

O MODERNO JÁ PASSADO | O PASSADO NO MODERNO
reciclagem , requalificação , rearquitectura

ANAIS DO III SEMINÁRIO PROJETAR

porto alegre , 24 a 26 de outubro de 2007

Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados?

Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Arquiteta, Doutor, Prof. Adjunto PROARQ-FAU/UFRJ

End.: R. Mario Lisboa de Carvalho, 440 – Cond. Condado de York, Vargem Grande
CEP 22785-595. tel: (21)25981663; e-mail: gisellearteiro@globocom.com

Leopoldo Eurico Gonçalves Bastos

Engenheiro, Doutor, Prof. PROARQ-FAU/UFRJ

Estrada Engenho do Mato 900, casa 56. Itaipu- Niterói-RJ. Tel:21-2609-4631
leopoldobastos@gmail.com

Hélide Steenhagen Blower

Arquiteta, Mestranda PROARQ-FAU/UFRJ

End.: R.Desembargador Paulo Alonso 340, 301 – Recreio - CEP 22790-540 Tel: (21)24905571
e-mail: helide@multiplaarquitetura.com.br

Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados?

RESUMO

O projeto padrão sempre esteve presente na história da arquitetura escolar do Brasil, desde as primeiras unidades projetadas especificamente para fins educacionais, no início da República, até os dias de hoje. O inventário do repertório tipológico das edificações escolares existentes demonstra que as soluções espaciais adotadas em cada momento histórico, materializam as práticas pedagógicas e as políticas públicas educacionais vigentes. Além disso, esses edifícios comungam com o próprio contexto histórico arquitetônico, no qual alguns exemplares configuram-se como verdadeiros testemunhos e marcos referenciais da cultura e história da sociedade.

Por conta da sua qualidade arquitetônica e construtiva, aliadas ao caráter imponente e imagem institucional, alguns desses edifícios ainda hoje se mantêm em uso, atendendo a sua função original educativa. No entanto, os projetos-tipo constituem soluções fechadas, pouco flexíveis, que não acomodam com facilidade acréscimos e modificações. E os métodos pedagógicos não duram para sempre. Ao contrário, envelhecem, exigindo evolução, reciclagem e adaptação a um novo contexto sócio-cultural. Da mesma forma, as demandas sociais se modificam e a relação com o tecido urbano às vezes torna-se conflitante. Daí se delineia uma dicotomia. Se por um lado, as construções escolares exigem permanência espaço-temporal, traduzida em solidez e durabilidade que possam atender ao uso coletivo intenso, por outro lado, essas organizações espaciais nem sempre admitem a mutabilidade do ensino e a expansão da demanda de atendimento.

A partir de uma contextualização histórica, o presente trabalho reflete sobre a permanência dessas instituições no tempo. Examina a organização espacial de uma edificação escolar com projeto-tipo do Ecletismo Republicano, considerando seu valor cultural, sua inserção no contexto urbano e sua funcionalidade frente às novas tendências educacionais. Através dessa análise, procuramos discutir acerca da viabilidade atual de uso de projetos-padrão adotados em momentos distintos do panorama das políticas educacionais do País, ponderando sobre sua representatividade enquanto marcos referenciais da arquitetura escolar.

Nos dias de hoje, alguns educadores guiados por um novo ambiente de transformações, procuram criar alternativas para a escola e para o ensino, numa crítica ao modelo pedagógico tradicional originado no século passado — de certa forma autoritário, reducionista e baseado na memorização de conteúdos. A busca por novos paradigmas de aprendizagem e pelo traçado de caminhos para a escola do novo milênio, se traduz em teorias e métodos que vêm sendo pesquisados e discutidos pelos pedagogos.

Há de se considerar, entretanto, que hoje, apesar de todo esse contexto de globalização e dos novos temas discutidos - como o meio-ambiente, por exemplo - dentro da escola, a criança convive ainda, com conceitos e organizações espaciais semelhantes aquelas de mais de cem anos atrás. A discussão atual sobre os novos conceitos de educação, que tem em vista a formação de um ser humano integral - apto a resolver problemas e dinâmico o suficiente para se adaptar a um contexto globalizado - vai exigir então uma maior reflexão sobre os significados do LUGAR no processo de construção do conhecimento. Isto é, é importante refletir como esta desconectada relação entre o ambiente e os métodos pedagógicos contemporâneos, pode influenciar os usuários destas escolas.

Palavras – chave: arquitetura escolar, educação, projeto-tipo.

ABSTRACT

Schools of yesterday and current education: is it possible to bring up to date uses in standardized projects?

The standard building design always was present in the history of the Brazilian school architecture. desde as primeiras unidades projetadas especificamente para fins educacionais, no início da República, até os dias de hoje. since the first projected units specifically for educational ends, at the beginning of the Republic, until the present. It can be depicted from analysis of the repertoire of the existing school buildings that the adopted space solutions at each historical moment, materialize practical the pedagogical ones and the effective educational public politics. Moreover, these buildings are in accordance with the proper historical architectural context, in which some units are configured as true certifications and referencial landmarks of the culture and history of the society.

On account of its quality constructive architectural and, allied to the imponent character and institucional image, some of these buildings still today remain in use, taking care of its educative original function.

However, the project-type constitutes closed solutions, little flexible, that do not accommodate with easiness additions and modifications, and the pedagogical methods do not last forever.

In contrast, they age, demanding evolution, recycling and adaptation to a new partner-cultural context. In the same way, the social demands modify and the building relation with the urban network to the times becomes conflicting. From there a dichotomy is delineated. If on the other hand, the pertaining to school constructions demand permanence space-weather, translated solidity and durability that can take care of to intense the collective use, on the other hand, these space organizations nor always admit the changeability of education and the expansion of the attendance demand.

From a historical context, the present work reflects on the permanence of these institutions in the time. It examines the space organization of a school construction with project-type from the Republican Eclecticism, considering its cultural value, its insertion in the urban context and its functionality front to the new educational trends. Through this analysis, we look for to argue concerning the nowadays use viability of project-standard had adopted at distinct moments of the panorama of the educational politics of the Country, pondering on its representation while referencial landmarks for the school architecture.

Nowadays, some educators guided for a new environment of transformations, look for to create alternatives for the school and education, in a critical one to the traditional pedagogical model from the the last century – in a certain way authoritarian, reductionist and based in the memorization of contents. The search for new paradigms of learning and the tracing of ways for the school of the income times, is a challenge for the pedagogy.

However, it can be considered in the present days, despite globalization and of the new argued subjects - as the environment, as example - inside of the school, the child still coexists, with concepts and space organizations similar those of more than one hundred years behind. The current quarrel on the new concepts of education, that has in sight the formation of an integral human being - apt to decide problems and dynamic the sufficient to adapt itself to a global context - goes to demand a reflection on the meanings of the PLACE in the process of construction of the knowledge. Thus, it is required to be understood how this distant relation between the environment and contemporary pedagogical methods , influences the users of these schools.

Key-words: school architecture, education, standard architecture design

Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados?

Introdução

A evolução dos espaços da escola tenta acompanhar, ainda que lentamente, as novas filosofias da educação e a uma visão diferenciada da criança, daquela do século passado - deixando de ser considerada como o adulto em miniatura, para a concepção de um ser com formação própria. A observação do desenvolvimento infantil coloca a criança como o centro do processo educativo, assumindo assim uma postura mais ativa na aquisição do conhecimento.

Os espaços escolares, vão então, tentando se distanciar do perfil das escolas do século XIX, que mantinham organização espacial coerente com uma proposta pedagógica cujo dogma era o controle e a disciplina rigorosa - traduzidos pelas carteiras dispostas em fila, pregadas no chão, o professor colocado em posição de destaque, sobre estrado e o estado permanente de vigilância da classe através dos visores estrategicamente colocados nas portas das salas de aula; ou ainda, a hierarquia e distinção nítida dos setores masculino e feminino, materializada na simetria da planta, facilitando entradas independentes.

Nas novas escolas os espaços procuram refletir uma nova postura e visão de sociedade, mais dinâmica, na qual a formação do cidadão vai passar pela experiência da atividade coletiva. Nos dias de hoje, alguns educadores guiados por um novo ambiente de transformações, procuram criar alternativas para a escola e para o ensino, numa crítica ao modelo pedagógico tradicional originado no século passado, autoritário, reducionista e baseado na memorização de conteúdos. A busca por novos paradigmas de aprendizagem e pelo traçado de caminhos para a escola do novo milênio, se traduz em teorias e métodos que vêm sendo amplamente pesquisados e discutidos pelos pedagogos.

A discussão atual sobre os novos conceitos de educação, que tem em vista a formação de um ser humano integral - apto a resolver problemas e dinâmico o suficiente para se adaptar a um contexto globalizado - vai exigir uma maior reflexão sobre os significados do LUGAR no processo de construção do conhecimento. Essa nova concepção de escola - concebida como resposta às indagações surgidas com a negação das ideologias pregadas pelo movimento moderno - introduz uma nova visão de homem complexo, contraditório e ao mesmo tempo cooperativo, e coloca em pauta as questões relacionadas à arquitetura escolar, suscitando a necessidade de revisão desses espaços (AZEVEDO, 2002).

No entanto, apesar de ser a temática controversa e fonte de permanente discussão, ainda há uma lacuna entre essa crescente reflexão e a realidade revelada pelas edificações escolares. O panorama atual de nossas escolas públicas demonstra que as soluções arquitetônicas adotadas, recaem quase sempre para uma padronização, revelando uma resposta simplificada - com

ambientes concebidos meramente a partir de uma relação aritmética - baseada no número de alunos atendidos. Essa simplificação acaba insinuando uma espécie de educação “massificada” e também padronizada, a despeito de uma nova postura e visão de sociedade, que exige uma maior dinâmica no processo educacional. É comum os órgãos de planejamento do poder público adotarem soluções prontas ou partidos arquitetônicos e componentes construtivos padronizados, sem uma maior reflexão sobre o contexto físico e sócio-cultural existente e principalmente, sobre a proposta pedagógica pretendida, gerando soluções com perda de qualidade e de sua própria identidade quando produzidas em série.

A fragilidade da utilização de projetos padronizados é ainda demonstrada, muitas vezes, pelas dificuldades e incoerências na implantação das edificações. Além disso, a composição e plástica arquitetônica têm uma concepção empobrecida, com formas e organização espacial que não estimulam a descoberta, a criatividade e a percepção, podendo comprometer, por consequência, o desenvolvimento da criança e a eficácia do processo educativo.

Há de se considerar, entretanto, que ao longo da cronologia histórica da arquitetura escolar, alguns exemplos de projeto-tipo constituem verdadeiros marcos referenciais, com estimado valor cultural e representatividade no tecido urbano. Essa permanência espaço-temporal do edifício, traduzida em solidez, durabilidade e excelente qualidade construtiva, confere à instituição escolar um significado e caráter, que na maioria das vezes, foram perdidos ou sublimados nos exemplos mais atuais da arquitetura escolar. Cabe a nós então refletir, se essa organização espacial mais rígida e um projeto-tipo que exhibe pouca flexibilidade, podem acompanhar e admitir a mutabilidade do ensino e a expansão da demanda de atendimento. Ou quem sabe, tentar resgatar esse caráter da arquitetura escolar perdido com a massificação e a simplificação dos projetos adotados para as nossas escolas públicas, isto é, resgatar ou reconstruir os significados do LUGAR, reconhecendo sua importância no processo de construção do conhecimento.

Arquitetura Escolar e Educação no Brasil: Contextualização Histórica

No Brasil, a fragmentação do ensino e o descaso pela educação popular predominaram até o final do Império e é somente com o crescente desenvolvimento industrial e urbano, aliado às transformações impostas com o advento da República - entre as quais assegurar educação à população - que a escola passa então a ser vista como um equipamento essencial dessa nova cidade industrial. As novas atribuições públicas vão exigir do Estado o planejamento de instalações físicas específicas para o funcionamento digno do ensino formalizado.

As escolas levavam adiante um programa que priorizava a instrução preparatória para o ensino superior, com o propósito exclusivo de qualificação e "polimento" de uma classe elitizada - impregnada de conotações de status social - seguindo os moldes ditados na Europa (AZEVEDO, 1995). Refletiam em sua arquitetura a superioridade das elites dominantes, valorizando elementos visuais que conferiam um caráter de requinte e imponência ao edifício. “A escala, os volumes, os materiais, tudo concorria para identificar a escola com a cultura das elites” (LIMA, 1995: 78). Assim, até o início do período republicano, a preocupação fundamental do governo era voltada para a formação das elites dirigentes, concentrando esforços na criação de escolas superiores.

Com a República veio a primeira Constituição em 1891, que também não se empenhou em solucionar a universalização da educação popular, que vinha sendo reivindicada desde a época do Império. O elitismo continuou a ser parâmetro na política educacional e se dedicava a legislar e a investir no ensino superior destinado às classes dominantes, abastadas e com vistas a suprir a demanda de profissionais e burocratas para ocupar postos de trabalho no governo. A economia do país, apoiada na agricultura, não ansiava pela alfabetização maciça da classe trabalhadora das lavouras. Nas duas primeiras décadas da República o ensino primário nada mais era senão uma “escola das primeiras letras”

A República Velha foi um período marcado por uma rica legislação educacional, que não resultou, na prática, em uma democratização do ensino. Essas inúmeras reformas legislaram sobre o ensino superior em todo o país e regulamentaram o ensino primário e secundário no Distrito Federal. (LOPES 2006: 2)

No entanto, a promulgação da Carta de 1891 passa a desobrigar a União (...) "de qualquer responsabilidade no campo da educação popular" (BREJON, 1986: 66), a educação básica é então direcionada do plano nacional para os planos locais, acentuando-se as desigualdades econômicas e culturais existentes em cada Estado.

Diante dessa descentralização do sistema educacional, alguns Estados, como São Paulo, por exemplo, por força de seu desenvolvimento econômico, destacaram-se no setor educativo, impulsionando a instrução nos seus diversos níveis e assumindo a liderança nacional neste setor. A prosperidade da cafeicultura paulista e a intensificação dos processos de industrialização incrementam o poderio econômico de São Paulo, proporcionando condições para a expansão do ensino primário (CORREA et al, 1991)

A situação mundial com a chegada da primeira guerra (1914) mudou o contexto econômico, trazendo, conseqüentemente, sensíveis transformações à sociedade brasileira. Com dificuldade nas importações, o capital nacional, e mesmo o estrangeiro, investiram mais no Brasil, o que deu início ao desenvolvimento de nosso parque industrial. Dessa forma, a mão de obra necessária em crescimento fortaleceu a classe burguesa e clamou pela democratização da educação primária.

Observa-se então, que o período que vai da Proclamação da República a 1930, é marcado por um elitismo espelhado na chamada república “café com leite”, referenciando o coronelismo dos produtores de São Paulo (café) e Minas Gerais (pecuária).

Neste período, a supremacia européia trazida pelos abastados viajantes ao Velho mundo, importava não só novidades das viagens à França e Itália, como também um enorme sentimento de inferioridade ao povo brasileiro; tudo que era estrangeiro era considerado melhor. É esta inferioridade e o excesso de “novidades” artísticas e ornamentais provenientes dos estilos franceses¹ e italianos² que vai dar origem ao ecletismo em nosso país.

De acordo com Bruand (2003) não havia originalidade nos prédios construídos; os mesmos eram apenas imitações, medíocres na sua maioria, de obras de um passado recente ou distante, ou

1 Luis XIV, Luis XV e Luis XVI, além de Napoleão III

2 Estilo renascentista e dos Palácios Romanos

mera cópias da moda européia. O ecletismo era representante em sua maioria de construções particulares, tendo também sido adotado em edifícios públicos.

A adoção de novos materiais e de novas técnicas precursoras da Arquitetura Racional, como o aço e o concreto armado, foi implantada no Brasil com certo atraso, porém a hegemonia do ecletismo de alguns poucos anos antes de 1900 até por volta de 1930, não pode ser atribuída a este fato. Os arquitetos da época serviam-se destes materiais, mas não abriam mão da utilização da linguagem formal e mesmo dos ornamentos dos estilos europeus, denotando a permanência do complexo de inferioridade, disseminado inclusive na classe dominante. Não raro os profissionais se utilizavam de uma coluna de concreto para posteriormente revesti-la de ornamentos ou materiais pertencentes à outra linguagem.

Um dos aspectos que ratificam a importância da Arquitetura como representação política e social de uma nação, é o fato de poder reconstruir através de sua análise os fatos políticos e sociais pertencentes a uma época. Tal fato está presente em nosso país a partir de 1889, quando da Proclamação da República, o governo se preocupou, pela primeira vez, em construir prédios específicos para a educação. É o momento de criação dos grupos escolares, que se constituíam como verdadeiros símbolos erguidos no espaço e indicavam um novo país sendo construído para alguns. Tais edifícios são representativos das preocupações da sociedade da época, sobre o aparecimento e crescimento das cidades, questões de higiene e saúde pública, além da consciência da importância da educação para o desenvolvimento do país.

Desta forma, tais edificações projetadas para abrigar a Educação Brasileira adotaram em sua maioria o estilo reinante da época, ou seja, pode-se dizer que grande número dos grupos escolares ou escolas primárias e secundárias construídas no Brasil entre o final do século XIX e os anos 20 são ecléticas.

A adoção de projetos-tipo foi um procedimento padrão não somente para os prédios escolares, mas também para os demais prédios públicos que seguiam a um determinado programa arquitetônico, como os fóruns e as cadeias. Nas escolas, esses projetos obedeciam a uma mesma organização em planta, “que com variações de fachadas ou mesmo com fachadas idênticas, eram implantados em diversas localidades” (CORREA et al, 1991:s/p).

Segundo Faria Filho (1998) de todas as transformações que a educação primária, destinada aos mais pobres, sofrera até então, talvez a criação de um edifício próprio tenha sido a mais importante. Esta mudança do espaço, físico e simbólico permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre os brasileiros. Segundo os dogmas da arquitetura eclética, são construídos para serem vistos, admirados, reverenciados, servindo de modelo para outros estabelecimentos, e de modelo de hábitos, e atitudes para a população. “A cultura das populações pobres não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar essa transformação.” (FARIA FILHO, 1998 s/p)

Os “tipos” arquitetônicos dos grupos ou escolas deste período refletiam, antes de tudo, o tradicionalismo e o autoritarismo educacional e até sócio-político vigente. Desta forma os prédios,

apesar de portarem uma arquitetura eclética de “fachada”, correspondiam a padrões rígidos de distribuição espacial que atendessem aos anseios da “forma de educar” das classes dominantes, que se pretendia transmitir a toda a população.

Esta definição de um "lugar próprio" implicou na produção de "tipos" ideais para a construção de prédios escolares que permitissem a instauração de uma nova "pedagogia do olhar", que realçava não apenas o caráter espetacular dos prédios e das atividades escolares, mas que possibilitassem um maior controle das professoras e dos (das) alunos(as). (FARIA FILHO 1998, s/p)

O programa arquitetônico incluía basicamente salas de aula e reduzido número de ambientes administrativos. Geralmente essas organizações espaciais caracterizavam-se principalmente, pela simetria da planta, contendo alpendres largos para facilitar as entradas independentes, demonstrando claramente a intenção de maximizar a hierarquia e as diferenças entre meninas e meninos, além de total controle de acesso e de movimentação interna. Essa rígida separação dos setores masculino e feminino, inclusive com pátios de recreio separados, constituía justificativa primordial para a adoção de uma disposição simétrica dos espaços, destacando a dimensão pedagógica materializada no espaço físico (FARIA FILHO, 1998; CORREA et al, 1991).

Segundo Andreotti (2006) três são os fatores que impulsionaram a educação no Brasil a partir desta época: a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924; o surgimento dos conceitos da Escola Nova; e a conseqüente resistência da Igreja em relação aos novos rumos da Educação Nacional. Desta forma a era Vargas, nos anos 30 e 40, apresentou várias reformas de ensino, além de mudanças institucionais e substanciais na educação escolar do país. Tal fato representou a inserção político-social de uma camada da população que até esta época permaneceu à margem de suas reais possibilidades de progresso e desenvolvimento.

Após a Revolução de 30 - quando se inicia um período caracterizado por transformações políticas, econômicas e culturais na sociedade brasileira - o sistema educacional do país ganha contornos mais nítidos. O Governo Federal assume categoricamente sua posição de integração, orientação e coordenação das atividades isoladas de cada Estado e a educação pública passa então a funcionar como um todo, ao nível nacional. É, então, criado o Ministério da Educação - uma das mais importantes realizações implementadas nesse período, na área da educação. Na nova estruturação do ensino a imagem da “escola nacionalista” ganha uma feição “(...) mais moderna, científica e progressiva, preocupada com uma abordagem mais realista do Brasil” (DRAGO & PARAIZO, 1999).

O pensamento pedagógico brasileiro começa então a sofrer um processo evolutivo e adquirir autonomia, a partir do desenvolvimento das teorias da Escola Nova – baseadas no pensamento iluminista importado da Europa . “O Manifesto dos pioneiros da educação nova, assinado por 27 educadores em 1932, seria o primeiro grande resultado político e doutrinário de 10 anos de luta da ABE em favor de uma Plano Nacional de Educação” (GADOTTI, 1998: 232). Os seguidores da Escola Nova criticavam os métodos da escola tradicional – autoritária e disciplinadora – que incentivava a repetição e o acúmulo de conteúdos; na nova filosofia pedagógica, os métodos

ativos são valorizados, fundamentando o processo pedagógico na ação e, conseqüentemente, colocando o aluno como o centro das perspectivas educativas.

No Rio de Janeiro – antigo Distrito Federal, Anísio Teixeira passa a ocupar o cargo de Secretário de Educação e Cultura em 1935, introduzindo um sistema de educação global - do primário à universidade - além de lançar um plano geral diretor de edificações escolares, contribuindo de maneira efetiva à consolidação de normas eficientes para a construção de edificações públicas escolares. Adotando o máximo de eficiência e o mínimo de dispêndio - com o intuito de oferecer a educação básica para todos, o plano desenvolvido envolveu a análise das edificações existentes, bem como a adoção de cinco programas diferenciados, gerenciadores de novos prédios escolares.

A remodelação da cidade do Rio de Janeiro, a partir do Plano Agache, estendeu as inovações das escolas de Anísio Teixeira além do planejamento do prédio em si, impulsionando um plano abrangente da rede escolar. O estudo da distribuição dos prédios baseia-se, então, em "critérios quantitativos e estudos intersetoriais contidos no plano urbanístico recém elaborado para a cidade" (SISSON, 1990: 76), de forma a atender às possibilidades de uma demanda populacional e da facilidade de transportes.

O fortalecimento do Estado, no qual atravessava um momento de vigor econômico, faz incrementar realizações no campo da construção de edifícios públicos, imprimindo uma marca de "modernização" nas construções governamentais (CAVALCANTI, 2001). Seguindo essa trajetória, os prédios escolares destacam-se como exemplos importantes da primeira fase do movimento moderno que começava a se consolidar no antigo Distrito Federal. A arquitetura destas escolas revelava um retorno às tendências arquitetônicas da Europa do primeiro pós-guerra, abandonando a valorização das tradições locais do passado e fomentando ideais de ensino essencialmente modernizadores como a sua vertente arquitetônica.

O repertório formal modernista adotado nessas edificações compactuava com a política educacional idealizada por Anísio Teixeira, a escola pública racional, modulada e com espaço otimizado, de baixo custo e de amplo atendimento à sociedade "urbano-industrial" emergente. Comportando combinações de sólidos geométricos de linhas puras, sem rebuscamentos e ornamentações, abandonam a simetria bi-lateral e introduzem os quebra-sóis como solução de sombreamento. A utilização de materiais como o vidro e o ferro, assim como o domínio da técnica do concreto armado aplicado nas marquises e coberturas planas, denunciam os avanços de uma produção industrial, e marcam a era do "maquinismo" na adoção de uma arquitetura massificada que pudesse resolver os problemas sociais decorrentes do processo de industrialização, dentre os quais, oferecer escolas e moradias populares.

A linguagem morfológica da arquitetura moderna continua sendo adotada na construção de prédios escolares, acompanhando as tendências dominantes do período, durante as décadas de 40/50. Na expectativa de conseguir acompanhar o crescimento da demanda de salas de aula - exigido pelas metas das políticas educacionais vigentes, cresce a tentativa de solucionar a problemática a partir da normatização, racionalização e padronização projetiva e construtiva.

No período compreendido entre 1946 a 1964, as discussões em torno da democracia impulsionaram os movimentos populares. No campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961, é amplamente discutida no Congresso Nacional, implementando-se intensa luta pela ampliação do acesso ao ensino público e gratuito. Dentre os movimentos de educação popular, destaca-se o Método Paulo Freire de alfabetização de adultos, no qual defende a adequação do processo educativo às características do meio e o desenvolvimento de uma conscientização crítica, refletindo sobre uma educação mais ampla, inserida num projeto político de sociedade.

A década de 70 é marcada, no âmbito federal, pela sistematização e padronização de critérios para uma metodologia de projetos escolares, incluindo o planejamento da unidade escolar e de toda a rede física. Vinculado ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino - PREMEN, através da iniciativa do MEC, é criado o CEBRACE que oferecia aos projetistas, (...) "um modelo para caracterização dos principais aspectos a serem considerados na elaboração, avaliação e aprovação dos projetos escolares" (CEBRACE, 1976: 05).

A consolidação da experiência educacional vai resultar na Lei 5.692 (1971), fixando as Diretrizes e Bases para o Ensino de primeiro e segundo graus - estabelecendo oito anos de escolaridade obrigatória e gratuita para o ensino de primeiro grau e três anos de escolaridade para o ensino de segundo grau. "A mudança principal no ensino fundamental de 8 anos é pedagógica através de uma programação integrada dos cursos e a adoção de métodos ativos, o que traz como consequência uma nova interpretação física e espacial dos prédios e da rede de prédios escolares."(MEC S.G. PREMEN DOC., 1973: 01). O programa arquitetônico deveria prever então, ambientes adequados para o desenvolvimento das novas atividades pedagógicas, introduzidas com a reforma do ensino, viabilizando não só a administração de aulas do currículo obrigatório, mas também as aulas destinadas à qualificação para o trabalho.

A visão democrática da educação - numa crítica à escola capitalista - que começa então a ser desenvolvida por alguns educadores no Brasil, a partir da década de 60, resultou em alguns projetos de grande impacto. No âmbito privado, Lauro de Oliveira Lima - a partir do estudo das práticas das dinâmicas de grupo - cria uma escola experimental, no final da década de 70, com o objetivo de aplicar na educação, as teorias piagetianas da socialização e da inteligência da criança. No contexto público, na década de 80, no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro desenvolve o ambicioso projeto dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública.

A visão de escola integral idealizada por Darcy Ribeiro recebeu influência significativa dos projetos educacionais de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (GADOTTI, 1998). Este projeto social tinha como meta a educação integral, instruindo e dando apoio ao desenvolvimento das crianças, bem como à comunidade local, de maneira a tornar-se objeto de beneficência onde fosse instalada. A idéia era que as crianças permanecessem mais tempo na escola, assistidas integralmente, extinguindo-se o terceiro turno e, dispondo de uma infra-estrutura de saúde, alimentação e orientação adequadas.

Com uma arquitetura padronizada - derivada dos processos de pré-fabricação - o projeto dos Cieps adotou como solução a imagem de um edifício-símbolo que pudesse resumir uma identidade de modernidade, oferecendo às classes populares a oportunidade de uma escola dita mais “digna” e de mais qualidade. Ao mesmo tempo, significava um verdadeiro marco da política educacional do Governo, com sua arquitetura sendo construída em pontos estratégicos - de grande visibilidade na paisagem, espalhando-se por todo o território estadual. O projeto de Oscar Niemeyer, assume a racionalização da construção adotando o módulo como marcação e ritmo da fachada. A imagem institucional é clara, com sua aparência grandiosa e linear, dificultando, de certa maneira, a apropriação dos espaços da escola pela comunidade e pelos usuários mais diretos.

Em São Paulo, a partir de 1975 - em função do significativo aumento da demanda por salas de aula, o Governo estadual procura racionalizar todo o sistema projetivo, facilitando e agilizando esse processo, resultando assim, na criação da CONESP - Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo. Através da CONESP foi possível baratear o custo das obras e agilizar a construção das mesmas, impondo, como consequência, limitações às soluções arquitetônicas. O aperfeiçoamento dessa sistemática resultou na elaboração de uma série de manuais de especificações escolares, que se tornaram referência para diversos organismos que tratam do projeto e construção de edificações escolares. Em 1987, surge a FDE, que reúne numa única instituição, “(...) todos os órgãos estaduais que, de alguma maneira, cuidavam de assuntos relativos à educação no Estado, tanto sob os aspectos físicos quanto pedagógicos” (FDE, 2002).

No âmbito federal, a idealização dos Ciacs, surgiu como uma versão atualizada dos Cieps, a ser implantado em todo o país. Com projeto grandioso e desenvolvido com a intenção de estabelecer um símbolo durante o Governo Collor, a filosofia adotada constituía em dar apoio integrado à criança e a família, oferecendo, além da educação - com aulas convencionais e oficinas de preparação para a vida, assistência médica e atividades esportivas. Com o fracasso do programa de implantação destas escolas, no governo anterior e, após um período em que a produção esteve paralisada, o projeto acabou sendo retomado pelo governo federal, na gestão do Presidente Itamar Franco, sob novo nome - Caics e com estrutura menos ambiciosa. A solução arquitetônica e todo o sistema de industrialização das peças de argamassa armada tem a autoria do arquiteto João Filgueiras Lima.

Caráter, Memória e Construção do LUGAR

Diante desse panorama histórico, pode-se refletir então, sobre a importância educacional dos espaços escolares e entender a forma simbólica com que são percebidos e vivenciados por seus usuários. Tal reflexão toma a esta altura uma vertente multidisciplinar, congregando conceitos da Psicologia Ambiental e da própria Arquitetura e suas inter-relações

A Psicologia Ambiental é uma vertente da Psicologia, a qual se dispõe a unir o conhecimento psicológico, à linguagem arquitetônica de modo a viabilizar um ambiente mais humanizado e ecologicamente coerente. Nesta união parte-se do conceito de que ao habitar ou vivenciar

determinado **espaço**, o indivíduo o está percebendo através de seus cinco sentidos. Este **espaço vivenciado**, habitado pelo homem chama-se **ambiente**. Desta forma, as ações desempenhadas pelo homem em relação ao ambiente, inerentes ao conhecimento, ao sentimento e ao comportamento, dão origem a um conjunto de imagens, cheiros, sons, surpresas, recordações, valores e demais propriedades de nossos sentidos e mentes, os quais construirão nossa forma de perceber este ambiente, que se denomina Percepção Ambiental.

De acordo com Tuan (1983), a Percepção Ambiental é uma questão dos sentimentos de indiferença, afeição, ou aversão do homem pelos lugares com os quais tem contato; é através desta percepção, a forma como o homem “sente” o ambiente, que vai gerar juízos de valor, atitudes, e ações sobre o mesmo. Uma vez valorizado pela experiência ambiental do indivíduo, o espaço, antes sem identidade, passa a ter o significado de LUGAR.

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] As idéias de “espaço” e “lugar” não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vive-versa. (TUAN, 1983: 07)

Segundo Norberg Shulz (1995: 445) “o lugar é um fenômeno qualitativo “total” que não se pode reduzir a nenhuma de suas propriedades, como as relações espaciais, sem que se perca de vista, sua natureza concreta”. É através delas que o indivíduo que o vivencia expressará seu juízo qualitativo.

Em relação aos valores individuais de cada indivíduo, é relevante observar que eles estão ligados diretamente à sua cultura. Valores são objetivos que expressam interesses (individuais ou coletivos) com uma motivação que é avaliada de acordo com a importância dentro dos princípios de vida de um indivíduo (BECHTEL, 2002). Portanto, pode-se dizer que as diferenças individuais, compostas de características pessoais e culturais, interferem na percepção que um indivíduo terá de um determinado ambiente, e conseqüentemente do valor que a este será atribuído. Isto quer dizer que um mesmo ambiente físico terá diversas leituras de acordo com os indivíduos que o estiverem vivenciando. O espaço adquire identidade, passa a ser reconhecido como ambiente, através da atribuição de um valor simbólico, que a este é referido por quem o experiencia; este ambiente interage com o indivíduo e a ele proporciona: identificação, segurança, equilíbrio e orientação, ou sentimentos adversos como: não apropriação, medo, insegurança, desequilíbrio, e desorientação.

Segundo Elali (2003: 02) o meio físico atua de forma não verbal tendo impacto direto e simbólico sobre seus ocupantes, facilitando e inibindo comportamentos. Desta forma, pode-se dizer que os atributos físicos de uma instituição escolar possibilitam sua percepção positiva ou negativa, através de uma “comunicação subjetiva” de intenções e valores, as quais interferirão na apropriação deste ambiente pelos usuários e conseqüente socialização, desenvolvimento intelectual, e desempenho dos alunos.

A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Como a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, ela é, como eu já disse, um traço que toma parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja

condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação. O espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos". É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, "uma forma silenciosa de ensino". Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (FRAGO 1995 apud FARIA FILHO 1998 s/p).

Escola Municipal Deodoro: Projeto-Tipo do Ecletismo Republicano

Localizada no bairro da Glória no Rio de Janeiro, a Escola Municipal Deodoro (figs. 1 e 2) exerce até hoje posição de destaque na paisagem urbana. Inaugurada em 1908, durante a Primeira República, mantém-se em funcionamento atendendo a sua função original educativa, guardando em sua arquitetura a feição imponente e o caráter institucional característicos da época.



Figuras 1 e 2 – Escola Municipal Deodoro

Fonte: AZEVEDO, 1995

A edificação confronta-se diretamente com a Rua da Glória, sem recuo frontal, transferindo os acessos ao corpo da edificação para as duas fachadas laterais, marcando nitidamente a entrada independente de outrora de meninos e meninas. Esses dois acessos se dão a partir de uma escada com balaustrada em ferro, dando numa espécie de alpendre ou corredor de acesso que confirmam as características da época (Figuras 3 e 4). A escola distribui-se em três pavimentos; no térreo concentram-se os espaços administrativos, de serviços, a biblioteca e os sanitários. As dezesseis salas de aula encontram-se organizadas simetricamente em relação a um eixo de circulação, ocupando os dois pavimentos superiores (Figura 5).

Apesar da deterioração comum à maioria das escolas públicas, causada pela falta de uma manutenção eficiente, o edifício destaca-se pela excelente qualidade construtiva, contribuindo para essa solidez os materiais de acabamento utilizados.



Fig. 3 – Detalhe do acesso lateral (AZEVEDO, 1995)

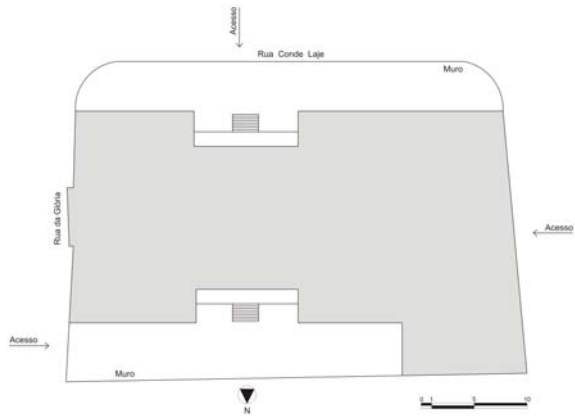


Fig. 4 – Implantação – croqui esquemático
Fonte: AZEVEDO, 1995

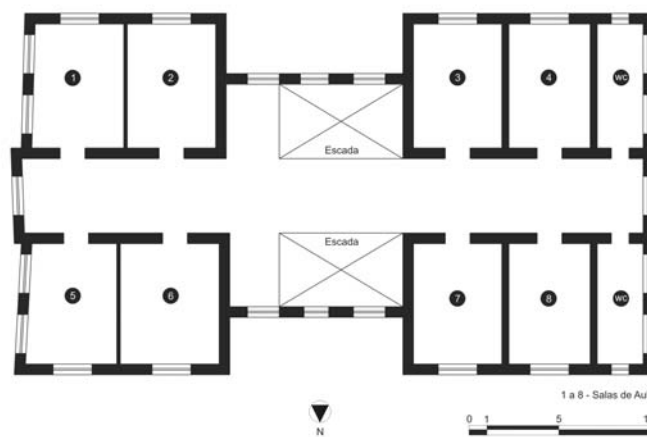


Figura 5 – Planta 1^o pavimento – croqui esquemático
Fonte: AZEVEDO, 1995

De maneira geral, a instituição apresenta ambiência bastante positiva, com ambientes arejados e bem iluminados. A amplitude dos espaços, o pé-direito alto, assim como, a tipologia e as dimensões das esquadrias favorecem a ventilação natural e a integração dos ambientes com o exterior, permitindo uma visualização dos espaços exteriores. No entanto, algumas modificações do entorno original como a vizinhança com o Hotel Ebony - edifício de linhas modernas e gabarito alto, implantado muito anos mais tarde à construção da escola, comprometem as condições ambientais de alguns ambientes localizados na fachada norte da edificação. Além de contrastar com a arquitetura eclética da instituição, interfere diretamente na iluminação e ventilação das salas de aula localizadas nessa fachada, tornando esses ambientes extremamente escuros - requisitando iluminação artificial durante todo o dia, e bloqueados quanto à visualização exterior e à circulação do ar.

Dessa forma, podemos refletir sobre a adequabilidade na utilização de um projeto-tipo com solução espacial rígida e pouco flexível, que não permite modificações quando a relação com o entorno urbano torna-se conflitante. Ao mesmo tempo, a construção de um anexo “colado” ao

prédio original, necessário para atender a demanda de expansão dos espaços, além de prejudicar as condições ambientais existentes, compromete a própria lógica da organização espacial, constituindo realmente uma espécie de “apêndice” desconectado do volume edificado originalmente concebido.

Por outro lado, a rigidez da planta não permite acréscimos e modificações com facilidade, tendo em vista a mutabilidade do ensino. A concepção atual de que a escola deverá passar a ser um espaço aglutinador e interativo, humanizando e favorecendo as relações interpessoais, não se afina com ambientes rígidos e controladores, devendo ceder lugar a espaços mais flexíveis que favoreçam a exploração e a experimentação, estimulando o “inventar”, a criatividade, de maneira a construir seu conhecimento individualmente e de forma colaborativa. Assim, ambientes coletivos, que congreguem e aproximem seus usuários permitem que a construção do conhecimento se dê também a partir da troca com os demais sujeitos/usuários do espaço.

Essa dinâmica pedagógica não se restringirá apenas às salas de aula, mas deverá estender suas atividades às áreas externas. Porém, há de se considerar, que muitos educadores limitam às atividades de ensino somente às salas de aula convencionais, ou por não terem uma conscientização efetiva da importância do brincar, do lazer, dos jogos coletivos, na formação do conhecimento, ou mesmo por simplesmente não existirem nas escolas, áreas livres destinadas a esse fim ou mesmo espaços pedagógicos que possam integrar-se com facilidade aos ambientes externos. No caso específico da Escola Deodoro, essas atividades ficam sublimadas, restringindo-se aos afastamentos laterais do lote.

No entanto, independentemente das adaptações de uso ou improvisos do espaço para a condição atual de ensino, o caráter e a imponência da edificação permanecem, imprimindo personalidade à instituição escolar, de forma a cristalizá-la como o LUGAR do conhecimento e de forte representação social para aquela comunidade. Esse tipo de arquitetura transcende a sua época, confirmando sua permanência espaço-temporal.

Considerações Finais: A Construção do LUGAR nos Projetos Padronizados

É importante salientar a diferença entre o projeto-tipo das escolas ou grupos escolares do final do século XIX e início do século XX e o “projeto padrão” racional, modulado que chegou até os dias de hoje, como é o caso dos CIEPS. Nestas escolas a distribuição interna era “tipo”, porém a aparência, a fachada ou a forma arquitetônica, eram diferentes. Já no caso do CIEP, seu aspecto formal, sua técnica construtiva e a distribuição espacial são idênticas em qualquer local que se situem. É interessante, porém, observar que tanto o “projeto-tipo escolar eclético”, quanto o projeto padrão do CIEP, são ambos representativos de uma política educacional e trazem identificação e personalidade ao local onde se situam.

No caso das escolas ecléticas, estruturadas para atender a uma metodologia de ensino tradicional e autoritária, vale refletir como tais espaços se comportaram na “**construção do lugar**” durante o período de vigência deste tradicionalismo autoritário na escola e como são vivenciados hoje,

quando há novas concepções de ensino e uma mudança nos próprios valores educacionais da sociedade, com menos repressão, maior liberdade e equiparação entre meninos e meninas.

No início do século XX a sociedade ansiava pela escolarização dos menos favorecidos e pela erradicação dos problemas de Saúde Pública, enfrentados a partir do séc. XIX. A concepção dos prédios escolares veio então a suprir o desejo de uma “escola para todos”, tentando também modificar os hábitos da população, tendo em vista uma maior higienização e boas práticas de vida. Além disso, suas fachadas ornamentadas com a moda dos estilos europeus traziam para o prédio o “*glamour*” que só as classes dominantes tinham acesso em suas residências. A escola era também, um elemento representante concreto do maior domínio imposto na República, o governo. Desta forma o prédio escolar é um símbolo, de progresso, de democratização e de poder.

A estruturação espacial dos grupos escolares, da qual a existência do muro e do pátio escolar é apenas um dos elementos, não possibilita apenas numa separação simbólica e material da escola com a rua e com a casa e, neste sentido, um passo na construção da escola como instituição específica. Ela dá materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, conseqüentemente, impõe formas legítimas ou não de sua apropriação e de sua utilização.(FARIA FILHO, 1998: s/p)

Para os alunos desta época, educados dentro desta cultura, o vínculo afetivo e a apropriação destes espaços é bastante compreensível. Porém, o mais impressionante é que os valores transmitidos por esta arquitetura são fortes e ultrapassaram o passar dos anos e as mudanças na sociedade e no ensino.

Segundo Danckwardt (2000/2) o que ocorreu neste caso diz respeito aos signos passíveis de decodificação, baseados em valores sócio-culturais, que representam situações, ambientes, épocas, constituindo um senso de lugar, situando espacial e temporalmente o fato lembrado. Este senso de lugar pode ser relacionado com o conceito do "espírito de lugar" representado pelo "caráter genérico", uma das duas variedades de caráter arquitetônico, defendidas por Julien Guadet:

Uma pode ser chamada caráter tipológico ou programático e busca revelar o propósito do edifício e os valores conexos a este propósito - levando em consideração a influência do clima e a natureza do sítio e do lugar. Outra, caráter genérico que busca representar civilização e cultura em coordenadas temporais e geográficas, o 'espírito da época' ou o 'espírito do lugar'. (GUADET 1989 apud DANCKWARDT 2000/2 :s/p)

Pode-se então explicar que a apropriação destes ambientes nos dias de hoje deve-se à existência de um **caráter genérico**, que transporta o símbolo da escola representativa da cultura e de valores de segurança, progresso e desenvolvimento para os tempos atuais, dando personalidade e identidade ao lugar.

Referências Bibliográficas

- AZEVEDO, Giselle Arteiro N. As Escolas Públicas do Rio de Janeiro: Considerações sobre o Conforto Térmico das Edificações. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ, 1995.
- _____. Arquitetura Escolar e Educação: um Modelo Conceitual de Abordagem Interacionista. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2002.
- ANDREOTTI, Azilde L. O Projeto de Ascensão Social através da Educação Escolarizada na Década de 1930. Campinas: HISTEDBR, UNICAMP, 2006.

BECHTELL, Robert. Values, Beliefs and Attitudes about the Environment. In: Environmental Belief Systems: United States, Brazil, and Mexico. Journal of Cross-Cultural Psychology, n. 30, 1999.

BREJON, Moysés. Estrutura e Funcionamento do Ensino de primeiro e segundo graus: Leituras. 19a ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

BRUAND, Y. Arquitetura Contemporânea no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CAVALCANTI, Lauro. Quando o Brasil era Moderno: Guia de Arquitetura 1928-1960. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

CEBRACE. Critérios para Elaboração, Aprovação e Avaliação de Projetos de Construções Escolares. Brasília: MEC, 1976.

COLIN, S. Sobre o ecletismo na Arquitetura. Revista Vivercidades. Rio de Janeiro, 2006.

CORREA, M. E. P. C., MELLO, M. G. & NEVES, H. M. V. Arquitetura Escolar Paulista 1890-1920. São Paulo: FDE, 1991.

DANCKWART, Voltaire. O Senso do lugar e a Convenção Teatral, Núcleo de Computação Gráfica, 2000/2.

DRAGO, Niuxa Dias & PARAIZO, Rodrigo Curi. Ideologia e Arquitetura nas Escolas. Disponível na Internet via <http://www.fau.ufrj.br/prourb/cidades/tfg-cmc2000/estetica.html>, julho 1999.

ELALI, Gleice A. O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. In: Revista Estudos de Psicologia, Vol 8 , no. 2. Natal, 2003.

FARIA FILHO, L. M de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. Rev. Fac. Educ. vol.24 n.1. São Paulo, 1998.

GADOTTI, Moacir. História das Idéias Pedagógicas. São Paulo: Editora Ática, 1998

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Arquitetura e Educação. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LOPES, Silvana F. A Educação Escolar na Primeira República: A Perspectiva de Lima Barreto. São José do Rio Preto: UNESP, 2006.

SCHULZ, Norberg. O Fenômeno do Lugar. In: Architectural Association Quarterly Vol. 8, n.4, 1976.

SISSON, Raquel. Escolas Públicas do Primeiro Grau. Inventário, Tipologia e História. Arquitetura Revista. Rio de Janeiro: FAU/UFRJ, n.8. p. 63-78, 1990.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.