

ESPAÇOS CERRADOS: AS MARCAS DA VIOLÊNCIA E DO CONTROLE NA ARQUITETURA DAS ESCOLAS

ZAN, Dirce*

POSSATO, Beatris Cristina**

RESUMO

Neste artigo analisamos as marcas da violência implícitas na arquitetura das escolas. Para tanto, discorreremos sobre duas pesquisas de abordagem etnográfica -resultado em teses de doutorado - realizadas em escolas de ensino médio público, localizadas na região metropolitana de Campinas (SP). Nesse artigo nos focaremos especificamente em seus aspectos físicos. A arquitetura de uma escola, mais que um cenário onde as relações e os conflitos se estabelecem, exibe um programa visual representativo de como a educação é compreendida em nosso país. O espaço físico traduz as relações de poder existentes, tanto em seu interior, como em seu exterior. Deste modo, escolas que parecem cárceres e/ou que possuem marcas do descaso do poder público, nos fornecem indícios para desenvolver um estudo sobre a violência e o controle nas instituições educativas.

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Ensino Médio. Juventudes. Escola pública e Violência escolar.

* Docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) e pesquisadora do grupo VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude) da Faculdade de Educação/UNICAMP – dircezan@unicamp.br

** Doutora em Educação (UNICAMP) e pesquisadora do grupo VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude) da Faculdade de Educação/UNICAMP – biapossato@hotmail.com

**SPACES CERRADOS: THE MARKS OF VIOLENCE AND CONTROL
ARCHITECTURE IN THE SCHOOLS**

ZAN, Dirce*

POSSATO, Beatris Cristina**

ABSTRACT

In this paper, we analyze the marks of implicit violence in the architecture of schools. For that, we present a discussion about two different researches theoretically guided by the ethnographic approach – which are the result of doctoral theses carried out in state high schools located in the region of Campinas (SP) - focused specifically for this study, in its physical aspects. More than a scenario where relationships and conflicts take place, the architecture of a school offers a significant visual display of how education is understood in our country. The physical space portrays the existing power relations, both inside and outside it. Thus, schools that seem like prisons, which are marked by the neglect of the government, provide us with evidence to develop a study on violence and control in educational institutions.

Keywords: School architecture. High School. Youth. State School. School violence.

* Professor of the Department of Education and Cultural Practices (DEPRAC) and researcher of the group VIOLATE (Laboratory for Studies on Violence, imaginary and Youth) of the Faculty of Education/UNICAMP - dircezan@unicamp.br

** PhD in Education (UNICAMP) and researcher of the group VIOLATE (Laboratory for Studies on Violence, imaginary and Youth) of the Faculty of Education/UNICAMP - biapossato@hotmail.com

No fundo, ninguém entende de Arquitetura, porque ela é subjetiva, tem mistérios e minúcias que não são dados a revelar.
Oscar Niemeyer, 2003.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Spósito (2001), a temática da violência escolar adensou-se no debate político brasileiro na década de 1980, quando os principais problemas consistiam em depredações, pichações e invasões do patrimônio escolar, principalmente nos finais de semana. Nesta época, acreditava-se que a escola deveria ser protegida dos agentes externos, dos que não possuíam vínculo com a instituição. As discussões amparavam-se na necessidade da escola possuir uma gestão mais democrática e participativa, que envolvesse os sujeitos escolares.

Desde os primeiros anos da década de 1980, o Poder Público tentou responder ao clima de insegurança com dois tipos de medidas: de um lado, aquelas relativas à segurança dos estabelecimentos, cada vez mais sob responsabilidade das agências policiais e, de outro, as iniciativas de cunho educativo, que tentavam alterar a cultura escolar vigente, tornando-a mais permeável às orientações e características dos seus usuários (SPÓSITO, 2001, p.91).

Na década de 1990, há uma mudança significativa nas manifestações de violências no âmbito escolar, disseminando-se as agressões entre os próprios alunos durante os períodos de aula e não mais dos agentes externos contra o patrimônio. Esta nova realidade amplia e torna ainda mais complexa a análise de um fenômeno disforme, recaindo os estudos para a análise das formas de interação entre os jovens.

Charlot (2002), ao analisar o fenômeno na sociedade francesa, aponta para um processo de transformação nos atos violentos que atingem a escola. Para ele, essas mudanças se deram tanto no que se refere aos sujeitos envolvidos nos episódios violentos, ou seja, alunos e professores da instituição escolar, como em relação aos atos em si, que se tornaram muito mais violentos e agressivos. Tais mudanças, segundo Charlot (2002), têm gerado um forte sentimento de angústia na sociedade, um sentimento de que não há mais limites para a violência nas escolas o que, de certo modo, coloca em xeque a ideia tradicional da escola enquanto espaço protegido, como ambiente sagrado.

Desta forma, o autor afirma que a dinâmica que mobiliza a lógica dessa violência nas escolas, se distingue em três dimensões: violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola.

A violência que acontece *na* escola e a violência que acontece *à* escola, em grande parte, têm como agentes principais os alunos. “A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar” (CHARLOT, 2002, p.434). Seria a violência gerada nas lutas pelo poder travadas pelos jovens em busca de honra, prestígio, respeito e que não estão intimamente ligadas às atividades escolares. A escola seria um espaço, como qualquer outro, para acertos de contas, onde os conflitos aconteceriam.

A violência *à* escola tem uma íntima relação com a natureza e as atividades escolares, como “quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violências que visam diretamente a instituição e aqueles que a representam” (CHARLOT, 2002, p. 434).

Segundo o autor, a violência *à* escola deve ser analisada junto à violência *da* escola, pois há uma íntima relação entre elas. É a “violência institucional, simbólica, que se expressa pela maneira como a instituição e seus agentes tratam os jovens” (CHARLOT, 2002, p.435). Para o autor, essa violência está mais relacionada às relações pedagógicas, a autoridade pedagógica, a legitimidade da instituição escolar, à natureza e às atividades da instituição escolar como conteúdos, métodos de trabalho e avaliação.

Neste artigo vamos nos ater às marcas da violência *da* escola que, ao nosso entender, também estão implícitas na arquitetura das escolas, no prédio escolar. Trabalhamos com a hipótese de que através da estrutura arquitetônica dos prédios e do mau estado dos mesmos, se expressa mais uma manifestação de violência contra os estudantes, especialmente os das periferias dos grandes centros. Como afirma Funari e Zarankin (2005), a arquitetura pode ser compreendida como um tipo de comunicação não verbal. Desta forma, temos nos perguntado: o que a arquitetura de nossas escolas tem dito aos nossos alunos?

Partindo de pesquisas que realizamos em escolas públicas no estado de São Paulo, trazemos a hipótese de que as escolas têm, através de seus edifícios, manifestado sua violência contra a comunidade escolar. Nesse sentido, nos aproximamos do que Charlot (2002) aponta como a violência *da* escola, ou seja, o desrespeito expresso nas estruturas e no (não)cuidado com o prédio escolar.

Afim de refletir sobre esta questão, apresentaremos nesse artigo duas pesquisas de abordagem metodológica de cunho etnográfico, resultado de teses de doutorado, realizadas em escolas públicas estaduais da região metropolitana de Campinas (SP).

A primeira pesquisa (POSSATO, 2014), nomeia a escola localizada em um distrito do município de Campinas (SP) como “Caixa de Aço”, devido a seu projeto arquitetônico e sua

semelhança a um cárcere. A segunda pesquisa (ZAN, 2005) apresenta, a partir do relato dos jovens estudantes do ensino médio, as marcas do descaso da gestão escolar e pública com uma população de estudantes e moradores de um bairro da cidade de Hortolândia (SP).

A arquitetura de uma escola, mais que um cenário onde as relações e os conflitos se estabelecem, exhibe um programa visual, ou seja, um “projeto político realizado em estética visual” (ALMEIDA, 1999, p. 31) representativo de como a educação é compreendida em nosso país.

O espaço físico traduz as relações de poder existentes, tanto em seu interior, como em seu exterior. Deste modo, escolas que parecem cárceres, que possuem marcas do descaso do poder público, nos fornecem indícios para desenvolvermos um estudo sobre a violência e o controle nas instituições educativas.

Não podemos nos esquecer de que a organização de uma arquitetura igualmente é uma organização política. Funari e Zarankin (2005) salientam que a arquitetura e a organização dos espaços escolares estruturam-se por meio dos discursos produzidos pelo poder. Assim, a estrutura física materializa as relações sociais existentes em seu interior e no imaginário social, transformando-se em um dispositivo que classificará, organizará, ordenará e hierarquizará os indivíduos. As instituições são dispositivos de poder, que “cumpram uma função fundamental como elementos disciplinadores e de domesticação, cujos efeitos ideológicos, uma vez internalizados, estarão sempre presentes ao longo da vida de cada pessoa” (FUNARI E ZARANKIN, 2005, p.142).

Este dispositivo disciplinar, desde os primórdios, evidenciava-se na estrutura física, que além de “enclausurar”, possibilitava a visibilidade geral das salas de aula permitindo “um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 1987, p.144).

Quando Jeremy Bentham (2000) idealizou o Panóptico, primava por uma visibilidade organizada, “universal, que agiria em proveito de um poder rigoroso e metucioso” (FOUCAULT, 1990, p.215). Com o projeto do Panóptico, construção arquitetônica para as prisões inglesas e outras instituições, no final do século XVIII, Bentham criou uma tecnologia política que permitiria resolver os problemas de vigilância, facilitando o exercício do poder. A ideia era que esse princípio de construção fosse aplicável em qualquer tipo de estabelecimento no qual houvesse pessoas que precisassem ser mantidas sob inspeção (operários, doentes, prisioneiros, pobres, loucos, estudantes, etc).

O princípio do Panóptico era

na periferia, uma construção em anel; no centro, uma torre; esta possui grandes janelas que se abrem para a parte interior do anel. A construção periférica é dividida em celas, cada uma ocupando toda a largura da construção. Estas celas têm duas janelas: uma abrindo-se para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, dando para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro. Basta então colocar um vigia na torre central e em cada cela trancafiar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um estudante. Devido ao efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se na luminosidade, as pequenas silhuetas prisioneiras nas celas da periferia. Em suma, inverte-se o princípio da masmorra; a luz e o olhar de um vigia captam melhor que o escuro que, no fundo, protegia (FOUCAULT, 1990, p. 210).

Devido à luminosidade emitida da torre central, não era possível que as pessoas nas celas vissem se realmente estavam sendo vigiadas. Desse modo, possuíam o sentimento de vigilância constante.

Para Bentham (2000), o propósito do estabelecimento seria mais perfeitamente alcançado, quanto mais constantemente as pessoas fossem inspecionadas em todas as horas do dia. “Sendo isso impossível, a próxima coisa a ser desejada é que, em todo momento, ao ver razão para acreditar nisso e a não ver a possibilidade contrária, ele deveria *pensar* que está nessa condição” (BENTHAM, 2000, p.17).

Assim, as pessoas pensariam estar sendo vigiadas, por meio da torre, que impossibilitava a visão de quem era vigiado. O inspetor, como diz Bentham, tornava-se onipresente e as pessoas autovigiadas.

O Panóptico de Bentham serve para Foucault (1987, 1990) como a alegoria perfeita para representar o dispositivo de vigilância e as relações de poder na sociedade disciplinar. A vigilância não era exercida de forma direta e identificada: na torre podia estar qualquer pessoa ou ninguém, automatizando e desindividualizando o poder.

Essa vigilância não sendo física, nem direta, tornava-se fictícia e atingia todas as instâncias. Como um recurso para um bom adestramento, todos ficavam sob o campo de visão do Panóptico, permitindo que todos fossem facilmente observados. A alegoria do Panóptico, para Foucault, seria bem mais que um instrumento para explicar os dispositivos de vigilância, mas igualmente, representaria como a “microfísica do poder” se estabelece em uma sociedade disciplinar.

Atualmente, há segundo alguns autores, especificamente Deleuze (1992), uma mudança na concepção da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle. Embora nossa sociedade ainda apresente dispositivos disciplinares, o controle e vigilância estão agora em todos os lugares, de modo difuso e não apenas no interior de instituições planejadas para a disciplina e confinamento dos indivíduos. Para Deleuze (1992) as sociedades disciplinares

foram paulatinamente substituídas pelas sociedades de controle, embora ainda existam códigos disciplinares em nossa sociedade atual.

As sociedades de controle diferem das sociedades de disciplina, na medida em que o controle não viria mais de um lugar central, de um meio de confinamento, mas sim, de lugares diversos, com várias modulações, mudando continuamente, sem início, meio ou fim. “Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e ‘livremente’, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro” (DELEUZE, 1999, p. 5-6).

Nas sociedades de controle nada se termina: a formação, a empresa e o trabalho são constantes e “coexistentes de uma mesma modulação, como que de um deformador universal” (DELEUZE, 1992, p.221). O tempo acelerou-se e o controle é exercido em curto prazo, em uma rápida rotação, ao mesmo tempo, que é contínuo e ilimitado. A disciplina por sua vez, era de “longa duração, infinita e descontínua” (p.224).

Agora o importante não é mais uma assinatura e um número, como o eram nas sociedades disciplinares, mas uma cifra, uma senha, uma linguagem numérica que permita o acesso à informação ou a rejeição, num fluxo contínuo, de qualquer lugar, a qualquer momento, em qualquer hora do dia e da semana.

Não se está mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos”. É o dinheiro que talvez melhor exprima a distinção entre as duas sociedades, visto que a disciplina sempre se referiu a moedas cunhadas em ouro - que servia de medida padrão - ao passo que o controle remete a trocas flutuantes, modulações que fazem intervir como cifra uma percentagem de diferentes amostras de moeda (DELEUZE, 1992, p.222).

Nas escolas esse quadro não se difere: o controle contínuo tende a substituir o exame, a ação de formação permanente que tenta substituir a escola, o “salário por mérito” que se torna o princípio modulador e assim, se introduz o “espírito empresarial” em todos os níveis de ensino.

Para Funari e Zarankin (2005) as escolas públicas estão em crise, pois perderam seu papel dentro de uma sociedade disciplinar, que era o de produzir pessoas e corpos dóceis. “A sociedade de controle já não precisa mais de massas de operários, mas de empregados flexíveis e capacitados (...) A escola pública em nossas sociedades marginalizadas [afirmam os autores] converteu-se em uma instituição anacrônica que funciona como um depósito de crianças sem futuro...” (FUNARI; ZARANKIN, 2005, p. 142). Assim, poderíamos pensar que

o Panóptico e a sociedade disciplinar estariam superados e por esse motivo a arquitetura das escolas difeririam deste modelo.

Embora Zimmer (2009) concorde com a análise acerca da passagem da sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, apresenta a teoria de que o Panóptico não foi superado. O autor escreve a partir de uma análise organizacional, mas seu estudo pode ser transposto para a realidade escolar, e nos traz a perspectiva que hoje a vigilância tem sido exercida por outros meios ou dispositivos, entre eles os tecnológicos, “que permitem a desterritorialização, a não necessidade da presença física para efetivar esse controle” (ZIMMER, 2009, p.32).

Para o autor, a semelhança com o Panóptico se dá quando as tecnologias permitem que a observação seja constante, contínua, permanente, mesmo que não haja vigias do outro lado da tela do computador, das câmeras, etc.

Portanto, podemos afirmar que existem dispositivos de controle contemporâneos, como a monitoração por meio das câmeras de vigilância (além dos alarmes e outros aparatos tecnológicos) que completam a arquitetura da escola, permitindo que haja observação constante e minuciosa de tudo que acontece na escola, como no Panóptico. Do mesmo modo, os meios virtuais permitem o controle minucioso da vida dos alunos, como acompanhar o perfil nas redes sociais e outros sistemas informatizados.

Como já foi dito, esses dispositivos de controle atualmente, diferentemente do passado, não estão centrados na coerção, mas sim, na previsão. Não se torna necessário o confinamento, pois os indivíduos vão desenvolvendo o autocontrole e a escola, em grande parte, é responsável por isso.

Dentro de um cenário como este, em que as estruturas materiais escolares são planejadas com o intuito de se mostrarem opressivas, o êxito de procedimentos inovadores está extremamente comprometido. Além disso, a opressão se mostra também no padrão estético e na falta de cuidado com o prédio escolar, apontando para a ausência de um projeto educativo comprometido com a construção da liberdade e autonomia dos sujeitos.

A seguir, destacaremos aspectos das escolas investigadas que contribuem para reafirmarmos esse caráter opressivo e violento expresso na estrutura física dos prédios escolares.

2 O CASO DA “ESCOLA CAIXA DE AÇO”

A estrutura da Escola Caixa de Aço é algo parecido com um galpão industrial ou um presídio. Sua fachada é inteiramente cerrada por telhas metálicas e não possui janelas. No estacionamento, há uma ampla área verde. Caminhando-se por esse espaço é possível chegar ao prédio, cercado pelas grades. A Agente de Organização Escolar¹ (AOE) possui as chaves dos cadeados dos portões penduradas em seu pescoço. O pátio é um galpão fechado. Ao entrar nesse espaço é possível se recordar do cenário de um presídio das séries americanas. Em meio a materiais metálicos, escadas, grades, não é possível que os alunos consigam vislumbrar o sol do pátio, apenas a área externa através das grades. Mesmo a quadra de esportes fica nesse espaço cercado e ao lado das salas de aula.

Construída em três andares dentro desse galpão, possui cinco salas em cada andar, totalizando quinze classes por período. O elevador facilita o acesso a esses andares, porém é utilizado apenas pelos professores, equipe gestora e funcionários da escola e alunos com deficiência. O elevador, ao mesmo tempo, representa a hierarquia e a segurança: a hierarquia, pois apenas poucos têm o direito de utilizá-lo e a segurança por impossibilitar encontros dos professores com os alunos nas escadas. Do mesmo modo, Lucas (1997) descreve que muitas das manifestações violentas, que aconteciam nos corredores da escola americana por ele estudada, não eram presenciadas por adultos, por movimentarem-se verticalmente, através dos elevadores, reservados apenas a equipe docente.

Ao pesquisar posteriormente, comprovamos que esse projeto arquitetônico faz parte de um plano arrojado da FDE² (Fundação de Desenvolvimento para a Educação), que na tentativa de elaborar um novo padrão para as escolas públicas, contratou um grupo de arquitetos paulistas para desenvolverem projetos com estruturas pré-fabricadas³. Esse sistema construtivo, que tem como objetivo a qualidade, a durabilidade, o corte de custos e a agilidade na construção, teve início em 2003 (SEESP, 2006).

O projeto da Escola Caixa de Aço ganhou uma menção honrosa em São Paulo, foi apresentado juntamente com outros sete projetos de escolas estaduais pré-fabricadas na Décima Bienal Internacional de Arquitetura em Veneza (SEESP, 2006) e foi tema de artigo científico (ESPALLARGAS GIMENEZ, 2005).

Como projeto arquitetônico, a escola é considerada uma inovação. Para Serapião (2004) e Espallargas Gimenez (2005), no entanto, ao ser incorporado a uma comunidade e à realidade escolar esse projeto modificou-se de forma significativa. Segundo Serapião (2004) essa escola é como uma cidade com rua, com pequenos edifícios e um largo. Em sua

idealização, o prédio aparentemente hermético, estabeleceria uma conexão intensa entre o interior e o exterior, teria uma parte iluminada e ventilada com materiais de caráter fabril, alternando-se telhas metálicas e venezianas industriais translúcidas (SERAPIÃO, 2004)

Para os idealizadores do projeto, a paisagem do bairro era bastante heterogênea e por essa razão, queriam criar um prédio que provocasse ao mesmo tempo estranhamento e atração. Deste modo, a escola se apresenta como um objeto reconhecido na paisagem, um objeto forte. No entanto, de acordo com o depoimento dos mesmos, as atividades introspectivas estariam concentradas na parte superior e o térreo, seria um espaço aberto, uma extensão do espaço público, para que houvesse a transição sem formalidade do exterior para o interior e vice-versa⁴.

O espaço da quadra coberta igualmente seria um diferencial neste projeto arquitetônico pelo fato de ampliar as funções do prédio, incentivando a participação da comunidade nas atividades desenvolvidas na escola (SEESP, 2006). No entanto, a partir das observações durante a pesquisa de campo, pudemos constatar que o uso feito deste espaço parece se distanciar dessa intenção.

O trabalho de reconhecimento do campo foi apontando as similaridades entre esta instituição e tantas outras da rede estadual de ensino. Pudemos observar um espaço fechado e hostil à comunidade. Alunos ficavam “trancafiados” neste imenso galpão fabril ou “caixa de aço”.

Durante os dias que se seguiram na observação de campo, os AOE permaneciam com as chaves dos cadeados penduradas no pescoço (algo muito corriqueiro nas escolas públicas), como carcereiros, abrindo e fechando cadeados para entrada e saída de alunos e de outras pessoas. As portas de acesso para o exterior não permaneciam abertas e os alunos ficavam o tempo todo dentro do galpão metalizado. Em certo momento, nos causava agonia e provocava uma imensa vontade de sair para a área verde, que se estendia além dos alambrados.

Nas conversas com os alunos no pátio, por vezes, declararam que a escola era vista pela comunidade como um presídio. Muitos alunos comentaram que mesmo as imagens da escola, encontradas na internet, fortaleciam essa comparação. Segundo os alunos, a Escola Caixa de Aço antigamente possuía mais áreas abertas. O espaço da área verde não era fechado nos períodos de aula e eles podiam circular além do galpão.

Por meio das entrevistas, evidenciamos que esse “enclausuramento” acontecia devido à tentativa da equipe gestora para que os alunos não “fugissem” da escola. Os AOE seguiam as ordens para que as fugas não acontecessem.



Para o Coordenador do Ensino Médio, graduado em arquitetura, a estrutura da escola já era muito opressiva, isolada em um terreno grande, com vários andares, dificultando a rotina da escola.

Estou nessa escola desde sua inauguração. As grades foram colocadas gradativamente. Aos poucos, as direções que vieram foram fechando o prédio, cada vez mais. Porém, a opressão vai além das grades. O projeto em si já é opressivo. O projeto é interessante em termos de arquitetura, enquanto desenho: ele é arrojado pelos vãos, é uma caixa, ou melhor, um cubo, que tem relação com a arquitetura modernista, não com nossa arquitetura contemporânea. Os europeus gostam demais desse tipo de prédio. Tem um valor estético.

O grande problema do prédio é que ele foi pensado enquanto um edifício esteticamente marcante no lugar onde ele seria inserido, mas não houve uma preocupação funcional. Inclusive, ele destoa do local onde ele está. A tipologia dos prédios ao redor dele [...] não tem nada a ver com a grandiosidade deste prédio (Entrevista com o Coordenador do Ensino Médio, Escola Caixa de Aço).

O projeto já era opressivo por sua grandiosidade, por sua semelhança a um cárcere e por confrontar a realidade local. Mesmo assim, por medidas de segurança, pouco a pouco, as direções da escola foram fazendo modificações gradeando e fechando um espaço originalmente já bastante cerceado.

Faria (2007) tratando da temática da Arquitetura e Urbanismo para a Infância, nos traz elementos interessantes que nos permitem perceber que houve pouco diálogo entre os profissionais que são responsáveis pelas construções (FDE), pelo planejamento (arquitetos) e os profissionais que estão à frente da educação.

O diálogo, quando raramente se dá, tem sido na velha base da pergunta-resposta, da forma-função. A resposta-função arquitetônica à pergunta-função pedagógica. Seguindo

códigos e legislações seculares, esses projetos resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação, o controle, a punição. E por isso, não consideram, em seu programa, a presença da comunidade (FARIA, 2007, p.98).

Desse modo, a arquitetura limitou-se em (re)conhecer as funções que a escola abriga, mas desconhecia as práticas ali existentes. Sem um conhecimento criterioso local, tendeu-se a reproduzir espaços cerceados, que assemelham a escola às prisões.

3 O CASO DA “ESCOLA PRESÍDIO”

Como um segundo caso a ser abordado neste texto, iremos nos ater a uma pesquisa realizada no início dos anos de 2000 em uma escola estadual da cidade de Hortolândia (SP). Na busca por compreender de que forma os documentos curriculares eram resignificados no cotidiano escolar, foi desenvolvido esse estudo etnográfico. Entretanto, para além das questões curriculares, a pesquisa mobilizou um olhar sociológico para a comunidade e a instituição escolar em questão. Era visível o descaso do poder público, desde as ruas sem asfalto, a falta de serviços básicos como esgoto e água potável. Através de fotografias realizadas pelos jovens estudantes do nível médio da escola, foram colhidas entrevistas nas quais se ressaltava essa percepção.

[...] Lá em Hortolândia mesmo, que você tá fazendo o trabalho no [bairro], você pode ir lá qualquer dia que estiver na escola, quando estiver saindo da escola, você passa lá no postinho de saúde para você ver. É fila, é gente chorando, é médico que não tem, é remédio que está em falta [...] (Entrevista com Fábio, ex-aluno, 18 anos)

Esse descaso é também apontado pelos jovens estudantes da escola investigada, quando apresentam os aspectos de degradação, da sujeira e mau estado do prédio escolar. Essa foi à temática recorrente nas fotografias por eles realizadas⁵, ou seja, a denúncia do mau estado da escola. As imagens por eles produzidas são demonstrações do descaso para com essa população expressa nos dizeres de um dos estudantes entrevistados, “para o Estado nós somos apenas número”.

Além das questões de descaso, eram presentes as grades e cadeados, tão comuns aos prédios escolares públicos no país. Os muros altos impediam qualquer visão externa estando dentro do prédio. Traziam um aspecto de presídio ao prédio que era facilmente apreendido pelos estudantes que apelidaram a escola de “Escola Presídio”. As salas de aula ficavam todas no 1º piso da escola, saindo de um corredor extenso que tinha à sua entrada um portão de grades. Esse portão era trancado durante o intervalo dos alunos, quando todos eram

convidados a descerem para o pátio, não permitindo que ficassem dentro das salas de aula. A justificativa estava na tentativa da direção evitar pequenos furtos dos materiais escolares e pertences individuais, mas os estudantes se remetiam a esse fato como “o horário do banho de sol”.



A aridez da construção e a sujeira encontrada nos banheiros e salas de aula são um convite ao vandalismo, um estímulo para o acirramento do clima de violência que circundava e permeava a instituição.

Além disso, era visível o descaso com o prédio escolar. A sujeira que se amontoava nos basculantes das salas de aula, o chão mal varrido das classes, a imundície dos banheiros e as portas estragadas. Durante o ano de 2001, passaram pela direção da escola quatro diretores diferentes. Somente no final daquele ano se conseguiu recurso para a reforma do prédio, que teve sua pintura renovada, alguns consertos realizados, mas que pouco modificou sua estrutura opressiva e sufocante.

O mau trato e sua estética arquitetônica conflitavam com o projeto de formação de cidadãos com o qual os governos se dizem comprometidos. Segundo Duarte Júnior (2001) ao analisar essa questão em um contexto mais geral, essa situação “...só pode gerar um círculo vicioso, na medida em que para todos, alunos, funcionários e professores, viver em um local feio e agressor aos sentidos torna-se algo ‘natural’, produzindo, mais e mais, uma dessensibilização e uma regressão de sua dimensão sensível...” (p. 186)

Esta realidade coloca em xeque o discurso que muitos governos têm de se assumirem enquanto comprometidos com um projeto de formação para a cidadania. Nos perguntamos: como isso é possível com estruturas escolares que remetem a um tratamento violento dos sujeitos que nelas atuam e convivem?

4 CONSIDERAÇÕES

Nossas pesquisas mostram a existência de escolas que “trancafiar” os alunos, reafirmando um projeto educacional que, segundo Patto (2007), historicamente esteve voltado para essa população, ou seja, “a destituição da escola como instituição de ensino e sua transformação em lugar de detenção maquiada dos filhos dos pobres e de violências sem precedentes” (p. 245).

Voltamos à questão inicial: o que a arquitetura das escolas brasileiras tem dito a nossos alunos?

Nas escolas estudadas há uma estética que nos salta aos olhos e nela estão presentes discursos de poder e dominação. Em uma sociedade de controle, em que as escolas públicas entram em crise, somente resta trancafiar os alunos, cumprir protocolos, horários, sem realizar reflexões e questionamentos sobre a função dessa instituição.

Embora haja investimento financeiro de órgão públicos, como a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) para melhoria da escola pública, algumas escolas ainda permanecem em situações precárias. Contudo, mesmo quando esse investimento se efetiva, o discurso permanece, tornando o aluno das periferias um encarcerado ao adentrar a escola. E essa, para nós, se torna a primeira violência *da* escola, dentre tantas outras.

Nesse sentido, nos parece que a escola para a população pobre do país, tem conseguido cumprir uma função fundamental de disciplinamento e controle. Se contrapondo a qualquer possibilidade de contribuição para a construção da autonomia e liberdade dos sujeitos. Como afirmam Funari e Zarankin (2005), se quisermos de fato investir na formação desse sujeito almejado, “...as próprias estruturas materiais escolares precisam ser alteradas, [pois] a cultura material escolar condiciona até mesmo o êxito dos procedimentos inovadores” (p. 143).

Esse texto apresenta uma leitura ainda inicial da arquitetura de nossas escolas pesquisadas, realizada a partir de um olhar educacional e antropológico. Precisamos de pesquisas de campo que nos ajudem a descrever e analisar a arquitetura das escolas brasileiras na busca de compreendermos o que mais elas têm dito a nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. A Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. **Pro-posições** – Revista quadrimestral de Educação – Unicamp, Campinas, São Paulo, v.10, nº 2 (29), p. 12- 25– Julho de 1999.

BENTHAM, Jeremy. **O Panóptico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHARLOT, Bernard. A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociológica**, n.8, Porto Alegre, Jul./Dez., 2002.

DELEUZE, Giles. O ato de criação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 27 jun 1999. Caderno Mais! p.5-4 e 5-5.

_____. **Post-Scriptum sobre as sociedades de controle**. In: *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 219-226.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do)sensível**. Curitiba: Criar Edições, 2001.

ESPALLARGAS GIMENEZ, Luis. Les quatre écoles de la FDE à Campinas. Lausanne, **Tracés**, nº 15/16, ano 131, 17 agosto 2005, p. 19-24.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de Faria; MELLO, Suely Amaral. (org). **Territórios da Infância linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.97-118.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: Course no Collège de France (1975-1976)**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. de Maria Thereza da Costa Albuquerque; J.A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **Microfísica do poder**. Org. e trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FUNARI, Pedro Paulo; ZARANKIN, Andrés. Cultura Material escolar: o papel da arquitetura. **Pró-posições**, n. 16, v. 1, p. 135-144. Campinas: Unicamp, 2005.

LUCAS, Peter. Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro, Ano II, n.2, p.70-95, 1997.

PATTO, Maria Helena Souza. 'Escolas cheias, cadeias vazias', Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro, in **Estudos Avançados**. 21(61), 2007.

SEESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Projetos de escolas estaduais serão expostos na 10ª Bienal Internacional de Arquitetura em Veneza**. 01/09/2006. Disponível em <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projetos-de-escolas-estaduais-serao-expostos-na-10-bienal-internacional-de-arquitetura-em-veneza>> Acesso em 16 fev 2012.

ZIMMER, Marco Vinicio. O panóptico está superado?: estudo etnográfico sobre a vigilância eletrônica. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Administração. Programa de Pós-Graduação em Administração, 2009.

POSSATO, Beatris Cristina. O “Professor Mediador Escolar e Comunitário”: uma mirada a partir do cotidiano escolar. **Tese de doutorado**. Faculdade de Educação. Unicamp: Campinas, SP [s.n.], 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, Jun 2001, vol.27, no.1, p.87-103.

SERAPIÃO, Fernando. Linguagem fabril resulta em volume quase hermético. **Projeto Design**, São Paulo, n. 296, p. 64-67, out. 2004.

ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Currículo em Tempos Plurais: uma experiência no ensino médio. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2005.

¹ Inspetora de alunos.

² Órgão executor da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

³ ARQ BRASIL. O espaço da arquitetura brasileira. *Andrade Morettin Arquitetos Associados – Escola estadual – Campinas/SP*. Disponível em <http://www.arqbrasil.com.br/_arq/andrade_morettin/andrade_morettin7.htm> Acesso em 17 fev 2012.

⁴ ARQ BRASIL. O espaço da arquitetura brasileira. *Andrade Morettin Arquitetos Associados – Escola estadual – Campinas/SP*. Disponível em <http://www.arqbrasil.com.br/_arq/andrade_morettin/andrade_morettin7.htm> Acesso em 17 fev 2012.

⁵ Para maior conhecimento da metodologia utilizada nesse trabalho conferir: ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. Fotografia, Currículo e Cotidiano Escolar, in *Pro-Posições*, v. 21, n. 1 (61), jan/abr 2010.