 42 a 55
13	Integração	Integração Média variando de 1,17 a 0,075
14	Profundidade	De 7 a 12 níveis a partir da rua.

Tabela 4.16 – Escolas-classe modelo 12B analisadas

Escola	Ano de Construção	Endereço
EC 102 Norte	1974	SQN 102 - AE
EC 306 Norte	1971	SQN 306 - AE
EC 312 Norte	1968	SQN 312 - AE
EC 711 Norte	1971	SHCGN 711
EC 111 Sul	1971	SQS 111
EC 204 Sul	1971	SQS 204 - AE
EC 214 Sul	1971	SQS 214 - AE
EC 305 Sul	1967	SQS 305 - AE
EC 315 Sul*	1968	SQS 315 - AE
EC 410 Sul	1966	SQS 410 - AE
CEF 104 Norte	1971	SQS 104 - AE
EC 39 Taguatinga	1972	QNC 15 AE 15 a 17
EC 03 Brazlândia	1971	EQ 6/8 Lote A
EC 05 Brazlândia	1970	AE 01
EC 03 Planaltina	1970	EQ 01/02 EP 02 Proj G
EC 04 Planaltina	1970	EQ 03/04 EP 02 Proj G
EC 05 Planaltina	1971	Av. Contorno Q. 17
EC 05 Guará	1971	QE 20 AE K

A observação de campo consistiu na verificação in loco das alterações arquitetônicas realizadas no projeto 12B nos onze locais da amostra bem como observação das rotinas dos alunos, funcionários, professores e administradores durante o período letivo. Buscou-se verificar como os locais destinados a encontro são apropriados pelos vários grupos usuários, bem como as relações de controle por parte dos administradores sobre os administrados são processadas.



Figura 4.67 –Alunos na lateral do patio da 05 do Guará , festa de aniversário no pátio central da escola -classe na SQS 204 e hora do recreio na escola-classe da SQS 305 Outubro/2011

Os edifícios visitados listados na Tabela 4.15 diferem muito pouco do modelo projetado. Todos apresentaram mudanças quanto à construção de sanitários para portadores de necessidades especiais e adaptação de área próxima ao refeitório par constituição da “sala do servidor” – exigência, segundo relato oral, do sindicato dos profissionais da educação. É suposto que estas alterações comuns tenham sido coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em função da homogeneidade dos projetos.

A Figura 4.68 registra, por meio de croquis, a configuração atual das edificações encontradas.

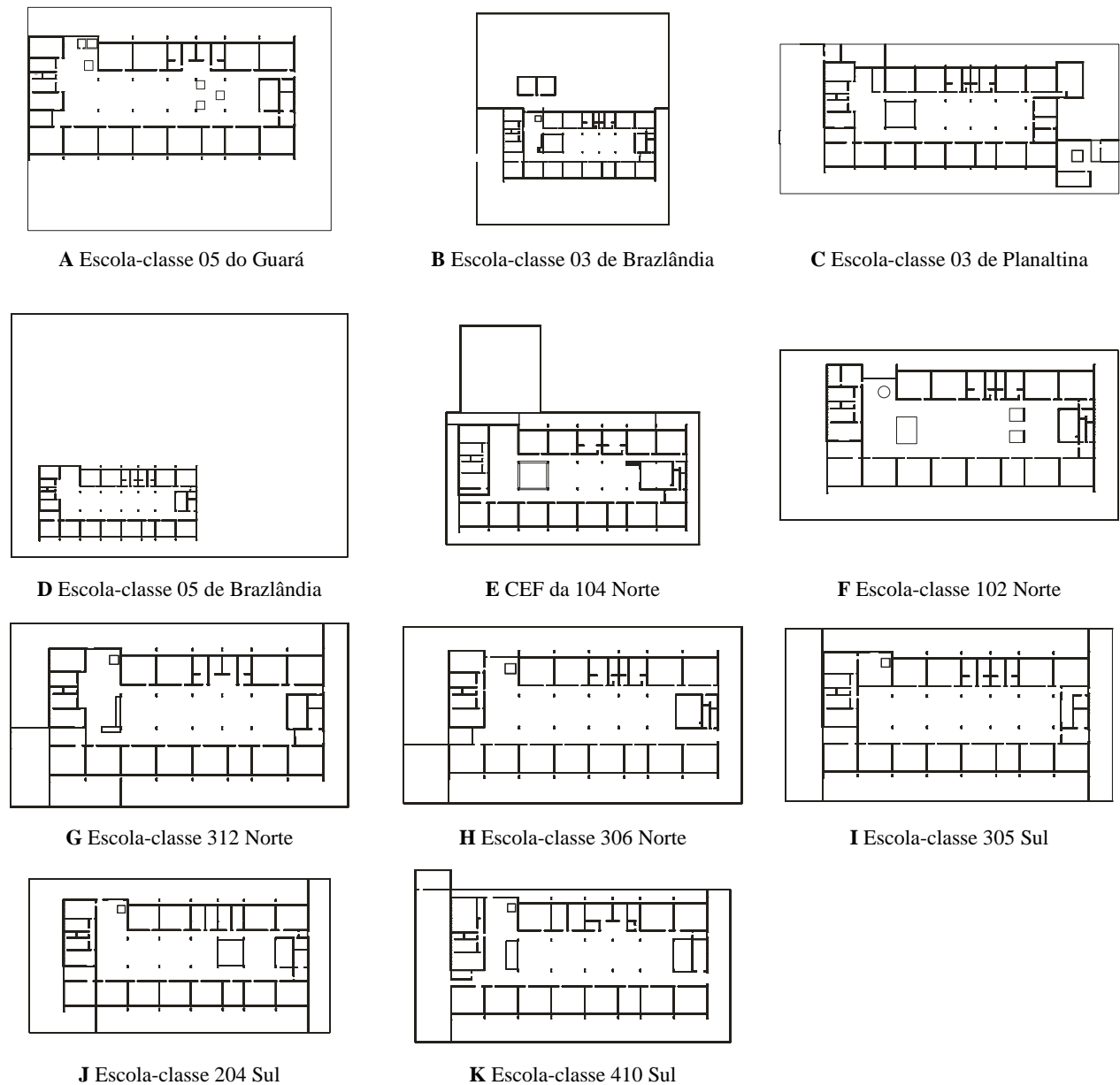


Figura 4.68 – *Layouts* dos edifícios visitados
Setembro/Outubro/Novembro 2011

Algumas escolas alteraram o posicionamento da biblioteca e sala dos professores e, por meio de divisórias, acrescentaram ambientes e depósitos mínimos ao projeto. Há uma carência grande de espaços para depósitos ou armazenamentos de mobiliário a ser repostos ou transferidos. Em muitos casos os vãos dos telhados são aproveitados para depósito ou os halls das entradas não utilizadas são adaptados enquanto cômodos para estes fins. As mudanças nos projetos só podem ser concretizadas a partir de projetos oficiais feitos pelo departamento técnico da Secretaria da Educação, razão pela qual muitas alterações de

projeto são feitas com materiais precários ou improvisadas a fim de serem reversíveis. (Figura 4.69).



Figura 4.69 – Depósitos e salas improvisadas na EC 410 Sul e EC 05 do Guará

As escolas situadas no Plano Piloto, por uma questão de maior rigor na legislação urbanística, apresentaram menor quantidade de alterações internas na configuração arquitetônica. Nos chama atenção, no entanto, a quantidade de barreiras físicas - grades, muros, muretas, jardins - colocados em torno do pátio central, criando vários níveis de controle de passagens, tanto para os usuários da escola (servidores e alunos) quanto para visitantes (Figura 4.70). A observação em campo revelou que os alunos não permanecem e nem têm acesso a estes espaços limitados por barreiras sem a presença de um professor ou funcionário da escola.



Figura 4.70 – Sistema de fechamentos por grades e muros nas escolas observadas. EC 305 Sul, EC 306 Sul, EC 312 Norte e EC 05 do Guará.

Em várias escolas analisadas (A, C, D e G) o bloco administrativo foi modificado a partir da retirada da parede do hall de entrada. Essa supressão da alvenaria estabeleceu relação visual direta da direção e demais sala com o pátio (Figura 4.71).



Figura 4.71 – Supressão da parede do hall de entrada no CEF 104 Norte, EC 312 Norte, EC 03 de Brazlândia e EC 05 do Guar4

Observa-se que, em função do programa funcional muito restrito, as escolas n4o possuem espaçoes destinados a atividades extracurriculares. Em algumas delas encontramos a adaptaç4o de uma ou duas salas de aula como laborat4rio de inform1tica ou sala de leitura (Escolas I e K). Aulas de teatro ou educaç4o art4stica s4o ministradas no p1tio central interno, como pudemos presenciar em duas escolas diferentes. (Escola C e H)

Outra descaracterizaç4o percebida nos projetos foi instalaç4o de cobertura e telhas sobre toda a 1rea do p1tio. Originalmente o projeto previa a cobertura parcial e iluminaç4o direta da 1rea, o que n4o foi respeitado ao longo dos anos, transformando os ambientes em locais escuros e insalubres. (Figura 4.72)



Figura 4.72 – Pátios centrais cobertos na EC 410 Sul, EC 204 Sul, EC 104 Norte e EC 305 Sul.

A amostra revelou dois tipos básicos de implantação da escola no tecido urbano, conforme exemplificado na Figura 4.73. O primeiro tipo percebido é aquele implantado em um lote isolado, entre quadras residenciais, situado em quadras próprias a equipamentos institucionais. Como exemplo, apresentamos as escolas B e C, situadas fora do Plano Piloto. O outro tipo refere-se às escolas do Plano Piloto, implantadas nas superquadras. (Escolas E e K). E, neste último grupo, são ainda diferenciadas as escolas implantadas no miolo da quadra (Escolas E, F, H, I e J) ou na periferia (Escolas G e K). Estas características distintas de implantação influenciam na acessibilidade ao edifício e percepção do mesmo a partir do restante do tecido urbano.

A diferença mais significativa entre o projeto 12B e a situação edificada diz respeito aos espaços externos ao prédio escolar resultantes da implantação do edifício.

Escolas implantadas fora do Plano Piloto situam-se em generosos lotes, cujos espaços contíguos ao prédio são utilizados como área de lazer e atividades extraordinárias (artes, educação física, esportes, teatro, etc.).



B Escola-classe 03 de Brazlândia



C Escola-classe 03 de Planaltina



E CEF da 104 Norte



K Escola-classe 410 Sul

Figura 4.73 - Modelos de implantação da escola 12B – Entrequadras e interior das superquadras
Fonte - Google Earth

Foi constatada a apropriação e privatização de áreas públicas contíguas à escola para a instalação de equipamentos de lazer, quadras esportivas e áreas de recepção. (Figura 4.74)



Figura 4.74 – Apropriação das áreas lindeiras às escolas na EC 104 Norte, EC 410 Sul e EC 05 do Guará

Outra característica que difere das especificações originais do modelo 12B refere-se ao acesso principal da escola. A entrada principal existe em função da posição do lote no tecido urbano. Uma entrada, das três previstas no projeto original, é privilegiada e, a partir dela, é delineado todo o sistema de barreiras externas - muros e grades (Figura 4.75 e 4.76). A “entrada dos fundos” (entrada C), na maioria dos casos, é isolada por meio da ocupação do hall com depósitos ou saletas, conforme já citado.

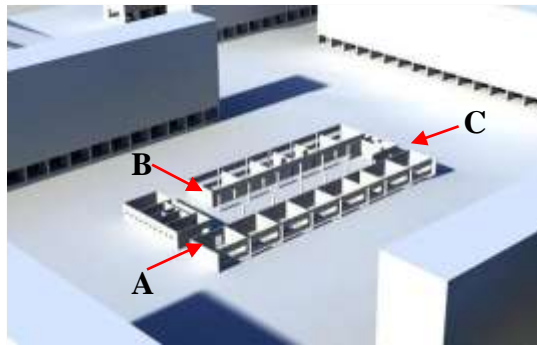
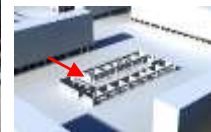


Figura 4.75 – Acessos possíveis no modelo da escola-classe 12B



EC 410 Sul



EC 102 Norte



EC 104 Norte



EC 305 Norte

Figura 4.76 – Exemplos de acessos principais existentes na escola-classe 12B

É importante notar que a escolha de um acesso principal descaracteriza e enfraquece os atributos de permeabilidade do edifício escolar. A visibilidade anteriormente detectada no projeto não existe mais nos prédios visitados vez que as demais entradas são isoladas por meio de barreiras de alvenaria, equipamentos ou grades. (Figura 4.77)



Figura 4.77– Acessos B (laterais) isolados na EC 312 Norte e EC 204 Sul e acesso A (frontal) isolado na EC 410 Sul

Analisando as edificações da amostra por meio das ferramentas da sintaxe espacial é possível perceber (Figura 4.78) que o acréscimo de ambientes ou posicionamento da entrada altera somente a quantidade dos níveis de profundidade dos sistemas. Os sistemas apresentaram uma variação de 7 a 12 níveis de profundidade, sendo que os níveis acrescidos em relação ao projeto original são formados pelos espaços convexos de encontro e lazer.

Em termos práticos significa dizer que, nos níveis mais profundos das edificações, longe da entrada principal, encontramos parques, corredores, campos de futebol, estacionamentos, etc. Esta situação se assemelha, em parte, à configuração dos antigos grupos escolares construídos na Velha República onde os pátios e áreas de encontro ficavam resguardados ao fundo dos prédios.

As propriedades sintáticas do projeto original estão preservadas. O pátio continua sendo, em todas as escolas visitadas, o local mais integrado do sistema e o que controla a maior quantidade de acessos a todos os outros ambientes.

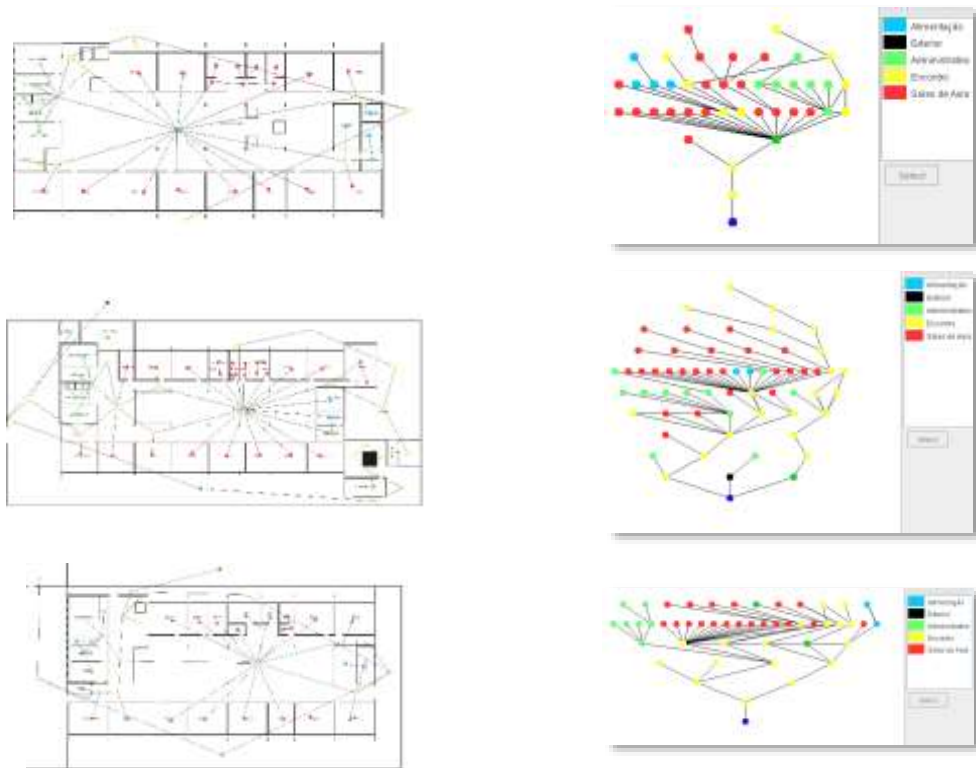


Figura 4.78 – Exemplos de diagrama de permeabilidade de escolas da amostra

No modelo projetado, o valor da medida de controle do pátio apresentou-se como 11,8. As configurações edificadas atualmente apresentam valores entre 10,4 e 13,7.

O mesmo acontece com os valores de integração média – 2,58 no modelo projetado – e de 1,43 a 3,22 nas escolas da amostra.

Essas pequenas variações nos valores obtidos são reflexos da quantidade de espaços do sistema, não representando alteração nas características configuracionais do prédio original. Em outros termos, a hierarquia dos espaços mais integrados e que controlam mais acessos continua praticamente a mesma, com o pátio, halls e circulações contíguas ocupando os primeiros lugares.

O bloco administrativo também confirma as propriedades originais do modelo e concentra seus espaços a partir da segunda metade dos níveis de profundidade do sistema, revelando que são espaços menos acessíveis. Como já citado, em alguns edifícios da amostra a parede do hall de entrada do bloco administrativo foi suprimida, o que não

alterou os valores de integração e controle, mantendo-os baixos. O que mudou, de fato, foram as condições de visibilidade e controle visual da direção em relação ao resto do edifício (Figura 4.79). A supressão do hall aumentou a possibilidade de percepção do pátio por parte dos administradores bem como a relação recíproca se estabeleceu: a direção é vista por parte dos alunos a partir de todos os pontos do pátio.

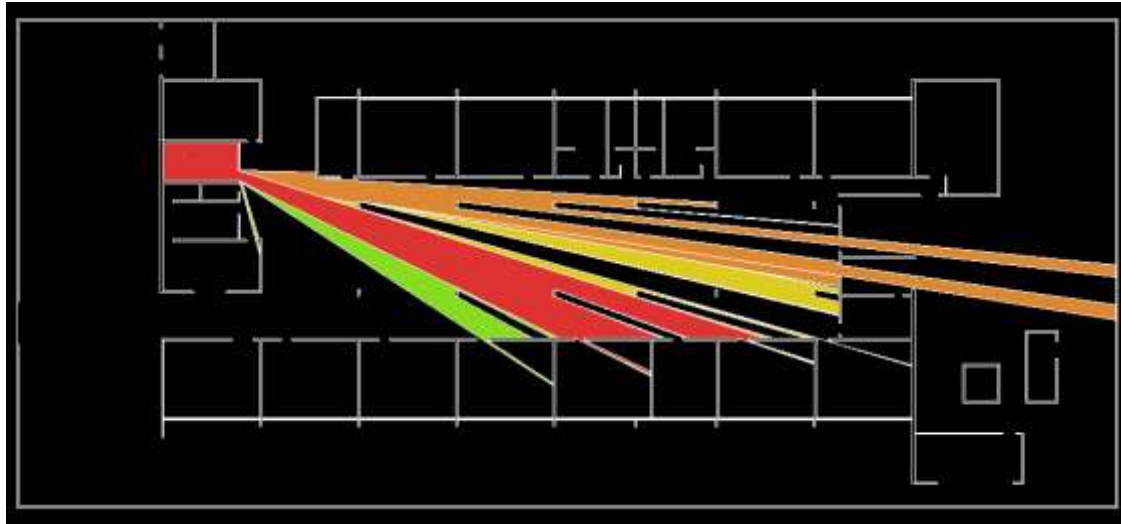


Figura 4.79 – Isovistas geradas a partir da sala da direção na EC 05 do Guará

O que parece ter adquirido outras nuances foi a estrutura de visibilidade dos sistemas (Figura 4.80). Enquanto o pátio do modelo analisado possuía as células mais visíveis do projeto (quando considerada somente a arquitetura interna), no momento em que consideramos a implantação do edifício no lote, a integração visual vai sendo alterada em função do tamanho e forma dos limites do terreno.

As escolas implantadas no Plano Piloto, em lotes de dimensões restritas e sem apropriação de áreas contíguas ao prédio, possuem suas medidas de integração visual muito semelhantes às medidas do modelo (Escolas G, H e K). Com o acréscimo de áreas adjacentes ao prédio, o pátio deixa de ser o local mais acessível visualmente. (Escolas I e J).

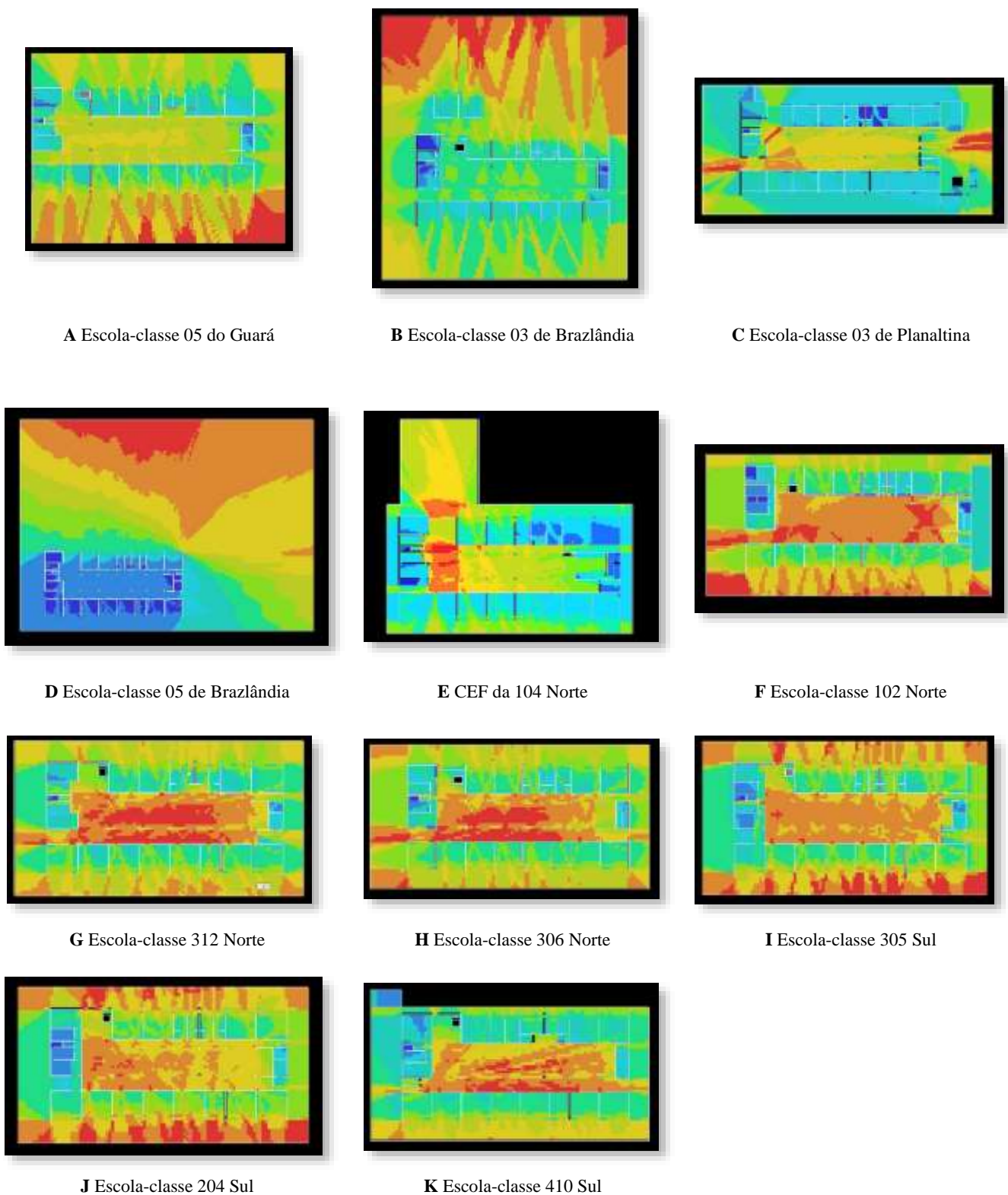


Figura 4.80 – Estruturas de visibilidade das Escolas-classe 12B em plantas-baixas atuais
Escola-classe 12B – Brasília-DF, 2013

As escolas situadas em grandes lotes (A, B e D) tem o esquema de integração visual inverso: as células mais integradas visualmente posicionam-se nos níveis mais rasos dos sistemas, ou seja: próximas ao exterior

Por meio da observação e confirmação por parte da diretoria, foi constatado que os alunos utilizam o pátio central para suas brincadeiras no recreio somente quando ele é o **único local disponível para este fim**. Quando há a alternativa de um espaço ao ar livre, de maiores dimensões e iluminado, ele é preferido em detrimento ao pátio central. Isso foi constatado nas escolas de Brazlândia e no Centro de Ensino Fundamental da 104 Norte, que incorporou ao lote da escola a área pública em frente à edificação. Durante o recreio na EC 104 Norte, parte dos alunos fica em sua sala de aula, parte vai para a “pracinha” em frente ao colégio. O pátio central não é quase utilizado.

Em outros casos, nos horários de recreio, sob a supervisão dos professores e funcionários, os alunos podem brincar nas laterais do prédio, onde existem equipamentos de lazer – parquinhos e traves de futebol. Esta situação foi constatada nas escolas da 410 Sul, 305 Sul e 312 Norte.

Em todas as escolas fora do Plano Piloto os alunos tem acesso irrestrito às áreas lindeiras do prédio, independentemente de monitoramento, salvo na escola 03 de Planaltina. Quando indagamos o motivo pelo qual os alunos não poderiam brincar nas áreas do fundo do prédio, a resposta por parte dos funcionários foi imediata: “porque não conseguimos vê-los” (Figura 4.81).



Figura 4.81 – Espaços contíguos ao prédio escolar na EC 03 de Planaltina não acessíveis aos alunos. Outubro, 2011

Nas demais escolas de Brazlândia e Guará, por vezes, foi observado que um auxiliar de classe fica à disposição do monitoramento dos alunos nos intervalos em um local específico do pátio, seja interno ou externo.

O controle de chegada e permanência dos alunos é feito a partir do pátio por qualquer funcionário que esteja na localidade em todos os casos analisados. As mesas de recepção ficam no hall entre o pátio e a entrada, não existindo um local próprio para a triagem de visitantes.

As escolas situadas no Plano Piloto possuem um controle muito maior sobre os visitantes. Encontramos portas e portões abertos em Brazlândia, Guará e Planaltina.

Confirmando a centralidade e potencial controle do pátio interno, enquanto foi realizada a visita e o percurso pelo pátio interno era feito, em função da visibilidade privilegiada, vários docentes fecharam as portas impedindo o contato visual com o interior das salas de aula e respectivas atividades.

Em duas unidades foi percebida a utilização do pátio para atividades extraordinárias. Na 204 Sul foi utilizado enquanto auditório para o evento de aniversário da escola e em Planaltina, como local para ensaio de uma peça de teatro. Esta última situação pareceu extremamente inconveniente vez que a reverberação do som atrapalhou o andamento das demais aulas e a escuridão do pátio não era propícia à atividade em desenvolvimento.

As escolas do Plano Piloto que possuem áreas de lazer externas – 305 Sul, 312 Norte, 03, EC 03 de Planaltina, entre outras – impedem o livre trânsito dos alunos. A permanência nas áreas periféricas do prédio escolar só é permitida mediante o acompanhamento de um professor ou monitor (Figura 4.82)

Novamente a observação em campo confirma o potencial das propriedades sintáticas do projeto. O pátio central, em todos os casos, é o espaço que orienta a vida escolar, seja por meio da acessibilidade física, visual ou controle. É necessário ressaltar ainda que não foi percebido, por meio da observação de campo, o deslocamento espontâneo pelo edifício. Todas as atividades são monitoradas por algum representante do grupo administrador. Somente nos horários de intervalo de recreio, quando há a possibilidade de escolha entre pátio externo ou interno, a escolha prevalece sobre a área externa.



Figura 4.82 – Espaços “livres” de uso controlado nas escolas visitadas.

4.3.2 Chicão – Centro de Ensino Médio São Francisco



Centro de Ensino Médio São Francisco – São Sebastião¹⁴⁰

*Uma escola aberta às aprendizagens ativas
que valoriza e agrega os saberes empíricos e as experiências pessoais,
que estimula a pesquisa científica,
compartilha conhecimentos de forma criativa e inovadora
e cria oportunidades de participação
envolvimento da família e da comunidade
no processo educacional.¹⁴¹*

¹⁴⁰ Figura 4.83 – Do autor

¹⁴¹ Projeto Político Pedagógico – DNA Chicão - mimeo

O estudo de caso ora apresentado se constitui na análise de uma escola projetada recentemente, em meados dos anos 2005 e inaugurada em 2009, na cidade de São Sebastião. O projeto arquitetônico é um projeto padrão, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, para os centros de ensino médio do DF, a partir do ano de 2005, em atendimento ao programa de ampliação da rede escolar do Governo do Distrito Federal à época.

O colégio, de 3.718 m², situa-se na região administrativa de São Sebastião, na porção sudoeste do Distrito Federal, e atende às etapas das séries final do ensino fundamental - oitavo e nono anos - e ensino médio. É carinhosamente chamado de “Chicão” devido ao nome do bairro da região administrativa em que está situado: São Francisco. (Figura 4.84)

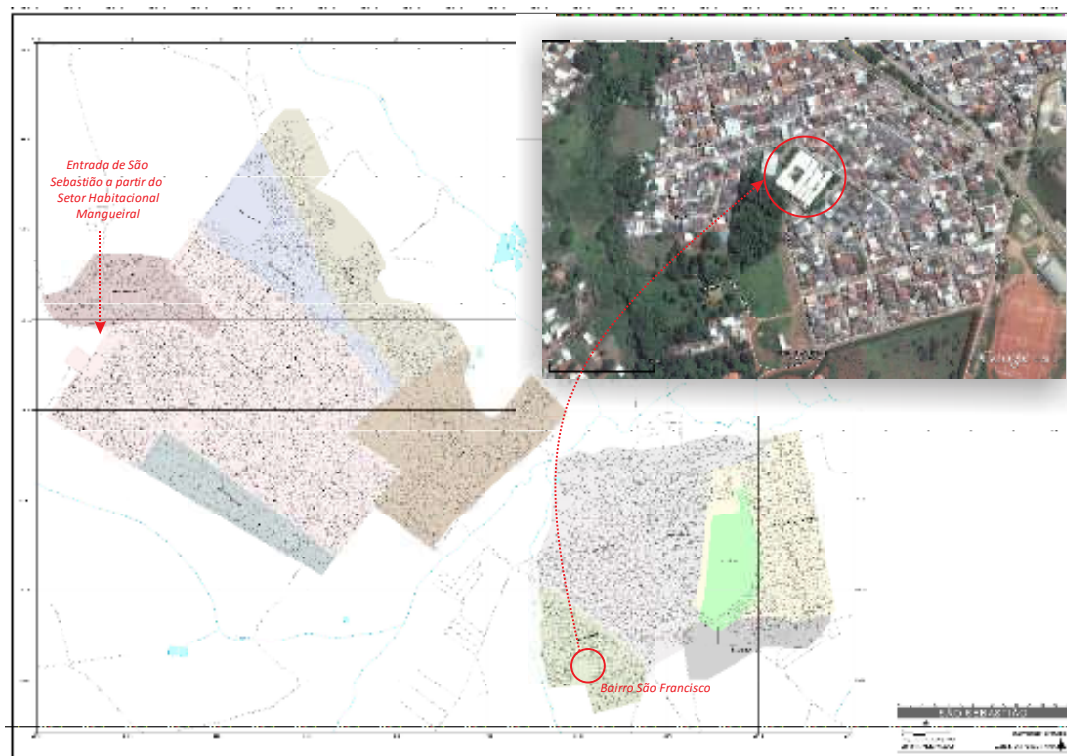


Figura 4.84 – Situação do CEM São Francisco – São Sebastião CODEPLAN e GoogleEarh em jun.2015.

A infraestrutura física da escola é formada atualmente por: (20) Salas de aula, (2) salas de professores e coordenação; (1) Biblioteca; (4) Laboratórios; (2) Pátios; (1) Auditório que comporta cerca de 250 pessoas; (1) Sala de vídeo; (1) Sala para Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem; (1) Sala da Orientação Educacional; (1) Sala de Recursos; (1) Sala para Classe Especial; (1) Cantina; (1) Depósito da cantina;(1) Sala de Apoio aos servidores da conservação e limpeza; (1) Quadra poliesportiva coberta ; (1) Sala para o

projeto “Mediação de conflitos”, (2) depósitos; (9) banheiros sendo (2) adaptados para deficientes. Não existe refeitório para os estudantes; atualmente, eles realizam as refeições nos pátios da escola e às vezes no chão, dado que não há mobiliário suficiente para atender a todos os estudantes. (SEDF, 2015)

A instituição funciona com 72 docentes, 6 servidores de cargos diretivos, 1 apoio administrativo e 18 servidores para manutenção, limpeza e segurança, a fim de dar suporte à educação de 1.600 alunos, divididos em dois turnos de estudo.

A unidade de ensino possui características diferenciadas de outras unidades do parque escolar do Distrito Federal, razão pela qual foi incluída nesta tese. Não apresenta características diferenciadas em relação ao prédio ou instalações, mas sim um pioneirismo ímpar na gestão das práticas pedagógicas refletidas no texto do plano em estudo. A constante avaliação dessas práticas desenvolvidas na instituição fez com que a direção promovesse amplo debate - com o público interno e comunidade envolvida nas atividades docentes - sobre a condução do processo educativo, tendo por objetivo corrigir distorções percebidas durante os anos letivos de funcionamento da escola, que apresentaram altos índices de evasão e repetência escolar.

Assim, a equipe dirigente se propôs a trabalhar coletivamente no tocante às decisões sobre a proposta pedagógica da escola, acreditando que a ação transformadora da educação passa também pelo envolvimento da família e comunidade afetada pelas ações da instituição. É missão da escola, já definida no plano pedagógico de 2014, ora revisado:

Possibilitar que os estudantes construam suas próprias histórias de vida familiar, comunitária e profissional, por meio de um processo educativo que privilegia a formação da autonomia, da responsabilidade, do respeito, da solidariedade e da cooperação humana. (SEDF, 2015)

O fato de a escola propiciar amplo e aberto debate sobre suas práticas foi fator determinante para que fosse incluída nesta pesquisa. A proposta apresentada pela instituição situa-se no limite democrático da escala das tendências pedagógicas construída para esta pesquisa. O plano pedagógico tem em seu texto, itens que direcionam o ensino para uma prática completamente inovadora, confirmando a referência que o próprio documento faz à teoria escolanovista da década de 1930. Essa peculiaridade, portanto, leva a uma pequena mudança na metodologia deste estudo de caso: ao invés de ser analisado o projeto pedagógico no momento da constituição do edifício, esta pesquisa aproveitará a metodologia desenvolvida na tese para avaliar a configuração arquitetônica às propostas do projeto educacional em desenvolvimento. O trabalho está sendo desenvolvido em conjunto com a direção da instituição, sem a pretensão de ser finalizado

no momento de conclusão da tese, porém o objetivo da inserção deste estudo de caso é levantar propostas concretas de melhoria das condições físicas da instituição, testando e aplicando a metodologia ora proposta.

O objetivo da inclusão do trabalho é utilizar a metodologia proposta enquanto mecanismo de avaliação da proposta pedagógica e do espaço escolar, com indicativos de alteração da configuração espacial a fim de se adequar às tendências esboçadas no plano, como será mostrado subseqüentemente.

A - Dimensão Legal – Projeto Pedagógico DNA Chicão - 2015

Como já citado, o debate e detalhamento das propostas pedagógicas em andamento está pautado pelo Projeto Pedagógico DNA Chicão. Trata-se de uma revisão do projeto educacional existente e, embora não seja um documento publicado, a exemplo dos outros dispositivos legais analisados anteriormente, a inclusão desta análise propiciará uma reavaliação da configuração arquitetônica quando confrontada com as propostas em discussão.

O documento tem por fundamento os dispositivos da Constituição de 1988, em seu artigo 206, de um ensino democrático, plural, gratuito, democrático e de qualidade. Complementam esta fundamentação a LDB de 1996 que trouxe ao plano “os princípios do respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

São objetivos do documento:

- Oferecer ambientes propícios às aprendizagens ativas, ético, solidário e autônomo, que deixe marcas positivas e instrumentalize os jovens para as escolhas;
- Promover um aprendizado significativo, contextualizado, interligado, interdisciplinar, responsável, criativo e humanizado;
- Contribuir para a formação integral da pessoa utilizando pedagogias voltadas para a valorização e promoção da cultura, sustentabilidade e compreensão, e atuação efetiva na realidade onde estiver inserido norteado pelos princípios éticos. (SEDF, 2015)

Além de objetivar as escolhas individuais, em oposição à construção de um sujeito coletivo, incentivando a formação integral do aluno, o plano tem por referencial teórico os mesmos princípios já expostos anteriormente, quando da análise do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, incorporados às políticas educacionais do Distrito Federal desde a sua fundação.

O planejamento atual tem uma proposta inovadora que diz respeito à possibilidade de construção da linha de conhecimento pelo próprio aluno, a partir de sua experiência pessoal, seus interesses e motivações. É a proposta de transição entre um modelo conhecido, coletivo e consolidado, para a individualização da prática pedagógica, dando ao aluno a responsabilidade de vencer seus próprios módulos de aprendizagem escolhidos.

É explícito nas novas linhas do Plano Pedagógico que a questão do tempo e prazos será administrada pelos próprios alunos, na medida de suas habilidades, limitações e motivação por determinados temas. Princípios estruturantes da educação nacional, o tempo e o sujeito coletivo, construídos sobre as bases da revolução industrial e trazidos para a educação de massa a partir da primeira República, passam a ser relativizados neste plano.

Os limites para essa nova prática existirão, obviamente, sendo aqueles fixados pela legislação em vigor, pertencentes ao calendário oficial. Sem dúvida é uma inversão de um paradigma consolidado desde o início da história educacional brasileira, ao menos na escola pública. A instituição, de espírito e personalidade coletiva, se inverte e passa a ter sua composição mosaica, de várias partes individuais que irão se confrontar apenas com macro diretrizes curriculares.

A ação do professor, decorrente desta proposta, portanto, passa de autoridade máxima do conhecimento para orientador entre o aluno e seu processo de aprendizagem. Os objetivos curriculares, assim, são reescritos no documento e passam por uma ressignificação tendo por base a aplicação do conhecimento à vida do educando:

Dimensão das Linguagens terá como objetivo - ler e significar o mundo;

Dimensão das Matemáticas - compreender e mensurar as dimensões da vida;

Dimensão das Ciências da Natureza - pesquisar e construir formas sustentáveis de usufruir, conservar e viver em harmonia com a natureza e o universo;

Dimensão das Ciências Humanas – analisar, cultivar e transformar tradições e regras da vida em sociedade (nos campos micro e macro).

A parte diversificada do Currículo - instrumentalizar os estudantes na prática da interdisciplinaridade dos conhecimentos e informações e aplicá-las aos projetos individuais e coletivos, sugeridos por professores e ou elaborados estudantes. (SEDEF, 2015)

Nesta proposta, o espaço físico aparece como um local “aberto ao atendimento individual ou de grupos”, devendo ser espaço de permanência voluntária e não obrigatória. Mais um paradigma a ser alterado, cujos mecanismos de controle e supervisão também devem ser revistos. Ainda segundo o texto do projeto, o “estudante passa a procurar o professor e não mais o professor tenta ensinar algo a alguém que não quer ouvi-lo”.

O tripé que alicerça o projeto se constitui pelos projetos interdisciplinares, educação física e artes, devendo suportar todas as disciplinas formais curriculares. Em outros termos, o conhecimento formal deverá ser desenvolvido por meio da formatação entre as áreas das expressões interdisciplinares, físicas ou artísticas.

O projeto pedagógico apresenta novas modalidades de transmissão do conhecimento e repasse de conteúdo, considerando a transição de um modelo pedagógico tradicional para uma prática inovadora. Para tanto, poderão ser adotadas novas técnicas didáticas a fim de redirecionar o processo de aprendizagem de um viés tradicional para a proposta inovadora. Brainstroming, aula magna, minicursos, produção textual, ted talks¹⁴², mapas mentais, oficinas, mesas redondas são algumas possibilidades a serem exploradas pelos docentes quando do lançamento do conteúdo.

É explícito no plano que a função social da unidade educacional é trabalhar em conjunto com a comunidade, tanto na tomada de decisões quanto na avaliação de resultados. A escola ainda funciona como um ponto focal na região, atraindo várias atividades e manifestações culturais para seu espaço físico, considerando a precariedade de estruturas de lazer e convívio social na cidade.

Assim, por meio da Tabela 4.15, são resumidas as tendências esboçadas pelo Projeto Político Pedagógico ora analisado:

¹⁴² Ted (do inglês Technology, Entertainment and Design Conference) talks consistem em pequenas conversas sobre ideias a serem compartilhadas, ministradas por palestrantes consagrados no tema. Tem o objetivo motivacional, vez que buscam inspirar mudanças de comportamento e atitudes. Fonte: www.ted.com/talks

Tabela 4.17 – Qualificação dos pontos do Projeto Político Pedagógico – DNA Chicão

Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais		Práticas Inovadoras	
Programa Fechado			Programa Diversificado
Formação parcial			Formação Integral
Edifício próprio para as atividades educativas			Edifício qualquer destinado às atividades educativas
Classificação dos Espaços			Sem Classificação dos Espaços
Muitos agentes em cada espaço			Poucos agentes em cada espaço
Escola sem interface com a vida comunitária			Escola com interface com a vida comunitária
Disciplinas técnicas e científicas			Outras disciplinas - esporte, artes, religião
Ginástica			Educação Física
Escola para a inteligência, para aprender			Escola para a experiência, para resolver
Escola em tempo parcial			Escola em tempo integral
Calendário escolar rígido			Calendário escolar flexível
Critérios de avaliação claros			Avaliação implícita
Controle disciplinar explícito			Controle disciplinar brando
Sem participação da família			Participação da Família
Restrição de grupos ao acesso à educação (negros, mulheres, índios)			Democratização do ensino
Educação para crianças e jovens em idade escolar			Educação de jovens e adultos
Valorização da personalidade do grupo			Valorização do indivíduo

B - Dimensão Operacional

A análise da configuração do espaço será feita por meio da planta-baixa, a exemplo dos estudos anteriores. Pelo levantamento atual, a planta não sofreu alterações em sua configuração e se apresenta conforme o projeto executado em 2009.

O Centro de Ensino Médio São Francisco, como já dito, é uma edificação de aproximadamente 3.800 m², cuja configuração arquitetônica estrutura-se em uma edificação de dois pavimentos, com salas de aula periféricas a pátios centrais, unidos por passarelas. A escola possui um acesso de pedestres e outro veicular, conforme mapas demonstrados nas figuras 4.85

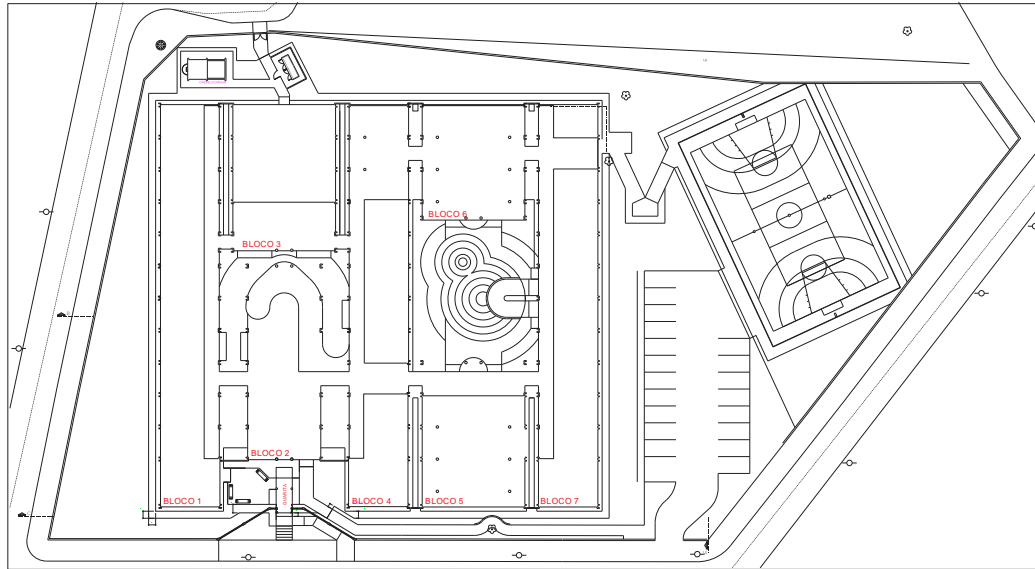


Figura 4.85 – Locação do CEM São Francisco
Secretaria de Estado de Educação - GDF

A entrada principal da escola situa-se na porção sul do edifício, conforme indicação na Figura 4.86. O controle da entrada se dá por meio de uma guarita e dois portões de acesso. Toda a edificação é monitorada por sistema de câmeras, justificado pela necessidade de prevenção de situações de furtos e vandalismos devido ao grande número de usuários da instituição e reduzido número de servidores de apoio.

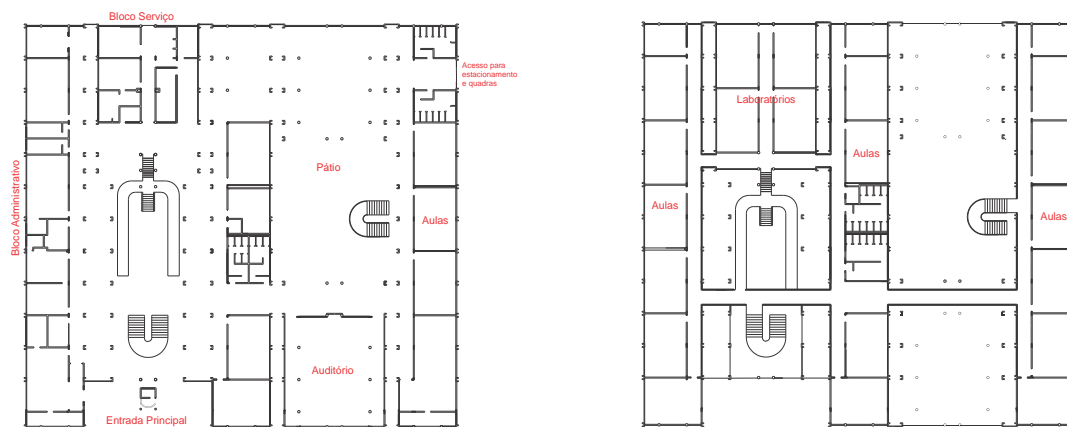


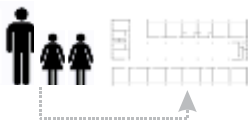
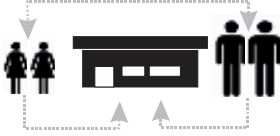
Figura 4.86 – Configuração arquitetônica do CEM São Francisco
Pavimento Térreo e Primeiro Pavimento
Secretaria de Estado de Educação - GDF

O projeto arquitetônico da escola se estrutura em blocos, unidos por pátios. A predominância das circulações de acesso a estes blocos é visível desde o momento da entrada, sendo a tridimensionalidade das escadas e rampas o ponto focal do pátio, conforme percebido nas imagens da Figura 4.87.



Figura 4.87 – Rampas e escadas do CEM São Francisco Pavimento Térreo e Primeiro Pavimento

Tabela 4.18 – Grupo 1 de variáveis de análise do espaço projetado e construído - Centro de Ensino Médio São Francisco

Potencial percepção da configuração pelos usuários	
	
Variável	Resultados
01 Profundidade do Sistema	11 níveis a partir da entrada
02 Contagem de Polígonos Convexos	132 convexos
03 Conectividade	Conectividade Média - 2,14
04 Integração Média	0,84

O sistema é mais complexo que os outros estudados nesta tese. Apresenta 132 espaços convexos e 11 níveis de profundidade. Apesar da quantidade de espaços, predominam as ligações em árvores, sendo as relações distributivas existentes nas conexões entre os pátios e canais de circulações, como mostrado nas Figuras 4.86 e 4.87 (Tabela 4.18).

Nos primeiros níveis de profundidade, a partir da rua, estão os locais de encontro e circulação, a partir dos quais se distribuem os ambientes de estudo – salas de aula e

laboratórios – e administrativos. De fácil acesso e visualização está o bloco administrativo, logo na primeira metade do grafo de permeabilidade. Os locais de uso comunitário, para eventos e atividades culturais – biblioteca e auditório – situam-se nos últimos níveis do diagrama, conforme mostrado na Figura 4.88.

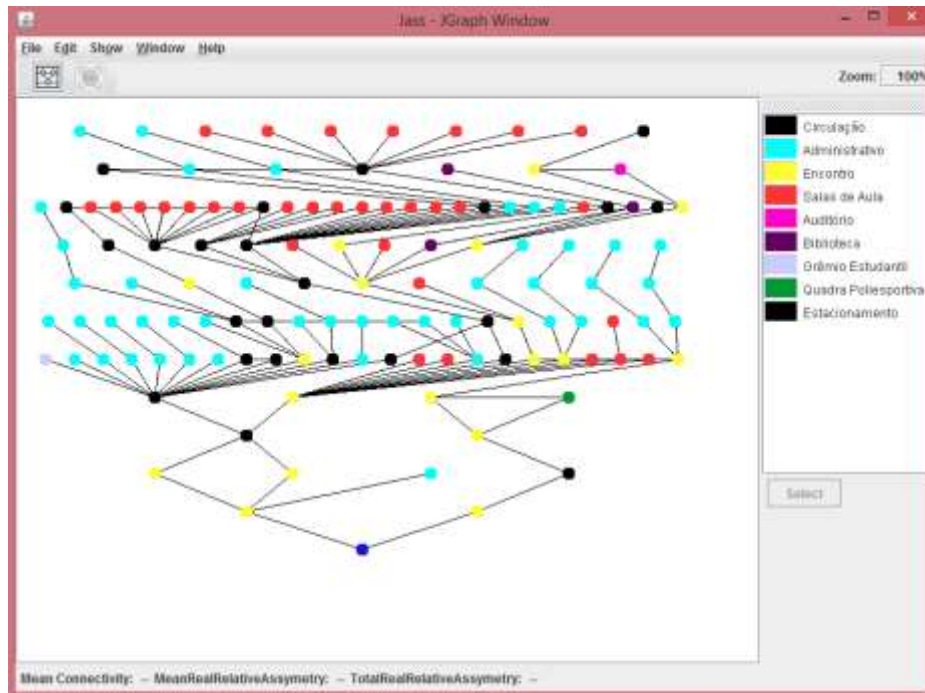


Figura 4.88 – Níveis de profundidade a partir da entrada Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015

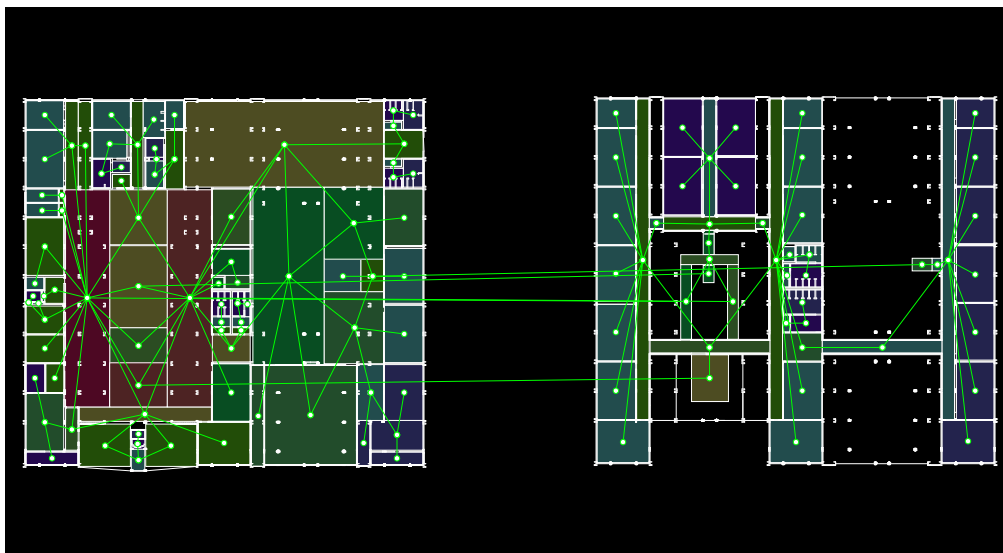


Figura 4.89 – Definição de espaços convexos e conectividade Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015

Os espaços mais acessíveis são pertencentes aos grupos da circulação e encontro (Figura 4.90).

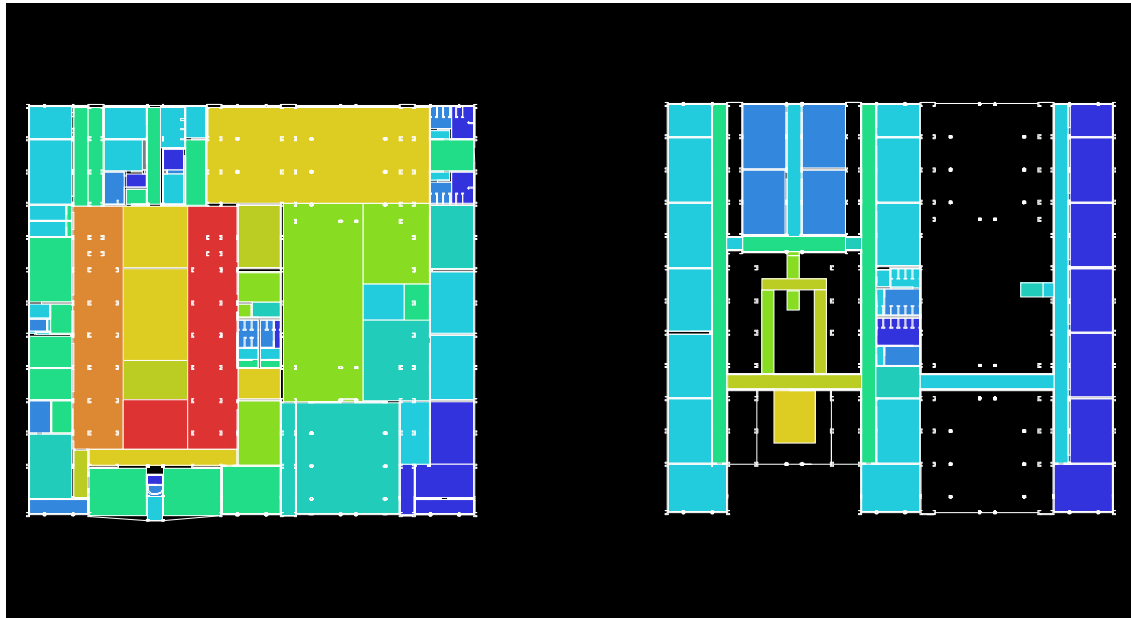


Figura 4.90 – Mapa de Integração.
Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015

Os corredores de circulação são responsáveis pela distribuição do fluxo de agentes às salas. É curioso notar que neste caso, o uso confirma o atributo potencial de integração dos corredores, rampas e pátios. A observação em campo durante os intervalos das aulas mostrou que os alunos se posicionam nos locais mais integrados para observar o deslocamento dos outros colegas. As rampas e circulações superiores funcionam como varandas de observação para todo o pátio, favorecendo, nesse caso, tanto o grupo de administradores quanto o grupo de administrados – alunos – que escolhem os melhores lugares para a visualização da movimentação do grupo e possibilidade de encontros interpessoais. Essa possibilidade existe vez que a quantidade de espaços de circulação e recantos de pátio é generosa. Não há limitação à circulação dos alunos durante os intervalos e recreio, diferentemente de outros colégios visitados (Figura 4.91).

A integração média do sistema é 0,84. Relacionando-a com os outros estudos de caso, é possível afirmar que o edifício é medianamente integrado, estando com valores similares ao grupo escolar de Bebedouro nos dias atuais¹⁴³.

¹⁴³ Esta classificação advém do trabalho já citado de Loureiro, 1999. Os edifícios com estrutura configuracional de pátio central desta pesquisa – o de Bragança Paulista e a Escola 12B do DF –



Figura 4.91 – Áreas de encontro
Centro de Ensino Médio São Francisco 2015

apresentaram os maiores valores de integração média, comparações a serem detalhadas na conclusão deste estudo.

Tabela 4.19 – Grupo 2 de variáveis de análise do espaço projetado e construído - Centro de Ensino Médio São Francisco

Potencial percepção dos usuários pelos usuários por meio do espaço		
Variável	Resultados	
05	Controle	Espaços de maior controle de acesso físico – circulações e pátios 8,82 a 6,77
06	Integração Visual	Pátio central, circulação em frente ao auditório e adjacências possuem as células com maior potencial de acessibilidade visual
07	Isovistas	V. análise
08	Mapa de Agentes	Pátios internos resultam na maior possibilidade de caminhos
09	Integração relativa dos locais de encontro e de controle	Direção – Integração 1,08 Biblioteca – 0,605 Auditório – 0,953 Pátios – 1,36 a 1,15
10	Profundidade relativa de um espaço	Direção – Nível 5 Auditório – Nível 10 Biblioteca – Nível 9 Quadra de esportes – Nível 5 se acessada externamente

A variáveis responsáveis pelo controle e percepção de grupos no mesmo espaço revelam que os espaços destinados aos administradores estão em níveis de profundidade mais rasos que os espaços destinados ao uso coletivo. Como já citado, auditório e biblioteca, equipamentos que poderiam ser também de uso comunitário, só podem ser alcançados após muitos passos topológicos. Este posicionamento traz duas consequências para os usuários: os visitantes têm relativa dificuldade para acessar os espaços coletivos e, ao acessá-los, adentram espaços destinados predominantemente aos grupos de usuários – administrados e administradores - do colégio ao chegar nos locais de eventos ou de atividades culturais. (Tabela 4.19)

A quadra de esportes, posicionada periféricamente ao prédio, é acessada por dentro da edificação. Embora no grafo de permeabilidades apareça no quinto nível de profundidade, encontramos o acesso externo trancado, devendo os alunos atravessarem o colégio todo para terem acesso à área de esportes ou lazer, levando a quadra para o último nível de profundidade do sistema, assim.

Os pontos dos quais se enxerga melhor a edificação são as áreas de encontro. A utilização do espaço confirma essa característica potencial. Os pontos vermelhos do gráfico – de maior acessibilidade visual – são os locais onde os alunos se concentram durante os intervalos, conforme já mencionado (Figura 4.92). O eixo horizontal, da entrada para o auditório, é o ponto nevrálgico do sistema. Além de ser um conjunto de espaços mais acessíveis fisicamente, também possibilita boa visibilidade de toda a escola.

Considerando que a permanência nos espaços é livre, diferentemente do que foi observado nos outros estudos de caso, é possível afirmar que o uso sugerido pela configuração é adotado pelos usuários.

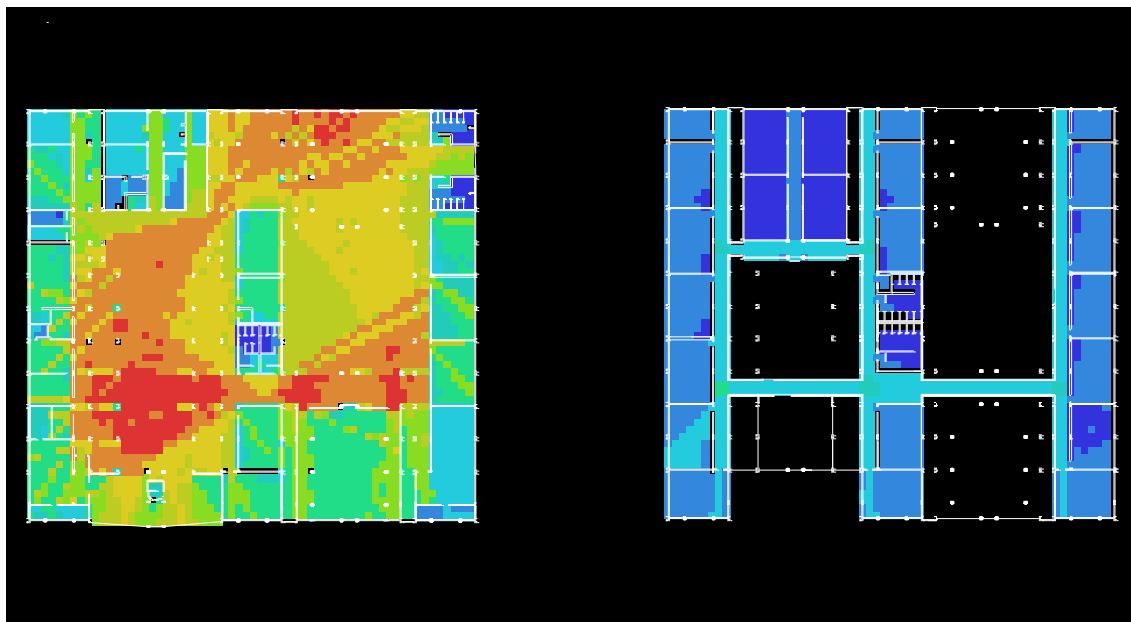


Figura 4.92 - Estrutura de Visibilidade no Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015

Os campos de visão maiores são gerados a partir do posicionamento nas áreas centrais. As isovistas (Figura 4.93) a partir dos locais de encontro agregam quase a totalidade dos espaços livres da escola. Este edifício visitado foi o primeiro em que a pesquisa detectou o uso de câmeras para monitoramento de todas as áreas. O posicionamento dos equipamentos não reflete alguma lógica ligada à segregação ou integração dos espaços. Fica a dúvida se a permanência espontânea nos espaços tem relação com o monitoramento eletrônico, já que todos os comportamentos podem ser inibidos sem a presença física de um agente administrador. Em outras palavras, a espontaneidade revelada à primeira vista pelo grupo de alunos administrados em se tratando da ocupação espacial, é, na verdade,

um papel desempenhado pelo grupo administrado que se apresenta somente em espaços “de frente”.

Uma limitação da análise feita por meio dos campos de visão das isovistas é o fato de que no pavimento superior, além dos polígonos formados nos cruzamentos das circulações, tem-se a visão de todo o prédio, livre de obstáculos, como no pavimento térreo. Essa situação só é percebida em campo, vez que o desenho, na maneira pela qual foi processado, não revelou.¹⁴⁴

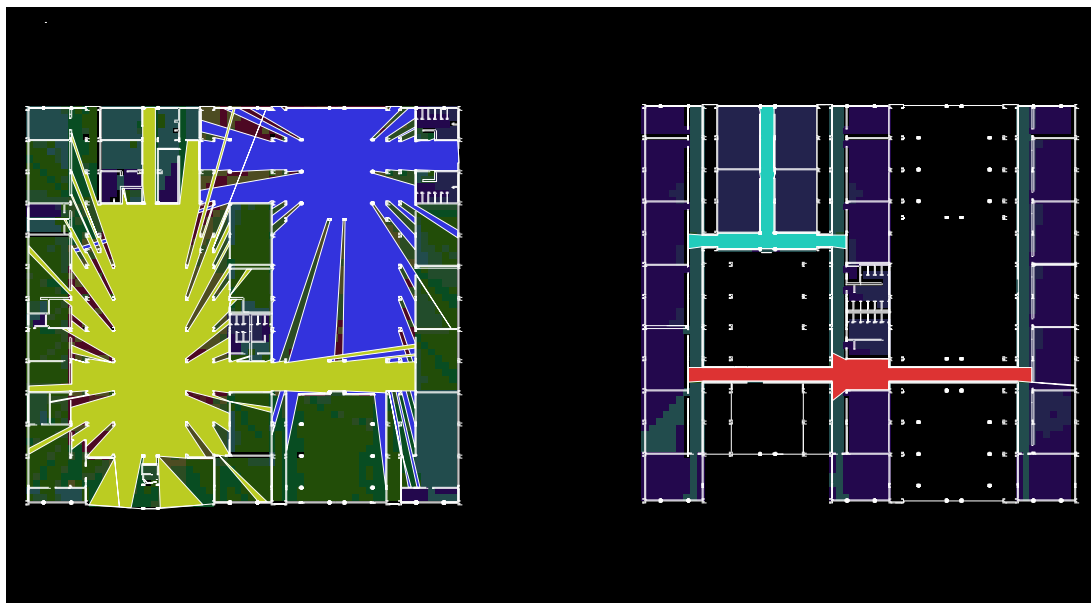


Figura 4.93 – Isovistas no Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015

Em função da acessibilidade física, conjugada com a acessibilidade visual, os caminhos potenciais (Figura 4.94) são aqueles traçados pelos locais de encontro, situação confirmada pela observação em campo.

¹⁴⁴ É possível fazer essa composição de alturas definindo camadas diferentes para alvenaria e guarda-corpo. Neste caso, como foi disposta a análise de campo também, não se trabalhou com diferentes alturas do campo de visão.

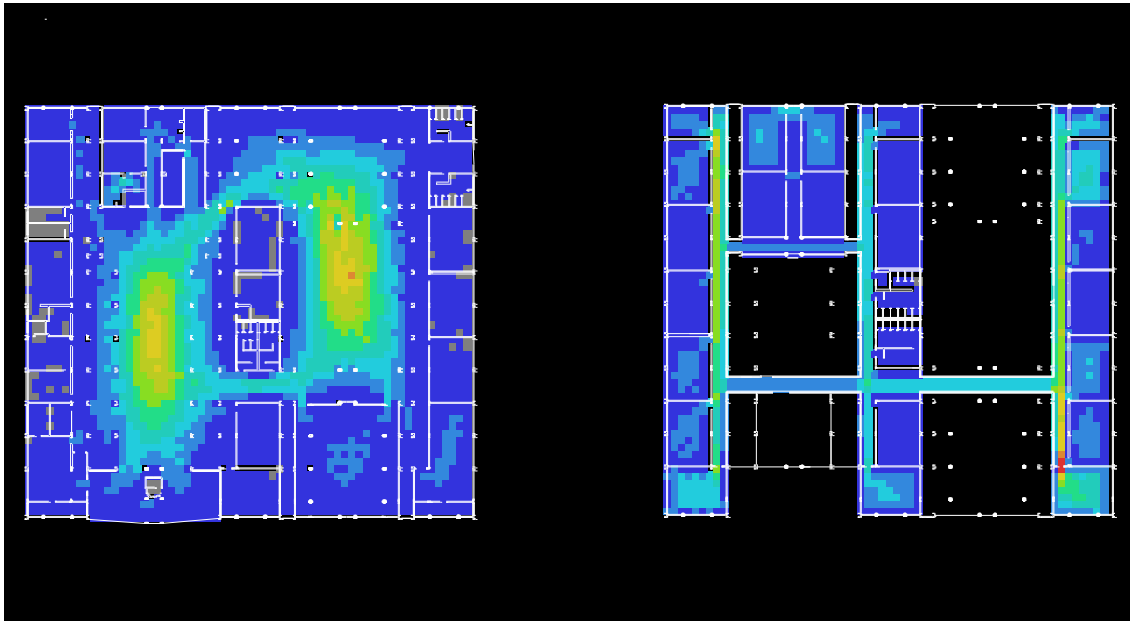


Figura 4.94 – Mapa de agentes – Centro de Ensino Médio São Francisco em 2015
















Por meio da análise das propriedades sintáticas do edifício conjuntamente com a apropriação do espaço por parte dos usuários, é perceptível que o uso potencial sugerido pela configuração é o mesmo revelado pela observação em campo. Em outros termos, é lícito afirmar que os espaços mais integrados física¹⁴⁵ e visualmente e com maior controle potencial são preferidos para a permanência dos alunos e os canais de circulação, espaços convexos de maior conectividade e contíguos aos pátios, se tornam ambientes de permanência espontânea.

Porém, no tocante à coerência com o projeto pedagógico em discussão, se percebe uma inconsistência no tipo de espaço produzido e o que se espera enquanto um espaço que abrigará tendências pedagógicas inovadoras, democráticas e fundamentadas na participação comunitária.

Diagnosticado qualitativamente por meio da Tabela 4.18, o edifício é medianamente integrado, com baixa conexão entre os ambientes, controle visual e físico de todas as passagens e locais de permanência. Não foram encontrados locais “privados” para grupos ou atividades, salvo nos espaços internos das salas de aula e laboratório, cuja permanência é controlada pelos docentes.

¹⁴⁵ O prédio escolar é todo monitorado por câmeras, que, segundo a direção, tem por objetivo a inibição de comportamentos indesejados como furtos e pichações.

Tabela 4.20 – Quadra resumo das propriedades sintáticas do prédio projetado e construído – Centro de Ensino Médio São Francisco

FORMALIDADE		URBANIDADE	
Tendências autoritárias		Tendências democráticas	
Práticas Tradicionais		Práticas Inovadoras	
Baixa Integração			Integração Média Alta
Estrutura profunda			Estrutura rasa
Estrutura em árvore			Estrutura distributiva
Medidas altas de controle			Medidas baixas de controle
Alta acessibilidade visual			Baixa acessibilidade visual
Grandes áreas de isovistas			Pequenas áreas de isovistas
Conectividade baixa			Conectividade alta

O desafio proposto neste estudo de caso foi a tentativa de adequação da configuração à proposta pedagógica.

Entender primeiramente a configuração para tentar, a partir dos resultados, levá-la aos limites “mais urbanos” da escala da Tabela 4.20, compatibilizando com a tendência apontada na Tabela 4.17, onde o discurso do plano pedagógico indica uma linha de trabalho democrática.

Potencialmente o espaço agrega valores que tendem a uma configuração pouco urbana, mais formal, com valores medianos em se tratando de medidas de controle e acessibilidade visual. Na verdade, são percebidas características comuns aos edifícios escolares estudados, como os valores de integração média e a conectividade. A estrutura de distribuição das funções da escola se repete em muitas das configurações analisadas: grandes circulações em torno de pátios que dão acesso às salas de aula ou espaços administrativos. A grandeza física de alguns espaços convexos muda – existem pátios ou salas maiores ou menores – alterando o tamanho dos campos de visão e a acessibilidade visual. Também é possível encontrar sistemas com maior quantidade de convexos, como é o caso deste estudo de caso – 132, valor triplo do segundo maior sistema estudado – as escolas de Brasília, em sua versão atualizada.

Apesar dessas variações em grandezas métricas e numéricas, a estrutura do sistema é muito semelhante à dos outros estudados.

O valor de integração, também de um sistema medianamente integrado, e os valores médios de conectividade são semelhantes às outras configurações já estudadas.

As possibilidades levantadas para que a configuração se adeque ao projeto pedagógico seriam, obviamente, aumentar a integração, aumentar a conectividade média e entre os espaços, diminuir o controle e as áreas de isovistas, diminuindo, conseqüentemente a acessibilidade visual.

Em termos práticos, para que esta meta fosse alcançada, implicaria na abertura de outros acessos a vários dos espaços convexos do sistema, aumentando as possibilidades de conexão e, conseqüentemente, a integração média do sistema. Tal possibilidade, na configuração existente, é muito difícil de ser considerada, já que os espaços a serem atingidos por tal reforma seriam as salas de aula, visto que os espaços de encontro já estão todos interligados.

Outras possibilidades, então, devem ser consideradas. A análise sintática do edifício permite a visão geral da configuração espacial do edifício, sob a lente das relações sociais que se desenvolvem no prédio: que grupos ocupam predominantemente cada espaço convexo, que acessos possuem, que controle desempenham sobre outros grupos.

Assim, procedendo a leitura inicial do edifício, mostrada na Figura 4.91, se torna clara a predominância de usos e frequência de grupos no prédio escolar. A partir da entrada principal tem-se, à esquerda, o bloco administrativo, em amarelo os locais de encontro – pátios e rampas, auditório e biblioteca -, ao fundo o bloco de serviço e o restante, salas de aula e laboratórios.



Figura 4.95 –Agrupamento de funções do Centro de Ensino Médio São Francisco - Projeto
Fonte: Proposta de estudo espacial – CEM São Francisco – 2015

A proposta pedagógica contém um discurso fundamentado na parceria com a comunidade e no desenvolvimento de um processo de aprendizagem centrado na figura do aluno. Conforme as novas diretrizes apontadas, a escola será submetida a alterações nas práticas pedagógicas, cujo espaço deverá abrigar as práticas convencionais e novos mecanismos de aprendizagem que se baseiam nos projetos individuais dos educandos. Logo, é esperado que o espaço do edifício escolar agregue um novo lugar para este novo projeto¹⁴⁶, cujas relações entre educadores e educandos serão modificadas, bem como as relações do tempo e horário escolares. É sabido ainda que a região administrativa não dispõe de equipamentos culturais, sendo o auditório da escola e a biblioteca, demandados, muitas vezes pela comunidade para atividades sociais.

Utilizando algumas medidas específicas da análise sintática realizada, tais como integração (acessibilidade física) dos equipamentos destinados também à comunidade, como também a posição no grafo de permeabilidades (nível de profundidade), torna-se possível algumas alterações da configuração a fim de que o edifício se ajuste às diretrizes do plano pedagógico.

A inversão do acesso principal da escola para a lateral do edifício, junto da quadra de esportes, muda a legibilidade da configuração (Figura 4.95). Os equipamentos de uso comunitário – auditório e biblioteca – são primeiramente apreendidos visualmente a partir da nova entrada. Saem dos níveis mais profundos do sistema, 10º e 9º, respectivamente, para assumirem novas posições, 4º e 5º níveis. Estes espaços também se abrem para o um pátio sem interferência visual, cujos campos de visão são maiores conforme registrado na Figura 4.96.

Além da adequação do espaço ao convívio comunitário, outras demandas surgiram por parte do grupo administrativo: seriam necessários locais de acesso mais restrito, para repouso e encontro do corpo administrativo e docente, bem como a definição de salas de aula destinadas às novas práticas pedagógicas. A demanda sugere, portanto, espaços exclusivos para o grupo administrador e, preferencialmente, não acessíveis visual ou fisicamente. É a constituição de espaços “de trás”, destinados à relações informais de um grupo somente.

¹⁴⁶ O novo projeto, de acordo com o Projeto Pedagógico do CEM São Francisco, denomina-se “Selfie Pedagógico”, cujo trocadilho com a expressão utilizada pela geração atual de jovens diz respeito ao olhar para si mesmo, um projeto cujo foco é a formação do aluno, mas por meio de sua própria visão. É objetivo do plano que o aluno entenda seus limites, suas potencialidades e organize, com ajuda do corpo docente e administrativo, seu próprio fluxo dentro dos três anos do ensino médio.

A nova prática *selfie* pedagógico, pelas suas características de auto-gestão e espontaneidade, deve ter um local próprio, que seja diferenciado dos espaços convencionais. Balizada pelo tripé da interdisciplinaridade, artes e educação física, os espaços que deverão conter esta nova prática, devem ser intercambiáveis e versáteis, diferenciados das salas de aula tradicionais. Também trazidos a um novo nível de profundidade, constituem o primeiro bloco de salas visualizado e acessível fisicamente a partir da nova entrada.



Figura 4.96 – Proposta do novo agrupamento de funções em adequação ao Projeto Pedagógico Fonte: Proposta de estudo espacial – CEM São Francisco – 2015

A Figura 4.96 mostra a nova localização da entrada e dos locais de repouso. O novo grafo de permeabilidade identifica o reposicionamento do auditório, biblioteca e demais espaços modificados ou acrescentados à configuração.

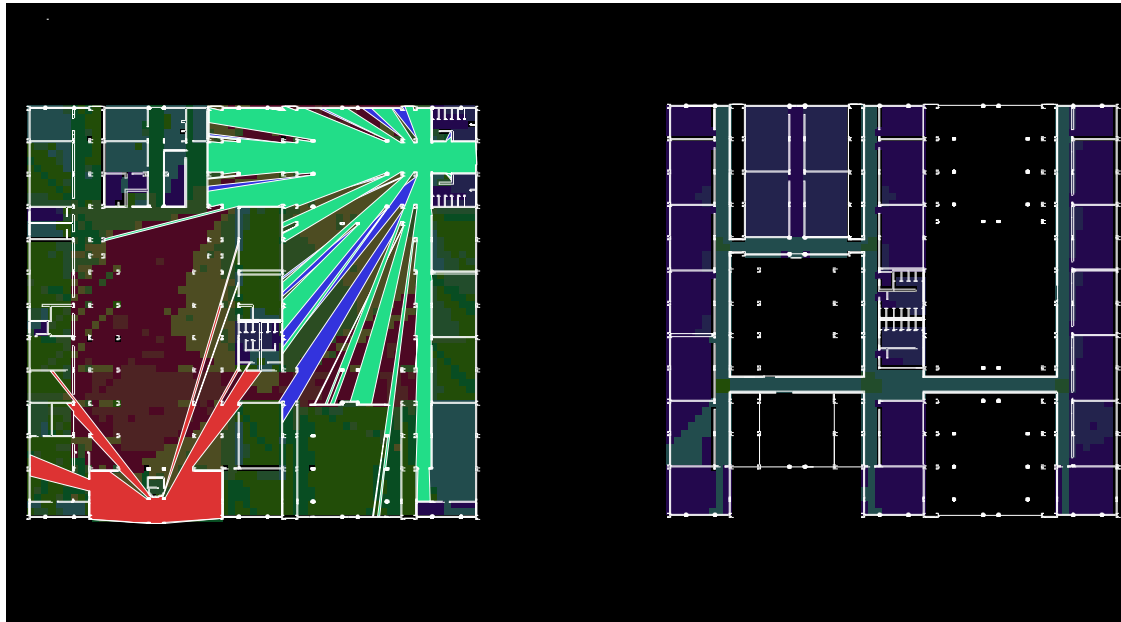


Figura 4.97 – Isovistas geradas a partir do projeto da nova entrada para o Centro de Ensino Médio São Francisco

Fonte: Proposta de estudo espacial – CEM São Francisco – 2015

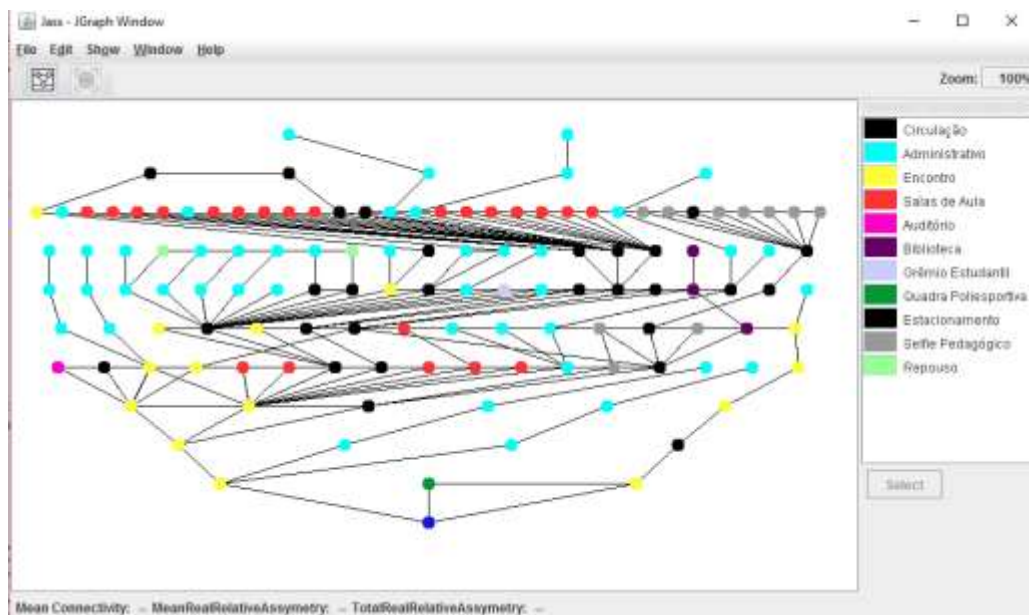


Figura 4.98 – Diagrama de permeabilidades a partir da proposta de alteração das entradas do Centro de Ensino Médio São Francisco

Fonte: Proposta de estudo espacial – CEM São Francisco – 2015

A possibilidade de constituir espaços intercambiáveis no conjunto de salas destinadas ao “selfie pedagógico” permite o aumento das conexões entre salas. Não é um aumento significativo nas propriedades gerais da configuração, mas já representa uma

aproximação a características mais urbanas: o valor passa de 2,14 para 2,35. O mesmo ocorre com a integração média do sistema: de 0,84 passa a 0,88.

Aproveitando a aproximação dos equipamentos coletivos à nova entrada da escola, também se propõe a destinação de uma recepção aos alunos, cujas características de encontro já existentes e confirmadas pela análise sintática, seriam maximizadas com a acomodação de equipamentos de estar e permanência. Ainda que visualmente acessível a todos os grupos, prevalece a proposta de projeto de um espaço de encontro de alunos, nos segundo e terceiros níveis de profundidade do sistema edificado (Figura 4.99).

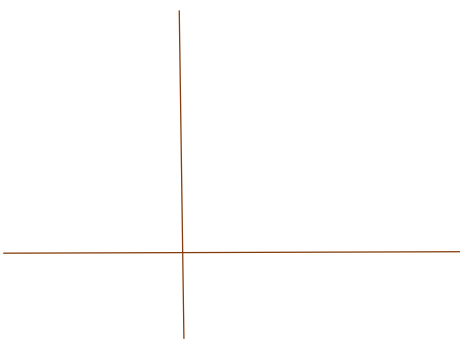


Figura 4.99 – Ilustrações das alterações projetuais propostas
Fonte: Proposta de estudo espacial – CEM São Francisco – 2015

Ressalta-se que esta proposta se encontra em discussão com o corpo docente da escola envolvido na elaboração do Plano Pedagógico e, até o momento, é o resultado das demandas iniciais feitas pela direção do estabelecimento, cujo estudo foi pautado pela análise da dimensão legal (projeto pedagógico) comparado à dimensão operacional (edifício existente).

CONCLUSÃO

Não terminamos o dever de casa
Conclusões e prospecções





Janete Melasso Garcia- Colégio Santana – 1952 – São Paulo/SP

A expressão “adulto em miniatura” que se tornou lugar-comum para todos quantos trabalham em educação, ajusta-se perfeitamente a essa maneira de encarar o ser humano. A partir dessa visão, a infância e a adolescência passam a ser vistas, na maior parte das vezes, como fases propícias à transmissão do maior número possível de conhecimentos, valores e atitudes que serão fundamentais na idade adulta. Essa é a razão, entre outras, pela qual em muitas sociedades a infância e a adolescência são vistas como mal necessários, que devem merecer o maior número possível de inibições e de privações, sob a alegação de que estas são importantes para evitar que se tenham adultos desviados das reais necessidades sociais. (GARCIA, 2012, p. 43)

Duas disciplinas que se unem...arquitetura e educação.... E, como uma nova família que se forma, nascem descendentes, carregados de valor próprio, sem, no entanto, abandonar as características genéticas de seus antecessores. É permitido crer na concepção de um espaço para a educação ou em uma educação espacializada? Ou ainda não é possível estabelecer este nexos?

Assim se chega a um limite no trabalho. Preferível falar em limite, pois não há um suposto fim. O limite pretendido e alcançado gerou uma tríade muito interessante à pesquisa: a conhecida arquitetura suportando relações da educação e concebendo uma ferramenta para construir vínculos entre as disciplinas – um método de análise. O filho dessa relação nada mais é que a vida espacial estudada, que tomou forma entre as passagens que o espaço construído desvelou.

Escrever a tese trouxe à tona uma série de reflexões. A imersão no mundo da educação revelou aspectos significativos na compreensão do espaço que, paralelamente, deu sentido a muitas práticas educativas.

A sequência de conceitos apresentada na tese também buscou contribuir para a construção dessa relação entre educação e arquitetura. Primeiramente buscou-se entender o que é o espaço e o que é a educação. Como podem se relacionar? Que estudos já promovem estas conexões? Uma vez absorvidos esses conceitos, organizou-se o cenário do espaço escolar mostrando como as políticas públicas ao longo da história brasileira viabilizaram esta relação na construção de parques escolares específicos. A partir de então sugeriu-se um método de análise para estudos de caso pontuais. As conclusões da pesquisa, assim, serão organizadas também se tomando por base estes três momentos: a educação, a arquitetura e a relação entre ambas.

Caminhou-se sobre um trilho muito bem definido no tocante à educação. De um cenário completamente visível, explícito e definido, das pedagogias visíveis, é possível ver o discurso das políticas públicas educacionais tendendo à invisibilidade. São percebidos estágios de educação em transição, ao menos no discurso. Cita Bernstein que

a mudança de uma pedagogia visível para uma invisível pode ser considerada como uma mudança no código, uma mudança nos princípios de relação e avaliação, quer estes sejam princípios de conhecimento, de relacionamento social, de práticas, de propriedade, de identidade. (BERNSTEIN, 1984.p. 36)

Ainda que não se perceba uma mudança completa na prática pedagógica ao longo do tempo, vez que se trata de alterações em um código coletivo de ações e transmissão de

informações, tendências são esboçadas. Os estudos de caso, organizados pela ordem histórica, refletem essas mudanças quando são comparados os textos produzidos para subsidiarem a dimensão legal de cada época.

Sem abrir novas discussões nas considerações finais do trabalho, deve-se pensar que a transição de um modelo muito visível, de normas e procedimentos educacionais rígidos e bem classificados hierárquica e estruturalmente, para a pedagogia invisível, que enfatiza a construção do saber pela própria percepção de mundo do educando, passa por muitas fases no processo de sistematização da educação, sendo uma das mais importantes a formação dos docentes. Portanto, se for considerado o intervalo temporal entre as análises realizadas, de pouco mais de um século, é possível compreender que muito mais fácil se faz a simples alteração do discurso do que de hábitos e padrões de comportamento. Percebe-se nesse ponto a importância dos meios da educação, no caso o edifício. São meios que dificilmente se renovam, em função de suas características materiais, e isso contribui para a manutenção de hábitos e posturas tradicionais já enraizadas. São âncoras supra estruturais que tendem a dificultar alguns procedimentos previstos, mas não concretizados, como por exemplo o discurso da formação integral do aluno e da socialização, que passa por trabalhos de experimentação, laboratoriais e pela necessidade de locais próprios para trabalho e encontros. O espaço escolar, certamente, não se mostra adaptado ao dinamismo, ainda que de mais de um século, da realidade do discurso.

Quando se analisa a história do edifício escolar, pela arquitetura, a linha não é tão bem definida assim. A tendência a uma pedagogia invisível seria ilustrada por configurações mais fluidas e menos definidas, que mudassem o paradigma anterior existente. E, como o trabalho constatou, edifícios mais novos, guardam características presentes naqueles que se prestaram à práticas pedagógicas segregacionistas, controladoras e pertencentes a um código coletivo extremamente rígido.

Vale lembrar as palavras de Gilberto Freire, sobre aspectos da formação da sociedade brasileira:

É aspecto da formação brasileira – uma formação que ainda se processa, o passado projetando-se sobre o presente e este sobre o futuro – não de todo esclarecido. (...). Não é de esperar que o desenvolvimento de uma sociedade no tempo – no tempo histórico – se processe de modo ideal ou de modo lógico. Não se processa. Processa-se, ao contrário, de maneira por vezes não só ilógica como até contraditória, em desacordo com concepções puramente lineares de fases de desenvolvimento como

aquelas que Comte desenvolveu na sua filosofia sociológica. (FREYRE, 2001, p. 192)

Respeitado, contudo, seja o rito acadêmico. Antes de outras derivações, não se deve fugir às respostas para as hipóteses levantadas no início da pesquisa. Que sejam respondidas as iniciais, portanto.

Tipos de escola e escolas-tipo

Os tipos de escolas projetados e seus respectivos padrões espaciais de barreiras e permeabilidades e de opacidades e transparências estão de acordo com o discurso das propostas pedagógicas oficiais deste período histórico?¹⁴⁷

As políticas públicas de educação preveem diretrizes para a construção de edifícios escolares cujos padrões espaciais correspondam às expectativas dos planos e programas institucionais?

Resgatando os questionamentos introdutórios que deram origem a esta tese, surge a resposta procurada: a metodologia desenvolvida na pesquisa – a análise do discurso da dimensão legal em comparação à análise configuracional da dimensão operacional – potencialmente se encarregou de informar que existem sim, espaços mais formais ou mais urbanos coerentes ou não com discursos mais autoritários ou democráticos. Políticas públicas educacionais apresentaram sintonia com seus edifícios produzidos em determinados momentos. Em outros, não. Cada estudo de caso mostra que, objetivamente, existem edifícios mais apropriados ou não ao teor da dimensão legal revelada em diferentes épocas históricas.

Este é o dado objetivo, advindo de uma análise qualitativa. Porém não esgota o assunto quando se fala em um estudo que envolve pessoas, espaços, intenções e tempo. O tempo, no caso desta tese, foi determinante em muitos aspectos...inclusive para redirecionar o foco desta conclusão.

Momentos da história da educação produziram edifícios muito coerentes, teoricamente, com as diretrizes políticas preconizadas, como se observa nos estudos de caso dos grupos escolares do início do século 19. Embora a política educacional tivesse por objetivo a formação de um novo cidadão republicano, o valor monárquico ainda era predominante

¹⁴⁷ Introdução – P. 17-18.

no discurso, autoritário e segregacionista. O espaço dos grupos escolares Abílio Manoel e Dr. Jorge Tibiriçá se revelou também assim: potencialmente formal e segregacionista, necessário, contudo à organização física de uma nova realidade.

As novas escolas já mostram que o padrão espacial se distancia do discurso. O enunciado escolanovista a partir da década de 1930 enxerga um novo cidadão brasileiro que deve ser preparado integralmente para a vida. Socializar, interagir, entender o mundo pela experimentação são as novas metas que introduzem os dispositivos legais constitucionais. Sem a pretensão de esgotar o tema e identificando uma grande diversidade de modelos de edifícios construídos na primeira metade do século 19, vê-se que configuração espacial revelada no estudo de caso apresentado – a Escola Modelo de 12 Salas, 12B – é, tipicamente, similar àquela dos grupos escolares já citados. O fenótipo dos prédios se modernizou, a exemplo do discurso, embora o genótipo tenha permanecido pouco urbano, de exacerbado controle. A ideia do pátio central, a mesma escola-tipo do início do século, prevaleceu.

O projeto mais recente analisado – o Centro de Ensino Médio São Francisco - não se mostrou tão urbano quanto desejado, embora faça parte de um trabalho de reanálise de proposta pedagógica convencional e permite, portanto, ter sua configuração arquitetônica também reavaliada para se adequar às novas ideias.

Em todos os intervalos históricos pesquisados, a construção dos edifícios escolares foi explicitamente citada, como uma maneira de se alterar cenários urbanos e, conseqüentemente, alterar hábitos da sociedade e padrões de comportamento.

Estes pontos de inflexão da história da educação, marcados pela constituição de novos cenários edificados, representaram, simbolicamente, a inauguração de novas eras para a sociedade a ser educada, que deveria, além de perceber as mudanças em seu cotidiano, enxergar e usufruir de uma nova paisagem urbana.

Assim pode-se identificar tipos de escola para cada época histórica – grupos escolares, escolas modernistas, CIEPs, Caics, entre outros. Escolas-tipo que, em conjunto, traduzem políticas educacionais consistentes, mas que, devem ser estudadas em um universo menor, reduzido e individualizado, onde as relações sociais e o espaço escolar podem ser melhores entendidos e, quando necessário e possível, remodelados.

O tempo marca feições no perfil da história da educação. Feições legais e operacionais.

A perpetuidade do edifício escolar e sua renovação pela observação

O tempo também é a variável que promoveu os cortes do estudo. Nesse momento a lente da pesquisa foi aberta e outras dúvidas revestiram o conteúdo pesquisado a partir de várias especulações. Se foi possível averiguar a compatibilidade de políticas públicas educacionais a um espaço projetado, como entender o tempo atual, que formou um mosaico de edifícios escolares, sujeitos a uma mesma política educacional em vigor?

Como um livro em que as páginas lidas vão sendo viradas e acumuladas, os edifícios escolares projetados, em contextos sociais e políticos muitos distintos, vão se tornando camadas sobrepostas **e em uso** na história da educação e arquitetura brasileiras.

Assim, surgem conclusões que a tese trouxe à tona: a **perpetuidade** do espaço construído como uma variável importante a ser considerada no estudo. O uso de mesmos edifícios escolares com intenções políticas distintas é um valor muito significativo que relativiza as análises do espaço arquitetônico, constituinte da dimensão operacional do processo educativo. É a tentativa de constatar o valor de “âncora” do meio sobre a intenção. Um prédio com espaços rigidamente classificados, com áreas definidas para lazer, aprendizagem, e encontro pode impulsionar a transição de uma pedagogia visível para uma invisível?

Afirmar, por exemplo, que a configuração espacial do grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá tende ao controle extremo e máxima integração, sem, no entanto, observar as relações entre os grupos sociais que se desenvolveram intramuros, é somente uma especulação. São informações fundamentadas na análise da sintaxe do espaço e que, dificilmente serão comprovadas, vez que o instante da vida social - resultante da correspondência entre a intenção política e a construção do espaço escolar - se desfez com o passar do tempo. O lugar existiu por um determinado momento com suas características originais que se perderam ao longo da história, seja pela substituição de grupos, seja pela criação de novas condições materiais ou ideológicas.

A ferramenta utilizada, a teoria da sintaxe espacial, proporcionou um entendimento do que o espaço potencialmente pode significar enquanto promotor de relações entre grupos. Importante se faz, assim, o estudo histórico e registros documentais da vida escolar no tempo e espaço específicos. Como a tese não dispôs destes aparatos, optou-se por promover a observação atualizada em campo do edifício e o desempenho de seus usuários e, neste momento surgiram as melhores surpresas do estudo.

O terceiro grupo de variáveis utilizadas, da observação do espaço construído atualizado em relação à observação de campo, foi o grande fiel da balança para o entendimento das características configuracionais do espaço construído reveladas pela sintaxe espacial. Por meio da observação da ocupação do espaço pelos agentes usuários¹⁴⁸.

*We shape our buildings, thereafter they shape us*¹⁴⁹.

Enquanto os escolanovistas projetavam edifícios próprio para estudar e outros para brincar e formar cidadãos, os grupos escolares do início do século aprendiam a coexistir com essas novas práticas pedagógicas. Mas como isso foi possível? Se na capital federal se oferecia à nação “um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país”(TEIXEIRA, 19561), como este sistema incorporaria outros locais onde tipos obsoletos de escolas já faziam parte do território, vez que as políticas educacionais se davam em nível nacional?

Surge a visão, então, de uma máquina de movimento perpétuo que o ditado de Sir Winston Churchill poderia ilustrar: “primeiro moldamos os edifícios, para depois eles nos moldarem”. E assim sucessivamente: uma escola pensada para um determinado instante histórico é readaptada para outros momentos. Moldada foi e moldará também. Onde fica, portanto, a intenção daquele momento histórico descrita na dimensão legal na produção espacial?

No mesmo instante em que esta tese é escrita, um laboratório de informática é adaptado ao subsolo de um edifício escolar tombado como patrimônio histórico do interior do estado de São Paulo ou uma reforma é realizada para a instalação de uma quadra poliesportiva em uma escola-classe de Brasília.

Assim é o espaço. Ele também se adaptou ao longo do tempo e as observações de campo mostraram que as configurações arquitetônicas foram passadas a limpo, como correções sobre um desenho original, devido à necessidade de adequação do edifício escolar às novas práticas pedagógicas preconizadas nos vários discursos legais ao longo do tempo.

¹⁴⁸ Foi necessária a atualização das plantas-baixas dos edifícios estudados, o registro das novas propriedades sintáticas e a análise da vida social desenvolvida no respectivo espaço.

¹⁴⁹ Livre tradução – Nós moldamos nossas construções, depois elas nos moldam. Citação de Churchill, 1960.

Foi percebido que as iniciativas de adequação dos edifícios antigos às novas práticas pedagógicas não vieram com a força dos grandes projetos educacionais. Dependeram de iniciativas dos gestores da instituição em determinadas épocas. Não houve, por parte do poder público, um programa de readaptação de escolas a novas práticas com a mesma força e intensidade de outras políticas públicas. A informalidade e o improviso, muitas vezes, predominaram na adequação do prédio a novas necessidades, como no caso das escolas de Brasília. No máximo foram publicados dispositivos legais que permitissem alguma alteração ou adequações em projetos pontuais desenvolvidos pelas esferas municipais ou estaduais. Este quadro construído só reforça a tese de que o microuniverso do edifício escolar deve ser analisado individualmente e não em bloco, a fim de se perceber essas sutilezas na configuração dos prédios, cuja responsabilidade, na maioria das vezes, refletiu o pensamento do gestor da unidade em determinado momento. A transição da visibilidade para a invisibilidade é sutil e solitária.

Em todos os estudos de caso feitos, após a atualização das plantas-baixas, quando processados os novos cálculos das propriedades sintáticas, foi percebido que os edifícios se tornaram mais integrados, mais complexos, com maior quantidade de conexões entre os espaços bem como apresentaram uso maior da área externa, diminuindo as medidas de controle dos pátios internos. É o indicativo que a configuração, independente de normatização, foi se adaptando às novas práticas e, espontaneamente, se tornando mais urbana, compatibilizando-se com as alterações legais.

Significativas são as reformas arquiteturais promovidas no grupo escolar de Bebedouro – Abílio Manoel. A integração média aumentou consideravelmente bem como a conectividade entre os espaços. Também espaços destinados ao uso comunitário foram trazidos aos níveis mais próximos da entrada do complexo. As características mais urbanas da configuração foram confirmadas pelos novos resultados das propriedades sintáticas, convalidadas pelo uso.

Edifícios cuja configuração original se baseou no desenho do pátio central – grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá e Escola 12B – não apresentaram mudanças significativas nas propriedades sintáticas, confirmando a força de um desenho arquitetônico consagrado historicamente pelo modelo panóptico de Bentham.

Interessante notar os resultados do estudo de caso das escolas de Brasília – o mesmo prédio quando observado em situações de implantação urbana diferenciadas apresenta desempenhos diferenciados também. A exemplo do grupo escolar de Bebedouro – Abílio

Manoel – quando o espaço externo é incorporado ao espaço escolar e ofertado como complemento a áreas de encontro do edifício escolar original, estes passam a ser os locais preferidos dos alunos para permanência e lazer durante as horas livres. Observa-se isso nas Escolas 12B implantadas em grandes lotes em cidades periféricas ao Plano Piloto de Brasília. Este uso confirma as predições da análise sintática. São os locais mais integrados e acessíveis visualmente.

As propriedades sintáticas, no entanto, nem sempre podem ser lidas e interpretadas sem uma avaliação mais consistente. Nos grupos escolares paulistas, após a utilização do pavimento inferior, espaços altamente segregados e de difícil acesso visual, apareceram como locais preferidos por parte do grupo discente. Uma especulação a fazer é a necessidade de o grupo discente estar em um ponto que, mesmo monitorado, o controle não é tão explícito.

A análise da configuração confirmou o uso potencial dos espaços do Centro de Ensino Médio de São Sebastião - o Chicão. Os locais mais integrados, mais acessíveis visualmente e mais conectados – corredores de circulação - funcionam como verdadeiras salas de estar dos alunos. Ainda que todos os locais sejam monitorados por câmeras, a permanência e o encontro acontece com mais intensidade nesses locais. Um raciocínio que pode ser construído é que o controle espacial é muito mais óbvio e intimidador do que o controle eletrônico. Em outros termos: uma configuração panóptica, por exemplo, transmite com maior intensidade a sensação de controle aos usuários do que câmeras espalhadas pelo edifício. Curiosamente, Chicão é a escola que sofre a revisão dos seus parâmetros pedagógicos, cujos processos de controle e monitoramento não são tão explícitos como o dos outros locais e princípios relacionados à autonomia dos alunos sobre o processo de aprendizagem são trabalhados constantemente. A vida social no estabelecimento transpira mudanças.

O espaço de concessão

A observação do grupo escolar de Bragança Paulista – Dr. Jorge Tibiriçá, revelou um traço determinante sobre toda a vida social desenvolvida na escola. Todos os alunos se deslocavam pelo edifício sob a supervisão de um docente ou funcionário. Não foi percebido o movimento espontâneo. Não é dada aos alunos a condição de escolha de permanência em determinado ambiente, mesmo nas horas livres.

A própria configuração de pátio central já citada permite a observação de todos a partir de qualquer ponto do edifício. É indescritivelmente inibidora a sensação de estar sendo observado. Este é o mecanismo que implica a construção de valores explícitos – as pedagogias visíveis – para os grupos sociais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, é possível concluir que no ambiente escolar, se existe a prevalência da configuração sobre as relações sociais, ela existe como maneira de favorecer o grupo administrador no gerenciamento das práticas pedagógicas, vez que todos os movimentos e sistema de encontros são monitorados. Em certos casos, como no citado grupo escolar Dr. Jorge Tibiriçá, o controle é explícito, físico e óbvio. Não há como atravessar o prédio sem observar ou ser observado. Em outros casos, como escolas modulares, a exemplo do Centro de Ensino Médio Chicão, apesar de o monitoramento de câmeras e da faixa etária maior dos alunos, o espaço não promove relações de controle e acesso visual tão explícitas, favorecendo o deslocamento e encontro espontâneos em locais mais acessíveis física e visualmente conforme previsto na análise espacial.

Nas observações de campo realizadas, o espaço escolar, não existe, em nenhum momento, unicamente sob o domínio do grupo administrado. O grupo administrador detém as regras para utilização do espaço escolar, podendo ou não estabelecer concessões na sua utilização a depender da programação de atividades.

Walter Garcia, em entrevista recente, afirma que

Na comunidade escolar há o consenso que alunos e professores trabalham em um ambiente em que algumas *concessões* podem ser feitas em benefício de um grupo: concessões de natureza disciplinar, concessões de natureza associativa, de atividades extracurriculares, sempre gerenciadas pelo grupo administrador. O aluno tem um papel importante na medida em que segue essas orientações dentro de uma lógica e comportamentos esperados. E o professor também. O professor não pode extrapolar limites sob pena de desencadear outras forças, como as dos pais e das autoridades escolares. É um sistema extremamente rígido, com diferentes níveis de controle e concessões que permitem uma convivência saudável, entre aspas.

Garcia se refere a tipos de relações entre grupos. Os limites referem-se a limites de atuação e comportamento. Mas, ainda assim, é válido classificar a configuração espacial, também como *o espaço de concessão*, sabendo que cabe ao grupo administrador o papel de gestor das relações entre os grupos que habitam o prédio escolar. A configuração imposta pelo edifício pode implicar em mecanismos mais ou menos explícitos de controle e monitoramento, ajudando na construção dos limites físicos e comportamentos

esperados, citados por Garcia. Trata-se de relações de poder. Poder e não poder. *Concessões* e permissões.

Tendências

O desenvolvimento da metodologia de comparação entre a dimensão legal e a dimensão operacional do sistema educacional buscou oferecer instrumentos para a averiguação de coerências entre o discurso das políticas públicas educacionais e os edifícios construídos. Prestou-se enquanto exercício de interpretação, de análise teórica, construindo relações importantes do discurso previsto nas leis com a produção do espaço em si.

A inovação, no entanto, surge no momento em que as relações sociais são investigadas e é possível verificar se operam de acordo com os padrões espaciais sugeridos pela configuração ou não. De posse dessas informações, é possível proceder ajustes em ambas as dimensões e criar nexos coerentes entre o discurso e sua respectiva materialização.

A metodologia se mostrou muito mais interessante em sua faceta prospectiva, vez que a ausência de elementos para confirmação das potencialidades da configuração em tempos históricos passados torna-se muito difícil em função das limitações da pesquisa.

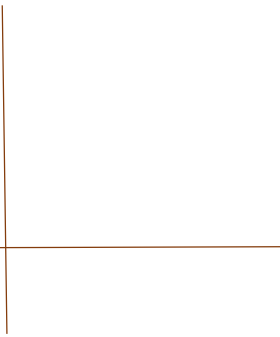
O caso da do Centro de Ensino Médio de São Sebastião ilustra bem esse caso. O resultado da análise configuracional por meio da sintaxe espacial confirmou usos já consagrados no edifício: os locais mais integrados e acessíveis visualmente são os preferidos para permanência dos alunos. Ao ser introduzida a teoria da sintaxe espacial na reavaliação do espaço adequando-o ao novo projeto pedagógico, foi introduzido um argumento de autoridade, balizado por uma teoria de análise espacial, que confirmou algumas das impressões que os usuários do espaço já detinham.

Uma outra possibilidade a ser explorada para a aplicação da metodologia diz respeito a estudos exploratórios na área de educação sobre a constituição dos sujeitos em suas dimensões individual e social a partir da percepção das implicações da relação espaço x poder na escola, braço de pesquisa relacionado à teoria da subjetividade.

Na área da arquitetura existem várias possibilidades, como por exemplo aquelas de construção de instrumentos de avaliação e monitoramento do discurso – em qualquer área - e sua compatibilidade com o espaço, com a possibilidade da promoção de adequações e ajustes de parte a parte. Estudos de referência deste trabalho já mostram a possibilidade

de padronização e classificação de tipos edificados em grupos distintos cujas propriedades sintáticas se assemelham. Entender o que essas semelhanças e diferenças causam na vida social é um trabalho de extrema valia para monitoramento do desempenho dos ambientes arquitetônicos e urbanos, sejam ambientes escolares, de trabalho, de lazer, entre outros.

Mesmo tendo sido utilizada para uma avaliação histórica, a tese pode e deve ser considerada, de maneira muito mais eficiente, como uma ferramenta para administração escolar, que permite traduzir ou tornar visível as pedagogias invisíveis que condicionam relações sociais dentro do universo escolar, a fim de compatibilizar a intenção do processo educativo à sua consecução material.



ANEXOS

LEI N. 88, DE 8 DE SETEMBRO DE 1892

Reforma a instrução publica do Estado

O dr. Bernardino de Campos, Presidente do Estado de São Paulo : Faço saber que o Congresso Legislativo estadual decretou e eu promulgo a lei seguinte:

Artigo 1.º - O ensino publico no Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primario, ensino secundario e ensino superior. § 1.º - O ensino primario comprehenderá dous cursos: um preliminar, outro complementar. § 2.º - O ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7. § 3.º - O ensino complementar destina-se aos alumnos que se mostrarem habilitados nas materias do ensino preliminar.

Da organização escolar

Artigo 2.º - Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40, alumnos matriculaveis haverá uma escola preliminar.

§ **unico.** - Si o numero de alumnos fôr inferior a 80, haverá duas escolas, e, si fôr superior, serão creadas tantas escolas, quantas sejam necessarias na proporção de 40 alumnos para cada escola.

Artigo 3.º - Nos logares em que o numero de alumnos ou alumnas matriculaveis fôr inferior a 20, será creada uma escola mixta.

§ **unico.** - Nos logares em que as circumstancias o exigirem, a juizo do conselho-director, será creada nma escola ambulante.

Artigo 4.º - As escolas que tiverem mais de trinta alumnos terão um professor e um adjuncto.

Artigo 5.º - Cada escola preliminar, além de uma área bastante espaços, para recreios e exerícios physicos, terá uma sala apropriada para os trabalhos manuaes e os objectos e aparelhos necessarios para o ensino intuitivo, para o da geographia, do systema metrico e da gymnastica.

Artigo 6.º - O ensino das escolas preliminares comprehenderá as matérias seguintes:--moral practica e educação civica, leitura e principios de grammatica escripta e calligraphia; noções de geographia geral e cosmographia; geographia do Brazil, especialmente do Estado de S. Paulo; historia do Brazil e leitura sobre a vida dos grandes homens da historia; calculo arithmetico sobre os numeros inteiros e fracções, systema metrico decimal, noções de geometria, especialmente nas suas applicações a medição de superficie e volumes; noções de sciencias physicas, chemicas e naturaes, nas suas mais simples applicações, especialmente á hygiene; desenho a mão livre: canto e leitura de musica, exercicios gymnasticos, manuaes e militares, apropriados á idade e ao sexo. §

único. - No regulamento que fôr expedido para execução desta lei, serão minuciosamente éspecificadas em programmas as materias que constituem o ensino, e sua distribuição, conforme o desenvolvimento intellectual dos alumnos, observando-se com rigor os principios do methodo intuitivo.

Artigo 7.º - Para uso e instrucção do professor, haverá, em cada escola preliminar, uma bibliotheca escolar, contendo manuaes de modernos processos de ensino e vulgarização das principaes applicações da sciencia á agricultura e á industria.

Artigo 8.º - Em todo logar em que houver frequencia provavel de 30 adultos para uma escola nocturna, será creado um curso gratuito, em que se ensinarão as mesmas materias do curso preliminar, excepto trabalhos manuaes e gymnastica. § 1.º - Para reger esses cursos, sera chamado um dos professores publicos do logar, á escolha do Governo. § 2.º - Nos cursos nocturnos, o professor terá em vista ampliar o estudo de geometria, fazendo a explicação dos processos de desenho, empiricamente empregados nos diversos officios.

Artigo 9.º - O Governo consagrará todos os annos a quantia de 500:000\$000 para a construcção de edificios para as escolas preliminares, conforme typo adoptado.

§ **único.** - Na execução do disposto neste artigo, o Governo dará preferencia aos municípios cujas municipalidades auxiliarem ao Governo, quer pecuniariamente, quer com dadivas de terrenos e materiaes.

Artigo 10. - As escolas complementares serão installadas, de preferencia, nas cidades cujas municipalidades se compromettam a fornecer predios e terrenos apropriados ás aulas e aos diversos trabalhos.

Artigo 11. - Em todos os municípios, para cada dez escolas preliminares haverá uma escola complementar.

Artigo 12. - Para a matricula nas escolas complementares, é indispensavel o exame do curso preliminar.

Artigo 13. - O ensino nas escolas complementares comprehenderá as materias seguintes : Moral e educação civica, portuguez e francez. Noções de historia, geographia universal, historia e geographia do Brazil. Arithmetica elementar e elementos de algebra até equações do 2.º grau, inclusive. Geometria plana e no espaço. Noções de trigonometria e de mechanica, visando suas applicações ás machinas as mais simples. Astronomia elementar (cosmographia). Agrimensura. Noções de physica e chimica experimental e historia natural, especialmente em suas applicações mais importantes á industria e á agricultura. Noções de hygiene. Escripção mercantil. Noções de economia política, para os homens ; economia domesticas, para as mulheres. Desenho a mão livre, topographico e

geometrico. Calligraphia. Exercicios militares, gymnasticos e manuaes, apropriados á idade e ao sexo.

§ **unico.** - Os trabalhos manuaes, para os homens, constarão de trabalhos simples em madeiras e em ferro, para os quaes haverá em todas as escolas complementares uma officina apropriada, com as ferramentas mais usadas.

Artigo 14. - O governo, em regulamento especial, determinará o numero. dos professores e outros funcionarios indispensaveis ao ensino e direcção das escolas complementares, distribuindo do melhor modo as materias, de maneira que seu estudo seja gradual e sempre em relação com o desenvolvimento intellectual dos alumnos.

Artigo 15. - Em cada escola complementar haverá uma pequena bibliotheca e laboratorio, gabinete de physica e chimica, e collecções de historia natural, com o material mais apropriado ao ensino, além dos objectos, taes, como : lousas, mappas, etc.

Artigo 16. - O curso completo das escolas complementares habilitará para o cargo de adjunctos das escolas preliminares. Ensino secundario scientifico e litterario

Artigo 17. - Para o ensino secundario, scientifico e litterario, o Governo creará tres gymnasios para alumnos externos.

§ **unico.** - Um destes estabelecimentos pertencerá á capital do Estado.

Artigo 18. - A duração dos cursos nos gymnasios será de seis annos. Durante os quatro primeiros annos, os cursos serão communs para todos os alumnos. Nos 2 ultimos haverá uma divisão scientifica, outra litteraria, com certos cursos communs ás duas divisões.

Artigo 19. - O ensino commum comprehenderá as materias seguintes : Moral. - Educação civica. Portuguez, francez, inglez ou allemão. Noções de grego. Historia e geographia. Cosmographia. Arithmetica elementar e algebra, até ás equações do 2,º grau, inclusive Geometria plana e no espaço. Noções de mechanica. Physica e chimica experimental. Historia natural. Escripuração mercantil. Economia política, desenho, calligraphia e exercícios gymnasticos e militares

.§ **1.º** - O curso scientifico dos dous ultimos annos comprehenderá as materias especiaes seguintes : Revisão e complemento da arithmetica e algebra. Estudos das curvas usuas. Geometria descriptiva. Trigonometria rectilinea. Mechanica elementar. Astronomia elementar. Agrimensura. Estudo complementar da physica, chimica e historia natural.

§ **2.º** - O curso litterario dos dous ultimos annos comprehenderá as materias especiaes seguintes: Philosophia. Latim. Grego. Litteratura portugueza, franceza, ingleza ou alleman, além da continuação do estudo destas linguas. Historia da civilização.

Artigo 20. - Estes gymnasios serão providos de laboratorios, gabinetes, collecções de historia natural, bibliotheca e de todo o material necessario para o ensino e os trabalhos praticos dos alumnos.

Artigo 21. - Em regulamento especial, o Governo determinará as condições de admissão nestes gymnasios, a divisão das materias por anno, observando-se sempre a gradação das mesmas, de conformidade com o desenvolvimento intellectual dos alumnos, seu encadeamento logico, o numero dos professores e outros funcionarios necessarios ao ensino e á administração, marcando a estes ultimos os respectivos vencimentos e todos os pormenores que possam interessar ao bom andamento dos trabalhos escolares.

§ 1.º - Os alumnos dos gymnasios pagarão unicamente uma taxa de matricula annual dc 50\$000.

§ 2.º - Haverá nos gymnasios um numero de logares gratuitos, igual ao decimo do numero total de alumnos que póde receber o gymnasio, destinados aos meninos pobres, intelligentes e laboriosos que, em concurso, se mostrarem mais habilitados.

Artigo 22. - Os professores gosarão de todos os direitos concedidos aos outros membros do magisterio.

Formação dos professores

Artigo 23. - Para formar os professores dos cursos preliminares e complementares, haverá quatro escolas normaes primarias, e, para formar os professores destas escolas e dos gymnasios, haverá, anexo á Escola Normal da capital, um curso superior.

Artigo 24. - Nas escolas normaes primarias o curso será de tres annos e comprehenderá as materias seguintes: -- moral, educação civica, psychologia, pedagogia e direcção de escolas ; portuguez, francez e inglez ou allemão (facultativo). Historia e geographia. Mathematicas elementares, comprehendendo elementos de mechanica. Astronomia elementar. Generalidades sobre anatomia e physiologia. Physica, chimica e historia natural, visando especialmente suas applicações á agricultura e á industria, agrimensura (para homens), escripturação mercantil. Economia política (para os homens). Economia domestica (para as mulheres) Desenho e calligraphia. Musica. Exercicios militares, para os homens. Exercicios gymnasticos e manuaes apropriados ao sexo.

§ **unico.** - Todas as escolas normaes primarias serão providas de laboratorios de chimica, gabinete de physica, collecções de historia natural, bibliothecas e material necessario para o ensino, com accomodações especiaes para os trabalhos dos alumnos e sua permanencia durante todo o dia na escola, e officinas para os trabalhos manuaes, dirigidas por habeis mestres contractados.

Artigo 25. - A matricula nas escolas, normaes primarias se fará por meio de concurso que versará sobre portuguez francez, historia e geographia geral, noções de cosmographia, arithmetica,

geometria, noções de algebra e de sciencias phisicas, chímicas e naturaes o desenho de mão livre (conforme o regulamento especial que o governo publicará), de modo a classificar, por ordem de merecimento, os alumnos admittidos.

§ **único** - Para se inscreverem nestes concursos, os alumnos deverão ter pelo menos 16 annos de idade e fornecer provas de sua moralidade.

Artigo 26. - O professor de cada uma das disciplinas das escolas normaes deverá formular o respectivo programma em detalhe e sujeital-o á congregação no começo de cada anno lectivo. § **único.** - Antes da abertura das aulas do cada anno, serão publicados os programmas das respectivas cadeiras e distribuidos aos alumnos.

Artigo 27. - O Governo fica auctorizado a regulamentar as escolas normaes, determinando o numero dos professores e outros, funcionarios necessarios ao ensino e marcando a estes ultimos os respectivos vencimentos. Os regulamentos serão os mesmos para todas as escolas normaes primarias, e determinarão que, nos exames de passagem de um anno para outro, se observe o mesmo systema de classificação por merecimento que o adoptado para admissão.

§ **1.º** - A classificação final dará direito, aos alumnos diplomados, de escolherem, conforme seu logar, as cadeiras quo preferirem e se acharem vagas por occasião de sua sahida da escola.

§ **2.º** - Serão preferidos para os cargos, de preparador de phisica e chímica, de zelador do muzeu pedagogico e de bibliothecario, os alumnos do curso superior que se houverem distinguido em seus estudos.

Artigo 28. - Os alumnos approvados nas materias do 2.º anno terão direito ao diploma do professores de escolas preliminares, que os habilitará tambem a serem adjunctos ás escolas complementares, ficando obrigados a praticar durante seis mezes nas escolas modelos ou em outras.

Artigo 29. - Os alumnos approvados nos exames finaes do 3.º anno, terão direito ao diploma de professor das escolas complementares.

Artigo 30. - Os actuaes lentes effectivos da Escola Normal, da capital, serão conservados nas escolas normaes primarias, e, tanto quanto fôr possivel, nas cadeiras das mesmas materias que ensinam, sendo, porém, para estas escolas, daqui por deante, indispensavel o concurso para o provimento de qualquer cadeira, sempre que houver vaga. Curso superior da Escola Normal da capital

Artigo 31. - A duração dos estudos do curso superior da Escola Normal da capital, será da dous annos e terá duas secções : uma scientifica e outra litteraria.

§ **1.º** - A admissão a este curso superior se fará por meio do concurso que versará sobre as materias dos programmas das escolas normaes primarias. Além destas provas, os alumnos que desejarem

matricular-se na secção litteraria devem-se mostrar habilitados em grego e latim, conforme o programma que será publicado pelo Governo, observando-se no concurso de admissão nos exames de passagem de um anno para outro e no exame final, as mesmas regras que as fixadas para as escolas normaes primarias.

§ 2.º - Para poderem ser admittidos ao concurso, os candidatos devem provar, além de sua moralidade, terem dezenove annos de idade. Os alumnos diplomados pelas escolas normaes primarias são dispensados destas formalidades.

Artigo 32. - As materias da secção scientifica constarão de : Revisão e complementos das mathematicas elementares e mechanica. Partes elementares de geometria analytica, de duas e de tres dimensões, geometria descriptiva, topographia, revisão e complemento das sciencias physicas, chemicas e naturaes, desenho. As materias da secção litteraria constarão de :Lingua e litteratura portugueza, franceza e continuação do estudo de inglez e allemão, grammatica comparada, philosophia, grego, latim. Historia da civilização e lições sobre a historia da arte. Exercicios sobre historia e geographia geral, e economia politica.

Artigo 33. - Em regulamento especial o Governo fixará o numero de professores e outros funcionarios necessarios ao ensino do curso superior, determinará a divisão das materias por anno, os trabalhos praticos e as licções que os allunos das duas secções deverão fazer, quer em presença de seus respectivos professores, quer na escola normal primaria ou no gymmasio.

§ unico. - Para os trabalhos praticos, os alumnos da secção scientifica utilizarão dos laboratorios e colleções da Escola Normal primaria da capital, que terão uma organização especial.

Artigo 34. - Cada anno o governo fixará o numero de professores que podem ser admittidos no curso superior, nos termos do artigo 31 e paragraphos **Artigo 35.** - Para professores do curso superior da Escola Normal da capital o Governo nomeará lentes do ensino superior, sem prejuízo do exercicio de suas cadeiras, ou pessoas que se tenham distinguido pelos seus trabalhos scientificos ou literarios no exercicio do professorado.

Dos professores

Artigo 36. - Nenhuma nomeação será feita sem concurso, salvo o caso pro visto no .§ 1.º do artigo 27.

§ unico. - Podem tambem ser admitidos a concurso os candidatos não diplomados, uma vez que já tenham exercido o magisterio durante cinco annos. Neste caso, porem, além da prova theorica que será prestada perante a congregação de uma das escolas normaes, e de conformidade com o seu programma, o concurso comprehenderá uma prova pratica, na regencia de todas as classes da Escola Modelo.

Artigo 37. - Os professores não poderão ser removidos senão a pedido.

Artigo 38. - Os professores publicos do Estado serão classificados do modo seguinte: adjunctos primarios, professores primarios, adjunctos de escola complementares, professores de escolas complementares, professores de escolas normaes primarias, professores do curso superior da escola normal professores de gymnasios.

Artigo 39. - Os adjunctos depois de dous annos de exercicio terão preferencia para a nomeação de professores. Da direcção do ensino

Artigo 40. - A direcção suprema do ensino cabe ao Presidente do Estado, e a sua inspecção a um conselho superior e a inspectores de districtos.

Artigo 41. - O conselho superior será assim constituído: um director geral nomeado pelo Governo, o director da escola normal da capital, o director da escola modelo; um professor eleito pelos professores publicos primarios; dous delegados das municipalidades e um professor eleito pelos professores dos gymnasios.

Artigo 42. - O director geral será o intermediario entre o Governo e o conselho superior em todas as resoluções deste.

§ unico. - Além disso compete-lhe :1.º Mandar publicar annualmente o programma detalhado de cada cadeira da escola normal. 2.º Providenciar sobre a publicação de uma revista annual em que o professores sejam informados a respeito do progresso e do ensino. 3.º Presidir a todos os concursos. 4.º Apresentar todos os annos ao Secretario do Interior um relatorio circunstanciado sobre o estado do ensino, fazendo-o acompanhar dos dados estatisticos necessarios á demonstração dos progressos obtidos. 5.º Propôr ao Congresso, por intermedio do Secretario da Instrucção Publica, a criação ou supressão de cadeiras. 6.º Orçar as despesas com a instrucção publica e submeter o orçamento ao Congresso por intermedio do Secretario do Interior.7.º Propôr ao Presidente do Estado, por intermedio do mesmo Secretario as aposentadorias, permutas ou remoções requeridas pelos professores. 8.º Propôr ao Secretario do Interior as reformas que o conselho julgar convenientes. 9.º Inspeccionar as escolas normaes e os gymnasios.

Artigo 43. - Ao conselho superior compete : 1.º Propôr as commissões examinadoras dos concursos. 2.º Organizar definitivamente os programmas de ensino, tendo em vista os principios aqui estabelecidos. 3.º Resolver sobre a adopção do material escolar e dos livros que devem ser distribuídos pelas escolas.4.º Resolver de accôrdo com o Secretario das Obras Publicas sobre a escolha do plano das construcções escolares. 5.º Discutir e propôr ao Secretario do Interior, por intermédio do inspector geral, as reformas que julgar convenientes. 6.º Resolver sobre a natureza das penas a impôr aos professores. 7.º Promover conferencias na capital sobre questões de ensino e sobre assumptos que contribuam para a educação civica do povo. 8.º Marcar a epocha em que cada inspector de districto deve enviar o seu relatorio, afim de evitar accumulção de taes documentos. 9.º julgar da conveniencia das medidas lembradas nesses relatorios.

Artigo 44. - Aos inspectores de districtos compete : 1.º Visitar com frequencia todas as escolas do districto. 2.º Providenciar sobre os exames das escolas publicas e presidir a taes exames. 3.º Propor ao conselho superior a localização que fôr mais conveniente ás escolas. 4.º Inquirir de cada professor as modificações que porventura convenha introduzir no regimen escolar do districto. 5.º Remetter ao conselho superior nas épocas por este fixadas relatorios circumstanciados sobre o ensino do districto, indicando as modificações a fazer, e dando conta do procedimento de cada professor. 6.º Providenciar no sentido de fazer com que os professores realizem conferencias publicas sobre assumptos que contribuam para a educação civica do povo. 7.º Attestar aos professores a conveniencia de sua remoção ou permuta de suas cadeiras. 8.º Entender-se com as municipalidades sobre o serviço do recenseamento escolar dos respectivos municipios. 9.º Admoestar e reprehender os professores pelas suas faltas, e, em caso de reincidencia, leval-as ao conhecimento do conselho superior. 10.º Lavrar em livro especial o termo de sua visita a cada escola, observando tudo que lhe parecer digno de louvor ou de censura. 11.º Exercer todas as attribuições de que eram investidos os conselhos municipaes, em virtude da lei n. 81, de 6 de Abril de 1887, que não forem incompatíveis com a presente reforma.

Da fiscalização do ensino

Artigo 45. - O Estado de S. Paulo será dividido, para a fiscalização do ensino, em 30 districtos escolares

Artigo 46. - Os inspectores de districtos serão nomeados pelo Governo, mediante proposta do conselho superior, devendo ser escolhidos dentre os professores com mais de cinco annos de pratica.

§ **unico.** - A sua função de inspector é incompatível com qualquer outro cargo

Artigo 47. - O mandato do inspector durará 3 annos, podendo, porém, ser renovado.

§ **unico.** - Extincto o seu mandato, o inspector será provido independente de concurso, em uma cadeira da mesma categoria da que antes occupava.

Artigo 48. - O conselho superior terá sob a sua direcção uma secção de estatistica escolar e um archivo.

§ **unico.** - O pessoal da secção se comporá de um director, dous auxiliares e um archivista, devendo o Governo determinar-lhe os vencimentos. Do recenseamento

Artigo 49. - O recenseamento constará do numero de alumnos matriculados nas escolas publicas, frequencia media de cada mez, numero de alumnos abaixo da idade escolar, numero da individuos maiores de 14 annos, numero das escolas particulares, numero de alumnos matriculado nestas escolas, sua idade, sendo estes dados fornecidos pelos professores.

§ **único.** - Além destes dados, a estatística escolar deve compreender a estatística do pessoal do ensino, segundo as suas categorias.

Artigo 50. - O conselho superior providenciará sobre a organização de quadros estatísticos que facilitem o trabalho de recenseamento.

Artigo 51. - Excepto as informações referentes ás escolas publicas, que devem ser fornecidas pelos proprios professores, por intermedio dos inspectores, todos os outros dados serão fornecidos pelas municipalidades, ficando em cada uma dellas archivadas taes informações, afim de poderem ellas tornar effectiva a imposição das multas a que se refere esta lei. Da obrigatoriedade

Artigo 52. - Os presidentes das camaras municipaes publicarão pela imprensa o dia da abertura das aulas nas escolas publicas, por espaço de 15 dias.

§ **único.** - Trinta dias depois da abertura das aulas, a não declaração dos paes, tutores, curadores e patrões sobre os meios de que lançam mão, afim de educar seus filhos, tutelados, curatelados ou empregados, importará em matricula ex-officio, sendo os responsaveis avisados antecipadamente desse acto.

Artigo 53. - Si as creanças matriculadas faltarem á escola, por espaço de 15 dias consecutivos, sem motivo justificado, os responsaveis incorrerão na pena estabelecida no artigo 57, sendo essa multa arrecadada pela collectoria.

Artigo 54. - A obrigatoriedade não comprehende os alumnos que receberem instrucção em escolas particulares ou em suas proprias casas, e os que residirem a distancia maior de dous kilometros da escola publica, para meninos, e um kilometro, para meninas.

§ **único.** - As creanças que receberem instrucção em suas casas são obrigadas a fazer exames nas escolas publicas na epoca para isso marcada.

Artigo 55. - Todo o patrão ou chefe industrial que tiver creanças a seu serviço e não as dispensar do trabalho, duranle o tempo necessario ao ensino, fica sujeito á pena estabelecida no art. 57.

Artigo 56. - Constituirá motivo attendivel para serem as creanças dispensadas do ensino, a inhabilidade physica ou intellectual, attestadas pelas municipalidades.

Artigo 57. - Todos aquelles que infringirem as disposições desta lei, relativamente á obrigatoriedade da instrucção preliminar, ficam sujeitos a uma multa de 10\$000 que se duplicará no caso de reincidencia. Das despesas

Artigo 58. - Os vencimentos do pessoal do ensino são os da tabella annexa.

§ **único.** - Com relação aos professores, os vencimentos serão augmentados, de accordo com as disposições seguintes : 1.^a No fim de 10 annos de exercicio, o professor perceberá mais a quarta

parte dos vencimentos. 2.^a No fim de 15 annos, perceberá mais a terça parte. 3.^a No fim de 25 annos, perceberá mais a metade.

Artigo 59. - Os professores receberão os seus vencimentos nas collectorias do Estado.

Artigo 60. - O tempo para melhoria de vencimentos de que trata o art. 53, .§ unico, começará a ser contado da data da promulgação desta lei.

Artigo 61. - Os livros oficialmente adoptados serão gratuitamente fornecidos ás escolas, bem como todos os objectos de uso escolar.

§ unico. - Para isso o Governo contractará, com quem melhores vantagens offerecer, a impressão de livros e mappas, e o fornecimento de cadernos, pedras, lapis o outros objectos escolares. Das caixas economicas escolares

Artigo 62. - Tanto nas escolas preliminares, como nas complementares e nas escolas normaes, haverá uma secção especial, denominada «Secção das caixas escolares á qual incumbirá:

§ 1.º - Receber de cada alumno as pequenas quantias de 100 réis para cima, até perfazerem uma somma que possa ser depositada em alguma caixa economica, onde houver.

§ 2.º - Escripturar as sommas recebidas, creditando-as aos depositantes, designando o nome destes, o quantum que for entregue, a remessa para as caixas economicas, quando fôr feita.

Artigo 63. - Para resalva e garantia do recebimento das quantias, o director, o professor ou o chefe de secção, dará aos alumnos um cartão em que irá indicando, por meio de um sinete, as quantias que fôr recebendo. Este cartão será entregue á caixa economica, agencia ou filial, logo que a somma atinja á quantia de 1\$000, para ser substituido por uma caderneta em nome do depositante.

Artigo 64. - O cartão será fornecido pela caixa economica do logar, ou do logar mais visinho, ou não havendo nas localidades, pela da capital do Estado, á requisição do director da escola, do professor ou do chefe da secção, na fórmula das leis vigentes sobre as caixas economicas officiaes.

Artigo 65. - Emquanto não houver legislação no Estado sobre as caixas economicas, serão applicaveis ás caixas escolares as disposições da legislação actual. Disposições geraes

Artigo 66. - Todo o estabelecimento de ensino official, ou subsidiado, ficará sujeito á fiscalização do Estado.

Artigo 67. - O cargo de professor é incompativel com qualquer oatra profissão, excepto com o ensino particular.

Artigo 68. - O Governo, no regulamento que expedir para execução desta lei, poderá impôr as penas disciplinares que julgar convenientes, submettendo-o nessa parte á approvação do Congresso.

Artigo 69. - Nos logares onde, por falta de pessoal, não fôr possível instituir escolas preliminares, na fórma desta lei, serão mantidas, como escolas provisórias, as cadeiras que se acharem vagas, sendo providas de professores interinos, examinados por uma comissão nomeada e presidida pelo respectivo inspector do districto.

§ 1.º - Esta escolha ficará dependente de ulterior approvação do conselho superior e do Presidente do Estado.

§ 2.º - Os professores interinos, a que se refere este artigo, deixarão as respectivas cadeiras, logo que se apresentarem, requerendo-as, professores diplomados.

§ 3.º - No caso do paragrapho antecedente, a escola provisoria passará ser classificada como escola preliminar, e assim sujeita ás disposições da presente lei.

§ 4.º - Na hypothese do § 2.º deste artigo, os professores provisórios que tiverem mais de 10 annos de exercicio do magisterio publico serão, aproveitados como adjunctos das escolas preliminares.

Artigo 70. - Nas escolas a que se refere o art. 69, se observará o seguinte programma: Leitura, princípios de calculo, escripta, geographia geral do Brazil, princípios basicos das Constituições da Republica e do Estado.

§ 1.º - Para que este programma seja desenvolvido de accôrdo com esta lei, o Governo distribuirá, gratuitamente, aos professores, manuaes em que sejam indicados os processos a seguir.

§ 2.º - Para o mesmo effeito serão distribuídos pelas escolas, para uso dos alumnos, cadernos impressos, ou modelos apropriados, em que se observe uma gradação methodica das difficuldades a vencer, relativamente á escripta.

Artigo 71. - Os professores publicos receberão seus vencimentos, segundo a tabella, desde a publicação da presente lei.

Artigo 72. - Os professores publicos, ja providos de cadeiras, que forem admittidos nas escolas normaes, receberão, durante o tempo de seus estudos, a importancia de seus respectivos ordenados. Os que perderem o anno, ou forem reprovados nos exames finaes, deixarão de ter direito a este auxilio.

Artigo 73. - Nas cidades commerciaes, industriaes e nas zonas agricolas, o Governo fica auctorizado a auxiliar as municipalidades que desejarem crear estabelecimentos ou cursos profissionaes ou industriaes, independentes ou annexos ás escolas complementares, devendo ellas, para obter este favor, submitter á sua approvação o plano de ensino, os programmas destas instituições, cuja fiscalização pertencerá, como a das escolas publicas, ao inspector da instrucção publica do districto.

Artigo 74. - E' creado o cargo de secretario das escolas normaes com vencimento de trezentos mil réis mensaes. Para o provimento deste cargo serão preferidos os professores das respectivas escolas-modelo.

Artigo 75. - Ficam revogadas as disposições em contrario. O Secretario de Estado dos Negocios do Interior assim o faça executar

S. Paulo, 8 de Setembro de 1892.

BERNARDINO DE CAMPOS.

Vicente de Carvalho.

Publicada na Secretaria de Estado dos Negocios do Interior, em oito de Setembro de 1892.-

O director geral, João de Souza Amaral Gurgel.

Tabella dos vencimentos do pessoal docente do ensino, dos directores de escolas normaes e escolas complementares e inspectores de instrucção publica

Director geral.	10:000\$000
Director da escola normal da capital.	10:000\$000
Directores das escolas normaes primarias.	6:000\$000
Directores dos gymnasios.	6:000\$000
Inspectores da instrucção publica.	6:000\$000
Professores do curso superior da escola normal da capital.	8:000\$000
Professores das escolas normaes primarias.	6:000\$000
Professores dos gymnasios.	6:000\$000
Professores das escolas complementares.	4:800\$000
Gratificação aos directores das escolas complementares (sendo professores).	1:200\$000
Gratificação aos secretarios das escolas complementares (sendo professores).	600\$000
Adjuntos dos professores das escolas complementares.	3:000\$000
Professores das escolas preliminares.	3:600\$000
Adjuntos das escolas preliminares.	2:400\$000
Membros do conselho superior (eleitos).	4:800\$000
Professores de trabalhos manuaes das escolas-modelo.	2:800\$000
Professores provisorios.	2:400\$000

Palacio do Governo do Estado de S. Paulo, 8 de Setembro de 1892.

BERNARDINO DE CAMPOS. VICENTE DE CARVALHO.

PLANO DE CONSTRUÇÕES ESCOLARES DE BRASÍLIA - 1957

Anísio Teixeira

O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõem obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste - em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está êste a chamar - num conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação e, além disto, à necessidade de vida e convívio social.

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de "jardim de infância", de "escola-classe", de "artes industriais", de "educação física", de "atividades sociais", de "biblioteca escolar" e de "serviços gerais". É, portanto, algo como se fôsse uma Universidade Infantil. O Centro de Educação Média também possui um programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar o seu talento e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Tal programa constitui, assim, menos um desafio aos arquitetos de Brasília do que um oferecimento de ampla liberdade de concepção para os novos e complexos conjuntos escolares.

Em esquema, o programa foi o seguinte:

I - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo:

1. "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seis anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) um conjunto para atividades de recreação;
 - d) um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);

e) dependências para refeitório e administração;

f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos.

Como a nova capital é construída em quadras, e cada quadra abrigará população variável de 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, ficando estabelecido o seguinte:

1. Para cada quadra:

a) 1 jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);

b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2. Para cada grupo de 4 quadras:

a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas pequenas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física).

Os alunos freqüentarão diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe", em turnos diferentes, passando 4 horas nas classes de educação intelectual e outras quatro horas nas atividades da "escola-parque", com intervalo para almoço.

II - Educação média ou secundária, em Centros de Educação Média, compreendendo um conjunto de edifícios destinados a:

1. "Escola Secundária Compreensiva", incluindo:

a) cursos de humanidades

b) cursos técnicos e comerciais

c) cursos científicos.

2. Parque de Educação Média (quadras para vôleibol, basquete, piscina, campo de futebol, etc.).

3. Núcleo cultural (teatro, exposições, clubes).

4. Biblioteca e museu.

5. Administração

6. Restaurante.

III - Educação Superior

Universidade de Brasília, a ser construída, em área própria, compreendendo:

1. Institutos (de Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes, etc.), destinados ao ensino científico básico e especializado.
2. Faculdades (de Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito, etc.) destinadas à formação intelectual e ao adestramento profissional.
3. Reitoria, Sala Magna e Biblioteca Central.
4. Campos de recreação e desportos (estádio, ginásio, piscina, etc.).
5. Serviços administrativos e gerais.

Em todo êsse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino pròpriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social. No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver.

Pode-se bem compreender que modificações deverão ser introduzidas na arquitetura escolar para atender a programa dessa natureza. Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de "estudo", de "trabalho", de "recreação", de "reunião", de "administração", de "decisão" e de vida e convívio no mais amplo sentido dêsse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da "escola tradicional" com os da "oficina", do "clube" de esportes e de recreio, da "casa", do "comércio", do "restaurante", do "teatro", compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de tôdas as arquiteturas especiais. As notas que se seguem mostram como foram abordadas por um arquiteto as novas necessidades e funções da ambiciosa escola moderna.¹

Escola-Parque

1. *O Problema*: Construir área para conter cêrca de 1.000 crianças de 7 a 14 anos (em cada turno), constituindo os locais adequados às atividades programadas, numa faixa de terreno de 80 x 160 metros.

2. *Condições óbvias:* a) Só um piso elevado; b) Taxa de ocupação do terreno relativamente baixa com o desfôgo necessário para os espaços livres circundantes, jardins, piscina e esportes.

3. *Resultante geométrica: Planta condensada ao máximo - Um Quadrado - 50 x 50 metros - 2.500 metros quadrados - no piso superior. Zonas livres permitindo a continuidade do terreno - no piso térreo. Fora do quadrado: só o indispensável.*

4. *Iluminação natural do prisma construtivo: Dupla: - Lateral - uniforme com proteção parcial; Zenital - uniformemente distribuída, na mesma direção.*

5. *Disposição da principal área construída: Economia - aproveitamento quase total do quadrado, com a localização de um só acesso amplo e do bloco de instalações sanitárias na zona central - Completa maleabilidade da distribuição do espaço interno, ampliado pela continuidade - Possibilidade de isolamento total, sem quebra da continuidade, por meio de placas transparentes acima de 2 metros.*

Centro de Educação Média

1. *O Problema:* Construir um conjunto de edifícios para conter o total de 2.250 alunos de 11 a 18 anos, de maneira adequada ao exercício das atividades programadas:

I - *Centro cultural, teatro e exposições*

II - *Biblioteca e museus*

III - *Centro de serviços gerais*

IV - *Escola média compreensiva, incluindo ginásio e colégio, escola comercial, técnico-industrial, curso normal ou pedagógico e escola agrícola.*

V - *Centro de educação física e esportes em geral.*

Terreno disponível, fixado após os estudos preliminares: 400 x 400 metros.

2. *Condições óbvias:* a) No máximo, 2 pisos elevados; b) Taxa de ocupação baixa para atender ao desfôgo necessário num conjunto dessa natureza; c) Grupamento conveniente ao funcionamento das atividades de características semelhantes, tanto para a constituição dos blocos construtivos, como para a do conjunto.

3. *Resultante geométrica do conjunto: Condensação acentuada das áreas construídas, consideradas no conjunto - Seis Blocos Construtivos grupados longitudinalmente em torno de uma praça central que dá acesso ao centro. Três de um só piso térreo. Três de altura relativa a 2 pisos. Grupamento de tôdas as atividades semelhantes. Continuidade do terreno, por meio do jôgo da disposição dos pisos térreos ou elevados. Diversificação de aspectos dentro da unidade geral, por meio do emprêgo de tipos estruturais diferentes, de conformidade com as características próprias dos vários edifícios e decorrentes das respectivas destinações,*

4. *Escola média compreensiva: As exigências da técnica pedagógica* determinaram a localização do *Ensino Técnico-industrial* e do *Curso Normal ou Pedagógico* em blocos independentes, ainda que próximos do bloco construtivo que reúne os demais cursos construtivos da Escola Secundária Compreensiva mais acima enumerados. Assim, êsses cursos foram localizados em 3 blocos de construção formando um conjunto dentro do Centro de Educação Média. O principal desses blocos *acha-se em fase de conclusão e a sua execução representou o seguinte:*

5. Problema: Construir um edifício para conter cerca de setenta unidades de 7 x 9 metros para as salas de classe, salas especiais, laboratórios, salas de trabalhos manuais, etc., bem como subdivididas em salas de professores, assistentes, gabinetes, etc., além das demais instalações necessárias. Permitir a mais completa maleabilidade de distribuição interna para o grupamento de salas nas mais diversas combinações com múltiplos e submúltiplos da unidade padrão (7 x 9m).

6. Resultante geométrica: Condensação máxima - retângulo compacto: - Piso superior: esquema reticulado. Economia: 4 galerias de circulação para 8 alas de compartimentos. Piso térreo: recreio coberto - continuidade do terreno entre as construções térreas dos 2 blocos contíguos (*Ensino Técnico-industrial* e *Curso Normal ou Pedagógico*).

7. Iluminação natural: Zenital - uniforme, por meio de sheds espaçados de 3,50 metros (2 em cada unidade de 7,00 x 9,00 metros).

8. Disposição geral: Aproveitamento quase total do retângulo: só 2 escadas e 2 blocos de instalações sanitárias concentradas, localizados dentro do perímetro - Localização externa dos acessos principais (rampas). 2 pátios de repouso no piso principal (4 unidades de 7,00 x 9,00 metros, cada uma). Possibilidade de novas aberturas (até 7,00 x 9,00 m) que interessem ao funcionamento das atividades escolares, no bloco compacto. (Revista Módulo, Rio.)

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

DNA CHICÃO

Brasília, 2015.

Este documento está reproduzido conforme foi apresentado pela instituição, tratando-se de uma versão preliminar do Plano Pedagógico.

Uma escola aberta às aprendizagens ativas que valoriza e agrega os saberes empíricos e as experiências pessoais, que estimula a pesquisa científica, compartilha conhecimentos de forma criativa e inovadora e cria oportunidades de participação e envolvimento da família e da comunidade no processo educacional.

SUMÁRIO

I-APRESENTAÇÃO

II - HISTÓRICO

2.1 Chicão

2.2 NUEM /UIPSS

III –DIAGNÓSTICO

3.1 Chicão

3.2 NUEM /UIPSS

IV - FUNÇÃO SOCIAL

V - PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

VI –OBJETIVOS

VII - CONCEPÇÕES TEÓRICAS

VIII- ORGANIZAÇÃO TRABALHO PEDAGÓGICO

6.1 Chicão

6.2 NUEM /UIPSS

IX –AVALIAÇÃO

X - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

10.1 Chicão

10.2 NUEM /UIPSS

XI - PLANO DE AÇÃO

11.1 Chicão

11.2 NUEM /UIPSS

XII - ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PPP

XIII - PROJETOS ESPECÍFICOS

12.1 Chicão

12.2 NUEM /UIPSS

XIV –ANEXOS

XV- BIBLIOGRAFIA

I - APRESENTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é um documento aberto e que deve ser regularmente revisto, alterado ou mesmo refeito, se assim a comunidade escolar decidir. **O novo PPP do Chicão** usou como documento base o Projeto Político Pedagógico “Por ti São Sebastião” 2014, mantendo alguns textos e ideias, reformulando outras e mudando alguns pilares estruturais com o intuito de promover a aprendizagem significativa e ativa. Ousadamente, propomos uma mudança na estrutura da educação de uma forma mais geral.

O Projeto Político Pedagógico intitulado “Por ti São Sebastião” criado em 2008 pela equipe lotada na escola na época de sua criação (4 pessoas) foi revisado anualmente nos 6 anos que permaneceu em vigor, já se buscava consolidar inovações pedagógicas por meio da implementação da pedagogia de projetos que criou uma marca especial para escola, qual seja, uma “escola diferente”.

Referimo-nos ao DNA quando desejamos falar da mutação genética dos seres e é, neste sentido, que estamos referindo a educação. Ela necessita de uma mudança em sua estrutura que realmente faça a diferença, que possa ser percebida e modifique a relação estudante/escola, escola/comunidade, discente/docente, docente/educação, educação/aprendizagem significativa e ativa.

É com o espírito de criar uma escola voltada para a aprendizagem ativa que surge o **Projeto Político Pedagógico DNA Chicão**, numa tentativa de consolidar ainda mais inovações pedagógicas implantadas no passado recente do CED São Francisco e abrir novos espaços para o fazer pedagógico do presente e do futuro. Foi construído inicialmente com um grupo de representantes dos diversos segmentos da instituição e apreciado por toda a comunidade escolar para ser ajustado, aprovado e implementado. Com o intuito de fortalecer a mutação do DNA da educação implantada no Centro Educacional São Francisco, e consolidar a educação da Nova Era, (*pretende-se romper*) com padrões não mais condizentes com a escola do século 21.

Assim, o projeto político pedagógico desta Instituição que atende também a socioeducação baseia-se nas orientações do Currículo em Movimento Carlos Mota, pedagogia de projetos, e principalmente na aprendizagem ativa. Mas cabe lembrar que o item socioeducação possui configuração própria, pois existem especificidades *da socioeducação* que devem ser atendidas e respeitadas. E o Núcleo de Ensino (NUEN) da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), funciona com ações

intersectorias, articuladas entre a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

O PPP DNA Chicão 2015 possui: apresentação, histórico da instituição, caracterização física e dados institucionais; diagnóstico da realidade; função social; princípios epistemológicos, princípios da educação integral, princípios da educação inclusiva e princípios da socioeducação; objetivos; concepções teóricas; organização do trabalho pedagógico; estratégias de avaliação; organização curricular; plano de ação para implementação do PPP; estratégias de acompanhamento e avaliação do PPP; Projetos específicos e referenciais bibliográficos.

Para facilitar a organização dos textos e a leitura do PPP, em alguns itens se é feita uma distinção se os dados que são do Chicão ou do NUEN / UIPSS. Os temas que são gerais não estão subdivididos no índice e se referem às duas unidades educacionais. É relevante lembrar que o Centro Educacional São Francisco é composto pelas duas unidades, muito embora tenha somente um diretor e um vice-diretor para atendê-las.

O PPP DNA Chicão se propõe a contemplar as especificidades do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN-UIPSS) e do Centro Educacional São Francisco (Chicão).

II - HISTÓRICO

2.1 Chicão

O Centro de Ensino Médio São Francisco (Chicão) iniciou suas atividades no ano letivo de 2008, atendendo a comunidade de São Sebastião-DF, na época contava-se com uma população de aproximadamente 70.000 habitantes, atualmente, com uma população estimada em 120.000 (Cento e vinte mil) habitantes.

Uma vez que a cidade dispunha de uma única escola de Ensino Médio, o CEM 01, tornou-se imperativa a criação de uma nova unidade escolar que atendesse a demanda crescente, especialmente no bairro São Francisco e seus arredores, onde se localiza hoje a escola.

Desde abril de 2007, foi detectada uma demanda adicional em torno de 500 (quinhentas) vagas no Ensino Médio e nos anos do Ensino Fundamental. Inicialmente, pensou-se em deslocar essas turmas excedentes na Regional de São Sebastião para o Plano Piloto e ocupar as instalações do Colégio Gisno na Asa Norte, o que de fato ocorreu.

A ideia de se construir uma unidade provisória surgiu no final do ano letivo de 2007, após uma reunião do então Diretor Regional de Ensino Prof. Azevedo com membros da comunidade acompanhados pelo então Deputado Distrital Rogério Ulisses optou-se por essa alternativa em concordância com a Secretaria de Estado de Educação e o Governo do Distrito Federal considerando-a mais viável.

O então Governador do Distrito Federal José Roberto Arruda assinou, em junho de 2007, a Ordem de Serviço de nº 166/2007, que determinou o início dos procedimentos licitatórios para a construção do Centro de Ensino Médio São Francisco com 20 salas e 3.718 m²; orçada em R\$ 5.500.000,00 (Cinco Milhões e Quinhentos mil reais), a obra foi entregue em julho de 2009.

Em janeiro de 2008, os 4 (quatro) membros efetivos eram Leísa Sasso (Diretora), Luís Eugênio Brito (Vice-diretor), Ghislaine Cecilia Carvalho Pôrto de Almeida (Supervisora Pedagógica) e Gardênia (Supervisora Administrativa). Esses representantes elaboraram o Projeto Político Pedagógico (PPP) e realizaram o início das matrículas dos estudantes do Centro Educacional São Francisco.

No dia 11 de fevereiro de 2008, teve início as atividades pedagógicas, com 06 (seis) turmas de Ensino Fundamental Séries Finais (8ª série ou 9º ano) em salas cedidas pela Regional de Ensino de São Sebastião; e as 12 disciplinas do Ensino Médio no período vespertino em salas cedidas pelo GISNO, localizado na Asa Norte, Brasília- DF, e com um efetivo de professores totalizando 6 pessoas para o atendimento das 12 turmas. O Centro Educacional São Francisco iniciou suas atividades pedagógicas, com o apoio dos Coordenadores Intermediários da Regional do Plano Piloto.

A nova unidade de ensino de caráter provisório contou com 12 (doze) salas de aula, 01 (uma) cozinha, (01) uma despensa, banheiros e uma sala administrativa que funcionava a coordenação, as supervisões, a sala dos docentes e a secretaria.

Essa unidade escolar atendeu em 2008 aos 12 primeiros anos do Ensino Médio no período vespertino e as 6 oitavas séries do Ensino Fundamental Séries Finais no período matutino, até o final do primeiro semestre de 2009.

O Centro Educacional São Francisco em caráter definitivo, iniciou as atividades do segundo semestre no prédio atual, sede definitiva localizada na Rua 17 Lote 100, Área Especial no Bairro São Francisco, e foi inaugurado pelo Governador do Distrito Federal José Roberto Arruda em agosto de 2009. As novas instalações transformaram a escola em referência de espaço físico institucional na cidade.

O Chicão, como é apelidado carinhosamente a nova sede, foi dirigido pela professora de Artes Leissa Sasso (2008 a 2014), e na vice direção passaram três professores sendo o primeiro Luiz Eugênio, professor de biologia, no período de (01/01/2008 a 31/07/2008); Alba Albuquerque, professora de História, no período (01/08/2008 a 31/12/2008); e Ghislaine Cecília Carvalho Pôrto de Almeida, professora de Artes, (01/01/2009 a 09/2011); por fim, no ano de 2011 até 2015 o professor Luiz Eugênio retornou ao cargo.

No ano de 2012 a direção do CED São Francisco foi para uma reunião sobre o meio ambiente e foi informada que teria como anexo o Núcleo de Ensino (NUEN) da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS).

2.2 NUEN/UIPSS

Em abril de 2013, o Centro Educacional São Francisco passou a responder pelo Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN UIPSS). O NUEN estava em funcionamento e atendia os adolescentes autores de atos infracionais.

A escola já existia há 4 anos (denominada na época como UISS/CESAMI Unidade de Internação de São Sebastião – Centro Socioeducativo Amigoniano) quando foi incorporada ao Centro Educacional São Francisco, por decreto, cuja tarefa era a de conduzir a escolarização na socioeducação nas mais adversas condições tanto de estrutura física quanto pedagógica.

O Núcleo de Ensino não recebia nenhuma verba para material pedagógico ou qualquer outra necessidade. No final do ano de 2013, juntamente com o grupo de professores lotados na Instituição, foi elaborado um projeto pioneiro para contemplar as especificidades pedagógicas no contexto da socioeducação e por ser Unidade Provisória, onde o jovem permanece no máximo 45 dias. A equipe gestora e os professores abraçaram os projetos de trabalho para transformar a educação do NUEN.

Tendo em vista o funcionamento precário quanto à adequação logística, metodológica e pedagógica, voltadas para um público específico que permanece na Unidade por um curto espaço de tempo, era imprescindível reavaliar e propor novas formas de atuação pedagógica que tornassem o atendimento do NUEN mais efetivo para os alunos oriundos do ensino.

Os professores que atuavam na UISS/CESAMI reuniram-se no dia 10 de dezembro de 2013 com a Diretora da Escola Vinculante CED. São Francisco, Leísa Sasso, o vice-diretor Luís Eugênio, a supervisora Helena Aragão e todo o corpo docente para discutir e propor alternativas de funcionamento do NUEM em 2014, objetivando inovar e reavaliar, sempre que se fizesse necessário, os procedimentos de atuação dos professores que se dispuseram a uma interface com a equipe técnica da Secretaria da Criança.

No ano de 2014, implantou-se a proposta de trabalhar com a metodologia de projetos e não mais com o formato tradicional, que deve obedecer os conteúdos dos componentes curriculares, que, por sua vez, não atendia as especificidades de uma Unidade de Internação Provisória, considerando que a permanência dos adolescentes na Unidade ocorre até 45 dias.

III-DIAGNÓSTICO

A escola está inserida no Programa de descentralização Financeira (PDAF) do Governo do Distrito Federal e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Governo Federal, as duas verbas são calculadas de acordo com o número de estudantes inscritos no Senso escola, o que as vezes não correspondem a realidade da escola no ano de recebimento da dinheiro.

O Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN/UIPSS), vinculado ao Centro Educacional São Francisco, não recebe o valor referente à socioeducação e sim a educação regular que não contempla as necessidades da Unidade, por ter características específicas como a variação constante do número estudantes matriculados e também a rotatividades dos mesmos, chegando a atender, em média, 2.000 jovens/ano.

3.1 Chicão

A infraestrutura física da escola é formada atualmente por: (20) Salas de aula, (2) salas de professores e coordenação; (1) Biblioteca; (4) Laboratórios; (2) Pátios; (1) Auditório que comporta cerca de 250 pessoas; (1) Sala de vídeo; (1) Sala para Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem; (1) Sala da Orientação Educacional; (1) Sala de

Recursos; (1) Sala para Classe Especial; (1) Cantina; (1) Depósito da cantina;(1) Sala de Apoio aos servidores da conservação e limpeza; (1) Quadra poliesportiva coberta ; (1) Sala para o projeto “Mediação de conflitos”, (2) depósitos; (9) banheiros sendo (2) adaptados para deficientes. Não existe refeitório para os estudantes; atualmente, eles realizam as refeições nos pátios da escola e às vezes no chão, dado que não há mobiliário suficiente para atender a todos os estudantes.

A identificação geral da instituição educacional em questão está abaixo relacionada:

Nome	Centro Educacional São Francisco
CNPJ	10.759.088/0001-83
Endereço	Rua 17, lote 100. Bairro São Francisco Sebastião/DF CEP -71.693-317
Telefone/ Fax/ e-mail	(61) 39018030, (61) 39018029
Localização	Área Urbana - Bairro São Francisco
Diretoria Regional de Ensino	São Sebastião
Data de criação	28 de março de 2008
Autorização	Portaria nº 47 de 28 de março de 2008
Turno de funcionamento	Matutino e vespertino
Nível de Ensino Ofertado	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Etapas e Modalidades de Ensino, Programas e Projetos Especiais da Educação Básica.	Ensino Médio <ul style="list-style-type: none"> • 1º ano, 2º ano e 3º ano (diurno) Ensino Fundamental II <ul style="list-style-type: none"> • 7º e 8º • Classe Especial TGD • Unidade de Internação provisória de São Sebastião

Quanto à modulação de servidores temos o seguinte quadro abaixo:

Cargos / Função	Total	Especificações
------------------------	--------------	-----------------------

Servidores Cargos Diretivo	6	Diretor, Vice- diretor, 3 supervisores, 1 Secretário Escolar.		
Professores Efetivos	72	FORMAÇÃO	Ced São Francisco	Unidade de Internação Provisória
		Licenciatura	20	4
		Especialização	21	17
		Mestrado	4	2
		Doutorado	1	0
Servidores de Apoio Administrativo	1	Auxiliares Administrativos		
Servidores de Serviço de Conservação, Limpeza e Segurança	18	15 de serviços de limpeza 3 prestadores de Serviço de Segurança.		

Fonte: Modulação, 2015

A organização do trabalho pedagógico da escola se dava por meio da implementação de uma grade horária por disciplinas como definidas pelas Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação definidas nos Currículos oficiais. Sendo que em paralelo os projetos interdisciplinares faziam parte da grade horária dos estudantes.

No tocante às aprendizagens, muitas vitórias e erros foram acumulados no percurso de implementação da proposta pedagógica “Por ti São Sebastião”. A principal vitória foi a dos estudantes realmente gostarem da escola, como constatada numa pesquisa de avaliação institucional realizada em 2014, pela equipe de gestão. Segundo ela, temos um total de 84 % dos estudantes que aprovam e gostam da escola. Além disso, ano a ano tem aumentado o total de estudantes que são aprovados em Universidades públicas e privadas do DF; isto é significativo no tocante a continuidade dos estudos por parte dos egressos. Outra conquista é o fato da escola ser um ponto importante de manifestações culturais da cidade. Mas a maior de todas as conquistas é ser reconhecida como um espaço dedicado a aprendizagens significativas e ativas, sempre trilhando a estrada da inovação pedagógica.

Dentre os principais problemas de desempenho dos estudantes temos que avançar na resolução da questão do abandono e reprovação dos estudantes segundo dados

evidenciados nos últimos três anos, não apresentamos melhoras significativas (ver tabelas abaixo). Infelizmente ainda perdemos para as necessidades de sobrevivência e subsistência das famílias da comunidade. O emprego ou o estágio são prioridades, e a escola fica em segundo plano da vida das pessoas.

Temos que lembrar também que perdemos alguns jovens para o mundo das drogas, do tráfico e da violência urbana, com índices cada vez mais elevados, e que a escola, está localizada em um bairro com alto índice de uso e tráfico de drogas, e os jovens que frequentam a escola são alvo de assédio constante por parte de pessoas ligadas a essa prática ilícita, o contingente policial (Batalhão Escolar) não atende as necessidades de todas as escolas localizadas em zonas de risco (apesar do esforço), o que torna a comunidade escolar vulnerável.

Tabela 01- Dados gerais de desempenho

Taxa de Aprovação do Ensino Fundamental (em %)				
Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	85.2	86.6	83.4	88.2
Estado	88.7	88.7	88.1	87.6
Município	-	-	-	-
Escola (CED SAO FRANCISCO)	-	88.2	78.2	56.
Taxa de Reprovação do Ensino Fundamental (em %)				
Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	11.1	10.3	12.4	9.1
Estado	9.7	10.1	10.8	11
Município	-	-	-	-
Escola (CED SAO FRANCISCO)	-	11.8	19.6	37.3
Taxa de Abandono do Ensino Fundamental (em %)				
Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	3.7	3.1	4.2	2.7
Estado	1.6	1.2	1.1	7.3
Município	-	-	-	-
Escola (CED SAO FRANCISCO)	-	0	2.2	-
Taxa de Aprovação do Ensino Médio (em %)				
Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	77.2	77.2	77.4	78.7
Estado	76.6	74.8	74.2	74.1
Município	-	-	-	-
Escola (CED SAO FRANCISCO)	83.1	76.2	72	69.7
Taxa de Reprovação do Ensino Médio (em %)				
Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	12.6	12.5	13.1	12.2

Taxa de Aprovação do Ensino Médio (em %)				
Estado	16.1	18.6	18.5	18.6
Município	-	-	-	-
Escola (CED SAO FRANCISCO)	13.2	19.9	22.4	23.9
Taxa de Abandono do Ensino Médio (em %)				
Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	11.5	10.3	9.5	9.1
Estado	-	-	7.3	-
Município	-	-	-	-

Fonte : PDDE interativo (acesso restrito ao gestor da escola . Disponível em:
www.pddeinterativo.mec.gov.br/pddeinterativo/pddeinterativo.php?modulo=principal/diagnostico&ação)

3.2 NUEN/UIPSS

A infra-estrutura atual dessa unidade conta com: um prédio que apresenta três salas que são divididas em 1 cozinha, 1 sala de direção, 1 administrativa, 1 coordenação/ 1 sala dos professores e 1 banheiro coletivo; 14 “celas” de aulas dentro do prédio em que os adolescentes que estão em medida cautelar provisória; 1 quadra de esportes. Neste caso, o prédio de atendimento aos estudantes internos apresenta-se inadequado e insalubre para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Atualmente a unidade conta apenas com um cargo da equipe de direção que é de supervisão pedagógica e dois coordenadores pedagógicos, não tendo à disposição servidores de apoio administrativo ou de secretaria, o que muitas vezes sobrecarregam os coordenadores e supervisores, ocorrendo desvio de função.

Devido a sua condição de internação provisória a unidade pode atender de 130 até 300 estudantes, não possuindo assim uma previsão certa desse quadro. A matrícula desses estudantes no Censo Escolar do CED São Francisco ainda é um problema não resolvido, pois os estudantes devem ser matriculados no sistema da SEDF. Mas como fazem parte de um sistema diferenciado, às vezes não é possível obter todas as informações exigidas no cadastramento, uma vez que elas são fornecidas pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, sendo obrigatório o sigilo das informações recebidas.

Isso ocorre porque os jovens matriculados estão em desacordo com a lei (cumprindo medida cautelar, portanto privados da liberdade) e a permanência na escola é provisória (no máximo 45 dias). A questão do tempo é um dos pontos mais complexos, pois afeta a parte da escrituração da secretaria escolar, como fazer diários de classe para este tempo imprevisível, que conteúdos trabalhar hoje quando não é certa a continuidade do amanhã, como fechar as notas para encaminhar para outra escola, etc.

Além disso, considerando o público alvo, percebe-se uma inadequação da matriz curricular escolar designada pela SEDF, em função da especificidade e da rotatividade; da situação escolar não ser clara e não se aplicar à multiseriação; o fato de o estudante morar no local da escola; o sistema da socioeducação demandar formas alternativas de trabalho pedagógico; constante baixa no efetivo de educadores sociais (agentes), prejudicando assim que as atividades pedagógicas ocorram nos horários previstos. A Modulação dos professores nestas condições, horários e turmas considerando a necessidade de atendimentos individualizados em função dos jovens estarem em conflitos com a lei e os constantes problemas de adaptação a uma situação de falta de liberdade e convívio extremo ao qual os estudantes são expostos; a falta de formação de vínculo entre educador e educando, a dificuldade de adequação de um sistema de avaliação pedagógica por se tratar de uma condição ímpar no processo educativo são questões a serem consideradas para a organização e execução do trabalho pedagógico.

Atualmente, a unidade conta com um quadro de 28 professores, alguns com experiência em socioeducação e outros iniciando nesta modalidade. Os professores atuam em um ambiente insalubre e sofrem com as ameaças do Governo Distrital de cortes de gratificações, o que provoca certa insegurança profissional. Apesar de ser um Núcleo Educacional com características específicas, passa por constantes cobranças de adequação na escrituração da escola, desconsiderando a especificidade.

Há também dificuldades de um trabalho intersetorial onde a escola está inserida, necessitando de fomentar o diálogo entre as Instituições envolvidas na socioeducação; a falta de informações sobre a vida escolar do estudante, algumas vezes dados fornecidos pela família, imprescindíveis para a efetivação da matrícula; a falta de reconhecimento do trabalho e empenho dos profissionais que nem sempre recebem os créditos das ideias inovadoras implementadas na escola.

No tocante a verba é importante adequar a *per capita* recebida por estudante previstas na legislação para suprir as necessidades pedagógicas da escola.

Manter as conquistas dos profissionais que atuam na NUEN/UIPSS é fundamental. E principalmente, garantir a aprovação da modulação por entender que a unidade escolar tem características únicas e necessita de modulação diferenciada uma vez que atendem os socioeducandos por um tempo de até 45 dias.

Faz-se necessário esclarecer os papéis de cada Secretaria na Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS), uma vez que o Projeto Político

Pedagógico DNA Chicão contempla as duas unidades educacionais e está sob a direção desta gestão, que responde legalmente pela Escola.

Cabe a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude administrar os profissionais responsáveis pela segurança dos internos e dos profissionais da Secretaria de Estado de Educação que atuam na UIPSS, providenciar a limpeza e conservação do ambiente, infraestrutura física com a destinação dos espaços e logística que possibilitem a execução das atividades rotineiras, os projetos pedagógicos, as atividades lúdicas e de socialização, transporte dos internos para as audiências e transferência de Unidades; a Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude tem ainda a tarefa de organizar as rotinas de atividades diárias e oficinas oferecidas na Unidade, bem como cuidar da integridade física e do bem estar psicológico dos jovens, fazer as anamneses e encaminhar a documentação do estudante e responsável legal para que a Unidade Escolar possa realizar os registros legais dos socioeducandos, matriculados e organizados nas turmas e projetos desenvolvidos na escola; sendo de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal encaminhar profissionais da Educação para atuar na Escola, suprir as necessidades de material pedagógico para a execução das atividades escolares e dos projetos, promover reuniões intersetoriais consultivas e deliberativas, orientar as questões legais e apoiar a Escola Vinculante (Centro Educacional São Francisco) na execução de suas atribuições.

Cabe à escola vinculante do Núcleo de Ensino da UIPSS, (Centro Educacional São Francisco): matricular os estudantes; lotar os professores; elaborar, organizar e viabilizar junto com a supervisão/coordenação pedagógica projetos pedagógicos; organização de turmas e horários do corpo docente; avaliações; conselhos de classe participativos; coordenações pedagógicas. Cabe a Supervisão do NUEN informar a Direção da UIPSS as necessidades logísticas e de segurança para a execução do Planejamento Pedagógico, além de tentar realizar os planejamentos de atividades especiais e de socialização em conjunto com a Direção da UIPSS, para facilitar sua execução.

Uma das ações para a manutenção do bom relacionamento entre a Escola e Direção da Unidade de Internação Provisória é montar conjuntamente este Projeto Político Pedagógico.

A sobrecarga da equipe de direção do Centro Educacional São Francisco é evidente, pois tem a tarefa de gerir duas unidades educacionais, com necessidades e

demandas distintas e distantes fisicamente uma da outra, o que dificulta a presença física diária da Direção na unidade. Por este fator, algumas decisões urgentes são tomadas sem a presença do gestor que responde legalmente pela escola. Ressaltamos a necessidade da direção do São Francisco ter dois vice-diretores para melhor atender as demandas das duas unidades educacionais. Há decisões que devem ser tomadas com urgência e a direção deve estar presente, não sendo adequado repassar tais responsabilidades para a Supervisora Pedagógica da NUEN, que acumula muitas tarefas e, por se tratar de relações intersetoriais/interinstitucionais, que recaem sobre os ombros da Direção do Centro Educacional São Francisco.

IV- FUNÇÃO SOCIAL

Almejamos constituir uma escola que seja espaço tanto de propagação do conhecimento e do saber quanto de formação da identidade e dos valores fraternos. Um lugar do ensinamento, do exemplo e da lição, do estudo, da expressão e crítica das desigualdades sociais e também de formação científica e tecnológica.

Para isso, escola e comunidade devem estar juntas na formação dos jovens. A comunidade deve estar dentro da escola numa missão proativa, principalmente, para que a participação nas decisões referentes à escola sejam compartilhadas. Desta forma, é possível que todos aprendam a dialogar expectativas e necessidades, e se responsabilizem conjuntamente na formação dos educandos.

É oportuno recorrer a Aristóteles, que “apreende a ação como ética e a virtude como hábito de praticar o bem, supondo a intervenção da razão no agir e oferecendo, assim, os primeiros e indispensáveis elementos para diferenciar a ação do movimento, do gesto, da produção, do comportamento.” (Carvalho, 1993:15)

O ambiente pedagógico almejado é capaz de despertar o desejo pelo conhecimento e que este caminho possa estimular os jovens a sonhar, utilizar os momentos pedagógicos para instrumentalizá-los para conquista desses sonhos, estimular a construção do projeto de vida, e quiçá, influenciar sua materialização. Ser educado e cordial com todos, cientes da importânciada vivência de limites para a formação de estudantes que sabemagir nos vários cenários que a vida em sociedade proporciona.

Segundo FREIRE (2002), nesse processo ensinar e aprender, ensinar exige alguns princípios, tais como, rigor metódico, pesquisa, crítica, respeito aos saberes dos

educandos, afetividade, reflexão da prática pedagógica, ética e estética, corporificação da prática pelo exemplo e outros.

A escola deve ser um ponto de referência cultural, transformadora e construtora da sociedade. Deve oferecer atividades diferenciadas, possibilidades e oportunidades. A escola deve atrair o jovem não só pela sociabilidade que proporciona, mas pelas propostas inovadoras que pode criar. Nesse sentido, essa nova proposta pedagógica não difere na essência da Proposta Pedagógica, anteriormente intitulada “Por ti São Sebastião”. Por isso, compartilhamos em formar:

“um cidadão preparado para a competição acadêmica e para a disputa do mercado de trabalho, sensível e informado sobre os problemas mundiais e da sua comunidade e que seja o ator das transformações necessárias para construir o futuro de sua cidade. Além disso, pretendia que o estudante tornasse multiplicador de iniciativas formuladas na escola, para que as mesmas fossem ampliadas na comunidade”.(PPP Por Ti São Sebastião, 2014)

Essa instituição deve criar os meios para que os educandos possam acessar e apropriar-se do conhecimento sistematizado, levando em consideração a aprendizagem significativa, ativa e às práticas de convivência fraterna, de inclusão, de respeito à diversidade e do uso da liberdade de forma responsável, solidária e democrática. A escola vislumbrada deve ser considerada diferente e inovadora nas atividades que realiza, implantando espaços de aprendizagens mais criativos, especialmente por meio de metodologias diferenciadas que estimulem nos estudantes o desejo de aprender.

O lema “entrar para aprender e sair para ensinar”, é um ângulo de visão que inclui todos os atores que atuam na educação e nos espaços que promovem a educação, os terceirizados e a comunidade vizinha a escola, pois a forma como a pessoa é recebida no portão influencia as atitudes em sala de aula, no pátio, nos banheiros e as relações interpessoais.

Nesta instituição ideal o educador deve ser um professor humanizado, aquele que consegue contextualizar, que aproxime o conteúdo do dia-a-dia, que busque se transportar para a realidade do discente, de forma gentil e respeitosa. O professor deve dar o exemplo, com atitudes éticas, corretas e que demonstrem o seu amor pela profissão, ser respeitoso com todas as pessoas que frequentam a Instituição Escolar, se portar,

manifestar e se apresentar de forma condizente ao ambiente escolar, lembrando que os jovens estão em formação e que mais forte que nossas palavras são nossos exemplos, a forma como nos comportamos nos intervalos das aulas ou nas atividades lúdico pedagógicas são observadas por todos; a escola, por mais descontraída que seja, ainda é uma Instituição Formal.

Também na construção do ensinar e aprender é preciso surpreender, possibilitar aos estudantes viagens no tempo, questionar as representações “únicas” da realidade, levar a natureza para a sala de aula, a vida para a sala de aula, acolher os jovens com afeto, ajudá-los a se comunicar e a sonhar em ser melhores do que hoje se demonstram ser. Reaprender a brincar e possibilitar a participação de todos na aula, despertar o interesse. enxergar nos estudantes sua potencialidade e estimulados a manifestá-las em suas produções escolares, reconhecer o esforço e o crescimento individual e coletivo dos estudantes.

No tocante aos estudantes espera-se a postura de um ser humano disposto a aprender também já descrito aqui, considerando os efeitos causados no jovem da situação de privação de liberdade, e curto espaço do tempo de convívio, mas que procuramos transformar em momentos pedagógicos (tudo que acontece na vida de uma pessoa é ou pode ser pedagógico) intensos, significativo e que deixem registros favoráveis à ressignificação do papel da escola em suas vidas.

A função central desta instituição é promover uma Educação Integral dos estudantes, sendo, portanto uma educação que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas e a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a Educação do ser Integral.

Assim, sempre foi a missão desta instituição:

“possibilitar que os estudantes construam suas próprias histórias de vida familiar, comunitária e profissional, por meio de um processo educativo que privilegia a formação da autonomia, da responsabilidade, do respeito, da solidariedade e da cooperação humana” (PPP Por Ti São Sebastião 2014).

Esta escola ideal pode ser implementada em qualquer lugar, desde que as pessoas responsáveis por sua viabilização (gestores, docentes, discentes e comunidade

escolar/família seja ela no Chicão ou no Núcleo de Ensino da UIPSS), sejam seres abertos a uma visão de educação voltada para formação integral do ser. Onde cada segmento se sente igualmente responsável e ciente de seu papel, nesta rede de interligações das ações, informações e conhecimentos empíricos e científicos que fazem parte do processo educacional e, especificamente, do universo escolar. Este ideal educacional se materializa nos corações e nas ações com o auxílio das condições materiais infelizmente nem sempre ideais.

V – PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os princípios que norteiam a educação brasileira e o Centro Educacional São Francisco estão descritos na Constituição Federal de 1988, nos Artigos 205 e 206, que tratam dos princípios e fins do sistema educacional brasileiro sendo: «direito de todos e dever do Estado e da família [...] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho» (art. 205). Assim, no art. 206 determina que o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios:

- I.** Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II.** Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.
- III.** Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.
- IV.** Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
- V.** Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.
- VI.** Gestão democrática do ensino público, na forma da lei.
- VII.** Garantia de padrão de qualidade.

Além disso, como vislumbra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, também incorporamos os princípios do respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

No tocante aos princípios da socioeducação, temos referências no artigo 205 da Constituição Federal (CF): preceitua que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206, inciso I, da CF determina que o ensino deve ser ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

O artigo 208, incisos I e V, informa que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da Educação Básica obrigatória e gratuita, assegurada sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria ou aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

O artigo 227 da Carta Magna dispõe que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo 53, inciso I, do Estatuto da Criança e do Adolescente garante à criança e ao adolescente o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Resumidamente, esse conjunto de princípios se estruturam em três eixos basilares que esta instituição almeja, quais sejam, Educação Integral, Educação Inclusiva e Educação para a diversidade.

VI- OBJETIVOS

- Oferecer ambientes propícios às aprendizagens ativas, ético, solidário e autônomo, que deixe marcas positivas e instrumentalize os jovens para as escolhas;
- Promover um aprendizado significativo, contextualizado, interligado, interdisciplinado, responsável, criativo e humanizado;

- Contribuir para a formação integral da pessoa utilizando pedagogias voltadas para a valorização e promoção da cultura, sustentabilidade e compreensão, e atuação efetiva na realidade onde estiver inserido norteado pelos princípios éticos.

VII- CONCEPÇÕES TEÓRICAS

A pedagogia da aprendizagem ativa e significativa é o centro da atuação desta instituição, especialmente porque almejamos a formação de uma pessoa autônoma, capaz de fazer escolhas conscientes e responsáveis, criar seu projeto de vida e executá-lo respeitando as regras sociais, os princípios de solidariedade, cordialidade e que seja flexível e capaz de adaptar-se à realidade, com criatividade e perseverança.

Buchweitz, em sua pesquisa realizada com 40 estudantes concluintes dos cursos de licenciatura em Física e em Ciência Biológica, solicitou que selecionassem e descrevessem uma aprendizagem que foi significativa que tenha marcado sua vida. O resultado foi que as passagens que mais marcaram não foram apenas as cognitivas, mas também de atitudes e habilidades que proporcionaram uma participação ativa; os estudantes ao comentar os resultados mencionaram que as aprendizagens que foram significativas ocorreram em diferentes momentos, e em sua maioria fora da sala de aula. Na segunda etapa da investigação os participantes desta pesquisa evidenciaram que o ensino apresentado em sala de aula em parte é pouco adequado e observaram a importância participação ativa como elemento necessário a aprendizagem

“... a importância da participação ativa em termos de vivenciar, sentir, interagir, aplicar, praticar e fazer. Também são citados o prazer, o interesse, o estímulo e o gosto maior pelas atividades em situações fora da sala de aula como motivos para ocorrer a aprendizagem significativa. Essas são ideias sobre aprendizagem significativa trazidas por estudantes, semelhantes ou não às de psicólogos e educadores.” (Buchweitz, Trabalho apresentado no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Peniche, Portugal, 2000. Apoio CNPq e FAPERGS.)

Santos, define sete passos para alcançar a aprendizagem significativa:

“A concretização dessa aprendizagem se dá através do que entendemos ser os sete passos da (re)construção do conhecimento:

1. O sentir- toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. O perceber - após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.

3. O compreender- é quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.

4. O definir- significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.

5. O argumentar- após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre através do texto falado, escrito, verbal e não verbal.

6. O discutir - nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação.

7. O transformar - o sétimo e último passo da (re)construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.”(Júlio César Furtado dos Santos Pedagogo, Psicólogo)

Tem como premissas pedagógicas a pedagogia de projeto – a formação integral defendida pelo Manifesto da Escola Nova e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire que expressa a necessidade **da contextualização para dar significado ao processo pedagógico.**

Compartilha da visão de educação pregada por Anton Makarenko, onde **exigimos o máximo e respeitamos** ao máximo o estudante; Ruben Alves que defende a ideia de aproveitar as situações propícias a aprendizagem e nos lembra a importância do papel do educador no processo pedagógico.

Escola da Ponte e os argumentos de José Pacheco fundamentam e estimulam a implantação deste projeto. Os outros eixos de sustentação pedagógica são a pedagogia de projetos Fernando Hernández e a educação em visualidades.

Todos os referenciais teóricos aqui aportados visam atender as proposições do Currículo em Movimento da SEEDF. Contemplando a Teoria Crítica e Pós Crítica que questiona as incoerências sociais e busca uma racionalidade emancipatória e um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social por meio da concepção de educação integral. Também a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural, reafirma a necessidade de se considerar a realidade socioeconômica como princípios essenciais no qual se privilegia o contexto social, cultural e econômico dos estudantes.

VIII - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

8.1 - Chicão

A Matriz Curricular do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do DF e dessa Unidade escolar na modalidade ensino regular de regime anual com módulos de 40 horas semanais para o turno diurno é organizada em Áreas de Conhecimento. Base Nacional Comum composta pelas Linguagens de Códigos e suas Tecnologias, com componentes curriculares que incluem Língua Portuguesa com 4 horas semanais, Educação Física com 2 horas semanais, Arte com 2 horas semanais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias com os seguintes componentes curriculares: Matemática com 3 horas semanais, Física com 2 horas semanais, Química com 2 horas semanais e Biologia com 2 horas semanais. Ciências Humanas e suas Tecnologias é composto por sua vez pelos componentes curriculares: História com 2 horas semanais, Geografia com 2 horas semanais, Filosofia com 2 horas semanais e Sociologia com 2 horas semanais. A Parte Diversificada tem como componentes curriculares Língua Estrangeira Moderna (Inglês) com 2 horas semanais e Projeto Interdisciplinar com 3 horas aulas semanais, sendo 1 hora para Projeto Interdisciplinar e 2 hora para Espanhol. Totalizando a carga horária semanal de 30 horas/aula (módulo-aula) ou totalizando a carga horaria semanal de 25 horas (hora-relógio). Com o total semestral de 500 horas (hora/relógio) e total anual de 1000 horas (hora/relógio). **No tocante ao Atendimento Especializado a escola possui o atendimento da Sala de Recursos, uma Classe Especial e equipe de apoio a Aprendizagem com Orientadora Educacional, Psicóloga e Pedagoga. E oferece Educação em Tempo Integral.**

A nossa prática pedagógica vem respeitando as orientações de horas descritas acima. No entanto, estamos propondo basear-nos na estruturação das dimensões curriculares e dos seus objetivos e matrizes curriculares da seguinte forma:

- Dimensão das linguagens terá como objetivo - ler e significar o mundo;
- Dimensão das Matemáticas - compreender e mensurar as dimensões da vida;
- Dimensão das Ciências da Natureza - pesquisar e construir formas sustentáveis de usufruir, conservar e viver em harmonia com a natureza e o universo;
- Dimensão das Ciências Humanas – analisar, cultivar e transformar tradições e regras da vida em sociedade (nos campos micro e macro).
- A parte diversificada do Currículo - instrumentalizar os estudantes na prática da interdisciplinaridade dos conhecimentos e informações e aplica-las aos projetos individuais e coletivos, sugeridos por professores e ou elaborados estudantes.

Seguindo a cadeia do DNA da educação que estamos propondo, o trabalho pedagógico contempla ações de prática tradicional e inovadora como uma nova

possibilidade que acolhe os profissionais da educação em sua diversidade de formação e ao mesmo tempo possibilita a transformação de sua prática, respeitando os limites da formação e oferecendo capacitação para dar segurança aos docentes nessa nova constituição genética da educação proposta pelo São Francisco. Entendemos a necessidade de um período de transição entre o que está em vigor e o novo fazer pedagógico aqui descrito.

O DNA Chicão mantém a escrituração formal estabelecida. No entanto, traz uma nova possibilidade metodológica chamada **Selfie Pedagógico**, que propõe uma prática mais libertadora que estimula e promove a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento, com o intuito de torna-la mais ativa e significativa. O estudante continua tendo regras a seguir; porém, pode organizar seu tempo de estudos na escola e seu currículo (lembrando que deve vencer todos os conteúdos anuais/bimestrais de todas as matérias, respeitadas as adaptações necessárias e prevista na lei considerando as limitações individuais), mas pode definir em quais vai focar e quanto tempo vai dedicar a cada uma das disciplinas de acordo com suas preferências e necessidades traçadas no seu roteiro individual de estudos, de acordo com os planejamentos semestrais/anuais de cada disciplina. **O ideal é que o número de horas aula seja igual para todas as disciplinas e que a escola tenha autonomia para realizar esta mudança. E possa oferecer aos discentes um suporte constante, com um professor para orientador de cada disciplina nos novos espaços destinados a aprendizagem ativa e significativa e um professor em sala, para atender a demandas mais específicas. Não há necessidade de aumentar o quadro de professores, só de permitir uma adaptação na distribuição de carga, para que os professores também possam se adequar a essa nova perspectiva e tenham um tempo de adaptação, considerando que a mudança afeta a todos e a prática pedagógica tradicional está impressa no DNA e dos docentes, muito embora tenha a disponibilidade de realizar a mudança.**

O Selfie Pedagógico é uma redefinição da intervenção pedagógica do 2º bimestre letivo (de 2015) com o nome de “Grupos de Estudos” sugerido pela direção da escola após as avaliações do Conselho de Professores do 1º bimestre, com objetivo de atender as solicitações do corpo docente de providências para os problemas pedagógicos e disciplinares constados e registrados nas atas das turmas tanto do turno matutino quanto vespertino. Tendo em vista as observações feitas pelos estudantes durante a execução do projeto “Grupos de Estudos” e a necessidade de uma mudança efetivo processo educacional, em função dos resultados alcançados, da insatisfação do corpo docente e da

falta de estímulo dos estudantes, O PPP DNA Chicão, propõe a implementação da metodologia utilizada no projeto “Grupos de Estudos” (com algumas adaptações) como uma nova opção para a prática pedagógica do Centro Educacional São Francisco agora com o nome de Selfie Pedagógico.

Neste contexto, o professor passa a atuar como um orientador, e não mais como o detentor do conhecimento, estimulando a autonomia dos estudantes tanto na organização dos estudos quanto nos caminhos para a construção do conhecimento significativo e ativo, que pode: ser através de uma aula expositiva dialogada; vídeo aula; a construção de mapas conceituais com base na leitura individual ou coletiva; o debate com os estudantes sobre determinado tema; uma pesquisa; um projeto que englobe diversas áreas do conhecimento, a produção de um artigo, etc.

Esta nova proposta mantém as avaliações bimestrais, mas abre um leque de possibilidades de instrumentos de avaliação da aprendizagem, e permite que o estudante indique caminhos para estas avaliações e programe melhor seu tempo de preparação para esta etapa importante do processo pedagógico, libera o estudante para avançar com o conteúdo quando se sentir seguro e ou permanecer um pouco mais de tempo no que percebeu mais desafios a serem vencidos; o professor pode realizar uma educação individualizada, se dedicando mais aos jovens com necessidades de um suporte pedagógico ou a grupos com as mesmas demandas..

A sala de aula passa a ser um espaço aberto ao atendimento individual ou de grupos e não mais de uma turma com interesses diversos, e, muitas vezes desinteressados na aula. O estudante passa a procurar o professor e não mais o professor tenta ensinar algo a alguém que não quer ouvi-lo. Invertemos, assim, a relação professor/estudante e ela passa a ser estudante/professor.

Todas as ações são registradas nos diários de classe e o professor agenda e registra as avaliações individuais e coletivas acordados com os estudantes. As notas das avaliações são regularmente encaminhadas à Secretaria da escola e, ao final de cada bimestre, o estudante e o responsável recebem o boletim com os resultados alcançados em cada disciplina.

Três pilares sustentam a Proposta Político Pedagógica DNA Chicão: 1 os projetos interdisciplinares, 2 a prática de atividade física e 3 a expressão artística, pois estes são pontes para o conhecimento ativo e significativo, são veículos que transportam a inter e a transdisciplinaridade, promovendo as ligações entre os conhecimentos com propostas de atividades coletivas agregadoras e congregadoras. Os três pilares aqui descritos podem

ser utilizados independentes das disciplinas curriculares de (Projeto Interdisciplinar – PI, Educação Física e Artes). Podem e devem ser utilizados por todas as disciplinas, espera-se que virem meios para a construção do conhecimento significativo e ativo.

O Projeto Interdisciplinar passa a ter mais valor para os estudantes, uma vez que é uma oportunidade de construção do conhecimento de forma autônoma, criativa, significativa e ativa, que estimulam o envolvimento da comunidade escolar, como a Feira do Conhecimento, a Semana da Inclusão e Diversidade e o Festival de Cinema Chica de Ouro.

A atividade física deve ter especial atenção: “*Mens sana in corpore sano*”! Ela propicia uma concentração melhor, mais disposição e, portanto, sua prática não deve se ater somente às aulas de Educação Física, permitir que os estudantes façam um alongamento leve ou um exercício respiratório, podendo devolver a concentração na atividade. As empresas têm adotado a ginástica laboral para melhorar a produtividade. Algumas escolas já vêm estimulando a prática da ginástica cerebral para melhorar o desempenho dos estudantes. Caso o professor não se sinta habilitado para conduzir essa atividade pode usar vídeos que estão disponíveis na internet ou, simplesmente, parar alguns minutos e pedir que os estudantes respirem de forma consciente, ou espreguicem.

A expressão artística, por sua vez, pode ser um caminho para os estudantes fixarem os conteúdos e informações e demonstrarem de forma criativa o que está sendo aprendido significativa e ativamente. Para o professor é uma grande aliada do planejamento de aulas mais atrativas e interativas e a importância de estar consciente na hora de escolher imagens utilizadas nas aulas. Vale aqui discorrer um pouco sobre o papel da educação em visualidades e sua influência pedagógica. Leísa Sasso afirma em seu artigo “Cultura Visual no Ensino Médio” que:

“...A Cultura Visual inserida na Educação Básica tem papel fundamental nesse processo, pois fornece experiências que nos ajudam a refletir, a criar e a desenvolver valores, emoções e, sobretudo questionamentos. Como desconsiderar, por exemplo, as inúmeras imagens e representações visuais relacionadas à violência, ao preconceito e a discriminação que são temas recorrentes nesse contexto? Assim como Dias, acreditamos que a abordagem da cultura visual é um poderoso instrumento para desconstruir preconceitos e discriminações.”

... De fato, abordar questões relacionadas à sexualidade, classe, raça e gênero pode modificar conceitos e atitudes e ainda fazer com que o estudante encontre significado em seu cotidiano para as informações que recebe.

... Para tanto, reforçamos a tese de que precisamos entender, discutir e criticar as visualidades que alimentam os corações e mentes de nossos estudantes para que eles possam ser os protagonistas das transformações sociais urgentes e necessárias.” (SASSO,2013).

O professor pode escolher ou criar novas possibilidades. Descrevemos aqui algumas sugestões, estamos compartilhando e sistematizando possibilidades já aplicadas por colegas professores do CHICÃO/ NUEN UIPSS e de outras Instituições escolares:

- **Aula magna-** Aula inaugural do semestre geralmente feita em forma de palestra ministrada por uma autoridade convidada ou por um membro da comunidade escolar. Tem como objetivo estimular nos discentes o gosto e prazer de estudar.

- **Aula Expositiva Dialogada-** É uma variação da linha tradicional de ensino que teve a sua origem no século 18, a partir do Iluminismo. A aula dialogada, como bem nos retrata o próprio conceito, caracteriza-se como um recurso didático em que se manifesta pela exposição de conteúdos, contudo, havendo a participação, o envolvimento dos educandos de forma efetiva, sem a menor dúvida. Portanto, nesse contexto, o educador atua como mediador, cuja proposta é deixar lacunas para novas discussões, reflexões e questionamentos acerca do objeto em estudo, sempre levando em consideração os conhecimentos prévios que dele provém. Optamos por manter a aula expositiva dialogada, por entender que a mudança deve gerar o mínimo de estresse para o professor e os estudantes. E esta deve ser uma prática entre os professores da escola. No entanto, enfatizamos a necessidade de uma mudança mais efetiva na forma de promover a aprendizagem, para que seja significativa e ativa. Para alcançar este objetivo à inovação e diversificação, é necessário e urgente a escola precisa ser mais atrativa para os jovens.

- **Projetos de pesquisa e produção textual** – o professor atua como orientador dos estudantes na produção de pesquisas de suas áreas de interesse referentes ao conteúdo disciplinar, indica referências bibliográficas e traça com os estudantes as linhas de pesquisa a serem seguidas. O produto final pode ser uma pesquisa ou um artigo sobre o assunto. Esta técnica promove a autonomia, permite um aprofundamento maior no conteúdo e respeita o foco de interesse do estudante.

- **Seminários** - é um procedimento metodológico, que supõe o uso de técnicas (uma dinâmica de grupo) para o estudo e pesquisa em grupo sobre um assunto predeterminado. O seminário pode assumir diversas formas, mas o objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos dados sobre apresentação de fenômenos e / ou dados quantitativos vistos sob o ângulo das expressões científicas-positivas,

experimentais e humanas. De qualquer maneira, um grupo que se propõe a desenvolver um seminário precisa estar ciente da necessidade de cumprir alguns passos: determinar um problema a ser trabalhado; definir a origem do problema e da hipótese; estabelecer o tema; compreender e explicitar o tema- problema; dedicar- se à elaboração de um plano de investigação (pesquisa); definir fontes bibliográficas, observando alguns critérios; documentação e crítica bibliográficas; realização da pesquisa; elaboração de um texto, roteiro, didático, bibliográfico ou interpretativo.

- **Pecha kucha** – de origem japonesa, é um método de apresentação de conteúdos de forma fácil, eficiente e informal. Geralmente organiza-se um evento público com essa finalidade. O método consiste em o apresentador mostrar vinte imagens e dissertar sobre elas durante 20 segundos cada; no total demorará seis minutos e quarenta segundos a falar sobre a 20 imagens. Esta forma de apresentação surgiu em 2003, em Tóquio, por Astrid Klein e Mark Dytham, pertencentes à empresa de arquitectura Klein DythamArchitecture (KDa), com o objectivo de dar aos jovens designers um local e uma oportunidade de se conhecerem e mostrar o seu trabalho. FELIPE, 2011.

- **Ted Talks** - Trata-se de palestras com pessoas, famosas ou não, que discutem sobre temas que dominam, sugerindo mudanças na forma de pensar e transmitindo o seu conhecimento à plateia seguindo o lema do evento TED, "ideias que merecem ser compartilhadas". Aulas no formato Ted talks para inspirara e motivar os estudantes no processo de construção do conhecimento.

- **Brainstorming**- tempestade de ideias -é o nome dado à uma técnica grupal – ou individual – na qual são realizados exercícios mentais com a finalidade de resolver problemas específicos. Popularizado pelo publicitário e escritor Alex Faickney Osborn, o termo no Brasil também é conhecido como “**Tempestade de ideias**”. Tal técnica vem sendo considerada a espinha dorsal em muitas áreas, como a publicidade, o [marketing](#), a Gestão de Processos, bem como todas as ramificações da engenharia.

Fase 1- passo 1: Escolhe-se um facilitador para o [processo](#) que definirá o objetivo; Fase 1- passo 2: Formam-se grupos de até dez pessoas; Fase 1- passo 3: Escolhe-se um lugar estimulante para a geração de ideias; Fase 1- passo 4: Os participantes terão um prazo de até 10 minutos para fornecer suas ideias, que não devem ser censuradas.

Fase 2- passo 5: As ideias deverão ser consideradas e revisadas, disseminando-se entre os participantes; Fase 2- passo 6: O facilitador deverá registrar as ideias em local visível (quadro, cartaz etc).

Fase 3- passo 7: Deverão ser eliminadas as ideias duplicadas; Fase 3- passo 8: Deverão ser eliminadas as ideias fora do propósito determinado; Fase 3- passo 9: Das ideias restantes devem ser selecionadas aquelas mais viáveis (se possível, por consenso entre os participantes).

- **Mapas Mentais**- Um mapa mental é um diagrama que se elabora para representar ideias, tarefas ou outros conceitos que se [encontram](#) relacionados a uma palavra-chave ou uma ideia central, e cujas informações relacionadas em si são irradiadas (em seu redor). A técnica deste tipo de mapa foi desenvolvida pelo britânico Tony Buzan, que procurava fortalecer os vínculos sinápticos que se produzem entre os neurónios do córtex cerebral. Ao utilizar um mapa mental, produz-se uma ligação electroquímica entre os hemisférios cerebrais, resultando no facto das [capacidades](#) cognitivas se concentrarem sobre um mesmo objetivo e trabalharem em harmonia com vista num mesmo propósito. Num mapa mental, os elementos são incluídos de forma intuitiva de acordo com a importância dos conceitos, embora se organizem nos grupos, nos ramos ou nas áreas. Segundo os especialistas, este tipo de representação gráfica auxilia a memória. A técnica estimula a autonomia, a solução de problemas e a capacidade de síntese, entre outras habilidades.

- **Grupos de estudos** - nos grupos de estudos o professor divide a turma por nível de proficiência (reagrupamento intra-classe), para facilitar a orientação das atividades, e pode utilizar alunos monitores da própria turma. Promove a autonomia, exercita a solidariedade entre os estudantes e possibilita um atendimento mais individualizado.

- **Oficina** - É produção coletiva, com a finalidade de promover o aprendizado compartilhado. São modalidades de ação que promovem a investigação, produção e utilização de materiais pedagógicos, como recursos indispensáveis ao enriquecimento do processo de ensino aprendizagem, combinando o trabalho individual com as tarefas socializadas sempre buscando a unidade entre teoria e prática permitindo aos alunos desenvolver projetos nos diversos campos da educação. É mais prático, sem muitas partes teóricas e tem demonstrando como a teoria pode ser aplicada com facilidade na prática. Uma oficina tem uma carga horária pequena, que pode variar entre 2 horas e 6 horas.

- **Minicurso**- é um curso compacto, que pode ser ministrado através de diversas metodologias. Dentre elas a tradicional, onde o professor tem mais um perfil de palestrante

e os alunos ou participantes são mais passivos. Pode-se também aplicar metodologias mais participativas, dando espaço para que os alunos se expressem de forma mais ativa, seja através de perguntas, ou de resolução de atividades e avaliação individual e/ou coletiva.

- **Mesa-Redonda** -é composta por duas ou mais pessoas, de opiniões complementares ou divergentes, que expõem suas ideias ao início da mesa-redonda sendo aberto depois, um espaço para discussão, com a audiência e entre os membros participantes da palestra. Seria como uma palestra interativa, aberta a diferentes opiniões e ao questionamento. É muito importante para o ambiente acadêmico, visto que ajuda os presentes a fortalecerem seus argumentos para defenderem seus pontos de vista e seus estudos.

- **Reagrupamento**- O reagrupamento de estudantes é uma estratégia pedagógica que permite o atendimento às necessidades de aprendizagens de grupos específicos de estudantes por um período determinado.

a) **Reagrupamento interclasse.** Os grupos são formados de acordo com as áreas de conhecimento e a atividade a ser desenvolvida, podendo ter professores diferentes para cada grupo de alunos. Nesta modalidade de reagrupamento, cada aluno pertence a grupos de acordo com as atividades que compõem seu percurso ou itinerário formativo, definido com o professor, após a avaliação diagnóstica que considere todas as informações levantadas pelo professor, inclusive por meio da avaliação informal. Para realizar este tipo de reagrupamento, um grupo de professores planeja e desenvolve: oficinas, projetos, encontros, palestras, seminários e aulas, entre outras atividades, com temáticas voltadas aos interesses e necessidades dos estudantes.

b) **Reagrupamento intraclasse com equipes fixas.** Esta modalidade de reagrupamento ocorre com estudantes de uma mesma turma, distribuídos em grupos de cinco a sete alunos, durante um período de tempo definido pelo professor. Cada professor pode definir junto aos alunos a forma como eles podem desempenhar funções determinadas de acordo com a sua capacidade de atuação autônoma nos grupos (secretário, coordenador, redator, relator), e que podem ser alternadas para que todos exerçam diferentes funções durante o ano letivo. As funções das equipes fixas no reagrupamento intraclasse são: organizativa, favorecendo as funções de controle e gestão da turma; de convivência ao proporcionar aos estudantes um grupo afetivamente mais acessível que permita relações pessoais e a integração de todos.

c) Reagrupamento intraclasse com equipes flexíveis. Implica na constituição de grupos de dois ou mais componentes com o objetivo de desenvolver uma determinada atividade. Os dados da avaliação diagnóstica podem indicar a forma de composição dos grupos, sendo com componentes que apresentam a mesma necessidade de aprendizagem ou com estudantes que não apresentam a mesma necessidade de aprendizagem e que poderão atuar como auxiliares do professor.

- **Selfie pedagógico** - neste formato o professor oferece algumas possibilidades para escolha do estudante que pode inclusive utilizar o horário da aula de uma disciplina para estudar outra cujo conteúdo está no foco de suas preocupações em vez de se dedicar àquela que demonstra facilidade em aprender o conteúdo. (Exemplo: o estudante tem facilidade em entender a matéria de Filosofia lendo o livro didático sozinho, e capta as instruções e informações mais rápido que sua turma e fica o restante do horário sem que novos desafios lhe sejam apresentados; este estudante pode otimizar melhor o seu tempo se tiver a liberdade de organizar seu roteiro de estudos de forma independente. Sem o compromisso do horário da aula de Filosofia pode aproveitar o horário para estudar Química ou outra matéria). Porém com o compromisso de cumprir com todas as tarefas e realizar todas as avaliações propostas pelo docente da disciplina (nas datas programadas) de Filosofia (exemplo), que está utilizando o horário de forma mais autônoma, contemplando as necessidades individuais do estudante. E permitindo que ele exercite o autodidatismo e a habilidade de fazer escolhas de forma consciente e responsável. Assumindo o papel de protagonista do seu processo educativo. Isto descarta o papel do professor como um orientador nesta jornada. O estudante pode neste horário estar em outro espaço da escola (biblioteca e sala destinada ao Bazar Pedagógico). Sem prejuízo de frequência e registrando tudo em seu roteiro de estudos individual.

Para tanto, a escola organizara o trabalho pedagógico em estágios de implementação graduais ao longo de 3 anos. Com avaliações regulares para adequação e correção do percurso.

No primeiro ano implantando o Selfie Pedagógico e mantendo as aulas dos professores que se sentem mais seguros no formato tradicional (com algumas inovações – neste documento são sugeridas algumas). Ao final do primeiro ano avaliar e analisar todo o processo e traçar as novas estratégias para o segundo ano e assim sucessivamente.

Respeitar os graus de maturidade dos estudantes e fazer escala de adaptação dos primeiros anos à nova proposta, considerando a diferença entre o formato tradicional a que estão acostumados e a proposta atual.

É importante ressaltar o papel da Coordenação Pedagógica como espaço de estudo, análise e debate para a construção da identidade pedagógica da escola.

É fundamental destinar uma Coordenação Geral para estudo, pois é um momento de realizar palestras, minicursos, oficinas, mesas redondas e outras ações solicitadas pelo corpo docente com o intuito de instrumentalizar o grupo, sanar dúvidas e acalmar angústias, referentes à execução da proposta. Esta formação continuada inicia no segundo semestre de 2015, com continuidade nos três anos seguintes.

Uma Coordenação Geral dedicada a análise e ao debate para a construção da identidade pedagógica e planejamento de atividades coletivas inter e transdisciplinares. E claro as Coordenações individuais para que o professor tenha tempo de realizar planejamentos específicos e pesquisas para subsidiar o fazer pedagógico.

O Projeto está embasado pela formação continuada do corpo docente, e sustentada no diálogo com e entre os segmentos (Conselho Escolar, Professores, Grêmios Estudantil, Grupo de Mediadores Escolares, Responsáveis legais, Servidores, Voluntários) possibilitado em momentos como os Conselhos Participativos, as reuniões com os estudantes, as mães, pais e responsáveis e claro as Assembleias realizadas com a comunidade escolar.

Nesta perspectiva metodológica toda a comunidade escolar “entra para aprender e sai para ensinar”. A postura de aprendiz deve ser compartilhada por todos, e as relações passam da posição vertical para a horizontal, onde o diálogo é elemento essencial para manter o ambiente saudável e propício a aprendizagem ativa e significativa.

8.2 – NUEN/UIPSS

A organização pedagógica do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN/UIPSS) diferencia-se do Chicão, uma vez que os estudantes se encontram em conflito com a lei e a escola funciona dentro de um espaço destinado a privação de liberdade dos jovens.

Por se tratar de uma situação específica e considerando as seguintes questões elencadas pelo corpo docente que atua no NUEN, quanto à escrituração, foi proposta uma nova forma de atendimento aos estudantes, criando-se 04 grupos interdisciplinares que atendem as 28 turmas do Núcleo de Ensino divididos em: Grupo 1- com 06 professores atendendo 6 turmas; grupo 2- com 08 professores atendendo 08 turmas; grupo 3 com

06 professores atendendo 6 turmas; grupo 4 com- 08 professores atendendo 08 turmas, conforme quadro abaixo:

DIVISÃO DE GRUPOS E TURMAS - 2015 (MATUTINO)

GRUPO 01 (turmas 01 a 06)	GRUPO 02 (Turmas 01 a 08)
Salas 09 a 14 (ala velha)	Salas 01 a 08 (ala nova)
Ala 02 Corredor III	Ala 01 Corredores I e II
PATRÍCIA (Letramento)	MARA (Letramento)
GABRIEL (Exatas)	EDNA (Exatas)
DENIZE (Linguagens)	IVAN (Exatas)
SEIKI (Humanas)	ISMÊNIA (Linguagens)
LEANDRO (Artes)	SYLVIA (Linguagens)
DOMINGOS (Educ. Física)	PEDRO (Humanas)
	TEREZA (Artes)
	LUIZ (Educ. Física)

DIVISÃO DE GRUPOS E TURMAS 2015 - (VESPERTINO)

GRUPO 03 (turmas 01 a 06)	GRUPO 04 (turmas 01 a 06 e PIF)
Salas 01 a 06 (ala nova)	Salas 09 a 14 (ala velha)
Ala 02 Corredor IV	Ala 03 Corredor V e PIF
CRISTIANE(Letramento)	JACKELINE (Letramento)
THIAGO LUZ(Exatas)	THIAGO HENRIQUE (Exatas)
ANA CLÁUDIA (Linguagens)	LUIZA (Exatas)
MARINA (Humanas)	DANIELA(Linguagens)
MANUELA (Artes)	HEBER (Linguagens)
LEONARDO-(Educ. Física)	USLAN (Humanas)
	RODRIGO (Artes)
	RAFAEL (Educ. Física)

Em relação à matriz curricular foi proposto que todos os professores tivessem a mesma carga horária: 24 horas de regência, divididas em 06 aulas diárias de 40 minutos, mais 4 horas regência diversificada com o Conselho de Classe Participativo e intervenções no turno contrário.

O horário alternativo contempla a diversidade de atividades que os professores desse NUEN precisam realizar em conjunto com os demais profissionais da UIPSS, pois estes atendem os adolescentes no mesmo horário, o que viabiliza a interface entre os setores educacional e técnico da unidade.

No tocante aos horários de atendimentos foi proposta uma nova grade horária devido à necessidade de coordenação conjunta na realização dos projetos dos grupos interdisciplinares e do atendimento oferecido e coordenado pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, no turno contrário ao das aulas do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião.

As turmas devem conter no máximo 15 estudantes, para a realização de atividades conjuntas com os grupos multidisciplinares.

Os professores atuam de forma diferenciada na Unidade por ser utilizada a metodologia de projetos e a necessidade de se desenvolver atividades de curta duração que facilitem os processos de avaliação em virtude da variação do tempo de permanência dos estudantes na Unidade de Internação, de até 45 dias.

Como inovação está sendo proposta uma ampliação da carga horária das disciplinas de Artes e Educação Física e uma redução na área de Língua Portuguesa e Exatas, considerando o caráter provisório da permanência dos estudantes e a necessidade de continuidade para que estas disciplinas efetivem o conhecimento. A escolha da Arte e da Educação Física se baseia no fato de os discentes estarem privados de liberdade e esta duas disciplinas permitirem uma maior liberação de energia estagnada e contida.

Vale ressaltar que, a direção da Unidade, conforme ofício nº 1036/2015-UIPSS/SUBSIS (em anexo), solicita a inserção de professores dos componentes curriculares de artes e educação física, tendo em vista que a grande maioria dos discente verbaliza o desejo de terem mais “aulas ao ar livre, esportivas, bem como aquelas que fazem voar o imaginário, desenvolver a criatividade...”; aulas que visam “...melhorar a autoestima, buscar uma identidade mais positiva, descobrir e reconhecer potencias e habilidades...”. (Simone)

Outro ponto importantíssimo é a mudança no calendário escolar da NUEM/UIPSS, pois os jovens ficam sem a possibilidade de ir a escola no período das férias e recessos escolares. Os Órgãos de Defesa dos Direitos Humanos reforçam sempre a importância do papel da escola na socioeducação e não faz sentido parar a escola uma vez que o estudante permanece na Unidade de Internação Provisória nestes períodos. A proposta é montar um calendário de férias diluído ao longo do ano letivo e um recesso escalonado, para que a escola funcione sempre e que os jovens estejam sempre frequentando a escola, efetivamente participando de um processo de socioeducação constante.

É certo que, para que esta proposta seja efetivada, mister se faz dialogar com todos os setores envolvidos, buscando definir e estabelecer regras e critérios para o calendário de férias e recessos.

IX- AVALIAÇÃO

9.1 Chicão

É preciso distinguir a avaliação da verificação da aprendizagem e da nota, além de distinguir a avaliação a serviço da seleção e a avaliação a serviço da aprendizagem. A proposta é estabelecer os critérios de avaliação coletivamente entre os professores. A avaliação que se pretende nessa Instituição Educacional é aquela que repensa a questão das diferenças em rendimento escolar, pressupõe que as pessoas são diferentes, comportam-se de maneiras diversas, tem ritmos distintos de aprendizagem.

Devemos definir o propósito da ação: Porque estamos avaliando? Que técnicas utilizaremos para coletar as informações? Como interpretamos os resultados? Quais decisões deveremos tomar a partir dos resultados apresentados? Identificar os pontos fortes e as deficiências no domínio das habilidades em relação aos conteúdos avaliados. Observar como um grupo de alunos se sai em comparação a uma avaliação individual, para que não estejamos somente fotografando a realidade sem atuar na modificação dos processos.

Deve-se levar em consideração que a avaliação pode ser vista com um sentido mais amplo, não apenas para indicar se houve aprendizagem ou não, mas principalmente para melhorá-la, visando o alto desempenho dos alunos. Inclui não somente o processo de coletar e sintetizar informações mas, sobretudo, interpretar as informações coletadas para auxiliar nas tomadas de decisões referentes ao uso dos resultados, para a correção de desvios, mudanças de percurso e atitudes.

A Avaliação Informativa dos alunos em regime de dependência mantêm a avaliação utilizando provas por disciplina e interdisciplinares, trabalhos ou formas alternativas propostas pelos professores que estejam de acordo com as leis educacionais e as orientações da Secretaria de Educação.

Podem ser utilizadas diversos instrumentos de avaliação tais como:

- Provas - prova com cola; cardápio de provas; provas com consulta; provas orais, interdisciplinares e simulados.

- Portfólio - é um conjunto organizado de trabalhos produzidos pelo aluno ao longo de determinado período (o ano letivo, por exemplo). Quando bem montada, essa coletânea se transforma em um excelente instrumento de avaliação. Ela deve reunir as atividades que o estudante considera relevantes, escolhidas depois de uma análise feita com a sua ajuda. O critério da escolha, vale lembrar, não pode ser apenas o da excelência. O que importa, é selecionar trabalhos que demonstrem a trajetória da aprendizagem. O ideal é que o portfólio tenha a seguinte estrutura: **introdução** (apresentação do conteúdo), uma **breve descrição** de cada trabalho, as **datas** em que eles foram feitos, uma **seção de**

revisão com reflexões da criança, uma **auto avaliação** e uma parte reservada aos **seus comentários**;

- **Trabalhos de Pesquisa** - A pesquisa é antes de tudo a produção de conhecimento, interpretação e explicação dos fatos e fenômenos naturais e sociais, indicação de novas respostas aos problemas que se apresentam. Trata-se de investigar, levantar dados, realizar diagnósticos, sistematizar estes dados visando uma análise rigorosa que contribua na elaboração da ciência, é um processo de descoberta. ;

- **Seminários**- é um procedimento metodológico, que supõe o uso de técnicas (uma dinâmica de grupo) para o estudo e pesquisa em grupo sobre um assunto predeterminado. O objetivo é um só: leitura, análise e interpretação de textos dados sobre apresentação de fenômenos e / ou dados quantitativos vistos sob o ângulo das expressões científicas-positivas, experimentais e humanas. ;

- **Auto avaliações** - A auto avaliação ou avaliação interna é um processo cíclico, criativo e renovador, de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição; visa o aperfeiçoamento da qualidade do ensino, da aprendizagem e da gestão institucional, com a finalidade de dar continuidade ao processo de transformação da própria universidade e da sociedade, enquanto uma instituição comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão.;

- **Produções audiovisuais** – produções de vídeos dos estudantes sobre os conteúdos, com temas específicos como no caso do Festival de Cinema Chica de Ouro;

- **Mapas Conceituais** - A proposta de trabalho dos Mapas Conceituais está baseada na ideia fundamental da Psicologia Cognitiva de Ausubel que estabelece que a aprendizagem ocorre por assimilação de novos conceitos e proposições na estrutura cognitiva do aluno. Novas ideias e informações são aprendidas, na medida em que existem pontos de ancoragem. Aprendizagem implica em modificações na estrutura cognitiva e não apenas em acréscimos. Mapas Conceituais são representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras. Representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. São utilizados para auxiliar a ordenação e a seqüenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao aluno. Nesta perspectiva parte-se do pressuposto que o indivíduo constrói o seu conhecimento partindo da sua predisposição afetiva e seus acertos individuais. Estes mapas servem para tornar significativa a aprendizagem do aluno, que transforma o conhecimento sistematizado em

conteúdo curricular, estabelecendo ligações deste novo conhecimento com os conceitos relevantes que ele já possui.

- Bancas Interdisciplinares - A banca examinadora e seus componentes desempenham um papel crucial e importantíssimo para a avaliação do estudante, não somente referente ao seu trabalho, mas com informações relevantes que podem auxiliar o seu desenvolvimento ou então desencorajá-lo de seguir pesquisando e produzindo. Cabe ao examinador saber dosar as críticas de modo que sejam construtivas e salutares e que também faça os elogios e mostre claramente quais são os pontos fortes do trabalho analisado, estabelecendo claramente qual o caminho que deverá ser seguido pelo estudante para continuar sua pesquisa deste ponto em diante.

- Artigos– texto com estrutura formal, seguindo as normas da ABNT, sobre qualquer tema que inclui uma pesquisa e siga regras básicas de produção científica.

- Produções e Apresentações Artísticas – as obras de arte produzidas pelos estudantes (músicas, esculturas, poemas, imagens, quadrinhos, esquetes teatrais, coreografias, etc.) e sua respectivas apresentações, seja na forma de exposição, saraus e shows (dança, música, poesia), dramatização;

- Conselhos Participativos - No âmbito escolar os Conselhos de Classe são importantes estratégias na busca de alternativas para a superação dos problemas pedagógicos, principalmente quando seus articuladores apresentam a habilidade de gerenciar a contradição inerente a essa colegialidade. Vasconcelos define como:

[...] são momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre a prática escolar, propiciando o fortalecimento do comprometimento com a mudança e com a melhoria do processo do ensino e da aprendizagem. Não são espaços de “acertos de contas”, nem de exportação de preconceitos; ao contrário, de busca de alternativas, através da visão de conjunto, permitindo outros olhares, a inauguração de outras possibilidades para o enfrentamento das dificuldades (individuais e coletivas) apresentadas. VASCONCELOS (2003, p.70).

Não estamos inventando a roda, só utilizando a que já foi inventada! Valorizamos as práticas inovadoras utilizadas pelos professores de forma individual e pontual, e desejamos com isso que elas se tornem frequentes, compartilhadas e planejadas pelo coletivo o corpo docente.

Consideramos os procedimentos alternativos paralelos, como opção para atender aos alunos que precisam de mais tempo e estímulo para atingir o que se definiu como o

mínimo qualitativo de aprendizagem por disciplina e série. A este procedimento chamamos de recuperação paralela ou ao longo da aprendizagem.

Os projetos desenvolvidos na escola poderão criar instrumentos específicos de avaliação, e a participação dos estudantes nos projetos e atividades também poderá ser um método de avaliação utilizado pelo corpo docente.

9.2 NUEM/UIPSS

A avaliação no Núcleo de Ensino tem como objetivo favorecer a reflexão do aluno quanto aos aspectos intrínsecos e extrínsecos de seu cotidiano para uma possível reformulação de estratégias de vida, por meio da intervenção pedagógica, com vistas à conscientização de sua situação de conflito com a lei para uma adaptação mais proveitosa em seu meio social, contribuindo para que o mesmo não retorne à Unidade de Internação Provisória, por encontrar alternativas se expressar-se.

A organização pedagógica possibilita uma avaliação pormenorizada, humana e que contempla as 06 áreas do conhecimento divididas em: Comunicação (Linguagens); Exatas; Humanas; Educação Física, Artes e Letramento. Para substituição do Diário de Classe adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nas Escolas da rede, foi proposto um registro de acompanhamento dos estudantes.

Como instrumentos de avaliação semanais, considerando a alta rotatividade dos educandos; são utilizados o relatório individual do estudante, conselho de classe de professores e o conselho de classe participativo:

- Relatório de avaliação individual do estudante contém a avaliação das relações interpessoais, a avaliação formativa e seus planos futuros referentes à vida escolar (ficha nos anexos);
- Conselho de Classe dos Professores tem como objetivo avaliar com o corpo docente a aprendizagem dos estudantes e atribuir uma menção referente a cada uma das áreas do conhecimento oferecidas no Núcleo de Ensino (ficha nos anexos);
- Conselho de Classe Participativo conta com a presença de Professores, Estudantes, Educadores Sociais (Agentes de Segurança), Área Técnica (especialista: Psicólogos, Assistentes Sociais e Pedagogos), lotados na Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, que compõem a Comunidade Escolar Intersetorial. (ficha nos anexos);

A inclusão da nota (menção) nos registros se faz necessária para que seja possível emitir a declaração de escolaridade, quando o estudante é desligado do Núcleo

de Ensino, podendo ser pelos seguintes motivos: Liberação, Liberdade Assistida, Semi Liberdade ou no caso de transferência para uma das Unidades de Internação Estrita, nestes casos, o Centro Educacional São Francisco precisa emitir a Declaração Provisória de Transferência (DPROV).

X- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

10.1 Chicão

O Chicão esta organizado no regime anual, com 14 disciplinas curriculares, conforme as Orientações Curriculares da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, e propõem mais uma possibilidade de execução do Currículo, no formato de Selfie Pedagógico, onde os estudantes podem organizar seus roteiros de estudos e escolher se querem acompanhar a grade horária da turma ou montar um horário individualizado, em consonância com o que ele identifica como seno seus maiores desafios (disciplinas ou conteúdos) segundo sua avaliação pessoal e após a análise (professor e estudante) de provas diagnósticas e outros instrumentos. Com base nesta avaliação o estudantetraça seu roteiro de estudos e organiza o seu tempo na escola e em casa (quando houver).

A escola passa a ter uma organização curricular hibrida que contemple tanto estudantes que desejam o sistema tradicional de Ensino, quanto os que anseiam por um sistema mais autônomo de aprendizagem.

Esta organização curricular permite que os professores também possam ter um tempo para adaptação e adequação metodológicas, que contemplem a aprendizagem ativa e significativa; para que os estudantes que assim como os professores estão mais acostumados com os métodos tradicionaistenham a oportunidade de experimentar um novo formato de aprendizagem onde o discente é autônomo e o professor é como um tutor-mediador do conhecimento e não mais o detentor dele. O estudante neste contexto é corresponsável pelo processo de aprendizagem, um ser ativo, e não passivo ante a construção do conhecimento.

A escola passa a ser uma aliada dos estudantes e das famílias, aquela que pune com a reprovação ou a que desestimula o estudo e a busca pelo conhecimento como demonstram os índices atuais de pesquisa sobre a relação (Professor X Estudante X Escola), (Escola X aprendizagem) e (Aprendizagem X Profissionais da Educação). É evidente que estas relações necessitam mudar para relações de cooperação, e não mais de confronto, embate e culpabilização dos segmentos envolvidos neste processo.

É chegada a hora de mudar esta situação constrangedora, ficar acusando uns aos outros pelo fracasso da educação não vai resolver o problema. O que resolve é arregaçar as mangas e iniciar a mudança. Não há mais tempo para queixas e lamentações. Por isto o Projeto Político Pedagógico DNA Chicão, propõe que a mudança comece já, e com quem quiser realiza-la.

Mais que trabalhar com projetos, o Centro Educacional São Francisco deseja **imprimir um novo DNA na Educação**, possibilitando a evolução do processo educacional, estimulando a independência dos estudantes na busca e construção do conhecimento (respeitando as necessidades individuais e dando o suporte para superar os desafios), com projetos que oportunizam e estimulem um maior envolvimento do discente no processo ensino-aprendizagem. Isto é possível com a instrumentalização dos jovens para que saibam fazer escolhas conscientes e responsáveis.

Os professores tem papel fundamental neste contexto, atuando como tutores dos roteiros de estudos, dedicando todo tempo (de regência, horas residuais e algumas horas da coordenação) para este fim, sem esquecer a importância do estudo/pesquisa e do planejamento individual e coletivo.

O ideal é que a escola tenha autonomia e possa organizar o currículo com todas as disciplinas tendo a mesma carga horária de duas horas semanais. Nessa nova perspectiva o estudante irá se dedicar mais às dimensões que representam seus maiores desafios, que normalmente são a dimensão das Linguagens e a dimensão das Matemáticas.

Não se pretende diminuir a importâncias das disciplinas, mas sim, valorizar todas igualmente, para alcançar uma formação integral do ser. E principalmente permitir que todos os professores tenham espaço e tempo para atendimentos tanto no formato tradicional quanto no Selfie Pedagógico (respeitando a formação acadêmica tradicional do professor, mas oferecendo nas Coordenações Pedagógicas formações voltadas para esta nova proposta).

10.2 NUEM/UIPSS

Como explicitado anteriormente, a organização pedagógica do Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN/UIPSS) diferencia-se do Chicão, uma vez que os estudantes encontram-se privados de liberdade.

Trata-se, portanto, de situação específica e vale considerar que existe uma alta a rotatividade dos estudantes, o tempo máximo de permanência na Unidade (até 45 dias) e a multiseriação.

Assim, foi proposta a organização no atendimento aos adolescentes com 04 grupos interdisciplinares atendendo as 28 turmas do Núcleo de Ensino divididas: (turno matutino: grupos 1 e 2, que atendem 14 turmas; turno vespertino: grupos 3 e 4 atendendo 14 turmas. Grupo 1- com 06 professores atendendo 6 turmas; grupo 02 – com 08 professores atendendo 08 turmas; grupo 3- com 06 professores atendendo 6 turmas; grupo 04 – com 08 professores atendendo 08 turmas.

Para a escrituração escolar, foi criado diário próprio no formato de Relatório Individual do Estudante, Ata de Conselho de Professores e Ata de Conselho de Classe Participativo (também utilizados como instrumentos de avaliação e realizados semanalmente).

São desenvolvidos projetos coletivos temáticos e projetos individuais dos professores, as aulas são ministradas nas selas de aula disponibilizadas pela Unidade de Internação Provisória (UIPSS), 04 dias na semana sendo um dia destinado às avaliações semanais.

Todos os professores têm a mesma carga horária de 24 horas de regência, divididas em 06 aulas diárias de 40 minutos, mais 4 horas de regências diversificada com o Conselho Participativo e intervenções no turno contrário, e mais as horas de coordenação no contra turno.

No tocante aos horários de atendimento, foi proposta uma nova grade horária devido à necessidade de coordenação conjunta na realização dos projetos dos grupos interdisciplinares e do atendimento oferecido e coordenado pela Secretaria de Estado de Políticas para Crianças, Adolescentes e Juventude, no turno contrário ao das aulas do Núcleo de Ensino da UIPSS. As turmas devem conter no máximo 15 estudantes, para a realização de atividades conjuntas com os grupos multidisciplinares.

A mudança curricular proposta em ampliar a carga horária das disciplinas Arte e de Educação Física visa oferecer aos estudantes momentos de extravasar a energia física contida, trabalhar regras e respeito aos limites, possibilitando a expressão por meio de trabalhos artísticos e por meio de jogos coletivos.

XI- PLANO DE AÇÃO

Para o funcionamento das instituições (Chicão e NUEM-UIPSS) foi criado um organograma das funções.

Na Unidade de Internação Provisória (UIPSS) existe um organograma intersetorial que é independente do organograma do Centro Educacional São Francisco, apresentado no quando acima. As atribuições das funções de Supervisor Pedagógico, Coordenador Pedagógico, Professor e Estudantes do Núcleo de Ensino da UIPSS são as mesmas do Chicão, guardadas as devidas diferenças e peculiaridades relativas a socioeducação.



As atribuições de cada função do organograma atendem as necessidades de execução do PPP da escola e as orientações da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e a legislação:

Art. 6º À Direção, constituída pelo Diretor, pelo Vice-Diretor, pelos Encarregados e pelo Chefe de Secretaria Escolar compete coordenar e supervisionar as atividades da instituição educacional.

. Art. 8º **Constituem atribuições do Diretor:** I - cumprir e fazer cumprir as leis de ensino vigentes, as determinações dos órgãos competentes e o presente Regimento; II - implementar as deliberações do Conselho Escolar; III - responsabilizar-se por todas as atividades desenvolvidas na instituição educacional, com predominância das de caráter pedagógico; IV - coordenar a elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano de Ação, bem como, garantir sua execução e avaliação; V - incentivar a participação dos pais e da comunidade no desenvolvimento das atividades promovidas pela instituição educacional; VI - garantir o acesso e a divulgação, em tempo hábil, de documentos e informações de interesse da comunidade escolar; VII - coordenar a elaboração e a divulgação das normas internas, com a participação da comunidade escolar; VIII - manter-se informado sobre a realidade socioeconômica e cultural da comunidade e do mercado de trabalho no caso da Educação Profissional, com vista à atualização da Proposta Pedagógica; IX - acompanhar e avaliar, de forma participativa, a execução do currículo em vigor, visando a adoção de medidas necessárias a correção de eventuais disfunções; X - propiciar a participação da instituição educacional em atividades educativo-culturais promovidas pela comunidade e, no caso da Educação Profissional, em atividades do mundo do trabalho, no que concerne à produção e às relações produtivas; XI - analisar e assinar documentos escolares, observando sua atualização, organização e autenticidade; XII - fazer cumprir os prazos estabelecidos, pela administração da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, para o registro sistemático dos fatos e dados da vida escolar do aluno e da instituição educacional; XIII - deferir matrícula, conforme a legislação vigente; XIV - criar estratégias que garantam aos servidores a participação em atividades relacionadas à atualização, ao aprimoramento profissional e a formação continuada; XV - administrar a utilização dos recursos financeiros provenientes do Poder Público ou de outras fontes, zelando por sua aplicação adequada e prestando contas ao órgão competente; XVI - desenvolver ações educativas voltadas para a correta e contínua utilização, manutenção e conservação do prédio, dos equipamentos, dos materiais e das instalações escolares, estimulando a co-responsabilidade dos professores, dos servidores, dos alunos e da comunidade; XVII - zelar pela identidade da instituição educacional, pelo bem estar dos profissionais que ali atuam e pelas relações interpessoais; XVIII - representar a instituição educacional perante as autoridades superiores e a comunidade, prestando informações pertinentes, quando for o caso; XIX - presidir reuniões do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores, e do Conselho Comunitário, onde houver; XX - diagnosticar e submeter à apreciação do Conselho de Classe ou da Comissão de

Professores casos, referentes a avaliação e a promoção dos alunos; 20I - desenvolver estratégias que consolidem as políticas de educação, no âmbito da instituição educacional; 20II - implantar mecanismos que consolidem a prática da avaliação institucional, bem como a aplicação dos resultados em prol da melhoria da qualidade do ensino; 20III - praticar os demais atos necessários ao funcionamento da instituição educacional. Art. 9º O Vice-Diretor, os Encarregados e o Chefe de Secretaria Escolar, são nomeados nos termos das disposições pertinentes. Parágrafo único. O Vice-Diretor, que substituirá o Diretor em seus impedimentos legais e eventuais, terá, obrigatoriamente, de pertencer à Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Regimento Escolar 15 Art. 10.

São atribuições do Vice-Diretor: I - prestar assessoramento técnico-administrativo-pedagógico ao Diretor, co-participando de todas as atividades; II - substituir o Diretor nos seus impedimentos legais e eventuais, assumindo suas atribuições; III - zelar pelo cumprimento das disposições contidas neste Regimento. Art. 11. São atribuições do Encarregado: I - assistir ao Diretor e ao Vice-Diretor em assuntos pedagógicos e administrativos; II - zelar pelo cumprimento das disposições contidas neste Regimento. Art. 12.

São atribuições do Supervisor Pedagógico é um dos membros da equipe gestora, escolhido pelo Diretor e tem como atribuição: – auxiliar e trabalhar em parceria com Direção com o objetivo de cumprir e fazer cumprir o PPP da escola; Substituir o Diretor quando ele e o Vice-diretor não estiverem na Instituição Escolar; - manter a Direção informada de suas ideias, sugestões e ações pedagógicas decididas em conjunto com a Direção; - relatar para a Direção, os fatos ocorridos durante suas atividades como Diretor em Exercício; coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares;– investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da Educação e integrantes da Comunidade;– supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente; criar e alimentar instrumentos e meios de comunicação com a comunidade escolar; – velar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino;– assegurar processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os segmentos da Comunidade Escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino;– promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação;– atender as famílias e responsáveis que procuram a escola e, quando for o caso,

encaminhar para a Equipe de Apoio a Aprendizagem ou para a Direção; Supervisionar o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos para que estejam atentos ao cumprimento do PPP e de suas atribuições; – acompanhar estágios no campo de Supervisão Educacional;– planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;– propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço; atender sempre que possível as solicitações dos coordenadores, professores, estudantes, Grêmios Estudantil, enfim comunidade escolar– promover ações que objetivem a articulação dos educadores com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola;

O Supervisor Administrativo é um membro da Equipe Gestora, escolhido pelo Diretor e tem como atribuição: Auxiliar a direção no cumprimento do PPP da escola, cuidar da parte administrativa referente a folhas de ponto, registro dos professores lotados na escola, LTS, ABONOS, TERs, ler e encaminhar os e-mails Institucionais, para que a direção tome conhecimento e faça os devidos encaminhamentos; mapa da merenda escolar em conjunto com a direção; abrir carências na regional, providenciar a documentação de devolução de professores e ou servidores em conformidade com a direção; fazer as avaliações e controlar os trabalhos dos terceirizados; realizar junto com a Direção reuniões com os terceirizados; participar da construção do PPP da escola; participar de reuniões na escola e em outras entidades ou setores da Secretaria de Educação sempre que convidado ou convocado; manter a direção informada de suas ações e necessidades; distribuir e coordenar o trabalho dos profissionais destinados ao apoio administrativo; manter-se informado da legislação vigente referente às questões administrativas; ser cordial e cortez, no trato com as pessoas e discreto nos assuntos administrativos; Substituir a Direção na ausência da Diretora, Vice-Diretora e Supervisor Pedagógico; relatar os fatos ocorridos quando estiver como Diretor em Exercício; responder documentos referentes a sua função, preparar memorandos e ofícios, quando a direção solicitar; cumprir com suas atribuições de servidor público;

São atribuições do Chefe de Secretaria Escolar: I - assistir a Direção em serviços técnico-administrativos; II - planejar, coordenar, controlar e supervisionar as atividades da Secretaria Escolar; III - organizar e manter atualizados a escrituração escolar, o arquivo, a coleção de leis, os pareceres, as resoluções, os regulamentos, as diretrizes, as ordens de serviço, as circulares e outros documentos; IV - instruir processos sobre assuntos pertinentes a Secretaria Escolar; V - atender aos pedidos de informação sobre processos relativos à Secretaria Escolar e demais documentos, respeitando o sigilo

profissional; VI - proceder ao remanejamento interno e externo de alunos, a renovação de matrículas e efetuar matrículas novas, observando os critérios estabelecidos na Estratégia de Matrícula para as instituições educacionais públicas do Distrito Federal; VII - formar turmas de acordo com os critérios estabelecidos na Estratégia de Matrícula; VIII - assinar documentos da Secretaria Escolar, de acordo com a legislação vigente; IX - incinerar documentos escolares, de acordo com a legislação vigente; 16 Regimento Escolar X - atender a comunidade escolar com presteza e eficiência; XI - utilizar o sistema de informação definido para a Rede Pública de Ensino para registro da escrituração escolar; XII - manter atualizadas as informações no sistema para emissão da documentação escolar; XIII - escriturar rotinas de segurança das informações por meio dos recursos de informática; XIV - inserir no Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível: Médio, os Planos de Cursos apresentados a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal para aprovação sob orientação da Subsecretaria de Planejamento e de Inspeção do Ensino; XV - prestar, anualmente, as informações relativas ao Censo Escolar, solicitadas pela Secretaria de Estado de Educação nos termos da legislação vigente; - praticar os demais atos necessários ao desenvolvimento das atividades da Secretaria Escolar e distribuir e coordenar o trabalho dos profissionais que atuam como apoio de secretaria. Parágrafo único. O Chefe de Secretaria Escolar em seus impedimentos ou ausências é substituído por um servidor, indicado pelo Diretor, devidamente habilitado ou autorizado para o exercício da função pelo órgão competente.

Seção II Da Secretaria Escolar Art. 13. À Secretaria Escolar, subordinada diretamente ao Diretor, compete o planejamento e a execução de atividades de escrituração escolar, de arquivo, de expediente e de atendimento a alunos, a professores e aos pais em assuntos relativos à sua área de atuação. § 1º A Secretaria Escolar é dirigida pelo Chefe de Secretaria Escolar, nomeado e legalmente habilitado ou autorizado pelo órgão competente para o exercício da função. § 2º A Secretaria Escolar conta com apoios técnico-administrativos necessários ao cumprimento de suas competências. Art. 14. A escrituração escolar é o registro sistemático dos fatos relativos à vida escolar do aluno e da instituição educacional, de forma a assegurar, a qualquer tempo, a verificação da identidade de cada aluno, da autenticidade de sua vida escolar, da regularidade de seus estudos bem como do funcionamento da instituição educacional Regimento Escolar 17. Parágrafo único. A escrituração escolar consta, dentre outros, de registros sobre: I - abertura e encerramento do ano ou semestre letivo; II - ocorrências diárias; III - aprovação, reprovação, promoção, progressão parcial; IV - processos especiais de

avaliação: avanço de estudos, classificação e reclassificação; V - exames supletivos; VI - resultados parciais e finais de avaliação de recuperação e a frequência dos alunos; VII - expedição e registro de certificados e diplomas; VIII - investidura e exoneração de Diretor, Vice-Diretor e Secretário Escolar; IX - dados funcionais dos servidores da instituição educacional; X - visitas do órgão de inspeção de ensino; XI - incineração de documentos; XII - decisões do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores. Art. 15. Para registro da vida escolar do aluno e da instituição educacional são utilizados, os seguintes instrumentos, dentre outros: I - fichas; II - diários de classe; III - históricos escolares; IV - certificados; V - diplomas; VI - relatórios; VII - atas; VIII - requerimentos; IX - declarações; X - livros de registros. 18 Regimento Escolar Art. 16. A Secretaria Escolar deverá utilizar o sistema de informação adotado para toda a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

Seção III Do Conselho Escolar Art. 17. O Conselho escolar é um órgão consultivo e deliberativo de apoio ao gerenciamento da instituição educacional. Parágrafo único. A composição do Conselho Escolar deve estar de acordo com a legislação vigente e suas funções, regulamentadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Seção I Do Conselho de Classe Art. 19. O Conselho de Classe é um colegiado de professores, de um mesmo grupo de alunos, com o objetivo primordial de acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem. § 1º Nos anos iniciais do Ensino Fundamental será constituída uma Comissão de professores de uma mesma etapa/série, indicada pelo Regimento Escolar 19 Direção da instituição educacional com as mesmas competências estabelecidas para o Conselho de Classe. § 2º Além dos professores, devem participar do Conselho de Classe ou da Comissão de professores o Diretor ou seu representante, o Orientador Educacional, o Coordenador Pedagógico e o representante dos alunos, quando for o caso. § 3º Podem compor o Conselho de Classe ou a Comissão de Professores, como membros eventuais, representante da equipe de apoio a aprendizagem, pais ou responsáveis, e outras pessoas cuja participação se julgar necessária. Art. 20. O Conselho de Classe pode ser participativo com a presença de todos os alunos e professores de uma mesma turma, bem como dos pais ou responsáveis.

Art. 21. Compete ao Conselho de classe ou a Comissão de Professores: I – acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos; II - analisar o rendimento escolar dos alunos, a partir dos resultados da avaliação formativa, continua e cumulativa do seu desempenho; III- propor alternativas que visem o melhor ajustamento dos alunos com dificuldades evidenciadas; IV - definir ações que visem a adequação dos

métodos e técnicas didáticas ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas no respectivo currículo; V - sugerir procedimentos para resolução dos problemas evidenciados no processo de aprendizagem dos alunos que apresentem dificuldades; VI - discutir e deliberar sobre a aplicação do regime disciplinar e de recursos interpostos; VII - deliberar sobre os casos de aprovação, reprovação e avanço de estudos. Parágrafo Único. As deliberações emanadas do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores devem estar de acordo com o Regimento Escolar e demais dispositivos legais pertinentes. Art. 22. O Conselho de Classe ou a Comissão de Professores reúne-se, ordinariamente, ao final de cada bimestre, após a recuperação final, ou em outras ocasiões conforme a organização do curso, podendo ser convocado, extraordinariamente, sempre que necessário. Art. 23. O Conselho de Classe e a Comissão de Professores, presididos pelo Diretor ou seu representante, são secretariados por um de seus membros, indicado por seus pares, que lavrará competente ata em livro próprio. Parágrafo único. A decisão de aprovação do aluno pelo Conselho de Classe ou pela Comissão de Professores, discordante do parecer do professor, é registrada em ata e no diário de classe, nas informações complementares, preservando-se nesse documento o registro anteriormente efetuado pelo professor.

Seção II Da Coordenação Pedagógica Art. 24. A Coordenação pedagógica tem por finalidade planejar, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte à Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implementação do currículo em vigor nas instituições educacionais públicas do Distrito Federal. Parágrafo único. A Coordenação Pedagógica está sob a responsabilidade do Coordenador Pedagógico, designado de acordo com a legislação vigente.

Art. 25. O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Local são de responsabilidade dos integrantes da Direção da instituição educacional, bem como dos coordenadores pedagógicos, com a participação da equipe de professores em consonância com as equipes de Coordenação Intermediária e Central. § 1º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Intermediária, nas Diretorias Regionais de Ensino são de responsabilidade do Diretor, dos Assistentes e dos integrantes do Núcleo de Coordenação Pedagógica, junto aos coordenadores pedagógicos locais em consonância com a equipe de Coordenação Central. § 2º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Central são de responsabilidade da Subsecretaria de Educação Pública, Regimento Escolar 21 por intermédio de suas Diretorias, em articulação com as

equipes de Coordenação Intermediária e Local. Art. 26. As atribuições dos Coordenadores Pedagógicos Local, Intermediário e Central são estabelecidas em Portaria específica.

Seção III Da Orientação Educacional Art. 27. A Orientação Educacional tem como objetivo contribuir para a melhoria do ensino público, do Distrito Federal, promovendo ação-reflexão das atividades educativas como forma de facilitar a socialização da conhecimento e ampliar as possibilidades do aluno de compreender e agir no mundo como cidadão crítico e participativo. Parágrafo único. A orientação Educacional está sob a responsabilidade de profissional habilitado para a função na forma da lei. Art. 28. São atribuições do Orientador Educacional: I - planejar, implantar e implementar o Serviço de Orientação Educacional, incorporando-o ao processo educativo global; II - participar do processo de conhecimento da clientela escolar, identificando as possibilidades concretas da comunidade, os interesses e as necessidades dos alunos; III - participar do processo de elaboração, execução e acompanhamento da Proposta Pedagógica, promovendo ações que contribuam para a implantação e implementação do currículo em vigor na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal; IV - estimular a participação dos alunos para o desenvolvimento da capacidade de criticar, opinar e assumir responsabilidades; V - realizar a orientação vocacional, em ação integrada com os demais serviços pedagógicos, a partir de uma análise crítica do contexto socioeconômico, cultural e do mercado de trabalho; VI - auxiliar na sensibilização do corpo escolar para educação inclusiva; VII - proporcionar reflexões com a comunidade escolar sobre a prática pedagógica, por meio de discussões quanto ao sistema de avaliação, 22 Regimento Escolar questões de evasão, repetência, aplicação de normas disciplinares e outros; VIII - identificar e encaminhar de forma sistematizada os alunos que apresentem problemas de conduta e dificuldades específicas de aprendizagem; IX - participar ativamente do processo de integração escola-família-comunidade, realizando ações que favoreçam o envolvimento dos pais no processo educativo; X - sensibilizar as famílias para maior participação e envolvimento nas questões escolares dos alunos; XI - apoiar e subsidiar os segmentos escolares como: Conselho Escolar, Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Mestres; XII - diagnosticar e trabalhar, junto a comunidade escolar, as causas que impedem o avanço do processo de ensino e de aprendizagem; XIII - supervisionar estágios na área de Orientação Educacional; XIV - integrar suas ações ao Apoio a Aprendizagem; XV - desenvolver ações ligadas à valorização do ser humano considerando os aspectos inerentes; 16 - realizar ações integradas, com o corpo docente,

no desenvolvimento de projetos como: saúde, educação sexual, prevenção ao uso indevido de drogas, meio ambiente, ética, cidadania, cultura de paz e outros periodizados pela instituição educacional.

Seção IV Do Apoio a Aprendizagem Art. 29. A equipe de Apoio a Aprendizagem é constituída por profissionais devidamente habilitados de acordo com critérios estabelecidos pela Subsecretaria de Educação Pública/Diretoria de Apoio Pedagógico. § 1º O Apoio a Aprendizagem tem por finalidade atender, avaliar, e acompanhar, de forma interdisciplinar a comunidade escolar, a fim de apoiar o processo de ensino e de aprendizagem com vistas ao equilíbrio emocional, intelectual e social do aluno. Regimento Escolar 23 § 2º O Apoio à Aprendizagem é desenvolvido no contexto escolar, priorizando a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Art. 30. São atribuições da equipe de Apoio à Aprendizagem: I - realizar a avaliação diagnóstica, processual e interventiva dos alunos encaminhados pelas instituições educacionais públicas e comunidade do Distrito Federal; II - apoiar e subsidiar o corpo docente auxiliando-o a desenvolver estratégias educacionais que atendam as diferentes necessidades dos alunos no contexto escolar; III - sensibilizar as famílias para maior participação no processo avaliativo/ interventivo, tornando-as co-responsáveis no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; IV - acompanhar os alunos que devem participar do programa de intervenção psicopedagógica; V - contribuir para reflexão da práxis pedagógica no contexto escolar.

Capítulo V Dos Serviços Complementares Art. 31. As instituições educacionais têm os seguintes Serviços Complementares: I – Biblioteca/Sala de Leitura; II - Apoio ao aluno. Seção I Da Biblioteca/Sala de Leitura Art. 32. A Biblioteca/Sala de Leitura sob a responsabilidade de profissional designado pelo Diretor, constitui-se em centro de leitura, de orientação de pesquisa para os alunos e para a comunidade escolar. Art. 33. São atribuições do responsável pela Biblioteca/Sala de Leitura: 24 Regimento Escolar I - participar da elaboração da Proposta Pedagógica da instituição educacional; II - planejar e executar as atividades da Biblioteca/Sala de Leitura, mantendo-a articulada com as demais atividades da instituição educacional; III - subsidiar e orientar as atividades de leitura e de pesquisa; IV - assegurar a adequada organização e o funcionamento da Biblioteca/sala de Leitura; V - propor aquisição de livros, de e de outros materiais, a partir das necessidades indicadas pela comunidade escolar; VI - manter intercâmbio com bibliotecas e centros de documentação; VII - divulgar, periodicamente, no âmbito da instituição educacional, o acervo bibliográfico existente; VIII - elaborar o inventário

anual do acervo; IX - acompanhar e avaliar as atividades, apresentando relatório anual do trabalho desenvolvido; X - praticar os demais atos que dão suporte às atividades da Biblioteca/sala de Leitura.

Art. 36. O Corpo Docente da instituição educacional é constituído de professores legalmente habilitados e pertencentes à Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Parágrafo Único. Podem, ainda, atuar, em caráter temporário, professores não pertencentes à Carreira Magistério para atendimento a situações emergenciais, desde que autorizados pelo órgão competente da Administração Pública do Distrito Federal.

Art. 37. São direitos dos professores, além dos conferidos pela legislação específica vigente: I - receber tratamento condigno com a função de professor; II - dispor de condições adequadas ao desenvolvimento da ação educativa; III - ter autonomia didático-pedagógica de ensino, observada a Proposta Pedagógica; IV - participar de eventos pedagógicos; V - utilizar o período de coordenação pedagógica para fins de formação continuada e atendimento as necessidades dos alunos; VI - zelar por sua formação continuada.

Art. 38. Além das obrigações expressas na legislação, constituem deveres do professor: I - participar da elaboração da Proposta Pedagógica e do Plano de Ação da instituição educacional; II - tratar igualmente a todos os alunos, sem distinção de etnia, sexo, credo religioso, convicção política ou filosófica; III - executar as tarefas pedagógicas e de registro da vida escolar do aluno cumprindo os prazos fixados pela Direção da instituição educacional, para a entrega dos documentos à Secretaria; 26 Regimento Escolar IV - cumprir os dias letivos e as horas estabelecidas, inclusive participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; V - zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecendo estratégias de recuperação, quando necessário; VI - elaborar e executar o Plano de Curso das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares, de acordo com a Proposta Pedagógica; VII - avaliar os alunos de acordo com os critérios estabelecidos nas Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem, na Proposta Pedagógica e neste Regimento; VIII - entregar, no prazo máximo de 05 (cinco) dias consecutivos após o encerramento do bimestre e do ano letivo, os resultados de seus alunos; IX - encaminhar a Orientação Educacional e ao Serviço de Apoio a Aprendizagem os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com problemas de adaptação ao regime escolar; X - atuar como professor representante de turma, quando escolhido pelos alunos; XI - participar do

Conselho de Classe ou da Comissão de Professores e, quando eleito, do Conselho Escolar, bem como do Conselho Comunitário, onde houver; XII - participar das atividades de articulação da instituição educacional com a família e a comunidade; XIII - cumprir os dispositivos deste Regimento; ter uma atitude ética, solidária, responsável e comprometida no exercício de suas funções; utilizar roupas adequadas ao ambiente formal que é o seu local de trabalho, lembrando que suas atitudes e comportamentos são observados e algumas vezes copiados pelos estudantes; ser cordial e cortez no trato com as pessoas demonstrando que é educado, e ciente de que as relações interpessoais interferem no desempenho escolar; XIV – aos professores do NUEN/UIPSS, caberá cumprir a normatização de procedimentos estabelecidos pelo NUEN/ Gerência de Segurança da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião.

Art. 39. O Corpo Docente é constituído pelos alunos da instituição educacional. Art. 40. Aos alunos são assegurados os seguintes direitos: I - ser respeitado na sua dignidade como pessoa humana, independente de sua convicção religiosa, política ou filosófica, grupo social, etnia, sexo e nacionalidade; Regimento Escolar 27 II - participar do de elaboração, execução e avaliação da Proposta Pedagógica; III - tomar ciência do currículo em vigor e opinar sobre seu desenvolvimento na instituição educacional; IV - conhecer as Diretrizes para Avaliação da Aprendizagem da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, bem como os critérios adotados pelo professor na sua operacionalização; V - receber ensino de qualidade; VI - conhecer o resultado de seu desempenho escolar; VII - emitir opiniões e apresentar sugestões em relação à dinâmica escolar; VIII - ter reposição efetiva dos dias letivos e das aulas; IX - receber orientação educacional e vocacional, de acordo com este Regimento; X - receber tratamento educacional especializado, quando necessário; XI - receber assistência socioescolar, quando necessária; XII - utilizar a Biblioteca/Sala de Leitura e outros meios auxiliares, de acordo com as normas internas; XIII - participar do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores, na forma deste Regimento, e, quando eleito, do Conselho Escolar, conforme legislação vigente; XIV - organizar e participar de entidades estudantis.

Art. 41. São deveres dos alunos: I - conhecer e cumprir este Regimento; II - aplicar-se com diligência ao estudo, para melhor aproveitamento das oportunidades de ensino e de aprendizagem; III - comparecer pontual e assiduamente às atividades escolares; IV - solicitar autorização à Direção, quando necessitar se ausentar das atividades escolares; V - observar os preceitos de higiene individual e coletiva; VI - usar

o uniforme adotado pela Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: VII - zelar pela limpeza e conservação do ambiente escolar, das instalações, 28 Regimento Escolar dos equipamentos e dos materiais existentes nas instituições educacionais; VIII - abster-se de praticar ou induzir a prática de atos que atentem contra pessoas elou o patrimônio da instituição educacional; IX - responsabilizar-se em caso de dano causado ao patrimônio da instituição educacional, se maior de idade ou pelo seu responsável legal quando menor; X - respeitar todas as pessoas da comunidade escolar; XI - participar das atividades desenvolvidas pela instituição educacional.

Art. 42. É vedado ao aluno: I - portar objeto ou substância que represente perigo para a sua saúde, segurança e integridade física ou de outrem; II - promover, na instituição educacional, qualquer tipo de campanha ou atividade, sem previa autorização do Diretor; III - impedir colegas de participar das atividades escolares ou incitá- los à ausência; IV - ocupar-se, durante as aulas, com atividades não compatíveis com o processo de ensino e de aprendizagem! Art. 43. O regime disciplinar é decorrente das disposições legais e das determinações deste Regimento, aplicáveis a cada caso. Art. 44. O aluno, pela inobservância das normas contidas neste Regimento, e conforme a gravidade elou a reincidência das faltas, está sujeito às seguintes sanções: I - advertência oral; II - advertência escrita; III - suspensão, com tarefas escolares, de, no máximo, 3 (três) dias letivos, elou com atividades alternativas na instituição educacional; IV - transferência por comprovada inadaptação ao regime da instituição educacional, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia de sua segurança ou de outros. § 1º cabe ao professor a aplicação da sanção prevista no inciso I deste artigo e ao Diretor da instituição educacional, as contidas nos demais incisos. Regimento Escolar 29 § 2º As sanções aplicadas ao aluno e o atendimento a ele dispensado são registrados em atas e na ficha, individual do aluno, sendo vedado o registro no histórico escolar. § 3º Ao aluno que sofrer a sanção prevista no inciso III, implicando perda de provas, testes, trabalhos, é dada oportunidade de realizá-los logo após seu retorno as atividades escolares. § 4º As sanções podem ser aplicadas gradativamente, ou não, dependendo da gravidade ou reincidência da falta. § 5º A transferência por inadaptação ao regime escolar só é aplicada por deliberação do Conselho de Classe ou da Comissão de Professores. § 6º Ao aluno transferido por inadaptação é assegurada a vaga em outra instituição educacional da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e, sempre que possível, próximo de sua residência, tendo ainda assegurado o atendimento específico, tanto pela instituição educacional como pela Diretoria Regional de Ensino. Art. 45. No

caso de aplicação de sanções ao aluno, é garantido amplo direito de defesa, com a presença dos pais ou dos responsáveis, quando menor de idade.

É dever das mães, pais ou responsáveis legais: zelar pelo bem estar dos jovens sob sua responsabilidade; acompanhar o desenvolvimento escolar e o desempenho de seus tutelados; participar das reuniões para as quais é convidado ou convocado pela escola; procurar a Direção, Orientação Educacional e ou Equipe de Apoio a Aprendizagem se sempre que sentir necessidade de esclarecimentos ou informações sobre os estudantes sob sua responsabilidade; participar dos Conselhos Participativos; entregar a documentação do estudante solicitada pela secretaria da escola; informa problemas de saúde que possam afetar a atuação e ou o desempenho do estudante; podem e devem se inscrever e participar do Conselho Escolar; estimular seus filhos, filhas e tutelados a cumprir com as tarefas escolares, zelar pelos livros didáticos, e a se dedicarem com afinco no processo de aprendizagem significativa e ativa; providenciar o material individual do estudante; informar a escola quando o estudante tiver que sair mais cedo por algum motivo (de preferência comparecer a escola, mandar um bilhete assinado ou telefonar); estimular, apreciar e valorizar e os trabalhos de pesquisa/ projetos e prestigiar as exposições e apresentações artística de seus filhos; participar ativamente da vida escolar dos jovens por quem é responsável legal; participar ativamente da construção do PPP da escola; participar das avaliações institucionais; sugerir melhorias, indicar parceiros, voluntariar-se sempre que possível para que a escola seja a ideal, que cumpra integralmente sua missão e ofereça uma educação de qualidade, seja prazerosa e segura.

E acima de tudo entender que **a escola é umaparceira** da família e contribui muito para a formação da personalidade de sua prole. No entanto tem como missão principal auxiliá-los na construção do conhecimento de forma ativa e significativa. Sem perder de vista a dimensão afetiva, ética e as regras de convívio em sociedade, a importância de estimular a criatividade e a autonomia dos jovens no processo de construção do conhecimento, valorizando os diversos saberes e a cultura.

Apoio Administrativo e de Secretaria, tem como função apoiar os respectivos superiores hierárquicos nos trabalhos desenvolvidos em cada setor; atender as solicitações em tempo hábil; demonstrado responsabilidade e comprometimento com a função exercida; informa quando não for possível cumprir a tarefa solicitada, e se necessário pedir ajuda; estar atento as suas atribuições; respeitar as normas da escola e as descritas no Estatuto do Servidor Público; fazer sugestões para otimizar o trabalho e torna-lo cada vez mais sustentável; participar de reuniões sempre que convidado ou convocado; se

possível participar da construção do PPP da escola, caso não seja, conhecer e fazer o que estiver ao seu alcance para que seja cumprido; estar aberto e disposto à aprender novas tarefas.

Os terceirizados devem, no exercício de suas atribuições, atender às demandas da escola e as solicitações em tempo hábil; demonstrado responsabilidade e comprometimento com a função exercida; informa quando não for possível cumprir a tarefa solicitada, e se necessário pedir ajuda ou orientação específica; estar atento as suas atribuições; fazer sugestões para otimizar o trabalho e torna-lo cada vez mais sustentável; respeitar as normas da escola e possível participar da construção do PPP da escola, caso não seja, conhecer e fazer o que estiver ao seu alcance para que seja cumprido; estar aberto e disposto à aprender novas tarefas. Ser cordial e cortez no trato com as pessoas; zelar pelo patrimônio e equipamentos; solicitar transferência quando não mais se sentir em condições de atender as necessidades da escola; participar de reuniões quando for convidado ou convocado; relatar à Direção fatos que estejam interferindo no bom andamento do trabalho, e danos ao patrimônio observados no exercício de suas funções.

O Plano de Ação traçado por esta gestão e registrado no Projeto Político Pedagógico DNA Chicão vem imbuído do intuito de alcançar a excelência no processo pedagógico, tendo em mente que a ideia é respeitar ao máximo o indivíduo, mas atentos às relações interpessoais saudáveis e convívio ético, para se exigir o máximo que cada um tem a oferecer.

O Plano de Ação está dividido em ações pedagógicas: elaborar estratégias para a revisão/ execução do PPP das escolas: (Chicão e UIPSS); implantar práticas e projetos que possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes e estimule o envolvimento dos professores, servidores e comunidade; melhorar os índices de desempenho da escola; diminuir a evasão e o abandono escolar. (Chicão); incentivar, valorizar e apoiar ações inovadoras na prática docente que contemplem o PPP da escola; promover momentos lúdico-pedagógicos; estimular e divulgar a produção cultural e científica dos jovens e educadores; abrir espaços para o estudo e a formação continuada dos docentes e servidores; incentivar a avaliação inter e multidisciplinar; manter a avaliação atitudinal; Implementar projeto das comissões solidárias.

Como objetivos administrativos e financeiros foram elencados: promover ações que facilitem a execução do PPP e do Plano de Trabalho DNA Chicão em conformidade com o cumprimento das leis vigentes, orientações da Secretaria de Estado de Educação do

Distrito Federal e dos Órgãos Governamentais; Utilizar as verbas do PDAF, PDDE e PROEMI de acordo com a lista de prioridades aprovada pelo Conselho Escolar/comunidade escolar; Desenvolver projetos e ações visando a sustentabilidade e a independência financeira da escola; Apresentar regularmente a prestação de contas; Divulgar o trabalho desenvolvido na escola; Estimular e abrir espaços para participação da família e da comunidade na escola. (Reuniões, eventos, comissões solidárias e assembleias gerais); Definir claramente o papel e as funções de cada segmento e as regras para escola alcançar a excelência em seu funcionamento; Manter o diálogo com os diversos segmentos da escola.

Foram traçadas as seguintes metas anuais para o Chicão e o Núcleo de Ensino da UIPSS:

- Executar 100% das propostas do Plano DNA Chicão e do PPP revisado;
- Estreitar as relações entre a equipe docente do Chicão e do NUEN-UIPSS;
- Melhorar os índices de desempenho em 10% Chicão, pois não é possível ter a mesma meta para a UIPSS;
- Diminuir a evasão e o abandono em 10% no Chicão, uma vez que na UIPSS o problema é a rotatividade e não pode ser solucionado;
- Captar 2 parceiros e Implantar 2 projetos pedagógicos no contra turno do Chicão;
- Realizar 2 atividades lúdico-pedagógicas no Chicão e na UIPSS e 2 atividades extracurriculares para o Chicão;
- Promover 2 eventos culturais no Chicão e na UIPSS;
- Fazer 4 reuniões de pais no Chicão;
- Criar 3 comissões solidárias – Convívio, eventos e comunicação (estudantes, professores, servidores e comunidade) no Chicão;
- Promover 2 assembleias avaliativas/deliberativas com a comunidade escolar do Chicão e a equipe do Núcleo de Ensino da UIPSS.

Para que as metas sejam alcançadas e os objetivos cumpridos foram traçadas algumas estratégias de ação sendo elas:

- Revisar, atualizar e /ou modificar anualmente e sempre que necessário o PPP do Centro Educacional São Francisco (Chicão e UIPS);
- Realizar avaliações institucionais elaboradas e coordenadas pelo conselho escolar e parceiros capacitados;

- Apoiar e estimular a implementação dos projetos: “Mini Curso”, UTI pedagógica, Iniciação Científica, Feira de Ciências/conhecimento e Festival de Cinema e práticas pedagógicas previstas no PPP (Chicão e UIPS);
- Organizar com os docentes, o Grêmio Estudantil e, integrantes das comissões solidárias (Momentos lúdico-pedagógicos, torneios esportivos e eventos culturais como: Festas – Regional/Halloween e Gincana etc.);
- Executar atividades que promovam o debate e a participação efetiva dos estudantes, professores e comunidade escolar (EX: Reuniões e assembleias gerais e com as comissões solidárias, Semana da Inclusão e Consciência Negra, etc.);
- Implementar projetos extracurriculares visando à formação integral dos jovens e a formação continuada dos docentes. (Cursos de inverno e Verão, Acampamentos, Simulados PAS/ENEM, Cursinho e cursos profissionalizantes);
- Reativar o Cineclube, a Rádio e o Jornal do Chicão como instrumentos pedagógicos e de divulgação /comunicação interna e externa.
- Estudar a possibilidade de criar o Caixa Escolar (com verba destinada à promoção de eventos comemorativos, desportivos e culturais);
- Reativar o viveiro (produção de plantas ornamentais, etc.);
- Firmar parcerias e acordos de cooperação técnica com instituições e empresas afins;
- Montar o organograma de funções e atribuições dos membros da comunidade escolar;
- Manter murais informativos atualizados, com calendário das atividades, prestação de contas, organograma, horários e outras informações relevantes para a comunidade;
- Realizar reuniões com os diversos segmentos da escola para esclarecer dúvidas e traçar estratégias de ação que possibilitem o cumprimento das propostas apresentadas no Plano de Trabalho DNA Chicão;
- Realizar reuniões com as comissões solidárias e Assembleias gerais deliberativas;
- Viabilizar a publicação das edições da Revista Abrigar edo livro Vozes do Chicão, dentre outros impressos.

XII- ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A Direção, Supervisão e Coordenação fará uso de gráficos do rendimento por turma e por disciplina para avaliar com o corpo docente o desempenho geral com o objetivo de manter, descartar, rever e/ou criar novos métodos avaliativos que atendam as especificidades observadas nos gráficos e na análise do grupo de professores e da equipe gestora.

O Conselho de Professores e o Conselho de Classe Participativo, reunido bimestralmente, onde a turma é avaliada coletivamente são estabelecidos parâmetros (listados a seguir) para a auto-avaliação das turmas. O conselho de professores avalia o conceito individual do aluno e o conceito coletivo da turma nos seguintes itens: Participação, pontualidade com os horários e no cumprimento das tarefas propostas pelo professor, Respeito (pelo outro e pelo ambiente), Interação, Disciplina e se o planejamento pedagógico está sendo cumprido de acordo com as orientações do PPP, e se os resultados atendem os objetivos e metas traçadas.

A avaliação do rendimento escolar é um processo contínuo em consonância com a legislação e Diretrizes de Avaliação (SUBEB-SEDF) e um retorno (feedback) das ações pedagógicas implementadas no Centro Educacional São Francisco e no Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião. Deve ser um indicativo para a gestão, o corpo docente e discente no sentido de rever, adequar e ou modificar as ações implementadas para o cumprimento dos objetivos e metas traçados no plano de trabalho.

O Centro Educacional São Francisco se propõe a avaliar constantemente a Proposta Político Pedagógica DNA Chicão com os segmentos utilizando momentos de reuniões com o Conselho Escolar, Professores, Grêmios Estudantil e estudantes, Responsáveis legais, servidores, Coordenação Regional de Ensino de São Sebastião e Colaboradores Voluntários que podem trazer um novo ângulo de visão, por não estarem envolvidos em tempo integral no processo. Com o objetivo de manter abertos espaços para o diálogo tão necessário no acompanhamento da execução efetiva do PPP e principalmente na sua avaliação, possibilitando assim uma análise mais ampla e participação efetiva de todos na construção de um novo DNA da Educação.

XIII- PROJETOS ESPECÍFICOS

Os projetos estão divididos em blocos específicos contemplando as diversas áreas do conhecimento e a inter e a transdisciplinaridade necessárias à aprendizagem ativa e significativa.

Usar a divisão do PROEMI que contempla o Chicão e a NUEM-UIPSS

Atualmente o Chicão possui os seguintes projetos em andamento:

Feira do Conhecimento

Semana da Inclusão

Bazar Pedagógico (Reagrupamento - sala de estudos) -

Projeto da Orientação educacional – **pensar no nome**

Chicão para pais

Horta

Biblioteca

Radio Chicão

Comissões Solidárias

Cursos de Inverno

Chicão de Férias - Colônia de Férias para as crianças da comunidade

Festival de Cinema Chica de Ouro

Cine Clube São Francisco

Jornal Um pombo me disse

Vozes do Chicão

Revista Abrigar

Viveiro Liga Verde (orquidário)

Chico Olímpiano (gincanas e torneios esportivos)

Produtora Encena

Festas e datas comemorativas

Saraus e shows

Acampadentro

Ações de mobilização Comunitárias

Estudar em Paz (mediação escolar e social)

Dia da consciência Negra

Semana de Educação para a Vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaime Gonçalves de. *Campus do milagre: uma análise das propostas arquitetônicas dos campus universitários brasileiros implantados na década de 1970, tendo em vista a relação entre autonomia universitária e a organização espacial*. Dissertação (Mestrado) – UnB, Brasília, DF, 1983.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Ed. da PUC-SP, 2000.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Artmed Ed. S.A., 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia – Geral e Brasil*. São Paulo: Ed. Moderna, 2008.

ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). *História(s) comparada(s) da educação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

AULETE, Caldas. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Ed. LPM; Lexikon. 2008.

AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins – A nova política de educação no Brasil*. Rio de Janeiro, 1931. (Bibliotheca Pedagógica Brasileira, Coleção Educadores.).

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1957.

BACHELARD, Gaston. *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965.

BATTY, Michael. *Exploring isovist fields: space and shape in architectural and urban morphology*. 2000. Mimeo.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia visível e invisível. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 49, 26-42, maio 1984.

BERNSTEIN, Basil. *Poder, educacion y conciencia*. Sociologia de la Transmisión Cultural. Santiago, Chile: Cide Ediciones, 1988.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Armílio. Casas de bê-a-bá e colégios jesuíticos no Brasil do Século 16. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/viewFile/1240/1108>>. Acesso em: julho 2015.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013.

BUFFA, Ester; PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas – 1893-1971*. São Carlos, SP: EdufsCar; Inep, 2002.

CALMON, Pedro. *História social do Brasil*. V. 1: Espírito da sociedade colonial. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2002.

CANDIDO, Antônio. A estrutura da escola. *Revista Educação e Ciências*. Rio de Janeiro, RJ: Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1956. Disponível em: <<http://educacao.synapsis.org.br/tiki-index.php?page=CANDIDO%2C+Antonio++A+estrutura+da+escola>>. Acesso em: julho 2015.

CARDOSO, Tereza Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STHEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. (Org.) *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. V. I. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004, p. 179-191.

CARDOSO, Tereza Levy. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). *Revista História da Educação*, Pelotas, v. 19, 105-130, out. 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30261>>. Acesso em: agosto 2014.

CARVALHO, Ana Maria Fausto Monteiro de. *O Colégio de Jesus de Recife e Igreja de Nossa Senhora do Ó*. 2001. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7503.pdf>>. Acesso em: julho 2015.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. V. 1: Artes de fazer. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2011.

CHOERI, Wilson. *Histórias do velho Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Unigraf, 2004.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <www.legislação.sp.gov.br>. Acesso em: novembro 2014

CHURCHILL, Sir Winston. “Time”. 1960. In: KNEVITT, Charles (Org.). *Perspectives – An anthology of 1001 Architectural Quotations*. London, UK: Lund Humphries, 1986, p. 43.

CORRÊA, Maria Elizabeth Peirão; MELLO, Mirela Geiger de; NEVES, Helia Maria Vendramini. *Arquitetura escolar paulista: 1890-1920*. São Paulo: FDE, 1991.

CORREIA, António Carlos Luz; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. A lei da escola: os sentidos da construção da escolaridade popular através de textos legislativos em Portugal e Santa Catarina – Brasil (1880-1920). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8,

jul-dez 2004. Disponível em:
<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/198>>. Acesso em: dez. 2015

COSTA, Lúcio. A arquitetura dos jesuítas no Brasil. *Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Ano 7, nº 16 5, 126-196, 1941. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ars/v8n16/09.pdf> >. Acesso em: jan. 2015

COUTINHO, Evaldo. *O espaço da arquitetura*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Tradução de Maria de Fátima Oliva do Coutto. São Paulo: Ed. Hedra Ltda., 2010.

EBOLI, Terezinha. *Uma escola diferente*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, RS: Ed. Artes Médicas Sul Ltda., 1989.

FARRET, Ricardo (Org.). *O espaço da cidade: contribuição à análise urbana*. São Paulo: Ed. Projeto, 1985.

FERREIRA, Avany de Francisco; MELLO, Mirela Geiger (Org.). *Arquitetura escolar paulista: anos 1950 e 1960*. São Paulo, FDE, 2006.

FERRIERE, Adolphe. Préface. In: VASCONCELOS, Faria de. *Une école nouvelle em Belgique*. Paris: Delachaux; Niestlé, 1915.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. Gênero e poder no discurso jurídico. *Revista de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina*, SC, v.49, n.2, pág. 38-52, jul-dez 2015. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/23353/21030>>. Acesso em: dez. 2015

FILHO, Lourenço. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1963.

FREYRE, Gilberto. *Em torno de um processo revolucionário brasileiro*. Antecipações. Textos reunidos, anotados e prefaciados por Edson Nery da Fonseca. PE: Edupe, 2001.

FORTY, Adrian. *Words and Buildings – A Vocabulary of Modern Architecture*. United Kingdom: Thames; Hudson, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Ed. Forense, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo. Edições Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1997.

FRAMPTON, Kenneth. *História crítica da arquitetura moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANÇA, Franciney Carreiro de. *A indisciplina que muda a arquitetura: a dinâmica do espaço doméstico no Distrito Federal*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2008.

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. *Arquitetura escolar e política educacional: os programas na atual administração do Estado*. São Paulo: FDE, 1998.

GARCIA, Patricia M. *Aprendendo com escolas: exercício analítico desenvolvido para a disciplina Espaço e Organização Social*. Brasília, DF: UnB, 2010.

GARCIA, Patricia M. *Novas escolas para Brasília. Exercício analítico desenvolvido para a disciplina Trabalhos Programados I*. Brasília, DF: UnB, 2011.

GARCIA, Walter. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIDDENS, Anthony. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

GODWIN, William. *Enquiry Concerning Political Justice*. 1793. Disponível em: <http://oll.libertyfund.org/titles/90>>. Acesso em: julho 2014.

HANSON, Julienne. *Decoding Homes and Houses*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

HEITOR, Teresa. *Parque Escolar 2007-2011*. Intervenção em 106 escolas. Lisboa, PT: Editora Parque Escolar EPE, 2011.

HILLIER, B.; BURDETT, R.; PEONIS, J.; PENN, A. “Creating life: Or, does architecture determine anything?” *Architecture et Comportement/Architecture and Behaviour*, UK, v. 3, n. 3, p. 233-250, 1987.

HILLIER, Bill; LEAMAN, Adrian. Architecture as a discipline. *Journal of Architectural Research and Teaching*, UK, v. 5, n. 1, p. 28-32, 1976.

HILLIER, Bill; HANSON, Julienne. *The Social Logic of Space*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

HILLIER, Bill. The architecture of the urban object. *EKISTICS*, n. 334/335, pág. 5-21, jan./abr. 1989. Disponível em: <http://eprints.ucl.ac.uk/82/1/hillier-1989-ArchUrbObject.pdf>>. Acesso em: jul. 2015

HILLIER, Bill & NETTO, Vinícius. *Society Seen Through the Prism of Space*. University College London, UD, 2001. Disponível em: http://www.ucl.ac.uk/bartlett/3sss/papers_pdf/13_hillier&netto.pdf>. Acesso em: jan. 2015

HILLIER, Bill and Burdett, Richard and Peonis, John and Penn, Alan (1987) *Creating Life: Or, Does Architecture Determine Anything?* *Architecture & Comportement/Architecture & Behaviour*, 3 (3). pp. 233-250, disponível em <http://eprints.ucl.ac.uk/archive/00000101/>

HOLANDA, Frederico (Org.). *Arquitetura; Urbanidade*. São Paulo: ProEditores Associados Ltda., 2003.

HOLANDA, Frederico. “Arquitetura sociológica”. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional, v. 9, n. 1, p. 115-129, maio 2007.

HOLANDA, Frederico. *10 mandamentos da arquitetura*. Brasília, DF: Ed. FRBH, 2013.

HOLANDA, Frederico. *O espaço de exceção*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2002.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

ILICH, Ivan. A sociedade desescolarizada. In: BUCKMAN, Peter (Org.). *Educação sem Escolas – Contribuição de Ivan Illich e outros*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1973, p. 22-36.

JACKSON, Philip Wesley. *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press, 1990.

JENCKS, Christopher. *Who Gets Ahead? The Determinants of Economic Success in America*. New York: Basic Books, 1979.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 1781. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000016.pdf>>. Acesso em: dez. 2014

KOHLSDORF, Gunter. O planejamento urbano e regional – Novos horizontes. In: SEMINÁRIO NACIONAL: Planejamento Urbano e Regional/Novos Horizontes, 1993, Anpur, 1993.

KOWALTOWSKY, Dóris. *Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Ed. Oficina de Textos, 2011.

KRÜGER, Mário Júlio T. *Programação arquitetônica de biotérios*. Brasília, DF: Cedate, 1986.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início de fevereiro de 2006. Mimeo.

LIMA et al. Modelagem de sistemas baseada em agentes: alguns conceitos e ferramenta. 1961. Mimeo.

LOUREIRO, Claudia. *Classe, controle, encontro: o espaço escolar*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, 1999.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Braudel; Imprensa Oficial, 2005.

MARKUS, Thomas. *Buildings; Power – Freedom; control in the Origin of Modern Building Types*. London, UK: Routledge, 1993.

MEDEIROS, Valério. *Urbis Brasiliae: o labirinto das cidades brasileiras*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2013.

MONTOYA, Laurentino H. *Comprender el espacio educativo: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Granada, ESP: Ediciones Aljibe, 1997.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

PIERSON, Christopher; GIDDENS, A. *Conversas com Anthony Giddens: o sentido da modernidade*. São Paulo: Ed. FGV, 2000.

POMPEIA, Raul. *O Ateneu*. São Paulo: Ed. Moderna, 1984.

PORTO, C.M. A física de Aristóteles: uma construção ingênua? *Revista Brasileira de Ensino de Física*. São Paulo, v. 31, n. 4, p. 4602-4609, out.dez 2009, ISSN 1806-1117. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1806-11172009000400019>>. Acesso em: fev. 2013

REINGHANTZ, Paulo Afonso; ARTEIRO, Giselle N.; TÂNGARI, Vera Regina (Org.) *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação*. Rio de Janeiro: UFRJ/Proarq/FAU, 2011.

RIBEIRO, Luis Filipe. O conceito da linguagem em Bakhtin. Palestra proferida na Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm>>. Acesso em: fev. 2013

ROSSEAU, Jean Jacques. *Tratado sobre a Economia Política*. 1758. Disponível em: <[minhateca.com.br/Amaro/Documentos/filosofia/ROUSSEAU/Jean+Jacques+Rousseau+Tratado+Sobre+Economia + politica + \(Livro\), 18771545.pdf](http://minhateca.com.br/Amaro/Documentos/filosofia/ROUSSEAU/Jean+Jacques+Rousseau+Tratado+Sobre+Economia+politica+(Livro),18771545.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. *Projeto Político-Pedagógico – DNA Chicão*. Brasília, DF, 2015. Mimeo.

SILVA, Ernesto. Plano educacional. In: SILVA, Ernesto. *História de Brasília*. 2. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1985, p. 235-252.

SOUZA LIMA, Mayume W. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

STAMATTO, Maria Inês S.; AZEVEDO, Crislane. *Escola da ordem e progresso: grupos escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. A escola brasileira e a estabilidade social. 1957. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/escola2.html>>. Acesso em: jul. 2015

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: jul.2015

TEIXEIRA, Anísio. Conservar a cultura é o dever da escola. *Jornal do Comércio*. Rio de Janeiro, 24 janeiro de 1960. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dever.html>>. Acesso em: jul. 2015

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e mundo moderno*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, 195-199, já./mar 1959. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: jan. 2015

TEIXEIRA, Anísio. Um presságio de progresso. *Habitat*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 175-177, 1951. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/pressagio.html>>. Acesso em: jan. 2013

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, 21-33, jul/set 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>>. Acesso em: jan. 2016

TURNER, Alaisdair. *Depthmap 4: a researcher's handbook*. Londons, UK: Bartlett School of Built Environment, 2004.

VERISSIMO, José. *A educação nacional*. 1890. Disponível em: <<https://archive.org/stream/aeducaonacional00vergoog#page/n57/mode/2up>>. Acesso em: jul. 2015

VIDAL; Faria Filho. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14 p. 22-24, mai/jun/jul/ago 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>. Acesso em: jul. 2105

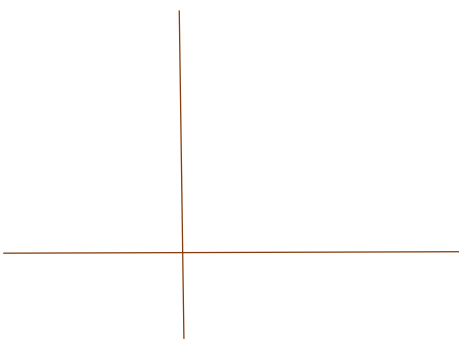
VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DPA, 1998.

WAISROS, Eva Pereira et. al. *Memórias de uma utopia educativa (1956-1960)*. Brasília, DF: Ed. UnB, 2011.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. *John Dewey*. MEC Recife: Ed. Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. *Escolas para a República*. São Paulo: Edusp, 2010.





É importante frisar que, embora se possa admitir a percepção de fins, quando abordamos a questão dos meios educativos, essa relação nem sempre é direta e claramente percebida, como muitos podem imaginar. Se analisarmos muitos dos procedimentos adotados pela família e pela escola entendendo-os como meios, visando a determinados fins, verificaremos que poucos pais e professores serão capazes de expressar as ligações existentes.

Walter Garcia



Para a disciplina arquitetura sociológica, a realidade empírica expectativas sociais diz respeito a um sistema de encontros e esquivanças, de concentração e dispersão de pessoas. Cada sistema social implica uma peculiar maneira de organizar grupos de pessoas no espaço e no tempo, maneira que estabelece quem está próximo ou distante de quem, fazendo o quê, onde e quando.

Frederico de Holanda



As regras por meio das quais o espaço é construído, demarcado e ordenado contem mensagens cognitivas e sociais implícitas. (...) No caso de uma família operando com uma pedagogia visível, cada peça tem sua própria função; os objetos podem ter posições fixas, e espaços podem ser reservados a categorias específicas de usuários. Existem regras explícitas regulando o movimento dos objetos, práticas e a comunicação interespaçial.

Basil Bersntein



...assim como o passo seguinte da manufatura foi a divisão do trabalho que permitiu reduzir ainda mais o custo das mercadorias, o aumento do número de estudantes e a maior concentração de padres dedicados ao ensino nos colégios jesuítas conduziram à divisão do trabalho didático, daí resultando: a criação de espaços especializados para o ensino, materializados nas sala de aula; maior desenvolvimento da seriação dos estudos; maior diferenciação entre as áreas do conhecimento; e o crescente número de professores especializados por área de saber.

Dermeval Saviani



Na medida em que a escola desempenha papel decisivo na formação do caráter das crianças de uma sociedade, pode, se a prepara para isso, transformar fundamentalmente essa sociedade. A educação constitui uma espécie de caldo de cultura que pode influenciar eficazmente o curso de sua evolução (...) O que aborrece é que a maioria das escolas não foi concebida para transformar a sociedade, mas para reproduzi-la.

John Dewey



A escola, e com ela o magistério, somente surgem quando a “cultura” passa a carecer de cuidados especiais para se reproduzir, ou seja, para guardar e conservar seus aspectos determinados e conscientes. Em rigor, a escola surge quando a cultura se faz assim intencional e voluntária e necessita de meios ou instrumentos artificiais, cujo uso tem de ser “aprendido”, para se reproduzir e se conservar sem alteração.

Anísio Teixeira



Não importa se a finalidade da escola é produzir cidadãos soviéticos ou norte-americanos, mecânicos ou doutores, na medida em que ninguém pode ser um cidadão ou um doutor legítimo a menos que tenha um diploma. Não faz diferença alguma se todas as reuniões ocorrem no mesmo lugar, desde que, de um modo ou de outro, sejam entendidas como presença: cortar cana é trabalho para cortadores de cana, a correção é para prisioneiros e parte do currículo é para estudantes.

Ivan Illich



A análise de um espaço conduz a esta relação dialética: demanda-encomenda, com as interrogações: “Quem? Por quem? Para quem? Por que e como? ”. Assim que cessa esta relação dialética (logo conflituosa), assim que só exista demanda sem encomenda, ou encomenda sem demanda, então cessa a história do espaço.

Henry Lefebvre



É aspecto da formação brasileira – uma formação que ainda se processa, o passado projetando-se sobre o presente e este sobre o futuro – não de todo esclarecido. (...).

Gilberto Freyre



O uso do espaço está relacionado tanto à configuração espacial, quanto às regras e práticas organizacionais. No entanto, o leiaute da edificação atua como fator primário para criar possibilidades de uso e de encontro, por meio das características configuracionais em si mesmo, a não ser que regras organizacionais intervenham, criando outros padrões.

Anthony Giddens



Quanta troca de ideias, quanto idealismo, quanto entusiasmo! Do cérebro de Anísio e da pena de Lúcio, vamos localizando no mapa de Brasília os jardins da infância, as escolas-classe, as escolas-parque, os Centros de Educação Média.

Ernesto Silva



A complexidade programática do currículo contemporâneo se reflete na organização espacial das instalações escolares. Currículo e programas que vão além das ofertas escolares tradicionais resultam em uma crescente necessidade de espaços de aprendizagem flexíveis, recintos de aprendizagem informal e áreas sociais.

Teresa Heitor



A interdependência das ideias discursivas e não discursivas é a condição fundamental para nossa existência cultural.

Valério Medeiros



Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimentos sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de um espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam a crianças e jovens que o território da escola não é, de forma alguma, seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites.

Mariano Enguita



A arte de construir responde, sobretudo, à necessidade de manifestar o poder, a divindade, a força.

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

Michael Foucault



A ideia de democracia não se aplica, portanto, apenas a um tipo de organização de governo. Ou melhor, não é certo tipo abstrato de governo que determina vida democrática, mas é a composição democrática que determina certo tipo de instituições.

Lourenço Filho



O uso do espaço está relacionado tanto à configuração espacial, quanto às regras e práticas organizacionais. No entanto, o leiaute da edificação atua como fator primário para criar possibilidades de uso e de encontro, por meio das características configuracionais em si mesmo, a não ser que regras organizacionais intervenham, criando outros padrões.

Cláudia Loureiro



Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta.

Antonio Viñao Frago



A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Agustín Escolano



Hoje se sabe muito mais sobre os efeitos que a forma física e estrutura da malha urbana têm sobre os padrões observados de copresença humana e movimento, como também grandes complexos de edifícios acomodam as atividades programadas e não programadas de seus usuários.

Julienne Hanson



Seria, pois, inexato opor democracia e ditadura, liberdade e autoridade, como normas fixas e definidas ou entidades absolutas, quando a verdade é que todo Estado, de forma monárquica ou republicana, de regime parlamentar ou autoritário, oscila, segundo um ritmo natural e complexo, entre a liberdade e a autoridade, - duas necessidades que parecem contraditórias e entre as quais ora se exacerba, ora de atenua o conflito tão velho como as sociedades humanas

Fernando de Azevedo



Situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade.

Cipriano Luckesi



O conhecimento adequado desta realidade só pode efetuar-se mediante a análise sociológica que torna translúcida a carapaça administrativa dando acesso à dinâmica das relações nem sempre reconhecíveis pela observação desprevenida, e que exprimem o que é próprio à vida escolar. A adoção deste ponto de vista alarga e aprofunda a visão do educador, permitindo-lhe uma ação educacional também mais larga e compreensiva.

Antônio Cândido



Se a cidade apresenta diferenças de riqueza em seu meio social econômico e cultural, deve haver algum sentido, então, no fato dessas diferenças surgirem a partir da base material da cidade.

Uma das hipóteses mais comuns sobre o espaço, às vezes explícita, porém mais frequentemente implícita, é que a organização espacial humana existe a partir da elaboração de princípios comportamentais comuns através de uma hierarquia de diferentes níveis. Presume-se que forças sociais ou psicológicas similares moldam o espaço em tipos também semelhantes.

Bill Hillier.



O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada, isto é, quando é percebida na ambiguidade de uma efetuação, mudada em um termo que depende de múltiplas convenções, colocada como ato de um presente (ou de um tempo), e modificado pelas transformações devidas a proximidades sucessivas.

Michel de Certeau