

Cultura material escolar: o papel da arquitetura

Pedro Paulo Funari, Andrés Zarankin***

Resumo: Ao pensar em uma escola, a primeira imagem que vem à nossa cabeça, provavelmente, é a de um edifício. Podemos dizer, então, que a representação mental que temos de uma escola é seu correlato físico (edifício). Assim, o estudo de sua arquitetura e as transformações experimentadas por ela ao longo do tempo, considerando a arquitetura como um tipo de comunicação não verbal, é uma linha alternativa para analisar discursos ligados ao manejo do poder, codificados em paredes. Escolhemos desenvolver o estudo a partir da Arqueologia, como disciplina especializada no estudo da cultura material, já que ela apresenta as ferramentas teórico-metodológicas mais úteis para nossos objetivos. Como estudo de caso, apresentamos uma análise das escolas do ensino fundamental, na cidade de Buenos Aires, Argentina.

Palavras-chave: Arqueologia da Arquitetura, Escolas do ensino fundamental, cultura material, Escolas de Buenos Aires.

Abstract: When we think about schools, the first image we associate to the subject is most probably that of a school building. We can thus say that this mental template corresponds to the material world. So, the study of school architecture and its changes over time, considering it as a non-verbal form of communication, is an alternative way of analyzing the management of power, as coded in the walls. This study has been carried out from an archaeological standpoint, since archeology is a specialized discipline concerned with material culture- and provides us with very useful theoretical-methodological tools to meet our goals. As a case study, we present an analysis of elementary schools in Buenos Aires, Argentina.

Key words: Archaeology of architecture, elementary schools, material culture, schools in Buenos Aires.

Introdução

O que é a escola, senão um edifício, com suas salas de aula, carteiras escolares, lousas, quadras de esportes? E, no entanto, estamos muito acostumados a pensar

* Professor Titular da Unicamp, Coordenador-Associado do Núcleo de Estudos Estratégicos da Unicamp. ppfunari@uol.com.br

** Professor Visitante na Unicamp, com apoio FAPESP (2004-2005), Pesquisador do Departamento de Investigaciones Prehistoricas y Arqueológicas (DIPA-IMHICIHU) do CONICET, Argentina e professor da Universidad de Buenos Aires (UBA). zarankin@yahoo.com

na escola como uma abstração, como quando dizemos que o “que aprendemos na escola será importante para o resto da vida”. Neste caso, a escola adquire essa conotação abstrata, não um local concreto, mas transforma-se em uma referência ao processo de conhecimento. Nosso objetivo, neste capítulo, consiste em mostrar que a escola possui historicidade e materialidade, e que um olhar crítico a seu respeito pode ser muito produtivo.

A escola e seu contexto histórico

O próprio termo escola possui origens remotas e bastante distantes do sentido usual da palavra. Assim, escola deriva de *skholé*, palavra grega que costuma ser traduzida por “ócio”, mas que melhor caberia ser pensada como “liberdade para poder conhecer o mundo”, liberdade essa que deriva de não se ter que estar a labutar. Esse tempo e esse espaço de reflexão dos gregos demonstram como, em seus princípios, a escola não era senão uma aventura do conhecimento, em geral ao aberto, ainda que se pudesse ler, refletir e conversar ao abrigo, também. Toda a terminologia da escola deriva de noções mais próximas da liberdade de pensamento do que da mera reprodução. Assim, *alumnus* é aquele que cresce em conhecimento, *professor* é aquele que leva o aluno adiante, *aulé* é o pátio onde se discute e aprende.

Essas noções, como sabemos, não são as que hoje estão conosco, pois somos herdeiros de uma escola como instituição disciplinar, moldada em paralelo às prisões, como lugar controlado e destinado ao controle de corpos e mentes, para usarmos uma expressão cara a Foucault. A reprodução dos saberes e a absorção de comportamentos regradados constituem elementos centrais da escola moderna, filha do Iluminismo e dos Estados nacionais, preocupados em criar cidadãos que compartilhassem valores e forjassem uma única identidade. A escola é um elemento essencial para o Estado nacional, na França, desde a Revolução, e muito mais tardiamente no Brasil, já que a inclusão da população na esfera do Estado só se dará com o século XX avançado. Para isso foram necessárias escolas, agora no sentido concreto, material. Mas o que seria cultura material?

Cultura material: um conceito para a educação

O próprio conceito de cultura é muito antigo, latino, usado para designar o campo cultivado, e se mantém na expressão “cultura do café”. Desse sentido, já os romanos derivaram uma abstração, a *cultura animi*, o cultivo da alma, o estudo, aquilo que, posteriormente, seria a cultura que se aprende, também, na escola. Esse conceito de cultura acabou por sobrepujar o sentido original, físico e material, de cultivar o solo, plantar. Em italiano, para evitar confusão entre os dois sen-

tidos, à palavra cultura, para designar a erudição, foi contraposto um neologismo, *coltura*, para designar o cultivo do solo. Em outras línguas, como inglês, francês, espanhol e português, a mesma palavra designa ambos os aspectos: um físico, outro espiritual.

É nesse contexto que podemos entender a introdução do conceito de cultura material para designar o universo físico feito, usado ou apropriado pelo homem. A cultura material, muitas vezes, é oposta à cultura do espírito, mas essa separação é mais de cunho didático do que teórico ou epistemológico, pois o espírito não existe sem materialidade e a apropriação humana dos objetos também só tem sentido como algo subjetivo, espiritual. Uma pedra que é jogada pelo homem tornou-se um artefato, pela intenção, subjetiva, do ser humano. Um livro, símbolo máximo da cultura erudita e espiritual, só existe na forma material. Os meios digitais e as realidades virtuais tampouco podem existir sem a materialidade de uma tela de computador.

A cultura material escolar envolve dois grandes elementos inter-relacionados: o edifício, ou artefato fixo, e a infinidade de artefatos móveis que estão em seu interior ou à sua volta, como lousas, mesas, carteiras, giz, retroprojetores, brinquedos e tudo o mais. Nesta ocasião, centramo-nos na arquitetura escolar por ser elemento essencial que determina, em certo sentido, o próprio uso e a dinâmica dos artefatos móveis, que mereceriam um estudo à parte.

Arquitetura Escolar

À exceção de algumas propostas, como as de “desescolarização” de Illich e Goodman (GOODMAN, 1972; 1973, ILLICH, 1974) e a cidade educativa de Faure (1973), a maioria dos projetos pedagógicos têm insistido na necessidade de dar à escola um lugar determinado, tanto no espaço como no tempo. Essas concepções encontram-se fortemente enraizadas na sociedade, onde se pensa que, sem um edifício, ainda que existam as práticas e os comportamentos característicos destas, fica difícil falar de “escola”.

Apesar disso, a arquitetura e o espaço escolar, à exceção de alguns poucos trabalhos, têm sido temas pouco discutidos profundamente pelos cientistas sociais (ver ALONSO LIMA, 1979¹; TRILLA, 1985; VIÑAO FRAGO, 1993/94; HERAS MONTOYA, 1997; VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998; ZARANKIN, 2002, entre outros). Assim, são comuns os trabalhos que discutem temas como os metros quadrados de que uma escola necessita por aluno, as melhores formas de iluminação e ventilação, localização dos sanitários, dentre outros. Pelo contrário,

1. No caso de Magali Alonso Lima, ela faz uma análise das formas arquiteturais esportivas e suas implicações políticas e ideológicas no Estado Novo no Brasil (1937-1945).

são poucos os que se interessam por estudar a dimensão ideológica e simbólica do prédio escolar. Isto soa estranho, pois, em geral, quando pensamos na escola, a primeira lembrança que nos ocorre é a de um prédio. Isto acontece porque a escola é, antes de tudo, um lugar planejado no espaço, formado por uma estrutura arquitetônica, dentro da qual têm lugar práticas vinculadas ao processo de ensino do saber “legítimo”.

A escola funciona num lugar cujo espaço está fisicamente circunscrito. Este, paralelamente, é organizado por meio de estruturas arquitetônicas. Ao mesmo tempo em que o poder estabelece esses lugares para transmitir os saberes legítimos, nega-se esta função ao resto dos espaços (TRILLA, 1985). No entanto, é necessário esclarecer que essa idéia de uma escola que ocupa um lugar, planejado e construído especificamente para este fim, é um fato relativamente recente – meados do século XIX (TRILLA, 1985; VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998) – e é a principal característica que identifica a escola capitalista.

Segundo Querrien (1979), as primeiras construções têm como ponto inicial, para estruturar sua morfologia, um princípio de vigilância visual onipresente. Essas escolas disciplinares promoviam o controle direto de todas as pessoas dentro dela. Dessa forma, aulas, corredor, pátio eram objeto de vigilância constante e ininterrupta. Mais precisamente, as classes – concebidas como recintos fechados e isolados – e o pátio eram os elementos centrais no desenho e na organização do espaço.

Neste modelo de escola, as classes — rodeando um pátio central — são, em geral, espaços rígidos e uniformes, incomunicáveis entre si, com cadeiras fixas em fileiras orientadas em direção à mesa do professor, esta geralmente sobre um tablado que garante uma visão de todos os alunos, com a lousa por detrás. Ao mesmo tempo, os alunos estão distribuídos segundo a idade, capacidade, sexo, atitudes (HERAS MONTROYA, 1997); as aulas estão organizadas em tempos de longa duração – com intervalos de campainha; em geral, é obrigatório o uso de uniformes. Posteriormente, foram introduzidas variações a estes modelos, embora se tenha tratado apenas de aperfeiçoamentos desta exposição à visão vigilante do poder.

Apesar dessa função de confinamento temporal (durante determinado horário do dia, ou, nos casos de internato, durante períodos mais longos), o aspecto físico da escola procura ocultar o máximo possível dessa finalidade. Dessa maneira, as fachadas das escolas estão construídas nos mesmos estilos que a elite utilizava para edificar suas próprias casas.

A evolução dos prédios escolares geralmente tem sido acompanhada de uma redução do pessoal de ensino e vigilância, em comparação aos primeiros modelos de escola. Esta situação está vinculada ao processo de aperfeiçoamento dos dispositivos que maximizam os efeitos do poder, ao mesmo tempo que diminuem seus custos – materiais, simbólicos, políticos, dentre outros. Portanto, se vemos a esco-

la como uma máquina, ao ser utilizada por seus usuários – ou operadores –, funcionará como um mecanismo que impõe seu próprio ritmo de atividade por meio de um processo de violência simbólica (BOURDIEU, 1989). Como exemplo, ver “disciplina de máquina”, proposta por Gaudemar (1981).

Durante o século XX, multiplicam-se os códigos com normas que regulam a construção, a organização e o funcionamento das escolas. (Ver, como exemplo, o *Código Rector de la Arquitectura Escolar Argentina*, de 1973). Esses códigos representam a vontade de criar uma fórmula matemática, que padronize os edifícios escolares. Essas codificações, poucas vezes questionadas, representam a atribuição do sistema de monopólio da planificação material da escola. No entanto, é interessante notar que essas normas há claras especificações a respeito das características e localizações da cozinha, banheiro, secretarias, direção, mas que se tornam ambíguas, ou não existem, quando se trata de estética ou da estruturação do espaço interno da escola, entre outros aspectos. Acreditamos que essa aparente falta de interesse produz a flexibilidade de que o sistema precisa para mudar, segundo as suas necessidades variáveis, elementos relacionados ao funcionamento da maquinaria escolar. Dessa forma, os discursos verbais – currículo escolar – e discursos materiais – estrutura física do prédio escolar – são suficientemente rígidos para não poderem ser mudados de forma radical, ao mesmo tempo que possuem a flexibilidade necessária para que possam ser introduzidas transformações que permitam adaptar a escola às exigências do poder.

Arqueologia das Escolas

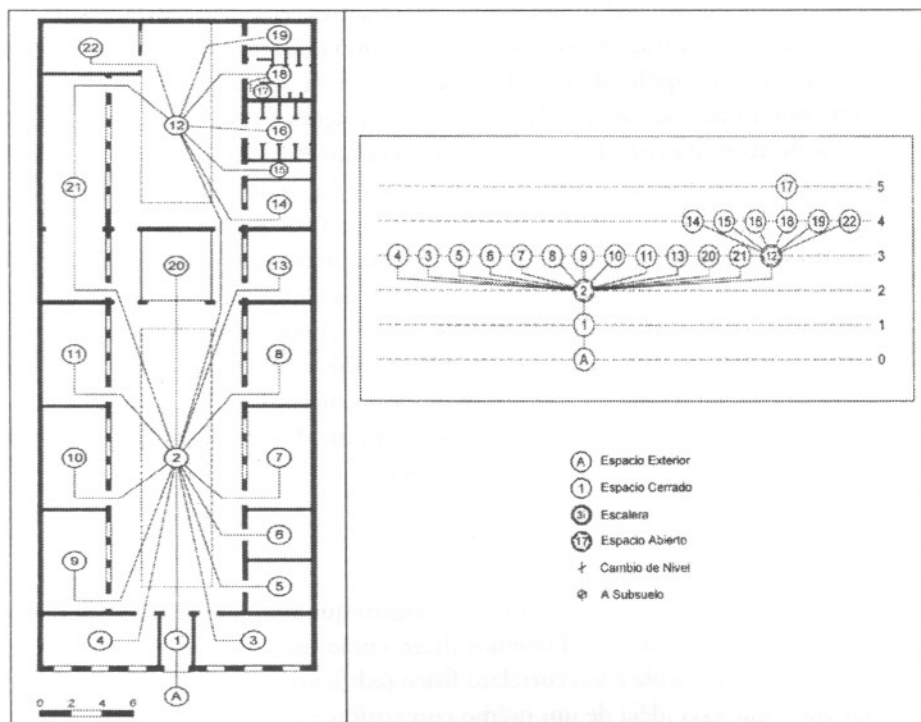
Ao pensar em uma escola, a primeira imagem que vem à nossa cabeça, provavelmente, é a de um edifício. Podemos dizer, então, que a representação mental que temos de uma escola é seu correlato físico (edifício). Sem dúvida, é necessário tornar claro que essa idéia de um prédio construído especificamente para funcionar como escola é um feito relativamente recente (meados do século XIX) e coincide com o estabelecimento da educação fundamental, pública e gratuita.

A escola constitui, junto com a casa, um dos lugares centrais da socialização das pessoas. Um estudo de suas transformações, portanto, pode ser uma linha interpretativa para entender as mudanças na sociedade. Como exemplo do potencial deste tipo de análise, apresentamos o caso das escolas fundamentais da cidade de Buenos Aires (ZARANKIN, 2002).

As investigações partiram da aplicação de modelos gerados pelas ciências sociais para examinar a estrutura material e espacial dos edifícios. Entre esses modelos estão os de Hillier e Hanson (1984) e de Blanton (1994). Esse procedimento permitiu que se gerasse uma quantificação e uma comparação entre estruturas arquitetônicas (tomando variáveis como quantidade de habitações, conexões e

isolamentos entre elas, circuitos de circulação, distância do exterior, entre outras).

Os resultados mostraram que, a partir do que se definiu como o modelo ideal² – fig. 3 – de escola, no final do século XIX e início do XX, a estrutura da escola não foi alterada (com exceção das tentativas de mudança representadas pelas escolas construídas durante a ditadura militar, entre os anos de 1976 e 1983, denominadas “Cachatore ou Plan 60”).

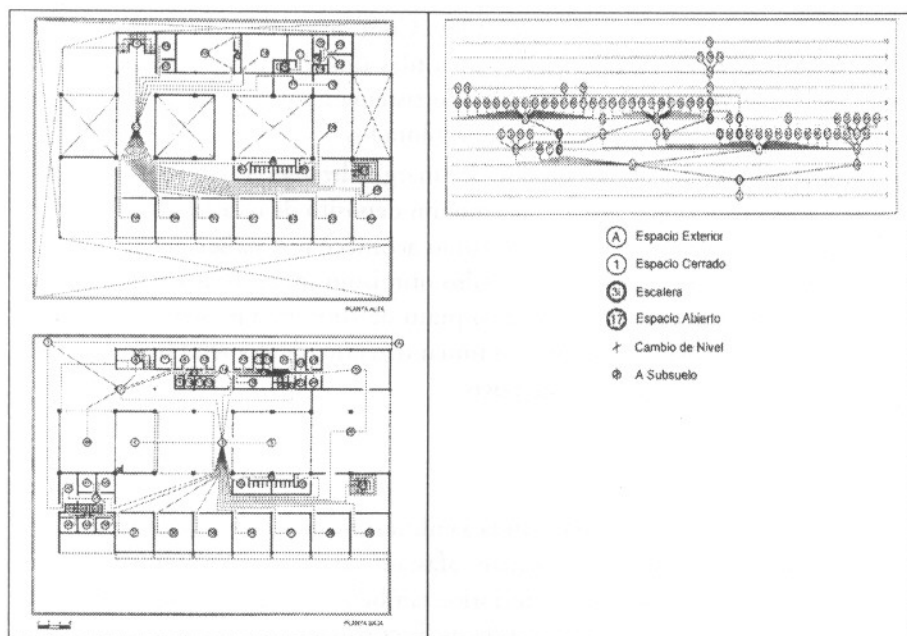


Legenda da Figura 3: Planta que exemplifica o modelo tradicional de organização espacial e arquitetônica de uma escola disciplinar do final do século XIX e início do XX. No gráfico à direita, pode-se observar, através da aplicação do modelo “gama”, de Hillier e Hanson (1984), sua estrutura pan-óptica.

As transformações nas escolas de Buenos Aires, através do tempo, consistiram simplesmente na agregação das células pan-ópticas, gerando verdadeiras cadeias de pan-ópticos conectadas entre si por corredores, passagens estreitas ou escadas – fig. 4. As mudanças estilísticas na fachada, na decoração ou no estilo dos edifícios,

2. O modelo ideal compreende um espaço central em torno do qual se distribui uma série de recintos fechados e, em termos foucaultianos, pode ser definido como pan-óptico.

por sua vez, foram rearranjos para gerar uma sensação de que a escola se modernizava com o tempo.



Legenda da Figura 4: Planta de uma escola da década de 1960, em que se pode observar uma estrutura baseada no encadeamento de pan-ópticos.

O que significa essa permanência, nas escolas fundamentais e públicas de Buenos Aires, que continuam funcionando dentro dos modelos de escolas disciplinares do século XIX e início do XX? Uma das possíveis respostas a essa questão está relacionada à mudança da sociedade disciplinar para a sociedade de controle³, o que implicou uma alteração fundamental na organização e no funcionamento do capitalismo. A fábrica e o operário deram um passo na direção da empresa e do empregado. Da rigidez e repetição, à flexibilidade e improvisação. Novas escolas (geralmente privadas, nos países de terceiro mundo), passaram a ser encarregadas de formar os novos indivíduos de que o sistema necessitava. Isso produziu um curto-circuito envolvendo os requerimentos do sistema, as necessidades do mercado e o tipo de pessoa (e trabalhador) que as escolas formavam. Desde esse momento, em grande medida, qualquer inversão na educação pública passou a ser vista como antieconômica.

3. Tais como foram definidas, respectivamente, por Foucault (1976) e Deleuze (1990).

As escolas fundamentais públicas entraram em uma profunda crise. Faz tempo que perderam seu papel na sociedade disciplinar como produtoras de pessoas e corpos dóceis. A sociedade de controle já não precisa mais de massas de operários, mas de empregados flexíveis e capacitados. Como conseqüência, dia após dia, milhares de pessoas passam a engrossar as filas dos, como denominou Vivian Forrester (1996; 2000), “marginalizados do sistema”; aqueles que, nem nas melhores das situações, podem aspirar a ser explorados.

A escola pública em nossas sociedades marginalizadas converteu-se em uma instituição anacrônica que funciona como um depósito de crianças sem futuro (e não existe a intenção de modificá-las, como acontece nos países desenvolvidos). São escolas que tentam transmitir um falso otimismo sobre o futuro, escolas que atraem não pelo que ensinam, mas pelo prato de comida que oferecem. Escolas que servem para o governo vigente continuar dizendo, de maneira hipócrita, que se preocupa com a educação de seu povo.

Conclusões

A Arqueologia, disciplina que estuda a cultura material, é muito mais que uma ciência que estuda grupos pré-históricos, afastados da sociedade atual tanto temporal como culturalmente. Pelo contrário, também é uma ferramenta útil para discutir o presente, tendo como partida os discursos materiais criados por nossa sociedade moderna. No caso das escolas, sua arquitetura e organização do espaço são estruturadas a partir dos discursos produzidos pelo poder, ao materializarem-se nas estruturas físicas as relações sociais que existem no interior da sociedade (tanto de dominação como de resistência). Dessa forma, a estrutura física transforma-se em um dispositivo que organiza, classifica, ordena e hierarquiza as pessoas em seu interior. Escolas, casas, prisões, entre outros, são dispositivos do poder para modelar indivíduos disciplinados e funcionais ao sistema. Em outras palavras, cumprem 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.

Procuramos, neste capítulo, mostrar, com um estudo de caso, como as escolas têm exercido um papel disciplinador. O leitor, preocupado com os rumos da escola e da educação, indagará quais as perspectivas para uma cultura material libertadora. A transformação da escola em espaço de libertação, tão bem defendida por pensadores como Paulo Freire, tem levado a reflexões críticas, a partir de diversos pontos de vista, centrando-se as estratégias pedagógicas nos procedimentos educativos. Assim, o aprendizado mútuo, de professores e alunos, a participação da comunidade na gestão escolar, o conhecimento prático e ativo, em substituição ao reprodutivo, são alguns exemplos de ações propostas e em curso, na

direção de uma escola que favoreça a liberdade. Nem sempre nos damos conta, contudo, de que as próprias estruturas materiais escolares precisam ser alteradas, de que a cultura material escolar condiciona até mesmo o êxito dos procedimentos inovadores. Se um edifício induz ao controle, como introduzir a liberdade? Esperamos que nosso capítulo possa servir para que todos reflitamos sobre os rumos da escola a partir de sua materialidade, que pode ser tanto opressora como libertadora.

Agradecimentos: agradecemos a Aline Vieira de Carvalho e mencionamos o imprescindível apoio institucional do Núcleo de Estudos Estratégicos da UNICAMP, FAPESP, CNPq e CONICET. A responsabilidade pelas idéias restringe-se aos autores.

Referências bibliográficas

ALONSO LIMA, M. Formas Arquiteturais esportivas no Estado Novo (1937-1945): Suas implicações na plástica do corpo e espíritos. Niterói: FUNARTE, 1979.

BLANTON, R. Houses end Households. New York: Plenum Press, 1994.

BOURDIEU, P. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

DELEUZE, G. Controle e devenir. Conversações 1972-1990. São Paulo: Editora 34, 1990.

DINAE, MCyE. Código Rector de Arquitectura Escolar. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires, 1973.

FAURE, E. Aprender a Ser. Madrid: Alianza, 1973.

FORRESTER, V. El Horror Económico. México: Fondo Económico de Cultura, 1996.

FORRESTER, V. Una Extraña Dictadura. México: Fondo Económico de Cultura, 2000.

GAUDEMAR, J.P. Preliminares para una genealogía de las formas de disciplina en el proceso capitalista de trabajo. In Espacios de Poder. Madrid: La Piqueta, 1981.

GOODMAN, P. La Nueva Reforma. Barcelona: Kairós, 1972.

GOODMAN, P. La Des-educación Obligatoria. Barcelona: Fontanella, 1973.

HERAS MONTOYA, L. Comprender el Espacio Educativo: Investigación etnográfica sobre un centro escolar. Malaga: Aljibe, 1997.

HILLIER, B.; HANSON, J. The Social Logic of Space. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ILLICH, I. La Sociedad Descolarizada. Barcelona: Barral, 1974.

QUERRIEN, A. Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1979.

TRILLA, J. Ensayos Sobre la Escuela; El Espacio Social y Material de la Escuela. Barcelona: Alertes, 1985.

VIÑAO FRAGO, A. (coord.). El espacio escolar. Revista Historia de la Educación, n.12-13, Salamanca, 1993/4.

VIÑAO FRAGO; A. ESCOLANO. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: A. DP&A, 1998.

ZARANKIN, A. Paredes que Domesticam: Arqueologia da Arquitetura Escolar Capitalista; O caso de Buenos Aires. Centro de Historia da Arte e Arqueologia (IFCH-UNICAMP)/ FAPESP, 2002.

Recebido em 06 de novembro de 2004 e aprovado em 01 de dezembro de 2004.