

Os espaços escolares e a constituição de um programa antidisciplinar¹

Maria Rosa Chaves Künzle*

Resumo

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a arquitetura e a organização do espaço escolar a partir de algumas experiências escolares selecionadas em lugares e épocas diferentes. Essas escolas procuraram organizar os seus espaços de uma maneira diferente da organização disciplinar que caracteriza as escolas tradicionais. Por isso, estão situadas entre as chamadas escolas alternativas. A arquitetura e o espaço escolares têm sido muito estudados desde uma perspectiva disciplinar para a formação de um sujeito disciplinado. O que se pretende com este trabalho é analisar o espaço arquitetônico de escolas que defenderam propostas alternativas e que colocaram em prática dispositivos antidisciplinares. Partindo do conceito de dispositivos de Foucault e de espaço como programa de Escolano, é possível compreender que a arquitetura e a organização do espaço serviram de controle na escola. Nos exemplos selecionados, porém, os corpos dos sujeitos escolares não foram submetidos ao controle disciplinar das escolas tradicionais. Hoje o espaço escolar continua sendo utilizado como um programa, na formação de outro sujeito: o consumidor.

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Dispositivos disciplinares. Escolas alternativas.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é fazer uma reflexão sobre a arquitetura e a organização do espaço escolar por intermédio de algumas experiências educacionais

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná na Linha de História e Historiografia da Educação; Rua Victor Benato, 445, Pilarzinho; CEP 82120-110; Curitiba, PR; marosack@gmail.com

que ocorreram em diferentes tempos. Essas escolas procuraram organizar os seus espaços de uma maneira diferenciada da organização disciplinar que caracteriza as escolas tradicionais. Por isso, estão situadas entre as denominadas escolas alternativas. A arquitetura escolar e a organização do espaço têm sido bastante estudados e compreendidos como uma das formas mais recorrentes de disciplinarição. Queremos, porém, analisar propostas espaciais e arquitetônicas de escolas que defenderam propostas alternativas e que estamos denominando de propostas antidisciplinares.

Ao tomarmos como referencial o conceito de dispositivo de Foucault, vemos que a arquitetura e a organização do espaço serviram como controle nas mais diversas instituições (entre elas a escola), fazendo com que os prédios fossem erguidos na forma do panóptico e assumindo a mesma função de vigilância. Contudo, nos exemplos selecionados, o espaço é diferenciado: os corpos dos sujeitos escolares não foram submetidos aos controles das escolas disciplinadoras.

Selecionamos na história algumas escolas para analisar. Iniciaremos com uma experiência de uma escola rousseauiana do início do século XX, na Suíça (*La Maison des Petits*); na sequência, veremos alguns aspectos da experiência italiana da *Scuola Barbiana*, de Dom Lorenzo Milani. Essa escola nos pareceu interessante por se tratar de uma experiência orientada por um religioso que fugia dos padrões disciplinadores da Igreja. Trabalharemos também com a escola inglesa de *Summerhill*, por ser um símbolo da experiência libertária em educação. Vamos, em seguida, mostrar alguns aspectos da Escola da Ponte, em Portugal, experiência bem conhecida dos brasileiros. Por fim, apresentaremos a Escola Oficina, uma experiência em educação infantil que houve em Curitiba nos anos de 1970 e 1980 (tendo, inclusive, alguns de seus professores presos pela ditadura militar) e que servirá como estudo de caso para a pesquisa de doutoramento que estamos realizando, sobre a organização das escolas alternativas no estado do Paraná.

Essas experiências ocorreram em diversos tempos e com projetos diferenciados; portanto, ao compará-las, sabemos dos riscos de anacronismos. Também não queremos idealizar essas experiências, como se fossem exemplos perfeitos para a educação. Retomamos nosso objetivo inicial: à luz dos conceitos de Foucault sobre a sociedade disciplinar e de Escolano sobre os usos programáticos do espaço, mostrar diferentes espaços escolares, visando a outros sujeitos. Entendemos, assim, que a escola atual poderia repensar sua organização espacial, na

tentativa criar maneiras novas de subjetivação dos sujeitos escolares, com vistas a sujeitos mais livres, e não como sujeitos-consumidores, como já estamos vendo ocorrer e que apontamos na conclusão.

2 AS INSTITUIÇÕES E OS DISPOSITIVOS

Criadas pelas ciências da modernidade, as instituições que começam a se organizar a partir do século XVIII têm em vista a formação de diferentes sujeitos. O objetivo principal é que os corpos se tornem acessíveis e disciplinados, obedecendo a uma lógica econômica, “[...] na medida em que a disciplina funciona minimizando a força política e maximizando a força útil ou de trabalho.”²² (VEIGA-NETO, 2000, p. 13).

Como explicou Foucault (1999a, p. 86), essas instituições servirão como uma rede de vigilância e de correção:

[...] a polícia para a vigilância, as instituições psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas, pedagógicas, para a correção. É assim que, no século XIX, desenvolve-se em torno da instituição judiciária e para lhe permitir assumir a função de controle dos indivíduos ao nível de sua periculosidade, uma gigantesca série de instituições que vão enquadrar os indivíduos ao longo de sua existência; instituições pedagógicas como a escola, psicológicas ou psiquiátricas como o hospital, o asilo, a polícia [...]

Trata-se da longa e paulatina instauração da sociedade disciplinar. Nela os sujeitos são pensados na e pelas instituições, que têm como objetivo produzir corpos “dóceis”. Foucault aponta quatro funções dessas instituições:

- a) o controle do tempo dos indivíduos, que deve ser transformado em tempo de trabalho e oferecido ao aparelho de produção;
 - b) o controle dos corpos: as instituições devem transformar o corpo dos indivíduos em corpos disciplinados (inclusive nas pulsões sexuais);
 - c) a criação de um poder próprio para cada instituição, que é ao mesmo tempo econômico, político e judiciário para garantir as suas funções.
- Para cada instituição, o seu micropoder, para garantir a produção, a

aprendizagem, a correção, etc. Para efetivar sua função, as instituições podem punir ou recompensar os indivíduos, ou seja, funcionam como microtribunais permanentes, com base no poder judiciário: “[...] as pessoas que dirigem estas instituições se dão o direito de dar ordens, de estabelecer as punições, os regulamentos, as medidas, expulsar alguns indivíduos, aceitar outros [...]” (FOCAULT, 1999a, p. 120);

- d) a extração de um saber, que ocorre em duas dimensões: os saberes que os indivíduos possuem sobre seu próprio trabalho, que serão utilizados para um aprimoramento das instituições, e um saber que nasce da observação dos sujeitos e seus comportamentos, cujos registros serão acumulados, retransmitidos, permitindo o surgimento de novas formas de controle.

Este último aparece muito claramente no caso da fábrica, que extrai o saber do operário sobre seu ofício, as suas pequenas invenções, adaptações e descobertas. E, também, na educação, pois foi a partir das observações dos comportamentos dos alunos (adaptação às tarefas, reações na escolas, etc.) que foram se estabelecendo normas de funcionamento das escolas e as formas de poder a serem exercidas sobre as crianças.

O desenvolvimento dessa sociedade disciplinar promoveu uma “ortopedia social” que usou, entre outras estratégias, um processo de arquetonização e planejamento, a construção de uma paisagem com as intenções punitivas, produtivas e educativas. A forma arquetônica privilegiada foi o Panóptico – cuja função principal era a vigilância. Em cada uma das celas, havia um sujeito a ser vigiado, segundo os objetivos da instituição: “[...] uma criança aprendendo, um operário trabalhando, um prisioneiro se corrigindo, um louco atualizando sua loucura [...]” (FOCAULT, 1999a, p. 87). Mesmo sendo impossível vigiar a todos, era importante que as pessoas pensassem que estavam sendo vigiadas e/ou que não soubessem quando seriam vigiadas.

A disciplina se torna, assim, institucionalizada, nas prisões, nos hospitais, nos asilos, nas escolas. Em cada uma dessas instituições, o poder disciplinar se aperfeiçoa pela observação, tornando o sujeito visível e, portanto, cada vez mais vigiável. Essa tecnologia de confinamento recai sobre os corpos, criando um saber e um poder sobre suas forças. O panoptismo assume três aspectos: de vigilância, de formação e de correção. A reclusão e a vigilância numa instituição não têm como objetivo excluir,

mas, ao contrário, têm a tarefa de ligar o indivíduo a um grupo, fixá-lo em um “aparelho de transmissão de saber” para formar um determinado sujeito.

Atualmente, praticamente todas as atividades cotidianas estão ligadas a algum tipo de estrutura arquitetônica. A paisagem é pensada, desenhada e construída com sentidos e intenções. Entre as estruturas arquitetônicas, a escola merece interesse à medida que constitui um dos primeiros e mais importantes espaços de subjetivação.

3 AS ESCOLAS DISCIPLINADORAS E SUA ARQUITETURA

Como vimos, as escolas assumem as funções disciplinadoras de vigilância, formação e correção. A instituição escolar vai ter uma especificidade arquitetônica: o Edifício-escola, projetado e construído para ser identificado como tal, mas sempre dentro da racionalidade panóptica. Nesta citação, Foucault (1999b, p. 126) aprofunda suas idéias sobre a organização da escola.

[...] filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios, colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra: ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados [...]. A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.



Fotografia 1: Sala multisseriada de uma escola do início do século XIX³

É o desenvolvimento de uma lógica de organização arquitetônica especificamente escolar. Escolano e Frago (1998, p. 26) definem esta condição: a arquitetura é um programa escolar:

A arquitetura escolar é também, por si, um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora [...] é um constructo cultural que expressa e reflete determinados discursos [...] é um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem.

Nos espaços educativos acontecem os rituais, separam-se os alunos por sexo, idade, séries; organizam-se filas e carteiras, estabelecem-se os espaços hierárquicos entre alunos, professores, funcionários. Não apenas o espaço interno da escola interessa; também a localização, a disposição no espaço da cidade, os muros, a imagem que a escola gera na sociedade:

A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia. (ESCOLANO; FRAGO, 1998, p. 33).

Escolano e Frago (1998) nos explicam como a escola assume sua função disciplinar, com suas especificidades, sem se confundir com as outras instituições.

Descrevendo as construções escolares do final do século XIX e início do século XX, o autor mostra como foi necessário mostrar para a sociedade que a escola era um centro irradiador de cultura para preparar as novas gerações; o prédio escolar torna-se um símbolo da civilização, incorporando os princípios do higienismo no século XIX e mais tarde os preceitos contemporâneos do conforto e da tecnologia.

Sua localização, volume, traço geométrico, sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação [...] Pode-se assegurar pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos [...] por definir o modelo (ou modelos) de arquitetura escolar, cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade [...] a criação e difusão desses símbolos transmitem um certo ethos em favor da modernização nacional. (ESCOLANO; FRAGO, 1998, p. 34).

Escolano e Frago (1998, p. 47) concluem que o espaço escolar tem sua historicidade, é um produto de seu tempo, expressão simbólica de valores culturais.

[...] conservando cumulativamente todos os significados e estruturas, sob a dominante cultural mais recente. Não é em vão que nossa escola, a escola atual, apresente características domésticas, clichês panópticos, padrões higienistas, signos românticos e elementos tecnológicos expressivos cada um das influências culturais que o programa arquitetônico foi incorporando em sua evolução secular.

No Brasil, no início do século XX, os edifícios escolares vão afirmar os valores modernos da República. Os prédios mostram a vontade do governo em divulgar as suas ações e propagar os ideais do novo regime: são os “palácios da instrução”. “[...] os novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir os ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método indutivo e disseminar a ideologia republicana [...]” (SILVA, 2006, p. 225).

Escolano e Frago (1998, p. 27) afirmam o papel disciplinador da arquitetura e a eficácia desse dispositivo na consolidação da sociedade moderna com a organização panóptica do espaço escolar que controla ao mesmo tempo os

movimentos e os costumes, dando origem a um ordenamento da vida acadêmica. Para os autores, “[...] a escola é um continente que gera poder disciplinar.” Esse ordenamento invisível, mas bem notório, passou a fazer parte do cotidiano escolar, no entanto algumas experiências escolares pensaram outros espaços e são elas que procuraremos, na seqüência, conhecer.



Fotografia 2: Grupo Escolar em Santos (1915)⁴
Fonte: Novo Milênio (2008).

4 AS ESCOLAS DEMOCRÁTICAS E SUA ARQUITETURA

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos de escolas que se serviram de formas arquitetônicas e de uma organização espacial diferentes dos modelos disciplinadores apontados anteriormente.

4.1 *LA MAISON DES PETITS* (SUÍÇA, 1913)

A escola foi fundada em 1913, em Genebra, na Suíça. O prédio foi instalado em meio à natureza, ao lado de pássaros e outros pequenos animais. A escolha do espaço – livre e natural – se justificava, sobretudo em função da idade das crianças que freqüentavam o La Maison – de três a nove anos. O folheto *La Maison des Petits de l'Institut J.J. Rousseau* inicia pela descrição do local onde a escola funcionava.

Uma vila, abrindo suas portas e suas janelas ao benfazejo sol; velhas árvores, onde pássaros de todos os tipos fazem seus ninhos, com famílias de esquilos; arbustos floridos em todas as estações, abrigo de numerosos pequenos animais. Eis onde se preparam para a vida cerca de 50 crianças de 3 a 9 anos e cerca de 20 jovens educadoras se preparam para as suas futuras missões. Isto é a *Maison des Petits*. (AUDEMARS; LAFENDEL, 1922, p. 2).



Fotografia 3: Frente da *Maison des Petits*, Genebra
Fonte: Audemars e Lafendel (1922).

Para as autoras⁵, o crescimento de uma criança é regido pelas mesmas leis que presidem à vida universal. Por exemplo, não basta uma semente para nascer uma flor ou um ovo para se tornar uma ave; a semente dará a flor e a ave nascerá se o meio for favorável e se forem fornecidos os elementos indispensáveis. A criança precisa de condições para desenvolver suas potencialidades naturais. As autoras afirmam também que as pessoas admitem essa lei para a natureza, mas, quando se trata de crianças, fazem o oposto: negam suas características naturais. O conceito de natureza infantil servirá de inspiração para a organização do espaço, pois as crianças têm necessidade natural de espaço para os seus movimentos, para a dispersão, para as atividades musculares e mecânicas, não devendo deixá-las presas e sem ação. Outra prática eram as aulas no espaço exterior, chamadas de aulas-passeio.

As salas de aulas da *Maison des Petits* eram denominadas *Chambres des Constructeurs* (Quartos dos Construtores), e ofereciam uma variedade de materiais (*les outils du cerveau*, ou os instrumentos do cérebro). As crianças não eram

dispostas em fileiras, mas em mesas, com meninos e meninas juntos, e participavam outras atividades fora da sala: jogos, jardinagem, visitas a museus, pesquisas ao ar livre. *La Maison des Petits* pode ser considerada como uma experiência pioneira de escola centrada na criança e chave para as elaborações da Escola Nova.

4.2 *SUMMERHILL* (INGLATERRA, 1927)

O fundador e principal mentor de *Summerhill*, Alexander S. Neil, nasceu em 1883 na Escócia e foi filho de um mestre-escola. Formou-se em Literatura Inglesa; trabalhou em fábricas, foi jornalista e editor de livros e de arte de uma revista. Tornou-se diretor de uma escola primária no Sul da Escócia; deu aulas no *King's Alfred*, um colégio londrino considerado progressista, onde começou a se aproximar das idéias libertárias na educação. Em agosto de 1921, fundou a International School. em virtude das dificuldades do pós-guerra a instituição mudou de sede várias vezes até estabelecer a *Summerhill School* em Leiston, a 160 quilômetros de Londres.

As descobertas no campo da Psicologia no início do século XX exerceram forte influência sobre Neil, como estudos de Freud e Reich. Desenvolveu suas idéias pedagógicas baseando-se em Rousseau e acreditando na bondade inata do homem. De acordo com Neil, a educação deveria lidar com a dimensão emocional do aluno, com ênfase na sensibilidade sobre a racionalidade. Ele acreditava que a convivência com os pais, com sua superproteção, impedia os filhos de desenvolver a segurança suficiente para conhecer o mundo, seja de forma intelectual, seja de forma emocional, artística. Por isso, os alunos devem morar em *Summerhill* e receber a visita de seus pais esporadicamente.

Em seus vários escritos e livros sobre *Summerhill*, Neil descreve a organização da escola: um casarão vitoriano do século XIX, de vários andares, sem muros, cercado de muita grama. Nesse espaço verde, as crianças brincam livremente. Os alunos são divididos em seus quartos em três grupos, de acordo com a faixa etária, e são responsáveis pela arrumação. Não existe obrigatoriedade em usar uniformes. Os alunos não são divididos em salas por nível de escolaridade: eles se reúnem por interesse de algum curso oferecido com antecedência pelos professores. As tardes são inteiramente livres: os pequenos brincam e os mais velhos vão para as oficinas, fazem pinturas ou jogos. Os esportes também são optativos. Às

16 horas é servido o chá e às 17 horas começam novas atividades: leitura, artesanato, cerâmica, carpintaria. Nos sábados ocorrem as assembléias gerais.

Um dos aspectos mais “radicais” de *Summerhill* é o fato de as crianças escolherem se vão às aulas ou se ficam brincando nos pátios⁶. Segundo Neil, as crianças gostam de aprender e a maioria delas segue normalmente os cursos. E mais: as crianças, cuja a primeira escola foi *Summerhill*, freqüentam mais as aulas do que aquelas que vieram de escolas tradicionais, as quais passam mais tempo “vadiando” até compreenderem o prazer de aprender. Para Neil, esse tempo de “vadiagem” é proporcional ao “ódio” que trazem da última escola; para ele, não existem crianças preguiçosas, mas crianças com falta de saúde ou de interesse.



Fotografia 4: *Summerhill* nos dias atuais
Fonte: *Summerhill* (2008).



Fotografia 5: *Summerhill* nos dias atuais
Fonte: *Summerhill* (2008).



Fotografia 6: Aula ao ar livre de Alexander Neil (1930)
Fonte: Tripod (2008).

4.3 *SCUOLA BARBIANA* (ITÁLIA, 1957)

Barbiana era uma pequena e isolada vila na Toscana. Os filhos dos camponeses pobres da região reprovavam muito e não tinham possibilidades para continuar os estudos. Uma das razões do fracasso estava na própria língua, pois a maioria falava o dialeto da região, marginalizado nas escolas oficiais. Um padre, Dom Lorenzo Milani, foi enviado a essa paróquia. Logo depois de sua chegada, ao ver os filhos e filhas desses agricultores, fundou uma escola – a Escola Barbiana. Ela funcionava durante sete dias por semana, dez horas ao dia, sem feriados ou férias e aceitava meninas e meninos. Esses jovens, em contato entre si, passaram a perceber que os seus problemas não eram individuais, mas o resultado de uma forma social de organização econômica. Eles passam a se identificar.⁷

Como a construção era minúscula e antiga, a maior parte das aulas era ao ar livre. Além de não existirem salas de aulas, também não havia exames, notas e horários rígidos. Como as turmas eram heterogêneas (sexo e idade), quando um aluno não compreendia uma lição, os outros explicavam. Dom Lorenzo enfatizava, nas aulas, a realidade próxima dos alunos, tendo como preocupação a transformação social. A escola começou a ser conhecida, recebendo visitas constantes de educadores, sindicalistas, políticos.

Dom Lorenzo morreu aos 44 anos, em 1967. Um mês antes de sua morte, publicou, com o coletivo dos alunos, o livro *Lettera a una Professoressa*, detalhando o funcionamento de Barbiana e suas idéias de uma escola não-seletiva e não-competitiva. A escola não conseguiu se manter após sua morte, mas sobreviveram as críticas ao sistema educacional oficial. Hoje existe um Centro de Documentação de Dom Lorenzo e da *Scuola Barbiana*, em Florença, que edita livros e promove cursos. A Escola Barbiana, pouco conhecida, pode também ser considerada como uma tentativa de construção de uma escola antidisciplinar, por sua forma alternativa de organizar não somente o tempo e o espaço, como também transformar a vida dos alunos.⁸



Fotografia 7: Construção onde funcionava a Escola Barbiana

Fonte: *Centro Documentazione Don Lorenzo Milani e Scuola di Barbiana* (2008).



Fotografia 8: Aula ao ar livre com Dom Lorenzo Milani

Fonte: *Zoomedia.it* (2007).

4.4 ESCOLA DA PONTE (PORTUGAL, 1976)

A Escola da Ponte é bem conhecida dos brasileiros, sobretudo após a visita de Rubem Alves e a publicação de seu livro: *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir*. Trata-se de uma escola pública, localizada na Vila das Aves, na cidade do Porto, que oferece educação básica para alunos entre 5 e 13 anos (com alguns alunos mais velhos, no caso de portadores de necessidades especiais, dentro de sua filosofia inclusiva). Não há séries, ciclos, turmas. Os alunos se agrupam por interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa coletivos ou optam por fazer estudos individuais. Eles podem pedir ajuda a qualquer professor e este pode indicar outro, com mais conhecimento sobre o assunto. Os alunos acabam por ter contato com todos os professores. Não há especialistas, mas professores-tutores, que acompanham de perto um grupo de 8 a 11 alunos, fazendo reuniões sistemáticas, inclusive com os pais e mães. Os alunos fazem seus planos de estudos, não tendo uma listagem fixa de conteúdos.

A escola funciona num prédio público remodelado. Não há salas de aula, nem lugares fixos, e sim espaços diferenciados: pavilhões para as áreas do conhecimento (matemática e ciências, história e geografia, educação artística e tecnologias). Existe a biblioteca, instalada numa parte externa e os locais das “caixinhas” ou das “listas”: a Caixinha dos segredos (na qual as crianças escrevem seus problemas e desabafos); a Caixinha do já-sei (na qual as crianças colocam sua auto-avaliação); a lista Eu preciso de ajuda, em que as crianças colocam suas dificuldades (e os professores organizam, a partir dessas informações, cursos e reuniões específicas para sanar as dúvidas); o espaço Posso ajudar em, no qual a criança se coloca à disposição das outras para estudarem juntas e os Editais, convocando para as assembléias.

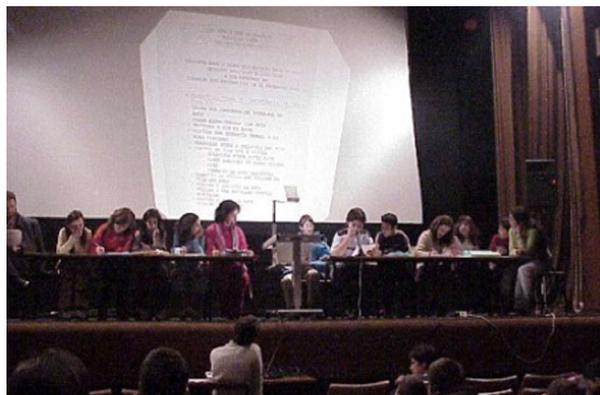
No sítio oficial da escola, encontramos um texto que mostra como mudou a concepção espacial da escola:

Apercebemo-nos que um dos maiores óbices ao desenvolvimento de projectos educativos consistia na prática de uma monodocência redutora, que remetia os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios

[...] Grandes males, grandes remédios! Num belo dia, vá de deitar abaixo a parede que dividia! Limpada a calçada, os putos espreitaram. Lá estavam meninas e meninos iguais aos do lado de cá. O buraco estava aberto e nem pensar em tapá-lo. Fez-se do buraco um belo pórtico comum a dois universos que passaram a ser um só. Onde antes estava uma parede que dividia, achava-se agora uma passagem que juntava. (ESCOLA DA PONTE, 2008).



Fotografia 9: Inclusão na sala da Escola da Ponte: uma das principais marcas da escola
Fonte: Escola da Ponte (2008).



Fotografia 10: Assembléia geral: com a palavra, um jovem aluno
Fonte: Escola da Ponte (2008).

4.5 ESCOLA OFICINA (1973)

A escola foi fundada em 1973, em Curitiba, por um grupo de, aproximadamente, trinta famílias, para crianças na faixa de três a seis anos. Foi criada a partir da Associação de Estudos Educacionais Oficina, uma sociedade sem fins lucrativos, da qual os pais participavam em várias atividades, desde a manutenção financeira da escola até as atividades extracurriculares e confecção do material didático. A escola existiu até 1986.

De uma dissidência de professores da Oficina, foi fundada a Escola Oca. Os fundadores das duas escolas eram militantes contrários à ditadura, e seus nomes tinham projeção no cenário político e intelectual da cidade. A escola era criticada por ser elitista, à qual os fundadores respondiam chamando mais pais e mães para se unirem a ela: “[...] pretendemos que nossa proposta seja discutida, alterada, adaptada, que sirva a mais setores da sociedade. Hoje este projeto está sendo levado por um pequeno grupo: e aí se coloca um problema: por que este grupo é tão reduzido?” (BOLETIM OFICINA, 1978).

A fundação da Escola Oficina insere-se num contexto de agitação mundial: manifestações pelas liberdades nos EUA, barricadas estudantis em Paris, Primavera de Praga, Revolução Cubana. Foi quando começaram a surgir as bases ideológicas para as escolas alternativas das décadas 1960 e 1970; iniciativas que possuíam um caráter não-oficial, paralelas ao Estado e às escolas tradicionais. Foram levadas a cabo por pessoas ligadas diretamente a comunidades alternativas, movimentos sociais ou, ao menos, sensíveis à contracultura. No caso brasileiro, a luta contra a ditadura militar e suas diversas formas de repressão motivou a criação de muitas dessas escolas. Bastiani (2000, p. 77-80) explica o surgimento de tais escolas no Brasil.

Foi nessa resistência silenciosa que vimos surgir, na década de 1970, movimentos de educação, visando a instrução politizada das classes trabalhadoras, envolvendo setores populares como associações de bairros e setores progressistas da Igreja Católica [...] buscando principalmente a superação da situação de extrema carestia e opressão política na qual vivia o povo brasileiro. Sob a influência também do movimento contra-cultural, o ambiente político e cultural do Brasil nos anos 60 e 70 foi repleto de expressões, mesclando arte com política, a ortodoxia com a heterodoxia dos movimentos sociais, transitando entre a negação e a afirmação

de valores [...] As primeiras escolas brasileiras foram formadas, em sua maioria, por setores intelectualizados da classe média, como professores universitários, sindicalistas e outras pessoas ligadas ao trabalho de mobilização popular e de constituição de cooperativas e associações [...] O espaço concentrador dos grupos fundadores das escolas alternativas brasileiras era basicamente o do interior das universidades. Os atuantes do movimento estudantil nos 60 e 70 foram os pais dos anos 70 e 80 – décadas das principais experiências pedagógicas alternativas no Brasil.⁹

Alguns professores das duas escolas (Oficina e Oca) foram detidos em 1975, sob a seguinte alegação:

Os presos são responsáveis pelo funcionamento de duas escolas primárias nas quais as crianças são doutrinadas dentro dos princípios marxistas, desenvolvendo uma visão materialista e dialética do mundo, na pretensão de realizar transformações sociais, inculcando nas crianças a negação de valores como a religião, a família e a tradição histórica. (CASA DA MEMÓRIA, 1975).

Essas prisões deram origem a várias manifestações de apoio aos professores, inclusive por setores da Igreja Católica e pelo antigo MDB, partido de oposição à época.

Em sua dissertação, Amorim (1993, p. 64) acredita que a Escola Oficina está situada na conjuntura da redemocratização:

O momento no qual está sendo inserido o surgimento da Oficina é o das primeiras tentativas, ainda que muito tímidas, do processo conhecido como Abertura, onde a sociedade civil começa questionar o regime vigente, colocando em xeque o modelo de educação proposto, bem como marca a insatisfação de certo grupo de intelectuais com as alternativas de ensino de pré-escolar existentes [...] A Oficina está presente no contexto de liberalização do regime Militar [...]

Em termos pedagógicos, a escola se fundamentava em Piaget e em Freinet; as atividades eram praticamente todas em grupo, e a escola não valorizava as atividades individuais. Nas fotos publicadas tanto pelos materiais da escola

como em jornais da época, notamos uma construção simples, de madeira, numa casa alugada, onde crianças ficavam em espaços livres, fora da sala de aula, com muita brincadeira, em contato com a natureza e com animais. Realizavam muitas atividades artísticas (teatro, cerâmica, literatura); muitas aulas eram realizadas fora do espaço da escola e eram organizados acampamentos com professores e pais. A proposta da Escola Oficina se aproximava das escolas que apresentamos anteriormente, com outra perspectiva dos espaços voltados para as crianças.



Fotografia 11: Escola Oficina
Fonte: Boletim Oficina (1978).



Fotografia 12: Atividades ao ar livre na Escola Oficina
Fonte: Boletim Oficina (1978).



Fotografia 13: Atividades ao ar livre na Escola Oficina
Fonte: Boletim Oficina (1978).

5 CONCLUSÃO

Por intermédio da seleção de algumas imagens sobre os espaços escolares, tentamos mostrar como esse dispositivo tem sido utilizado para criar um determinado sujeito escolar. Mediante a delimitação de cada espaço, fica bem marcada a posição e a função de cada um. Usamos a idéia de dispositivo de Foucault e, também, algumas reflexões de Escolano sobre a especificidade de um Edifício-escola, que serve para assegurar à sociedade a existência de um lugar onde estão sendo formadas, com ordem e disciplina, as novas gerações.

Paralelamente a esses dispositivos, outras experiências foram acontecendo, criando alternativas de outros espaços, onde jovens e crianças vivessem experiências corporais mais livres. Essas escolas, diferentes entre si, têm em comum a organização de um espaço antidisciplinar.

Durante a pesquisa das imagens das escolas na internet, encontramos uma que nos chamou a atenção: durante uma gincana financiada pela Coca-Cola, as crianças têm à sua disposição o refrigerante, e a sala de aula está enfeitada com grandes painéis da bebida. Esse espaço escolar apresenta uma função programática bem definida: garantir os futuros consumidores. Se antes os ideais republicanos e nacionais eram exaltados, visando a um sujeito disciplinado e produtivo, agora o foco de interesse são as indústrias multinacionais e o sujeito-consumidor.

Para alguns autores, de orientação deleuziana, a sociedade da disciplina está em crise. Graças ao desenvolvimento tecnológico, a escola (como outras instituições) vem perdendo sua função porque não há mais necessidade de reunir os sujeitos e discipliná-los em um só espaço e a um só tempo. Veiga-Neto (2000, p. 18), por exemplo, usa a expressão “[...] empalidecimento da escola como a grande instituição disciplinar.” Concordamos com esses autores que a atual organização da sociedade vem modificando as funções da escola. No entanto, diante dessa imagem, precisamos refletir sobre quais funções ela terá no futuro: e se os uniformes das crianças trouxerem estampados nomes de empresas? E se *ou-tdoors* com publicidades forem fixados nos muros escolares?¹⁰ E se as empresas financiarem a educação para obterem retornos financeiros? Diante da ofensiva do capital, não parece que essas questões sejam despropositadas. E o espaço escolar será pensado em sua função programática e formadora.



Fotografia 14: A escola produtora de consumidores
Fonte: Blogradouro (2005).

Les espaces scolaires et la constitution d'un programme anti-disciplinaire

Résumé

L'objectif de ce travail est de réfléchir sur l'architecture et l'organisation de l'espace scolaire à travers quelques expériences qui ont eu lieu à des moments différents. Ces écoles ont cherché une organisation de leurs espaces d'une

manière différente de l'organisation disciplinaire qui caractérise les écoles traditionnelles. Par conséquent, elles sont situées entre les soi-disantes «écoles alternatives». L'architecture scolaire et l'organisation de l'espace ont été très étudiées dans la perspective de la "discipline". Nous voulons, cependant, analyser l'espace architectural des écoles qui prônent des propositions alternatives et nous appellerons de "dispositifs anti-disciplinaires". Em partant du concept de "dispositifs" de Foucault et de l' "espace en tant que programme", de Escolano, on voit que l'architecture et l'organisation de l'espace ont servi de contrôle dans un large éventail d'institutions (y compris l'école), en supposant le même fonction de surveillance. Toutefois, dans les exemples sélectionnés, les corps des sujets scolaires ne sont pas soumis à un contrôle disciplinaire des écoles conventionnelles. Aujourd'hui l'espace scolaire est utilisé pour former un autre sujet: le consommateur.

Mots-clés: Architecture scolaire. Dispositifs disciplinaires. Écoles alternatives.

Notas explicativas

- ¹ Artigo elaborado com base na comunicação oral, apresentada no GT História da Educação, durante o VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anpedsul), realizado em Itajaí, de 22 a 25 de junho de 2008.
- ² Como explica o autor, a noção de econômico refere-se à "obtenção dos maiores resultados, em termos de lucros, bens, afetos, saberes, etc., a partir dos menores custos ou investimentos."
- ³ A sala multisseriada de uma escola do início do século XIX mostra a diversidade de comportamento dos alunos. Para controlá-los melhor, criaram-se as divisões por sexo, idade, nível de escolaridade, tal como aponta Foucault.
- ⁴ Observa-se a monumentalidade do prédio, marcando a presença, no espaço da cidade, de um Edifício-escola.
- ⁵ Louise Lafendel e Mina Audemars foram professoras suíças. Trabalharam com educação primária e foram formadoras de professoras. Fundaram, em 1913, La Maison des Petits, com o incentivo de E. Claparède.
- ⁶ Esse aspecto da escola foi estudado na dissertação de mestrado de SINGER, Helena. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistências*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- ⁷ No livro de Bruno Becchi: "Lassù a Barbiana", vários ex-alunos falam sobre suas lembranças e a importância que Barbiana exerceu em suas vidas.
- ⁸ Em Curitiba, existe o Centro de Formação Milton Santos/Lorenzo Milani, uma associação entre ONGs do Brasil e da Itália. Seus trabalhos são voltados mais para a formação de trabalhadores do que sobre discussões estritamente pedagógicas. O Centro mantém uma biblioteca sobre Don Lorenzo.
- ⁹ Nesse livro a autora vai trabalhar com a Escola Sarapiquá – Associação Cultural Sol Nascente, de Florianópolis.
- ¹⁰ Aliás, isso já acontece. No estado de São Paulo, uma lei estadual de 1991 facultou às escolas o direito de alugar suas fachadas para empresas colocarem cartazes. O dinheiro é destinado à Associação de Pais e Mestres. Essa lei mostra nitidamente modificações na função dos prédios escolares.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Mário Lopes. **Oficina: Liberdade e Cooperação (1973-1986)**. 1993. Dissertação (Mestrado em História do Brasil)—Universidade Federal do Paraná, Paraná, 1993.

AUDEMARS, M.; LAFENDEL, L. **La Maison des Petits de l'Institut J. J. Rousseau**. Genève, Éditions Delachaux et Nestlé S.A., 1922.

BASTIANI, Mara Lúcia. **Escola Alternativa: pedagogia da participação**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

BECCHI, Bruno. **Lassù a Barbiana: Studi, interventi, testimonianze su don Lorenzo Milani**. Firenze: Ed. Polistampa, 2004.

BLOGRADOURO. **A mercantilização da educação**. 15 set. 2005. Disponível em: <http://blogadouro.blog.uol.com.br/arch2005-09-01_2005-09-03.html>. Acesso em: 16 abr. 2008.

BOLETIM OFICINA. Curitiba: Casa da Memória, n. 1, dez. 1978.

CASA DA MEMÓRIA. **Acervo AED/Oficina**. Curitiba, 1975.

CENTRO DOCUMENTAZIONE DON LORENZO MILANI E SCUOLA. Disponível em: <<http://www.centrodonmilani.org>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

ESCOLANO, Agustin; FRAGO, Antonio Viñao. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1999.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEIL, Alexander S. **Liberdade sem Medo (Summerhill)** – Radical transformação na teoria e na prática da educação. São Paulo: Theor, 1960.

NOVO MILÊNIO. Disponível em: <www.novomilenio.inf.br/santos/h025u.htm>. Acesso em: 16 abr. 2008.

PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: OLIVEIRA, Inês B. **Alternativas Emancipatórias em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Elizabeth Poubel. O florescer de uma cultura escolar no ensino público mato-grossense. In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares – Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistências. São Paulo: Hucitec, 1997.

SUMMERHILL. 2004. Disponível em: <www.summerhillschool.co.uk/pages/about/html>. Acesso em: 16 abr. 2008.

TRIPOD. Disponível em: < <http://members.tripod.com/thelastmanalive/home/html>>. Acesso em: 16 abr. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplina: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, V. M. **Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: Dpea, 2000.

ZOOMEDIA.IT. **Registrazione Tribunale di Firenze**, Firenze, 20 fev. 2007. Disponível em: <www.zoomedia.it/donmilani/presentazione.html>. Acesso em: 16 abr. 2008.

Recebido em 12 de fevereiro de 2008

Aceito em 10 de junho de 2008