



Equipamento escolar brasileiro: elementos para uma análise de interculturalidade e inclusão social

Brazilian school equipment: elements for an analysis of interculturality and social inclusion

Janaína Carrasco Castilho*, Maria A. C. Malagrino Veiga**

* PUC – Campinas, ** PUC – São Paulo

Resumo

Pesquiso-se o Centro Educacional Unificado (CEU) com os teóricos: Hilsdorf (2003), Viñao Frago e Escolano (2001), Foucault (1987), Aguilar (2008). Por método usou-se a pesquisa bibliográfica, documental e estudo de campo. Buscou-se conhecer o realizado e o vivido na aproximação entre diferentes culturas e etnias dos usuários do equipamento. Observação e fotos compuseram os dados para análise. Constatou-se que uma arquitetura escolar modernizada não é suficiente para aproximar espaços da educação formal e não-formal. Embora importante, não assegura a conquista da igualdade de opiniões e atenção aos diferentes modos de ser e de sentir de uma sociedade multicultural. Verificou-se que as práticas já inculcadas nos profissionais que exercem suas funções acabam por interferir nas propostas inicialmente pensadas.

Palavras-chave: equipamentos, políticas educacionais, inclusão, interculturalidade.

Abstract

The Unified Educational Center (CEU) was studied with the theorists: Hilsdorf (2003), Viñao Frago and Escolano (2001), Foucault (1987), Aguilar (2008). By method was used bibliographical research, documentary and field study. It was sought to know the accomplished and the lived in the approach between different cultures and ethnicities of the users of the equipment. Observation and photos made up the data for analysis. It was found that a modernized school architecture is not enough to bring spaces closer to formal and non-formal education. Although important, it does not ensure the achievement of equality of opinion and attention to the different ways of being and feeling of a multicultural society. It was verified that the practices already inculcated in the professionals who carry out their functions end up interfering in the proposals initially thought.

Keywords: equipment, educational policies, inclusion, interculturality.

Introdução

A arquitetura escolar brasileira apresentou diferentes momentos em sua concepção, diretamente relacionados com o contexto econômico, social e político em que esteve inserida. Sobre esses tempos e espaços escolares Vidal discorre:

Já que, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca para delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização em três tópicos – casa-escola, escolas-monumento e escolas funcionais – busca demarcar três grandes momentos da história da escola primária no Brasil, definidos com base no lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como nas temporalidades múltiplas nela vivenciadas (Vidal, 2005, p. 44-45). O período colonial brasileiro, segundo Vidal (2005) caracterizou-se pelas casas-escola que funcionavam em locais improvisados como prédios públicos ou ainda, residência dos professores que recebiam eventualmente uma pequena ajuda para o aluguel. Além dessas escolas régias de número muito restrito, a escolarização doméstica desvinculada ao Estado acontecia e possibilitava o atendimento de um número bem maior de pessoas que as casa-escola, proporcionando a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

A questão do espaço para abrigar a escola pública primária começou a aparecer especialmente a partir da segunda década do século XIX, em algumas cidades da então Colônia, e posteriormente à independência, em várias províncias do império, quando intelectuais e políticos puseram em circulação o debate em torno da necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o método mútuo (Bastos & Faria Filho, 1999, Apud Vidal, 2005).

No entanto foi apenas no final do século XIX que por meio das edificações escolares monumentais, os republicanos rompiam com o passado imperial, garantindo o afastamento da escola do recinto doméstico, atendendo as demandas atreladas às discussões pedagógicas e científicas, inclusive em relação à higiene, além de atender à necessidade do controle

institucional.mencionados Vidal esclarece sobre as intenções expressas na arquitetura monumental:

Entretanto, o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar em relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República (2005, p. 54).

Nesse período em que a escola se adaptava à vida das pessoas referências de ritmos e tempos foram sendo construídos como: a organização dos alunos por séries, a definição dos horários de funcionamento escolar, a distribuição dos conteúdos ao longo do dia, a instrumentalização de controle dos horários escolares, entre outros. Ainda para Vidal:

A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessaram o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos (2005, p. 59).

De acordo com Vidal (2005), em meados de 1920 e 1930 os grupos escolares instalados em diversos pontos do território nacional foram sofrendo alterações na forma de cultura escolares devido às reformas de ensino inspiradas em ideais escolanovistas. Conforme Hilsdorf:

A opção pelo modelo pedagógico da Escola Nova tinha bases técnicas: era o único portador de concepções científicas mais atualizadas, no caso a sociologia, a biologia e a psicologia. A adesão à orientação escolanovista era representada como um avanço, um progresso: tanto mais progressista quanto mais técnico, como queria a modernidade dos anos 20 (2003, p. 80).

Preocupado com a homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica dos prédios escolares Fernando de Azevedo realizou um inquérito sobre arquitetura escolar em 1926 e propôs um padrão de arquitetura escolar neocolonial, no entanto o seu plano de edificação escolar mostrou-se insatisfatório pois prendia-se ao conceito estético de prédio monumental de alto custo, num momento em que se pregava a democratização da escola pública.

Nesse movimento de críticas aos edifícios monumentais entendendo-os como a elitização da Educação, Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, em 1933 e Almeida Júnior, em São Paulo, em 1936, propõem a construção de prédios mais econômicos, no mesmo período, 1934, que a Associação Brasileira de Educação organiza uma exposição sobre a padronização das plantas, inclusive, as fachadas escolares com características funcionalistas e ampliáveis. Sobre o modelo escolar proposto por Anísio Teixeira, Vidal relata:

Combinando um modelo de escolas nucleares ou escolas-classe com o das escolas parque ou parques escolares, administração Anísio Teixeira trazia respostas ainda mais originais aos desafios de construir escolas baratas e em diferentes regiões. Buscando apoio no plano

de remodelação urbanística proposto por Alfred Agache, o Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação elaborou um projeto de edificação escolar que visava atingir de maneira equitativa os diferentes bairros do Rio de Janeiro (2005, p. 65). Porém, em meio a esse movimento democrático, a que se notar intencionalidades diversas. Hilsdorf comenta:

Constatar a importante participação na ABE (Associação Brasileira de Educação) de partidários da Escola Nova de linha católica confirma essas estratégias de ação da igreja. Ajuda também a entender que, por conta desse predomínio, a ABE tinha uma visão de educação eminentemente política, e diferentemente da figura que dela foi fixada pela bibliografia - de um grupo Como metodologia foi realizada pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo, com observação direta e registros fotográficos para análise e discussão.

Resultados e discussão

Apesar de situar-se num espaço urbano a construção desse equipamento, assim como previsto no projeto, adequou-se às características naturais do terreno, apropriando-se e interagindo com elas. Dessa forma podemos constatar toda a vegetação presente no entorno do edifício, que serve como barreira natural em relação à agitação do entorno e compõe o ambiente onde está localizado o play ground. Já de imediato notamos uma arquitetura simples, de grande dimensão onde dialogam com o cinza da construção, com as cores primárias dos toldos instalados, posteriormente, para amenizar o calor e a luz solar que dificultavam o uso do espaço do refeitório. O muro ao redor do equipamento é acrescido de grades de modo a permitir a observação mútua dos espaços internos e externos em relação ao equipamento.

Enquanto, segundo Viñao Frago e Escolano: “Os muros das instituições educativas serviram também para neles se exibirem imagens e inscrições de personalidades que se consideravam exemplares para a infância” (2001, p. 41), a pintura de grafites feita nos muros demonstra a participação popular na produção desse espaço, marcando um território e evitando constantes pichações. de técnicos em educação que traziam para a sala de aula uma metodologia avançada de respeito à criança que se alfabetiza – atuava segundo um amplo projeto de conformação social por meio da ênfase na saúde, na moral e no trabalho. Não representa o novo: faz falar o velho (2003, p. 79).

Esse mesmo projeto de articulação entre escola-classe e escolas-parque, em tempo integral, foi implantado por Anísio Teixeira na Bahia, quanto esteve atuando na Secretaria Estadual de Educação e Saúde. Segundo Vidal:

Em 1950, era inaugurado o Centro Educacional Primário Carneiro Ribeiro, primeiro e único conjunto a associar escolas-classe e escolas-parque, na Bahia. Experiência divulgada pelas Nações Unidas permaneceu em funcionamento até 1998. O Centro tinha como proposta, ainda, oferecer residências para crianças abandonadas (2005, p.67)

No entanto, conforme o governo da época, ainda no Brasil era muito grande o déficit na rede escolar, de modo que pensar em escolas em tempo integral não se fazia tão imediato em detrimento a demanda por escolas que havia no interior do país e também em suas regiões de fronteira. Dessa forma o projeto de Anísio Teixeira não se estendeu nesse momento histórico, mas posteriormente, inspirou novos projetos.

Para Padilha e Silva:

A concepção e implementação dos CÉUS, no Município de São Paulo, beneficiou-se de um histórico de tentativas que visavam a instituir projetos pedagógicos voltados para as classes populares, inspiradas, em sua maioria, na “Escola Parque”, do educador Anísio Teixeira. Dentre essas iniciativas, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do rio de Janeiro (1983-1987), os Programas de Formação Integral da Criança (PROFICs), do Estado de São Paulo (1986), os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) e os Centros de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), criados em 1994, por iniciativa do Governo Federal (2004, p. 13-14).

Sobre a arquitetura do CEU, Padilha e Silva explicam:

O projeto arquitetônico apresenta uma logística que favorece a integração das diversas unidades educacionais, culturais e esportivas, reunidas em um mesmo espaço, facilitando a comunicação interna e com a comunidade local. Favorece também o desenvolvimento de programas urbanísticos regionais, numa política que respeito e cuidado com o meio ambiente, propiciando o desenvolvimento local, do ponto de vista social, político e econômico (2004, p.27).

Diante da especificidade dessa arquitetura e apoiando-nos às teorias estudadas faremos uma breve análise de elementos presentes no CEU – Centro Educacional Unificado.

Metodologia

Como metodologia foi realizada pesquisa bibliográfica e documental e pesquisa de campo, com observação direta e registros fotográficos para análise e discussão.

Resultados e discussões

Apesar de estar num espaço urbano a construção desse equipamento, assim como previsto no projeto, adequou-se às características naturais do terreno, apropriando-se e interagindo com elas. Dessa forma podemos constatar toda a vegetação presente no entorno do edifício, que serve como barreira natural em relação à agitação do entorno e compõe o ambiente onde está localizado o play ground. Já de imediato notamos uma arquitetura simples, de grande dimensão onde dialogam com o cinza da construção, com as cores primárias dos toldos instalados, posteriormente, para amenizar o calor e a luz solar que dificultavam o uso do espaço do refeitório. O muro ao redor do equipamento é acrescido de grades de modo a permitir a observação mútua dos espaços internos e externos em relação ao equipamento.

Enquanto, segundo Viñao Frago e Escolano: “Os muros das instituições educativas serviram também para neles se exibirem imagens e inscrições de personalidades que se consideravam exemplares para a infância” (2001, p. 41), a pintura de grafites feita nos muros demonstra a participação popular na produção desse espaço, marcando um território e evitando constantes pichações.

Portaria lateral do CEU

Nesse portão lateral ocorre a entrada e a saída dos alunos, bem como dos funcionários e professores da CEI (Centro de Educação Infantil), EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) e ETEC (Escola Técnica).

Todas essas instituições educacionais são administradas por Diretores e Assistentes de direção específicos, exceto a ETEC cujas salas em funcionamento são uma ampliação da escola sede que se situa nas proximidades. A localização dessas escolas que atendem os diferentes níveis de ensino divide-se entre os andares do prédio. No térreo está instalada a CEI, no primeiro andar a EMEI, no segundo andar a EMEF e no terceiro andar a ETEC e o refeitório dos alunos. No andar superior situa-se a quadra. A portaria de entrada é controlada por funcionário da vigilância permanentemente. O acesso ao outro prédio conhecido como o espaço da “gestão” ocorre por outro portão.

Sobre a localização da escola, Viñao e Frago afirmam: “Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada com um elemento curricular “(Viñao Frago, Escolano, 2001, p. 28).

Quanto a localização o CEU difere-se dos grupos escolares, pois estes situavam-se nas regiões privilegiadas de fácil acesso à elite. Também se difere das escolas funcionais de pequeno porte que deslocadas às periferias desapareciam sob o pretexto e recomendações higienistas.

Intencionalmente situado na periferia, o CEU foi pensado para além de intervir no cenário local como polo de educação e cultura, caracterizar uma política governamental associando-a ao compromisso com a população de baixa renda, assim como outros modelos de arquiteturas escolares têm representado o registro de governos anteriores. Essa estratégia de associação da arquitetura escolar a determinados grupos no poder gera uma reação, segundo Moussatche:

Os dados históricos mostram repetidamente que, para inviabilizar a continuidade de grupos no Poder, grupos antagônicos buscam negativizar a “marca” que parece garantir a adesão popular, por meio de críticas contundentes à arquitetura escolar, vinculando-a ainda mais à imagem da representação social de Escola. Os governos para desassociarem-se da “marca”, abandonam as políticas de expansão e, o que é mais grave, deixam de investir na manutenção dos prédios existentes, acelerando sua deterioração (2000, p. 311-312).

Em relação ao CEU, notou-se com a mudança de gestão e de partidos no poder um desinteresse inicial em dar continuidade ao projeto que sofreu uma pressão

popular e reagiu dando andamento às implantações, porém adequando os projetos iniciais às características próprias da gestão vigente..

Rampa vista pela lateral

Ao entrar no equipamento podemos seguir pela rampa amarela que nos levará para a EMEI ou a rampa azul cujo destino é a EMEF e a ETEC, representando percursos distintos apesar de estarem relacionadas ao mesmo edifício. Essa estratégia que inicialmente justifica-se por facilitar e orientar a locomoção de alunos e visitantes, Porém, na rotina, revela-se com forma de inculcar o habitus de um deslocamento objetivo e focado, que não se propõe a alterações e dispersões no percurso, define uma locomoção focada no “eu”, no “meu destino”. E esse comportamento de focar-se em determinados objetivos e desconsiderar-se, ou nem ao menos dar-se conta do coletivo com necessidades e objetivos comuns é característico da sociedade capitalista que evidencia o individualismo e a maximização de lucro. Também na forma, os espaços do CEU dialogam com o simbolismo da arquitetura escolar. Para Viña Frago e Escolano:

A esfera, cilindro, o triângulo e o cubo não são elementos de uma geometria neutra. A esfera transmite a idéia de continuidade e movimento; a cúpula semiesférica pode se associar ao firmamento ou ao útero protetor, como a caverna; a coluna, cilíndrica ou piramidal, é símbolo de firmeza e virilidade; o triângulo pode sugerir as idéias de energia e dinamismo. O círculo do largo pátio escolar e a simetria dos caminhos e canteiros do jardim expressam também determinadas formas de gestalt topológico-perceptivas que se incorporam ao programa educativo (2001, p.38). Podemos constatar em algumas das salas, janelas internas com vidro, proporcionando a visualização e o controle entre os que estão dentro e fora da sala numa vigilância mútua, que passa a ser interrompida com a colocação de um mural em frente a janela, demonstrando por meio da alteração do espaço original, uma resistência a esse controle permanente. Foucault explica esse efeito de vigilância contínua por meio da arquitetura de Bentham, nomeada de Panóptico:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação [...] (1987, p. 166).

Essa vigilância permanente também ocorre por meio de diversas câmeras instaladas em diferentes pontos do prédio de modo a manter sob vigilância os que circulam nesse espaço. Há vários portões e portas que dividem os diferentes espaços do edifício. Geralmente mantêm-se fechados para evitar que algum aluno saia sem autorização. Nas salas de aula há travas que apenas abrem-se internamente, sendo necessário o uso de uma chave mestra, que geralmente fica com uma funcionária, para abrir a sala do lado de fora. Algumas portas também possuem aberturas possibilitando a visualização externa e facilitando a vigilância.

Na sala de informática, uma possível falha na arquitetura: uma pilastra construída no centro da sala de

informática, o que prejudica a visualização pelo professor da sala como um todo. A invenção do relógio e sua difusão social que tem sua origem no começo do século passado, foi um fato chave na cisão do binômio espaço-tempo que se ocupa com a modernidade e que supõe uma evidente ruptura com a estreita vinculação que ambas tiveram nas culturas pré-modernas [...] (Viña Frago, Escolano, 2001, p. 43).

A organização do tempo está associada ao uso do espaço, e esses tempos que se sucedem são anunciados por um sinal sonoro, um trecho de uma canção “Ao mestre com carinho”, em um alto falante, para ser ouvido por todos apesar de todos os ruídos. Se a proposta de substituição de um sinal sonoro com uma sirene por uma música representa um avanço pedagógico, a execução contínua desse mesmo trecho repetidas vezes, não parece diferenciar-se na primeira opção. Quanto às janelas sem cortina, se facilitam a interação do edifício com o público externo, dificultam a execução das atividades pela incidência direta do sol em alguns períodos do dia, prejudicando a parte pedagógica. Nessa sala, de leitura, o mobiliário e a organização deste se difere das salas de aula, promovendo um contato mais próximo e direto entre os que geralmente sentam-se um atrás do outro.

Considerações finais

A partir dos vários elementos observados no CEU e das leituras realizadas, podemos fazer algumas considerações: O encantamento com a paisagem e a impossibilidade de usufruí-la durante o tempo das aulas geram insatisfação e reações diversas nos alunos, com a fuga para os espaços mais atraentes dentro do equipamento para permanecer brincando ou ainda, ao nos referirmos a alunos com deficiência intelectual, estes quando no espaço escolar, chegam a despir-se nos dias quentes e atirar suas roupas e calçados na piscina, representando a si próprios, por certo.

Diante dessa contextualização podemos inferir que a proximidade física e a escassez de oportunidades de acesso a esses espaços atraentes culturalmente, pelos alunos da escola pode representar um treino ao convívio pacífico e naturalizado como as discrepantes desigualdades existentes na sociedade vividas no cotidiano, dessa forma acostumam-se a trabalhar, enquanto outros se divertem.

A instauração de uma realidade ilusória, que é expressa através da existência e exaltação do equipamento cultural, amplo e diversificado, que destoa da realidade em seu entorno, pode simbolizar o próprio lazer na realidade do trabalhador, ou a ilusão em relação a este lazer. Esta ilusão passa a ser a motivação para o exercício e conclusão das obrigações, representando uma verdadeira premiação tão esperada, que apesar de estar tão próxima não está frequentemente usufruída. Apesar do CEU representar um pólo cultural em meio à aridez da periferia urbana, o acesso à escola regular não representa a garantia de acesso a esse equipamento cultural, pois há uma escassa articulação entre o currículo da educação regular formal e o espaço de atividades diversificadas. São realidades cujas rotinas desenvolvem-se paralelamente com pontuais oportunidades de

convergência. Dessa forma compreendemos que não basta uma arquitetura escolar que aproxime espaços da educação formal e não-formal, os profissionais responsáveis pela gestão desses equipamentos e os próprios comportamentos já inculcados alteram as propostas inicialmente pensadas, adequando-as ao habitus já instituído.

Figuras



Figura 1. Rampa vista pela lateral



Figura 2. Vista superior da piscina e biblioteca

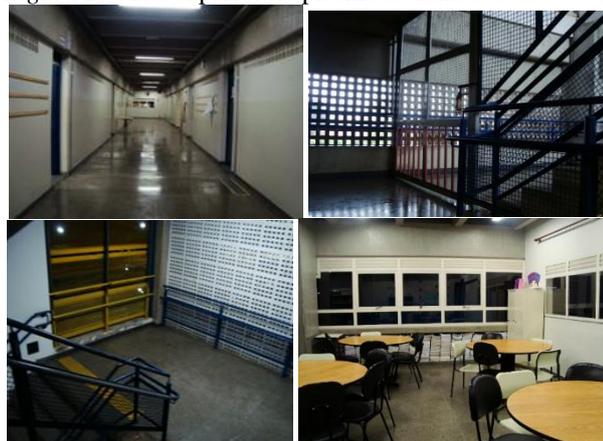


Figura 3. Corredor de acesso às salas de aulas

Referências

Anelli, R. L. S. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. São Paulo, 2004 Disponível em < <http://www.vitruvius.com.br>>. Acessado em 19 jun. 2012.

Foucault, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Trad. Ramalhe, R. Petrópolis: Vozes, 1987.

Hilsdorf, M. L. S. História da Educação Brasileira: Leituras. São Paulo: Thomson, 2003.

Moussatche, H. , Mazzoti, A. J. A., Mazzoti, T. B. A arquitetura escolar: imagens e representações. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.81, n. 198,p. 299-315, 2000. Disponível em< <http://rbep.inep.gov.br>>. Acessado em: 02 maio 2012.

Padilha, P. R., Silva, R. da (orgs). Educação com qualidade social: a experiência dos CÉUS de São Paulo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

Queiroz, S. R. R. A vida colonial, a rua e a ordenação dos espaços. In: MENESES, U. T. B.; PASSOS, M. L. P. F. Cadernos de história de São Paulo: A rua e a cidade. São Paulo: MP- USP, 1992. p. 7-12.

Seabra, O. C.de L. São Paulo: a cidade, os bairros e a periferia. In: Carlos, A. F.; De Oliveira, A. U. (Org.) Geografias de São Paulo: representação e crise da metrópole. São Paulo: Contexto, 2004. p. 271-311

Viñao Frago, A, Escolano, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Veiga-Neto, A. 2 Ed.. Rio De Janeiro: Dp&A, 2001.

Vidal, D. G. As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: autores Associados, 2005.