

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO
MESTRADO EM DINÂMICAS DO ESPAÇO HABITADO

Camila Costa de Lima

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA:
ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM MACEIÓ - AL

MACEIÓ
2019

CAMILA COSTA DE LIMA

**ENTRE OS MUROS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA:
ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM MACEIÓ - AL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas para a obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo. Linha de pesquisa 2: Concepção, Construção e Adequação do Espaço Habitado

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzann Flávia Cordeiro de Lima

MACEIÓ
2019

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

L732e Lima, Camila Costa de.

Entre os muros da escola democrática: estudo de caso de escolas públicas em Maceió – AL / Camila Costa de Lima. – 2019.
189 f.: il. color.

Orientadora: Suzann Flávia Cordeiro de Lima.

Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Maceió, 2019.

Bibliografia: f. 180-185.

Apêndices: f. 186-189.

1. Ambiente educativo. 2. Educação democrática. 3. Espaço (Arquitetura) - Humanização. 4. Edifícios escolares - Maceió (AL). I. Título.

CDU: 727.1(813.5)

Folha de Aprovação

AUTOR: CAMILA COSTA DE LIMA

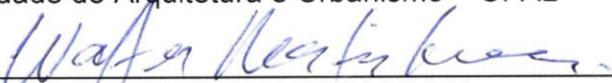
ENTRE OS MUROS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA: ESTUDO DE CASO DE ESCOLAS PÚBLICAS EM MACEIÓ - AL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas para a obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo

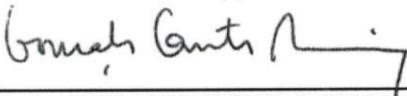
APROVADA em 20/05/2019

BANCA EXAMINADORA


Profª Drª SUZANN FLÁVIA CORDEIRO DE LIMA - Orientadora
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UFAL


Prof. Dr. WALTER MATHIAS LIMA
Centro de Educação - UFAL


Prof. Dr. LÚCIA TONE FERREIRA HIDAKA
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – UFAL


Prof. Dr. GONÇALO ESTEVES DE OLIVEIRA DO CANTO MONIZ
Departamento de Arquitetura - Universidade de Coimbra

AGRADECIMENTOS

À Deus, por seu amor inabalável em minha vida.

Aos meus pais, Eliene e Camilo, os quais sempre acreditaram no meu sucesso e souberam compreender cada ausência minha para a conclusão desse trabalho, me incentivando e sendo meu porto seguro nessa caminhada. Ao meu avô, João de Lima, por todo seu cuidado, zelo e entusiasmo, que me faz acreditar que posso ir cada vez mais longe e alcançar todos meus sonhos. Ao meu irmão, Caio, e ao meu tio, Fabiano, por sempre estarem do meu lado, torcendo por cada vitória minha.

Ao meu grande companheiro de vida, Alan, por ser inspiração de perseverança e busca contínua dos meus objetivos. Pela paciência e apoio, sempre com palavras otimistas nos meus momentos de fraqueza e cansaço. Por todo amor, carinho e respeito dedicado a mim. Sendo parte essencial em minha vida;

Aos meus amigos fiéis, em especial as amigas Morganna e Francielle, com os quais eu divido meus medos, inseguranças, mas principalmente minhas alegrias.

À minha orientadora, Dra. Suzann Cordeiro, que é muito mais que uma inspiração profissional, mas uma amiga de vida, luta e conquistas. Sem a qual este trabalho não seria o mesmo. Obrigada por todo tempo dedicado, pelo direcionamento em minhas leituras, apresentando questões essenciais para as reflexões da pesquisa;

À direção, educadores e funcionários da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino e da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama, por terem aberto as portas de suas escolas, sempre com muita receptividade, tornando viável o desenvolvimento deste trabalho. Assim como, a todos os educandos dessas escolas que de alguma forma me emprestaram um pouco do seu olhar sobre sua própria escola, me fazendo enxergar questões importantes, que foram exploradas em minhas reflexões sobre o espaço.

À minha banca de dissertação, professores Dr. Walter Mathias, Dra. Lúcia Hidaka e Dr. Gonçalo Moniz, por cada crítica construtiva realizada a essa pesquisa, que me fizeram amadurecer enquanto pesquisadora e profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Dessa forma agradeço à CAPES; pela disponibilização da bolsa de estudos, essencial para a realização da pesquisa;

Minha gratidão a todos.

RESUMO

O presente estudo incide sobre uma arquitetura escolar construída no período da Educação Democrática no Brasil, das décadas de 1950 e 1990. A Educação Democrática no país se configurou como um momento de mudança na educação, surgindo no começo do século XX e perdurando até os dias atuais. Sua construção possibilitou desconjuntar relação de poder e submissão, favorecendo o nascimento do sujeito coletivo e autônomo, por meio do qual a educação passaria a ser centrada no aluno. Com isso, se fez necessário a formulação de um novo espaço escolar, que refletisse os novos ideais da educação. Surge então a problemática de pesquisa, que se dá no seguinte questionamento: O discurso da Educação Democrática realmente se materializa no espaço escolar? Os espaços construídos nesse período da educação ainda instrumentalizam disciplina? A partir dessa problemática, o objetivo geral do trabalho propõe caracterizar espacialmente as práticas educacionais no espaço escolar, construído no período da Educação Democrática (séc. XX) em Maceió – AL. Dessa forma, a pesquisa se apresenta como um estudo de caso da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA (1958) e da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC (1996), tendo como objeto de análise o espaço escolar, o qual será analisado através de uma abordagem qualitativa do fenômeno, com o método da observação participante. Tanto uma escola como a outra tiveram seus diferenciais devido ao momento em que foram implantadas, entretanto, as duas tinham o mesmo ideal: a busca por uma educação democrática. Apesar disso, pode-se concluir, através da caracterização das práticas no espaço, que tanto uma escola como a outra, ainda estão pautadas pelo controle e disciplina, sejam em suas práticas, seja pelo que a arquitetura instrumentaliza e comunica, ao mesmo tempo. A arquitetura escolar, contudo, não se completa na construção do edifício. Os atores da escola, sejam eles os educandos, educadores, administradores ou demais funcionários, ao ocuparem os espaços, prosseguem arquitetando-a e passam a subverter seus limites impostos, sempre que necessário, na busca pela autonomia.

Palavras-chave: Espaço escolar, Escola democrática, Humanização do Espaço Construído.

ABSTRACT

The present study focuses on a school architecture was constructed in the period of Democratic Education in Brazil, from the 1950s until 1990s. The Democratic Education in this country was configured as a changing moment in education, appearing at the beginning of the twentieth century and lasting until the current days. Its construction made it possible to disassociate a relationship of power and submission, favoring the birth of the collective and autonomous subject, through which the education would be centered on the student. Because of this, it was necessary to formulate a new school space that reflected the new ideals of education. What emerges then is the question of research, which occurs in the following question: Does the discourse of Democratic Education really materialize in the school space? Do the spaces that were constructed in this period still instrumentalize discipline? From this problematic, the general objective of this work proposes to spatially characterize the educational practices in the school space, that was constructed in the period of the Democratic Education (20th century) in Maceió - AL. This research is a case study of the State School Professor José da Silveira Camerino from the Center for Applied Research - CEPA (1958) and the Local School Maria Carmelita Cardoso Gama - CAIC (1996) which were analyzed through a qualitative approach of the phenomenon, with the participant observation method. Both schools had their differentials due to the moment they were implanted, however, the two had the same ideal: the search for a democratic education. Despite this, it can be concluded, through the characterization of practices in space, that both are still guided by control and discipline, both in their practices and by what architecture instrumentalizes and communicates at the same time. School architecture, however, is not complete in building construction. The actors of the school, whether they are educators, pupils, administrators or other employees, who occupy spaces, continue to build it and begin to subvert their limits imposed, whenever necessary, in the quest for autonomy.

Key words: School space, Democratic School, Humanization of Constructed Space.

SUMÁRIO

1. 1. INTRODUÇÃO	14
1.1 Objetivo da Pesquisa	16
1.2 Construção Metodológica	16
1.3 Estrutura do Trabalho	18
2. A METODOLOGIA DA PESQUISA	20
2.1 Construção do Referencial Teórico	20
2.2 Escolha do Objeto de Estudo	25
2.3 Aproximação do Objeto de Estudo por Imersão e Análise dos Dados	26
3. REFERENCIAL TEÓRICO	29
3.1 Os Cenários da Educação e da Arquitetura Escolar no Brasil	29
3.2 A Repercussão desses Cenários em Maceió - AL	62
3.3 Entendendo o Espaço enquanto Cenário	72
3.4 O Espaço como Instrumento Disciplinar da Escola	77
4. EXPLORANDO OS ESTUDOS DE CASOS	83
4.1 Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino (Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA)	84
4.2 – Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC	130
5. CONCLUSÃO	173
5.1 – Reflexões Finais	173
5.2 – Dificuldades da pesquisa	178
5.3 – Sugestões para futuras pesquisas	178
REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A – Documento de autorização de estudo na Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino (Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA)	186
APÊNDICE B – Documento de autorização de estudo na Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC	188

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CICLO METODOLÓGICO DE VALSINER.....	20
FIGURA 2 - FACHADA DA ESCOLA NORMAL DA CAPITAL DE SÃO PAULO.....	30
FIGURA 3 - ESCOLA MODELO DA LUZ, AV. TIRADENTES, SÃO PAULO (1897), DO ARQUITETO RAMOS DE AZEVEDO: A) VISTA DO EXTERIOR; B) PLANTA BAIXA DO PORÃO, TÉRREO E PAVIMENTO SUPERIOR.	31
FIGURA 4 - GRUPO ESCOLAR VISCONDE CONGONHAS DO CAMPO, A) PLANTA TÉRREO, B) PLANTA PRIMEIRO PAVIMENTO, C) PLANTA SEGUNDO PAVIMENTO, D) VISTA DA FACHADA DO PRÉDIO.	35
FIGURA 5 - ESCOLA MUNICIPAL PERNAMBUCO (1934), UMAS DAS ESCOLAS TIPO NUCLEAR DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	37
FIGURA 6 - ESCOLA MUNICIPAL DOM AQUINO CORRÊA (1962), ESCOLA TIPO PLAYGROUND DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	38
FIGURA 7 - ESCOLA MUNICIPAL ARGENTINA, UMA DAS ESCOLAS TIPO PLATOON DE ANÍSIO TEIXEIRA.....	39
FIGURA 8 - PLANTA DE SITUAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO.	41
FIGURA 9 - ESCOLA CLASSE 1 / CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, PROJETADA POR DIÓGENES REBOUÇAS (1948-1950).	41
FIGURA 10 - ESCOLA CLASSE 2 / CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, PROJETADA POR HÉLIO DUARTE (1948-1950).....	42
FIGURA 11 - ESCOLA CLASSE 3 / CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, PROJETADA POR HÉLIO DUARTE (1948-1950).....	42
FIGURA 12 - ESCOLA CLASSE 3 / CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, PROJETADA POR HÉLIO DUARTE (1948-1950).....	42
FIGURA 13 - ESCOLA CLASSE 4 / CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, PROJETADA POR DIÓGENES REBOUÇAS E ASSIS REIS (1964).....	43
FIGURA 14 - VISTA AÉREA DA ESCOLA PARQUE/CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO, NA CAIXA D'ÁGUA, EM SALVADOR.	43
FIGURA 15 - PLANTA BAIXA DA ESCOLA-PARQUE / CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO.	44
FIGURA 16 - CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: ESCOLA PARQUE / PAVILHÃO DE ATIVIDADES DE TRABALHO. PROJETADO POR DIÓGENES REBOUÇAS (1955).	45
FIGURA 17 - CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: ESCOLA PARQUE / PAVILHÃO DE ATIVIDADES DE TRABALHO. PROJETADO POR DIÓGENES REBOUÇAS (1955).	45
FIGURA 18 – PLANTA BAIXA E VISTAS DO ANTEPROJETO DO PAVILHÃO DO SETOR CULTURAL (BIBLIOTECA) DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: ESCOLA PARQUE. PROJETADA POR DIÓGENES REBOUÇAS E ASSIS REIS (1961).	46
FIGURA 19 - PAVILHÃO DO SETOR CULTURAL (BIBLIOTECA) DO CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: ESCOLA PARQUE. PROJETADA POR DIÓGENES REBOUÇAS E ASSIS REIS (1961).	46
FIGURA 20 - CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO: ESCOLA PARQUE, PAVILHÃO DA CANTINA E SERVIÇOS GERAIS E PAVILHÃO DA ADMINISTRAÇÃO. PROJETADO POR DIÓGENES REBOUÇAS E ASSIS REIS (1962).....	47
FIGURA 21 - CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO PAVILHÃO DO SETOR ARTÍSTICO – TEATRO. PROJETADA POR DIÓGENES REBOUÇAS E ASSIS REIS (1963).....	47
FIGURA 22 - PLANTA DE SITUAÇÃO, PLANTA BAIXA TÉRREO E PLANTA BAIXA PAVIMENTO SUPERIOR DA ESCOLA PARQUE 308 SUL DE BRASÍLIA.....	48
FIGURA 23 - IMAGEM DA ENTRADA DA EP 308 SUL DE BRASÍLIA.....	49
FIGURA 24 - IMAGENS DA ESCOLA PARQUE 308 SUL DE BRASÍLIA.....	49
FIGURA 25 - PLANTA BAIXA DA ESCOLA PARQUE 313/314 SUL EM BRASÍLIA.....	51

FIGURA 26 - DESENHOS DE PLANTAS BAIXAS DE ESCOLAS DE ESPAÇOS ABERTOS, EM PORTUGAL (A), NO BRASIL (B) E NA ARGENTINA (C).....	53
FIGURA 27 - PRIMEIRO CIEP, INAUGURADO EM 1985. CIEP TANCREDO NEVES.....	54
FIGURA 28 - PLANTAS BAIXAS DO CIEP TANCREDO NEVES.....	55
FIGURA 29 - ESCOLA CAIC EM ARARAS.....	57
FIGURA 30 - EXEMPLO DE PROJETO CAIC DE JOÃO FILGUEIRAS LIMA.....	58
FIGURA 31 - CEU VILA DO SOL (2008), JARDIM ÂNGELA, EM SÃO PAULO.....	59
FIGURA 32- PLANTA DE IMPLANTAÇÃO DO CEU ROSA DA CHINA, SÃO PAULO. 1. BLOCO DIDÁTICO; 2. BLOCO CULTURAL/DESPORTIVO; 3. CONJUNTO AQUÁTICO; 4. CRECHE.....	59
FIGURA 33 - GRUPO ESCOLAR D. PEDRO II.....	63
FIGURA 34 - FACHADA DA ANTIGA ESCOLA DIEGUES JÚNIOR.....	64
FIGURA 35 - PLANTA BAIXA DA ANTIGA ESCOLA DIEGUES JÚNIOR.....	64
FIGURA 36 - PROJETO ORIGINAL DO CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISA APLICADA (CEPA) (1953).....	66
FIGURA 37 - REGISTRO DO CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISA APLICADA (CEPA) APÓS SUA INAUGURAÇÃO EM MANCHETE DE UM JORNAL LOCAL (1958).....	67
FIGURA 38: FACHADA DA ATUAL ESCOLA ESTADUAL CORREIA TITARA.....	68
FIGURA 39: IMAGENS INTERNAS DA ATUAL ESCOLA ESTADUAL CORREIA TITARA.....	68
FIGURA 40: GINÁSIO (ATUAL NÚCLEO DE DESENV. DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO DO CEPA).....	69
FIGURA 41 - IMAGEM DA CONSTRUÇÃO DA PASSARELA EM FRENTE AO CEPA EM 1974 E IMAGEM DA PASSARELA ATUAL DO CEPA, RESPECTIVAMENTE.....	69
FIGURA 42 - PLANTA ATUAL DE LOCAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISA APLICADA (CEPA).....	70
FIGURA 43 - FOTO TIRADA DA FOTO ENCONTRADA NA SALA DE REUNIÕES DA ESCOLA NO PERÍODO DA SUA INAUGURAÇÃO.....	71
FIGURA 44 - PLANTA DE SITUAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA - CAIC.....	72
FIGURA 45 - DESENHO REPRESENTANDO A ARQUITETURA DO PANÓPTICO IMAGINADO POR J. BENTHAM, POR WILLEY RIVELEY, 1791.....	73
FIGURA 46 - PÁTIO CENTRAL DA ESCOLA.....	78
FIGURA 47 - MOBILIÁRIO, CARTEIRAS INDIVIDUAIS DE MODELO AMERICANO.....	79
FIGURA 48 - PLANTA DE LOCAÇÃO DO CENTRO EDUCACIONAL DE PESQUISA APLICADA (CEPA).....	85
FIGURA 49 - ANTES E DEPOIS DO MURO DO CEPA APÓS A REFORMA.....	86
FIGURA 50 - A GUARITA DO CEPA DURANTE PRIMEIRA FASE.....	87
FIGURA 51 - A GUARITA DO CEPA DURANTE SEGUNDA FASE.....	87
FIGURA 52 - A GUARITA DO CEPA DURANTE TERCEIRA FASE.....	88
FIGURA 53 - 01) ESCOLA MARIA JOSÉ LOUREIRO, 02) ESCOLA JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO, 03) ESCOLA TEOTÔNIO VILELA, 04) ESCOLA D. PEDRO II, 05) ESCOLA PRINCESA ISABEL, 06) ESCOLA VITORINO DA ROCHA, 07) ESCOLA MARIA ROSÁLIA AMBRÓZZIO, 08) ESCOLA LAURA DANTAS, 09) ESCOLA AFRÂNIO LAGES, 10) ESCOLA MOREIRA DA SILVA, 11) ESCOLA JOSÉ CORREIA DA SILVA TITARA.....	89
FIGURA 54 - PLANTA DE SITUAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO.....	90
FIGURA 55 - PLANTA DE SITUAÇÃO EM 3D DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO.....	91
FIGURA 56 - FACHADA DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO E PRAÇA EM FRENTE À ESCOLA, RESPECTIVAMENTE.....	91

FIGURA 57 - PLANTA BAIXA GERAL DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO.	93
FIGURA 58 - PLANTA BAIXA ATUALIZADA COM USOS DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO.	94
FIGURA 59 - CORREDOR DE ACESSO E SETOR EXTERNO DA ESCOLA.	95
FIGURA 60 - CONTROLE DE ACESSO EXTERNO E CONTROLE DE ACESSO INTERNO, RESPECTIVAMENTE.	96
FIGURA 61 - SALA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NA COORDENAÇÃO E CADEIRA ONDE SENTAM OS QUE FICAM DE SUSPENSÃO, RESPECTIVAMENTE.	97
FIGURA 62: SALA DOS PROFESSORES COM COMPARTIMENTOS INDIVIDUAIS PARA GUARDA VOLUMES A ESQUERDA.	97
FIGURA 63: SETORIZAÇÃO DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO E ESQUEMA DE VISUALIZAÇÃO DAS ÁREAS ABERTAS.	98
FIGURA 64: FLUXOS E CONTROLE DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO.	99
FIGURA 65: CÂMERAS DE SEGURANÇA NA ESCOLA.	100
FIGURA 66: PLANTA BAIXA DA ESCOLA, CONFRONTO ENTRE A ZONA DE PROMOÇÃO DA AÇÃO (ZPA), A ZONA DE MOVIMENTAÇÃO LIVRE (ZML) E A ZONA DE MOVIMENTAÇÃO AMPLIADA (ZMA).	101
FIGURA 67: PLANTA BAIXA DO SETOR INTERMEDIÁRIO DA ESCOLA.	102
FIGURA 68: VISTAS DE DENTRO DO PÁTIO COBERTO DA ESCOLA PARA A ÁREA DE RECREAÇÃO E PARA A ÁREA DAS PALMEIRAS, RESPECTIVAMENTE.	103
FIGURA 69: EVENTO NO PÁTIO COBERTO ONDE OS EDUCANDOS SENTAM-SE VOLTADOS PARA FORA DO PÁTIO.	104
FIGURA 70: EVENTO DO JOGO DE BASQUETE NA ÁREA DA RECREAÇÃO.	104
FIGURA 71: ÁREA DA RECREAÇÃO VISTA DO PÁTIO COBERTO E VISTA DO LADO OPOSTO DO PÁTIO, RESPECTIVAMENTE.	105
FIGURA 72: ÁREA DAS PALMEIRAS.	105
FIGURA 73: ESPAÇO ONDE AS MENINAS BRINCAM DE QUEIMADA NA ÁREA DAS PALMEIRAS.	106
FIGURA 74: ESPAÇO ONDE OS MENINOS JOGAM FUTEBOL NA ÁREA DAS PALMEIRAS.	107
FIGURA 75: EDUCANDAS SENTADAS EM MURETA DA PALMEIRA E EM MESA DA SALA DE AULA NA ÁREA DAS PALMEIRAS.	108
FIGURA 76: EDUCANDAS SENTADAS EM CIMA DA JARDINEIRA NA QUINA DO MURO DA ESCOLA.	108
FIGURA 77: EDUCANDOS DESLOCANDO MESA PARA OUTRO ESPAÇO NAS ÁREAS ABERTAS.	109
FIGURA 78: ESPAÇO NO SETOR INTERMEDIÁRIO QUE DÁ ACESSO AOS CORREDORES LATERAIS.	109
FIGURA 79: CORREDOR DO LADO ESQUERDO DA ESCOLA.	110
FIGURA 80: SETOR INTERNO, LADO DIREITO DA ESCOLA.	111
FIGURA 81: SALA DE AULA NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR JOSÉ DA SILVEIRA CAMERINO.	112
FIGURA 82: PICHAGENS EM MESAS DA SALA DE AULA NA ESCOLA.	113
FIGURA 83: EXPRESSÕES DOS EDUCANDOS NA PORTA E JANELA DA SALA DE AULA, RESPECTIVAMENTE.	113
FIGURA 84: PARTE DA BIBLIOTECA USADA COMO SALA DE AULA E ESTADO DO RESTO DA BIBLIOTECA COM FUNCIONALIDADE COMPROMETIDA.	114
FIGURA 85: ÁREA DE FUGA COM JARDINEIRA A DIREITA E PARTE DO MURO QUEBRADO EM CIMA DA JARDINEIRA, RESPECTIVAMENTE.	116
FIGURA 86: EVENTO DE FUGA DOS EDUCANDOS.	116
FIGURA 87: EDUCANDO JOGANDO JOGO DE TABULEIRO EM ÁREA DE FUGA DA ESCOLA.	116

FIGURA 88: ÁREA DE FUGA 2 DA ESCOLA	117
FIGURA 89: SALA DE AULA, EM FRENTE À ÁREA DE FUGA 2, COM JANELAS GRADEADAS.	117
FIGURA 90: ÁREA ABERTA COM TRAVES IMPROVISADAS POR MESAS DAS SALAS DE AULA.	118
FIGURA 91: EVENTO DO JOGO DE FUTEBOL.....	118
FIGURA 92: CAMINHO PARA A SALA DE AULA DO TERCEIRO ANO, ANTIGA SALA DE REUNIÃO DA ESCOLA.....	119
FIGURA 93: ÁREA DO REFÚGIO E DO NAMORO.	120
FIGURA 94: ÁREA DO REFÚGIO NO SETOR INTERNO DA ESCOLA.....	120
FIGURA 95: ÁREA DO NAMORO NO SETOR INTERNO DA ESCOLA.	120
FIGURA 96: PLANTA BAIXA COM USOS ATUAIS DO LADO DIREITO DO SETOR INTERNO DA ESCOLA.	121
FIGURA 97: CORREDOR DO LADO DIREITO DO SETOR INTERNO DA ESCOLA.....	122
FIGURA 98: SALAS DE AULA DESATIVADAS DO LADO DIREITO DO SETOR INTERNO DA ESCOLA.	122
FIGURA 99: ESPAÇO DO REFEITÓRIO DA ESCOLA.	123
FIGURA 100: EDUCANDOS COMEM FORA DO REFEITÓRIO PELA FALTA DE ESPAÇO.....	123
FIGURA 101: ÁREA DE MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO NO SETOR INTERNO DA ESCOLA.	124
FIGURA 102: ÁREA DO NAMORO 2 NO SETOR INTERNO DA ESCOLA.....	125
FIGURA 103: ESPAÇO PARA ESCONDERIJO NA ÁREA DE NAMORO 2 DO SETOR INTERNO DA ESCOLA.....	125
FIGURA 104: JANELAS DE SALA DE AULA QUEBRADAS E ARRANCADAS.	126
FIGURA 105: JANELA COM VIDRO QUEBRADO E LIXO NO CHÃO EM AMBIENTES DA ESCOLA, RESPECTIVAMENTE.....	127
FIGURA 106: DETALHE DO ENCONTRO DA LAJE DO CORREDOR COM UM BLOCO DE SALA, DESNÍVEL ENTRE O CORREDOR E SALA DE AULA, ACESSO ENTRE O CORREDOR E A BIBLIOTECA COM RAMPAS, RESPECTIVAMENTE.	128
FIGURA 107: ADEQUAÇÕES FEITAS COM DEGRAUS NOS EQUIPAMENTOS DA ESCOLA COMO O BEBEDOURO NO PÁTIO COBERTO E A GELADEIRA NA COZINHA DO REFEITÓRIO.....	129
FIGURA 108: VALAS COLETORAS DE ÁGUAS PLUVIAIS EM ÁREA ABERTA.	129
FIGURA 109: DESENHO DE CORTE ESQUEMÁTICO DOS CORREDORES DA ESCOLA.....	130
FIGURA 110: PLANTA DE SITUAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA - CAIC.....	131
FIGURA 111: VISTA DE DENTRO DA ESCOLA PARA O MURO COM ACESSO DA ESCOLA E PONTO DE ÔNIBUS DA SAÍDA DA ESCOLA, RESPECTIVAMENTE.	132
FIGURA 112: FACHADA PRINCIPAL DA ESCOLA CAIC DA UFAL.	132
FIGURA 113: PLANTA BAIXA GERAL DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA – CAIC.	134
FIGURA 114: PLANTA BAIXA GERAL ATUALIZADA DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA – CAIC.	135
FIGURA 115: PLANTA BAIXA SUPERIOR (3º BLOCO) COM USOS NO PROJETO E USOS ATUAIS, RESPECTIVAMENTE.....	136
FIGURA 116: CONTROLE EXTERNO DE ACESSO À ESCOLA.	137
FIGURA 117: CONTROLE INTERNO DE ACESSO À ESCOLA.	137
FIGURA 118: CIRCULAÇÃO ENTRE OS DOIS PÁTIOS ABERTOS DO PRIMEIRO BLOCO COM VISÃO PARA A PORTA DE ACESSO À ESCOLA COM A CADEIRA DO FUNCIONÁRIO AO LADO.	138
FIGURA 119: VISTA PARA OS DOIS PÁTIOS ABERTOS E PARA O RECREIO COBERTO, RESPECTIVAMENTE.....	139
FIGURA 120: ÁREA DO CASTELO DE AREIA EM PLANTA BAIXA E EM IMAGEM ILUSTRATIVA, RESPECTIVAMENTE.....	140
FIGURA 121: PARTE DA ÁREA DAS DESCOBERTAS.....	141

FIGURA 122: PRIMEIRO MODELO DE SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA.- CAIC.....	142
FIGURA 123: SEGUNDO MODELO DE SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESCOLA MUNICIPAL PROFA. MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA.- CAIC.....	143
FIGURA 124: ÁREA ABERTA DE ACESSO EXCLUSIVO PELAS SALAS DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO BLOCO 1 DA ESCOLA.....	144
FIGURA 125: BANHEIRO INFANTIL DO BLOCO 1 DA ESCOLA.....	145
FIGURA 126: SETORIZAÇÃO EM PLANTA BAIXA DA ESCOLA MUNICIPAL MARIA CARMELITA CARDOSO GAMA – CAIC.....	145
FIGURA 127: PLANTA DE FLUXOS PREDOMINANTES DA ESCOLA.....	146
FIGURA 128: EVENTO DE SAÍDA DOS ALUNOS DA ESCOLA.....	148
FIGURA 129: CONTROLE DO PRIMEIRO BLOCO PARA O CORREDOR DE LIGAÇÃO PARA O SEGUNDO BLOCO.....	149
FIGURA 130: CORREDOR DE LIGAÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO BLOCO DELIMITADO POR MURO E GRADE, COM VISTA PARA ÁREAS ABERTAS.....	149
FIGURA 131: CORREDOR CENTRAL - BLOCO 2.....	150
FIGURA 132: ENTRADA DE FECHADA E VISTA PARA AS SALAS DO POSTO DE SAÚDE.....	151
FIGURA 133: ENTRADA TRANCADA E VISTA PELA VISEIRA DA PORTA DO INTERIOR DAS SALAS DESATIVADAS DO PROGRAMA PETI.....	151
FIGURA 134: BIBLIOTECA DA ESCOLA.....	152
FIGURA 135: VISTA DO CORREDOR QUE DÁ ACESSO AO BLOCO 3 DA ESCOLA COM O PÁTIO ABERTO A SUA ESQUERDA E UMA DELIMITAÇÃO POR MURO MODULADO A SUA DIREITA.....	153
FIGURA 136: VISTA PARA O PÁTIO ABERTO EM FRENTE AO BLOCO 3 DA ESCOLA.....	154
FIGURA 137: ESQUEMA DO EVENTO RECREIO DO ENSINO FUNDAMENTAL I NO BLOCO 3.....	154
FIGURA 138: VISTA DO TERCEIRO BLOCO PARA A AV. LOURIVAL MELO MOTA, MOSTRANDO LIMITAÇÃO DA ESCOLA PARA O EXTERIOR POR ALAMBRADOS.....	155
FIGURA 139: VISTA PARA OS PAINÉIS QUE ERA UTILIZADOS COMO ESCONDERIJO.....	155
FIGURA 140: EVENTO DO RECREIO DE SE ESCONDER NOS PAINÉIS DAS SALAS DO TERCEIRO BLOCO.....	156
FIGURA 141: EVENTO DO RECREIO ONDE OS EDUCANDOS USAM A ESCADA PARA SE ESCONDER E ESCORREGAR NO CORRIMÃO.....	156
FIGURA 142: ENTRADA DO REFEITÓRIO NO TERCEIRO BLOCO DA ESCOLA.....	157
FIGURA 143: REFEITÓRIO DA ESCOLA - BLOCO 3 TÉRREO.....	157
FIGURA 144: PAINÉIS DO REFEITÓRIO COM GRADES NO LADO DE FORA.....	158
FIGURA 145: COZINHA DA ESCOLA - BLOCO 3 TÉRREO.....	158
FIGURA 146: ÁREA DE SERVIÇO ABERTA, COM HORTA IMPROVISADA PELOS FUNCIONÁRIOS DA COZINHA.....	159
FIGURA 147: EVENTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM CAMPINHO IMPROVISADO.....	159
FIGURA 148: C1- CONTROLE DE ENTRADA 1, C2- CONTROLE DE ENTRADA 2, RESPECTIVAMENTE.....	160
FIGURA 149: MESA E CADEIRA DO EDUCADOR NA ÁREA DO FUTEBOL.....	160
FIGURA 150: VISTA PARA GAIOLA DE CONTROLE PARA ACESSO À QUADRA POLIESPORTIVA.....	161
FIGURA 151: VISTA DA QUADRA POLIESPORTIVA DESATIVADA.....	161
FIGURA 152: SALA DA DIREÇÃO DA ESCOLA.....	162
FIGURA 153: SALA DE REUNIÃO DA ESCOLA.....	162
FIGURA 154: VISTA DO HALL DA ESCADA DE ACESSO AO ANDAR SUPERIOR DO TERCEIRO BLOCO.....	163
FIGURA 155: EVENTO DO FINAL DO RECREIO COM EDUCANDO EM FILA PARA SUBIR A ESCADA.....	164
FIGURA 156: CONTROLE DE ACESSO AO PRIMEIRO ANDAR DO TERCEIRO BLOCO.....	164

FIGURA 157: HALL DE ACESSO AO TERRAÇO E CORREDOR DAS SALAS DE AULA - BLOCO 3 SUPERIOR.....	165
FIGURA 158: TERRAÇO E GINÁSIO DE ESPORTE DA ESCOLA CAIC DA UFAL.	165
FIGURA 159: DESTAQUE PARA A ESCADA HELICOIDAL DO TERRAÇO COBERTO PELA VEGETAÇÃO	166
FIGURA 160: VISTAS DO HALL DE CHEGADA DO ANDAR SUPERIOR PARA O CE (CORREDOR DA ESQUERDA) E PARA O CD (CORREDOR DA DIREITA).....	167
FIGURA 161: VISTAS DA SALA DOS PROFESSORES	167
FIGURA 162: VISUALIZAÇÃO A PARTIR DA JANELA DA SALA DOS PROFESSORES.....	168
FIGURA 163: SALAS DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL, COM JANELAS ABERTAS E FECHADAS, RESPECTIVAMENTE.....	169
FIGURA 164: VISTA DA JANELA DE UMA DAS SALAS DE AULA DO TERCEIRO BLOCO	170
FIGURA 165: DETALHES CONSTRUTIVOS DE ILUMINAÇÃO NATURAL E EXAUSTÃO DO AR PELO TETO NO AMBIENTE DA BIBLIOTECA E NO CORREDOR CENTRAL, RESPECTIVAMENTE.	171

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1: COMBINAÇÕES DE PALAVRAS CHAVES PARA PESQUISA NA BASE DE PERIÓDICOS DA CAPES.	22
DIAGRAMA 2: LINHA DO TEMPO COM OS ARTIGOS FINAIS SELECIONADOS DOS PERIÓDICOS DA CAPES.	23
DIAGRAMA 3: SÍNTESE DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO BRASIL.	24
DIAGRAMA 4: LINHA DO TEMPO DO PERÍODO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA COM PROGRAMAS NACIONAIS ESCOLHIDOS PARA ESTUDO DE CASO DESTACADOS EM VERDE.....	34
DIAGRAMA 5: EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA NO TEMPO.	62

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: INSTRUMENTOS ADOTADOS PARA A PESQUISA	27
TABELA 2: TIPOLOGIAS DE EDIFÍCIOS ESCOLARES CONSTRUÍDOS POR ANÍSIO TEIXEIRA NA DÉCADA DE 1930 NO RIO DE JANEIRO	36

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa de dissertação é a arquitetura escolar, buscando uma relação entre as duas áreas envolvidas – Arquitetura e Educação. A escolha da temática espaço escolar, a qual posteriormente direcionei para o trabalho intitulado “Entre os muros da escola democrática”, se deu como uma descoberta durante a experiência em iniciação científica, quando tive contato com a obra de Michel Foucault “Vigiar e Punir – o nascimento da prisão” (1999) e com a obra de Montaner e Muxí “Arquitetura e Política – Ensaio para mundos alternativos” (2014), que serviram de base para um dos estudos das pesquisas do Núcleo de Pesquisas sobre Projetos Especiais (NuPES) e chamaram a atenção para semelhanças tipológicas entre as escolas, prisões e hospitais do século XIX até o século XXI.

A proximidade com o tema educação, através das reflexões sobre os conflitos existentes no cenário escolar e suas narrativas, apresentadas por minha vivência familiar com uma professora do ensino fundamental (mãe), motivou tal interesse, conduzindo-me ao estudo sobre o espaço disciplinar da escola.

Com efeito, levando em consideração que foi identificada nestes estudos iniciais uma intenção disciplinar nos partidos arquitetônicos dos edifícios escolares, que ressaltou a semelhança dos modelos arquitetônicos das unidades penais com as escolas, ao tempo em que minha orientadora co-orientou, junto com o orientador principal Dr. Gonçalo Moniz, da Universidade de Coimbra, o trabalho intitulado “*ENTRE A VIOLÊNCIA E A APRENDIZAGEM: Uma análise comparativa entre instituições de controle: Arquitetura Prisional e Arquitetura Escolar em Portugal*”, da discente Suellen Cavalcante Costa, iniciou-se um estudo voltado às políticas públicas educacionais no Brasil para entender se, de fato, o discurso da educação ainda era pautado na tecnologia disciplinar.

Após pesquisas relacionadas ao discurso atual da educação no Brasil, verificou-se que a Educação Democrática surgiu no início do século XX, a partir das ideias da Escola Nova, inspiradas nas formulações de Dewey e defendidas pelos educadores pioneiros no Brasil nos anos de 1930, perdurando até os dias atuais. Os referidos educadores preconizaram uma escola voltada à formação integral do aluno, sintonizada às necessidades de uma sociedade em desenvolvimento, cujo conceito de construção do conhecimento, a partir da atividade dinâmica do aluno em interação com o meio, surge como elemento central da teoria.

De um modo geral, os ideais da Educação Democrática estariam voltados na inclusão, igualdade e autonomia do aluno, assim como na participação de toda comunidade escolar, o

que significa um espaço construído pela ótica de todos e uma maior liberdade de escolha, até mesmo para os educandos. Dessa forma, a construção de uma escola democrática possibilitaria enfraquecer as velhas práticas autoritárias e desconjuntar a relação de poder e submissão, favorecendo o nascimento do sujeito coletivo e autônomo por meio do qual a educação passaria a ser centrada no aluno.

Com essa modificação dos interesses da educação pública para a formação dos cidadãos brasileiros, a Educação Democrática deveria refletir uma nova prática educacional e a materialização das ideias resultaria em diferentes métodos de construção, através de edifícios escolares considerados como uma expressão dos conceitos e teorias defendidos.

Nesse sentido, o espaço escolar, tradicionalmente pautado na disciplina e no controle, passaria a ser baseado na lógica democrática da educação por meio da flexibilidade dos espaços, tornando-os capazes de acompanhar as dinâmicas da escola, as possibilidades de expansão e a participação da comunidade.

Assim, considerando que a arquitetura instrumentaliza e comunica um discurso implícito - que nem sempre está alinhado ao discurso oficial - e somando a semelhança encontrada entre os modelos arquitetônicos das unidades penais com as escolas, do ponto de vista da disciplina, surge a problemática deste trabalho, que se dá no seguinte questionamento: O discurso da Educação Democrática realmente se materializa no espaço escolar? Os espaços construídos nesse período da educação ainda instrumentalizam disciplina?

Ao tentar responder a problemática da pesquisa, este trabalho irá fazer entender um pouco mais sobre as inúmeras fronteiras que se fazem presentes no espaço escolar, uma vez que é a partir deste espaço, de possibilidades ou de limites, que a prática acontece.

Por sua vez, considera-se que a arquitetura das escolas a serem analisadas neste trabalho pode funcionar ou ser pensada como um instrumento facilitador da prática educacional ou, de maneira oposta, ser moldada em função dessa prática.

Outrossim, a partir da observação de como as práticas educacionais acontecem dentro do espaço escolar, será possível avaliar até que ponto a escola se propõe a ser verdadeiramente democrática, com enfoque na relação do sujeito com o espaço construído, o qual não pode ser analisado como um dado evidente por si só, mas como uma das camadas que compõem o cenário da escola.

Por essa razão, critica-se nesse trabalho o entendimento de que o projeto arquitetônico tem o poder de ordenar os espaços e significar as ações humanas de forma planejada, sem

conhecer as próprias práticas do indivíduo no espaço, ao tempo em que também se reconhece, por meio da compreensão das interações dos indivíduos com o espaço construído, a importância do arquiteto não projetar para um homem idealizado, mas para o homem real, complexo e com sua individualidade e necessidades específicas.

Ademais, o resultado do estudo em questão, especificamente para as escolas e para a área da educação, pretende mostrar que a arquitetura pode servir de instrumento para as práticas educacionais utilizadas no espaço. Notadamente quanto ao campo da arquitetura, demonstrará a importância em discutir quais as relações estabelecidas entre os atores da escola e o espaço.

Por fim, é de bom alvitre destacar que esta discussão é atravessada pelo olhar subjetivo da pesquisadora, que se posiciona enquanto interessada na escola, se apresentando, quando adequado, em primeira pessoa. A impessoalidade neste caso não reside no pronome utilizado, mas nos métodos adotados.

1.1 Objetivo da Pesquisa

O objetivo geral do trabalho é caracterizar espacialmente as práticas educacionais dos atores da escola, com enfoque nos educandos, no espaço escolar construído durante o período da Educação Democrática (séc. XX) em Maceió – AL. Para atingir esse objetivo alguns passos merecem ser considerados, a título de objetivos específicos:

1. Entender os princípios da educação democrática no Brasil a partir da revisão de estado da arte;
2. Mapear o uso em planta baixa das escolas em análise;
3. Discutir a arquitetura escolar a partir das definições da educação democrática, identificando a materialidade de seus princípios no uso descrito destes espaços.

1.2 Construção Metodológica

A construção metodológica desta dissertação sofreu diversas alterações ao longo do processo de pesquisa. Algumas dessas modificações surgiram do amadurecimento acerca da interface educação e arquitetura, de onde podem derivar diversos caminhos de estudo. Outras, por sua vez, foram derivadas das características inerentes aos dois polos da relação, o educando, como ator social, e o espaço, como palco de suas práticas sociais.

Nesta pesquisa lidaremos com uma abordagem qualitativa do objeto de análise, de natureza aplicada, se preocupando com o aprofundamento da compreensão sobre um fenômeno na escala local. Quanto aos seus objetivos, trata-se de pesquisa exploratória, pois busca maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

Já em relação aos procedimentos, a pesquisa pode ser classificada como um estudo de caso, pois visa conhecer, com profundidade, os motivos de uma determinada situação. Assim como aponta Fonseca (2002):

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

A partir de um estudo voltado às políticas públicas educacionais no Brasil, o qual identificou a Educação Democrática como sendo o pilar do discurso atual sobre a educação no país, a construção do referencial teórico teve que ser dividida em três etapas, sendo a primeira baseada na revisão do estado da arte sobre a educação democrática no Brasil, afim de entender os princípios norteadores desse discurso, assim como, compreender a evolução da educação no país. A segunda na revisão bibliográfica acerca da arquitetura escolar no Brasil e em Maceió – AL e a terceira na revisão bibliográfica sobre a disciplina e o controle no espaço, dado que existe a hipótese de que o espaço escolar ainda está baseado na tecnologia disciplinar, assim como, acerca das discussões sobre o espaço como cenário ou estágio e suas várias camadas, para fazer entender a forma com que o espaço escolar será tratado.

Após essa etapa de construção teórica da pesquisa, foi realizado a escolha do objeto de análise. Nessa fase, foram escolhidas para compor os estudos de caso, duas escolas localizadas na cidade de Maceió - AL, implantadas através de políticas educacionais de âmbito nacional em diferentes momentos da Educação Democrática. Tais escolhas serão mais bem detalhadas no capítulo referente a metodologia da pesquisa.

A partir da escolha e descrição dos estudos de caso, foi realizado o levantamento documental dos projetos de arquitetura de cada uma das escolas definidas como estudo de caso, assim como, o levantamento fotográfico, a comparação entre os projetos encontrados e o estado

atual de cada uma das escolas e os levantamentos de informações quanto ao tempo de ocupação e quantidade de usuários, para dar início a aproximação dos estudos de caso por imersão.

Após a leitura dos projetos, foi adotado um método e instrumento qualitativo de coleta de dados, o método observacional da observação participante (ONO et al., 2018), o qual permitiu captar uma variedade de situações que não seriam observados por meio de perguntas.

Com relação a análise dos dados coletados durante a pesquisa, foram realizados mapas de fluxos, setorização, mapas de usos e identificação das práticas educacionais nos espaços, numa abordagem qualitativa do fenômeno, observando em cada uma dessas práticas o que o espaço estava instrumentalizando ou comunicando, assim como, as respostas dadas pelos sujeitos através de suas ações nessa interação (sujeito x espaço).

1.3 Estrutura do Trabalho

Em relação a estrutura do trabalho, ele se divide em cinco capítulos. O primeiro é o capítulo introdutório. Nele está contido a problematização do tema com a explicação do que motivou a escolha da pesquisa, uma explanação dos principais conceitos relacionados a como o espaço escolar é tratado nesse trabalho e uma ampla abordagem sobre o que é a educação democrática no Brasil. Além disso, expõe a problemática, os objetivos geral e específicos e uma breve descrição sobre a construção metodológica da pesquisa em questão.

O segundo capítulo está dedicado ao detalhamento da metodologia da pesquisa, com os métodos e técnicas utilizados para cada fase do trabalho, baseados numa abordagem qualitativa.

O terceiro capítulo se trata do referencial teórico sobre a arquitetura escolar e a educação democrática, que se divide em três partes. A primeira parte, diz respeito a revisão bibliográfica sobre os cenários da educação e da arquitetura escolar no Brasil, buscando compreender em que contexto foi implantado a educação democrática no país e o que isso impactou enquanto arquitetura. Nesse tópico ainda serão destacados os princípios norteadores desse período da educação, na visão dos autores dos periódicos selecionados durante a revisão do estado da arte sobre a educação democrática.

A segunda parte desse capítulo, faz referência a repercussão dos cenários da educação no Brasil e sua respectiva arquitetura no contexto alagoano. Nesse tópico é abordado como se deu as primeiras iniciativas de formação educacional em Alagoas e, especificamente, na cidade de Maceió, bem como, a divulgação das ideias da Escola Nova no estado, que inseriram Alagoas

no contexto da Educação democrática vivida no país e impactaram em sua arquitetura escolar produzida desde então.

Apresentada a história da educação e seus espaços no Brasil e no recorte de Maceió - AL, a parte final deste capítulo compreende uma explanação de questões voltadas ao entendimento do espaço como estágio (HEYNEN, 2013), observando, especificamente, o que a materialização da arquitetura pode instrumentalizar ou comunicar para quem se relaciona com ela. Ainda serão apreciadas nesse tópico as possíveis relações de poder e práticas de subjetivação dentro de uma instituição tradicionalmente disciplinar como a escola, numa visão Foucaultiana do espaço (FOUCAULT, 1999), a fim de facilitar a posterior caracterização espacial das práticas educacionais nas escolas analisadas, uma vez que a problemática de pesquisa questiona a presença da tecnologia disciplinar de Foucault (1999) em uma escola que se diz democrática.

O quarto capítulo traz a descrição espacial das escolas analisadas, assim como, a descrição das práticas educacionais nesses espaços, se utilizando do espaço como instrumento nas análises. Conseqüentemente, ficará claro em termos espaciais a materialização ou não dos princípios da educação democrática nos espaços existentes.

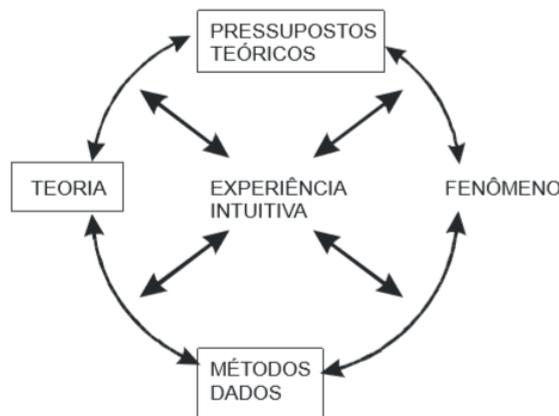
Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais em relação aos resultados encontrados, além de apresentar possíveis recortes para futuras pesquisas, a partir das lacunas deixadas que ainda necessitam ser preenchidas através de uma pesquisa mais aprofundada como

2. A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo irá apresentar os caminhos traçados para a pesquisa em questão, que teve como procedimento de pesquisa o Estudo de Caso de duas escolas públicas construídas no período da Educação Democrática no Brasil, localizadas na cidade de Maceió, Alagoas.

Faz-se importante esclarecer que a construção metodológica desta pesquisa se deu a partir de uma experiência intuitiva, como sugere Valsiner (2000) em seu ciclo metodológico (ver figura 1). De acordo com esse ciclo não há nenhum tipo de preferência por métodos específicos de pesquisa, sendo eles escolhidos de acordo com a trajetória da pesquisa.

Figura 1 - Ciclo metodológico de Valsiner.



Fonte: Cordeiro, 2009.

Assim sendo, foi adotada uma abordagem puramente qualitativa do fenômeno, mediante a aplicação do método de observação participante nos espaços das escolas analisadas. Clarifiquemos a seguir as etapas metodológicas seguidas neste trabalho.

2.1 Construção do Referencial Teórico

Primeiramente, destaca-se a visão de mundo da pesquisadora, que vem de uma lógica de análise focada no espaço como instrumento disciplinar. Desse modo, além da observação da democracia serão observados a disciplina e o controle, fato que também impactou na construção do referencial teórico da pesquisa.

A partir disso, a construção do referencial teórico teve que ser dividida em três etapas que contemplassem a arquitetura escolar e seus cenários, a educação democrática e o espaço disciplinar da escola, com o intuito de confirmar ou não a existência da tecnologia disciplinar na escola democrática.

2.1.1 Revisão bibliográfica

- Sobre a arquitetura escolar

Através de uma pesquisa bibliográfica foi possível fazer o levantamento histórico sobre a educação e a arquitetura escolar no Brasil, no qual foi identificada a Educação Democrática como o período da educação vivenciado do século XX até hoje. A revisão bibliográfica foi essencial para a contextualização da arquitetura escolar cronologicamente, mostrando sua evolução tipológica e construtiva em paralelo ao contexto em que cada nova arquitetura estava inserida.

Especificamente sobre o espaço escolar no Brasil serviram de estudo os textos de Kowaltowski (2011), Buffa e Pinto (2002), Artigas (1999), Xavier (2017), assim como as teses de Garcia (2016) e Gonçalves (2011). Através da leitura desses autores, foi possível compreender não só aspectos relacionados ao espaço escolar e como ele foi sendo idealizado no passar do tempo, mas a questões relacionadas as práticas de controle e disciplina nesses espaços, mais explorados nas teses de Garcia (2016) e Gonçalves (2011).

Já no tocante a evolução da arquitetura escolar em Maceió – AL, foi possível encontrar nos textos de Martins (2014) e Manhas (2011) aspectos relacionados a história da educação na cidade, tal como, sobre a evolução da arquitetura escolar local, fazendo ligações com o contexto nacional vivido pela educação.

- Sobre o espaço disciplinar

Durante a formação do referencial teórico da pesquisa também foi preciso explorar algumas questões que tinham ligação com a problemática inicial da pesquisa em relação ao espaço disciplinar da escola, através de estudiosos como Foucault (1999), Benelli (2004 / 2003), Goffman (1987) e Montaner e Muxí (2014), assim como, que contemplassem o olhar da pesquisadora sobre o entendimento do espaço, como explorado no texto de Heynen (2013).

Para mais, posto que o processo de democratização das escolas no país se dá de forma particular, foi necessário inteirar-se sobre os conceitos da Educação Democrática no Brasil e compreender os possíveis impactos da democratização de suas escolas, como as diferentes visões que os estudiosos da área da educação possuem sobre essa temática, mediante revisão do estado da arte, detalhada a seguir.

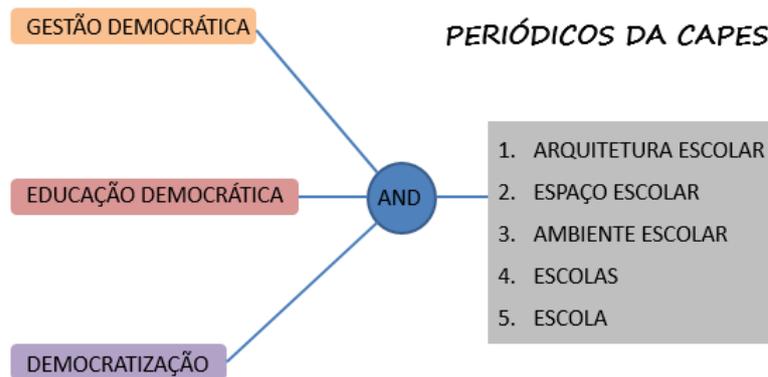
2.1.2 Revisão do estado da arte

- Sobre a educação democrática no brasil

Para o entendimento dos princípios da Educação Democrática e do contexto em que foi implementada no país, a construção do banco de referências para esta parte da pesquisa se deu por meio de um levantamento de artigos em periódicos, na base de Periódicos Capes, que apresentassem discussões e resultados de experiências já consolidadas ou contribuições teóricas sobre a temática.

Para esse levantamento de artigos em periódicos, foram considerados apenas aqueles revisados por pares como forma de assegurar maior credibilidade das publicações. Além disso, foi observada pelo exposto em seus resumos, a relevância que o mesmo traria sobre o tema de estudo.

Diagrama 1 - Combinações de palavras chaves para pesquisa na base de periódicos da Capes.



Fonte: Lima, 2019.

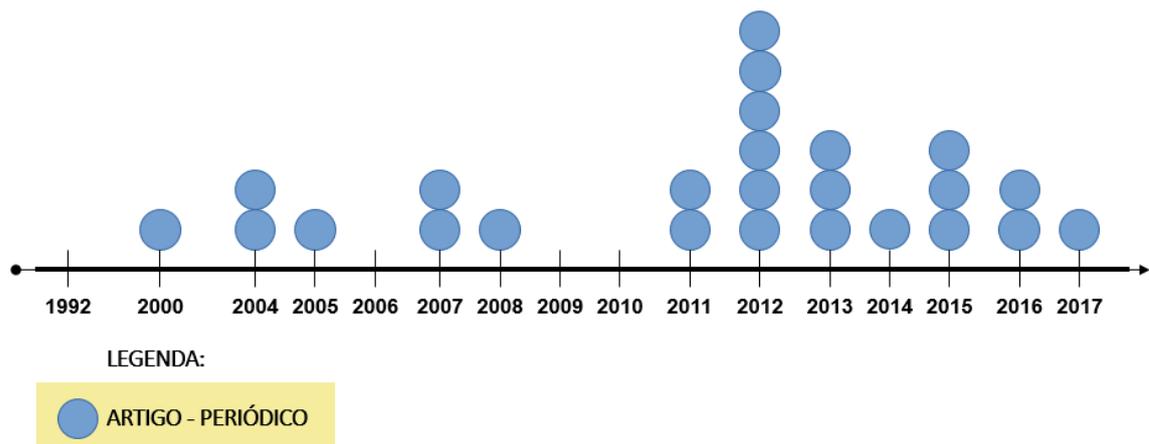
A busca foi realizada através da combinação de três termos-chave com cinco termos secundários que refletissem resultados de interesse à pesquisa, utilizando o operador lógico “and” (ver diagrama 1). Através das combinações utilizadas foi possível identificar 75 (setenta e cinco) artigos, tirando as repetições encontradas em cada combinação, que tratavam especificamente sobre conceitos da educação democrática, visões com relação a experiências em escolas democráticas e alguns poucos artigos que faziam relação entre a educação democrática e a arquitetura escolar produzida.

De maneira a diminuir a extensão das peças gráficas e melhorar o entendimento geral dos resultados, foram atribuídos códigos de identificação para cada artigo. Depois de uma análise inicial, realizou-se uma triagem, onde foram eliminadas as repetições entre resultados

de combinações distintas e aplicadas algumas categorizações, considerando-se a área do conhecimento e a classificação do periódico em que o artigo foi publicado (sistema *WebQualis*).

Ao todo foram registrados 75 (setenta e cinco) artigos e após uma análise de conteúdo foram selecionados apenas 20 (vinte) textos para embasar a revisão do estado da arte sobre a educação democrática nesse trabalho. Os critérios utilizados para seleção dos artigos foram baseados no conceito *Qualis* de cada artigo, na maior clareza dos conceitos apresentados sobre a educação democrática e pelo enfoque dado ao espaço escolar nesse contexto. Uma linha do tempo foi traçada e nela podemos observar os artigos encontrados nesta pesquisa com os respectivos anos de publicação de cada artigo o que nos mostra que a escola democrática é mais discutida de 2012 até hoje (ver diagrama 2) apesar de ser um tema abordado desde a década de 30 pelos pioneiros da escola nova e mais consolidada na década de 90 através das políticas públicas.

Diagrama 2 - Linha do tempo com os artigos finais selecionados dos periódicos da Capes.



Fonte: Lima, 2019.

Apesar da distância temporal entre os artigos, todos eles discutiram questões bem atuais quando se trata da democratização da educação e fizeram perceber que apesar dos grandes avanços alcançados na forma da lei como garantia de uma educação democrática, na prática, muitas são as barreiras e fronteiras que ainda precisam ser quebradas para a efetivação destas garantias.

Como esquematizado no diagrama 3, o princípio de cidadania pareceu o ponto central de toda a discussão em torno da educação democrática. Sabendo que educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente que não se limita ao conhecimento de leis e regras, ou a formar pessoas que aprendam a participar de forma consciente da vida coletiva, o princípio da cidadania se

configura como um conceito complexo onde podemos encontrar todos os outros nele (MACHADO, 1997).

Diagrama 3 - Síntese dos princípios fundamentais da educação democrática no Brasil.



Fonte: Lima, 2019.

Ao compararmos os princípios que norteiam uma educação essencialmente autoritária com uma educação que tende a ser mais libertadora, como a educação democrática, percebemos que no lugar da obediência e submissão temos a autonomia, especialmente do educando, no lugar da centralização do poder nas mãos da direção da escola temos a necessidade da participação de todos de forma igualitária, em especial na tomada de decisões, e que no lugar das relações de competitividade e individualismo, ainda tão arraigadas em nossa sociedade, temos o estímulo a cooperação entre os atores da escola.

Em termos espaciais, este trabalho irá observar especialmente a autonomia do educando, uma vez que a mesma pode ser materializada mais facilmente através do mapeamento dos fluxos e usos no espaço da escola.

Após essa etapa de construção teórica, procedeu-se a próxima etapa metodológica, que é a escolha do objeto de análise, detalhada no próximo tópico.

2.2 Escolha do Objeto de Estudo

Nesta etapa foram selecionadas para estudo de caso duas escolas públicas que foram fruto de políticas nacionais da educação voltadas para a educação democrática em dois momentos distintos desse mesmo período da educação.

A escolha dessas duas escolas se deu pelo fato de, além de serem resultado de políticas nacionais da educação durante o período da Educação Democrática, se tratarem de dois momentos importantes da implantação da Educação Democrática no país, através de equipamentos arquitetônicos, o qual um representa a utopia da democratização na educação, baseado no ideário da Escola Nova, inspirada nas formulações de Dewey e defendida pelos educadores pioneiros no Brasil nos anos de 1930, e outro momento representa o discurso da Educação Democrática numa fase em que já estava mais consolidado, durante a década de 90, posterior ao regime militar.

Em função disso, a primeira escola a ser estudada será a Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, uma das escolas do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA) que foi implantado em Maceió, Alagoas, no ano de 1958, sobre a lógica da Escola-Parque idealizada por Anísio Teixeira e projetada pelo arquiteto Diógenes Teixeira.

O CEPA é um exemplo de complexo escolar construído no crivo do modelo Escolanovista, bem diferente do que se propunha nos anos 30 do século XX. Aqui, sim, há uma proposta de democratização do acesso escolar, no Brasil, que se alastra até a massificação efetivada no Estado através da Reforma de 1971.

A escolha dessa escola se deu pelo fato do Complexo Educacional no qual ela faz parte fazer referência à Escola-Parque de Salvador que foi fruto das primeiras discussões conduzidas por Anísio Teixeira e pelos estudiosos e pensadores da época. Outro fator que levou a escolha dessa escola, em detrimento das outras do mesmo complexo, foi o fato de possuir uma tipologia mais inovadora e diferenciada em relação as demais.

A segunda escola que servirá de estudo de caso neste trabalho será a Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC implantada em Maceió, Alagoas, no ano de 1996, que, apesar de ter sua gestão sobre responsabilidade municipal, surge de uma política nacional da década de 90 através da criação dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), o qual foi implantado por todo território brasileiro visando atender a grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos, garantindo-lhes seus direitos

fundamentais e seu desenvolvimento integral, o que representou um momento de consolidação da democracia na educação principalmente através do acesso à escola.

Nas duas escolas será observado como esses espaços, pensados a partir da educação democrática em momentos distintos, se relacionam e dialogam hoje com os atores da escola em meio ao cotidiano escolar.

2.3 Aproximação do Objeto de Estudo por Imersão e Análise dos Dados

Inicialmente as escolas foram consultadas com o intuito de saber a disponibilidade que tinham para a realização da pesquisa. Em seguida, após autorização mediante declaração, foi realizado uma pesquisa documental, onde foram solicitados os projetos de arquitetura de cada uma das escolas as respectivas secretarias de educação que eram responsáveis por cada uma delas.

Para análise dos objetos de estudo, foi aplicado um conjunto de métodos para obter um diagnóstico que levasse em consideração as características físicas dos edifícios, bem como, as práticas educacionais possibilitadas por esses espaços.

A análise preliminar das edificações inclui os seguintes procedimentos: leitura de projeto, avaliação dos projetos de arquitetura, levantamento fotográfico e de medidas dos espaços, levantamentos de informações quanto ao tempo de ocupação e quantidade de usuários, bem como, conferência de possíveis mudanças ou ampliações na arquitetura das escolas, para, em seguida, dar início a aproximação dos estudos de caso por imersão.

Após a leitura dos projetos, foi adotado um método e instrumento qualitativo de coleta de dados, o método observacional da observação participante, o qual permitiu captar uma variedade de situações que não seriam observados por meio de perguntas (ver tabela 1).

Como detalha Rosaria Ono et al. (2018), a observação participante é um tipo de método observacional em que “há interesse no pensamento, interpretação, compreensão e interação humana em situações e eventos cotidianos” (ONO et al., 2018, p. 128). Rosaria Ono et al. (2018) ainda destaca que a observação envolve todos os sentidos para a percepção dos comportamentos do sujeito no espaço e que “as práticas, o funcionamento e as ocorrências somente podem ser acessados por meio de observações” (ONO et al., 2018, p. 127).

Através da observação foi possível desenvolver mapas de fluxos e de usos para verificar alterações nas circulações e usos previstos em projeto, além do surgimento de eventuais áreas

subutilizadas nos terrenos das escolas. A tabela 1 apresenta os instrumentos adotados, os respectivos participantes e os aspectos avaliados.

Tabela 1- Instrumentos adotados para a pesquisa.

INSTRUMENTO	PARTICIPANTES	ASPECTOS AVALIADOS
1. Observação Participante	Pesquisadora	Observação dos padrões de uso dos ambientes, das circulações, das atividades e dos inter-relacionamentos das pessoas no espaço. Verificação das práticas de operação
2. Mapas de fluxos	Pesquisadora	Observação dos padrões de uso dos ambientes e das circulações.
3. Mapas de usos	Pesquisadora	Observação dos padrões de uso dos ambientes e das circulações.

Fonte: Lima, 2019.

As imersões nas escolas selecionadas ocorreram de duas a três vezes por semana no período vespertino, com o objetivo de observar as dinâmicas dos atores do espaço escolar. Durante essa fase da pesquisa a autora decidiu que em suas análises se concentraria no ator educando, uma vez que na escola democrática ele se torna o grande protagonista do espaço, dando enfoque a sua autonomia e priorizando, nessas observações, os espaços de convivência coletiva, tendo em vista a falta de tempo hábil restante para a finalização da pesquisa que possibilitasse o aprofundamento de todos os condicionantes para uma escola democrática e a dificuldade de acesso aos espaços das salas de aula no espaço-tempo da aula, onde a relação dos educandos com os educadores se torna mais clara.

Com isso definido, na imersão, além do registro visual através da fotografia dos espaços, foram realizados croquis para registrar determinadas práticas dos educandos nos espaços, assim como, mapas cognitivos e anotações sobre percepções relacionadas aos outros sentidos que não fossem o visual.

Dessa maneira, os projetos de arquitetura das escolas em estudo, foram redesenhados a partir das informações registradas, gerando mapeamentos de usos, fluxos, práticas comportamentais e setorização dos espaços, com enfoque nos níveis de segurança das edificações. Foram utilizados nesse processo os softwares *AutoCAD 2018* e o *Adobe Photoshop CS6*.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa. Como consequência foi realizada a caracterização espacial das práticas educacionais dos atores no espaço, para

posterior confrontação com os conceitos da Educação Democrática, confirmando-os ou se opondo a eles. Por fim, foi realizado a sistematização dos dados e a estruturação do trabalho a ser entregue.

Vale ressaltar que o presente trabalho se propõe a analisar o espaço e as relações estabelecidas nessas escolas como elas se apresentam no estado presente da pesquisa, buscando compreender o espaço democrático dessas escolas hoje, sem a pretensão de deduzir como isso se dava na época em que foram implantadas.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo trata da revisão bibliográfica acerca da educação democrática e da arquitetura escolar no Brasil e, especificamente, na cidade de Maceió – AL, na qual será realizado o estudo de caso deste trabalho, ao mesmo tempo em que busca esclarecer as premissas teóricas consideradas sobre o espaço, a fim de facilitar o entendimento da posterior análise realizada sobre o objeto de estudo.

Isso posto, evidencia-se a divisão do capítulo em quatro partes, sendo a primeira sobre os cenários da educação e da arquitetura escolar no Brasil, a segunda a respeito da repercussão desses cenários em Maceió – AL, a terceira relacionada com as premissas teóricas do espaço enquanto cenário e, para finalizar, o quarto acerca do espaço como instrumento de disciplina na escola.

3.1 Os Cenários da Educação e da Arquitetura Escolar no Brasil

O espaço aparentemente estático é resultado de um processo dinâmico de uma rede de relações, dependendo da forma de atuação do Estado através das políticas públicas e de como as diversas classes sociais fazem-se representar no poder político. (RIBEIRO, 2004). Ao mesmo tempo, a materialização das ideias resulta em diferentes métodos de construção, ligados aos valores culturais da época, resultando em edifícios considerados como uma expressão dos conceitos e teorias de cada momento histórico. Assim, “a partir das características de uma arquitetura, é possível especular em relação as características da sociedade que a produziu” (CORDEIRO, 2009, pág. 46).

Todavia, como expõe Kowaltowski (2011, p. 11), “o edifício escolar deve ser analisado como resultado de expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além de sua materialidade”, como as relações estabelecidas entre os atores no/com o espaço, assim como as ideias pedagógicas e sua assimilação na prática escolar.

No Brasil, antes da época do Império, não existiam espaços destinados especificamente para a educação, mas espaços improvisados pela igreja e instituições religiosas para a catequização. É a partir do Império que é estabelecido um padrão pedagógico e arquitetônico voltado para a educação religiosa (ORNSTEIN, BORELLI, 1995). Essas escolas eram destinadas ao aprendizado de ler e escrever e, como mostra Buffa e Pinto (2002), se resumiam a uma sala de aula pouco iluminada, ventilada e organizada.

Entre o final do século XIX e 1920, Kowaltowski (2011, p. 82) mostra que, no Brasil, as edificações escolares destacam-se pela arquitetura neoclássica que é própria da Primeira

República. As edificações naquele período eram “imponentes, com eixos simétricos, pé direito alto e andar térreo acima do nível da rua e com imensas escadarias para um impacto no entorno urbano” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 82). A materialização da arquitetura escolar refletia os valores culturais da época até mesmo quando dividia as áreas femininas das masculinas, seja na entrada da escola ou no pátio de recreação. Naquela época, as ideias sanitaristas eram muito fortes e os partidos arquitetônicos muito parecidos (KOWALTOWSKI, 2011).

Figura 2 - Fachada da Escola Normal da Capital de São Paulo.



Fonte: Disponível em www.educacao.sp.gov.br, acessado em 10 jan. 2018.

Os Grupos Escolares e as Escolas Normais são os grandes destaques daquela época por representarem a tentativa de construir edifícios exclusivamente escolares. Segundo Kowaltowski (2011), eles se diferenciavam um do outro especificamente pelo fato de os Grupos Escolares serem compostos por salas de aulas e ambientes administrativos e as Escolas Normais por um programa arquitetônico mais complexo e com edifícios grandiosos, em que, além dos mesmos ambientes do primeiro, possuíam biblioteca, anfiteatros e laboratórios.

Uma das características das escolas da Primeira República também estava relacionada a sua forma de implantação, que na maioria das vezes estava conectada a alguma praça pública. A Escola Normal da Capital (1894) é um exemplo disso, localizada na atual Praça da República, no Centro de São Paulo, atualmente abriga a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (ver figura 2).

Já um exemplar de Grupo Escolar é a arquitetura da Escola Modelo da Luz, em São Paulo. Sua arquitetura contava com três pavimentos, contando com o porão, doze salas de aula em formato retangular, janelas grandes e altas voltadas para ventilação e luz natural, como o Código Sanitário requeria. Kowaltowski (2011), frisava o fato de que esta mesma tipologia arquitetônica era usada em outros municípios com a preocupação apenas de mudar a fachada através dos ornamentos. Com sua arquitetura rígida e controladora era um espaço de disciplina, em que cada uma tinha seu lugar e era observado (ver figura 3).

Figura 3 - Escola Modelo da Luz, Av. Tiradentes, São Paulo (1897), do arquiteto Ramos de Azevedo: a) vista do exterior; b) planta baixa do porão, térreo e pavimento superior.



Fonte: Kowaltowski, 2011.

Souza (2012) mostra que esses prédios escolares da Primeira República eram grandes e imponentes. Porém, “a construção desse tipo de prédio monumental não se manteve, pois a expansão da população urbana demandou uma correspondente e rápida expansão de vagas em escolas, o que demandou a construção de muitos prédios para atender essa finalidade” (SOUZA, 2012, pág.179), articulada majoritariamente ao modelo de organização da escola tradicional.

Com o passar do tempo, as discussões sobre a educação vão se alterando e o foco do processo educativo deixa de ser o educador e passa a ser o educando. A educação não deve ser liberal, mas sim, libertadora e democrática. O debate internacional sobre a democratização da educação inicia-se ainda no final do século XIX com um conjunto de pedagogos que buscam uma educação centrada no educando.

Entre esses pedagogos estavam John Dewey e Jean Piaget. John Dewey (1859-1952) tornou-se um dos maiores pedagogos americanos, contribuindo intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de “Escola Nova” ou a “Escola Progressista”. A pedagogia moderna e progressista desenvolvida pelo pedagogo americano John Dewey criticava a

memorização, valorizava as atividades manuais e dava ênfase aos reais interesses dos alunos. A repercussão de seus ideais é internacional e os seus livros tiveram grande repercussão na Europa, particularmente “*Education and Democracy*”, publicado em 1916.

Dewey, ao fazer uma crítica severa à educação tradicional com relação ao destaque dado ao intelectualismo e a memorização, passa a valorizar a experiência para o conhecimento, em que o mais importante não é o resultado, mas sim o processo. Para tal, ele considera que, para que a experiência possua um verdadeiro valor educativo, é primordial que o educador saiba os verdadeiros interesses da criança.

Surge então manifestações como a Semana da Arte Moderna de 1922 e a Revolução de 1930, que terminaram influenciando a educação e, conseqüentemente, tiveram repercussão na arquitetura escolar. Dessa forma, “o edifício, aos poucos, deixou de ser compacto, extinguiu-se as divisões entre os sexos, a implantação apresentava características mais flexíveis, como o uso de *pilotis*, deixando o térreo livre para atividades recreativas” (FDE, 1998b apud KOWALTOWSKI, 2011, p. 85).

A revolução de 1930, por sua vez, traz Anísio Teixeira para o Distrito Federal e ele luta pela função social da escola. Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) introduziu os conceitos da pedagogia de John Dewey no Brasil e foi, com Darcy Ribeiro, o idealizador da Universidade de Brasília. O ideário da Escola Nova, inspirado nas formulações de Dewey e defendido pelos educadores pioneiros no Brasil nos anos de 1930, preconiza uma escola voltada à formação integral do aluno, sintonizada às necessidades de uma sociedade em desenvolvimento. O conceito de construção do conhecimento, a partir da atividade dinâmica do aluno em interação com o meio, surge como elemento central da teoria.

O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" de 1932 no Brasil, lançado pelos intelectuais da época, entre eles Anísio Teixeira, consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

Os princípios gerais da Escola Nova são incorporados pela maioria das teorias educacionais e necessitam de condições para serem desenvolvidos. Tais princípios são resumidos por Lourenço Filho (1963):

- Desenvolvimento normal biológico do educando – Adaptar as atividades educativas ao organismo do educando;

- Socialização e aculturação – Valoração do individualismo nas trocas sociais, quaisquer que sejam elas;
- Preparação para o trabalho – Conferir habilidades aos educandos para que promovam sua independência;
- Afirmção pessoal de sentido humano – Otimizar as características individuais em prol da coletividade;
- Relacionamento com os mais altos fins de expressão humana – o equilíbrio pessoal só será atingido mediante aspirações dignas e úteis.

Sobre liderança de Anísio Teixeira, filósofos naturalistas e reformadores, artistas, pedagogos e cientistas uniram-se e começaram a reconstrução da pedagogia brasileira. Nesse período, "Anísio revolucionou os métodos de organização do sistema educacional e das atividades intraescolares", afirma Roberto Benathar (1981, p. 1663) em "Lugar e posição de Anísio Spínola Teixeira na pedagogia brasileira".

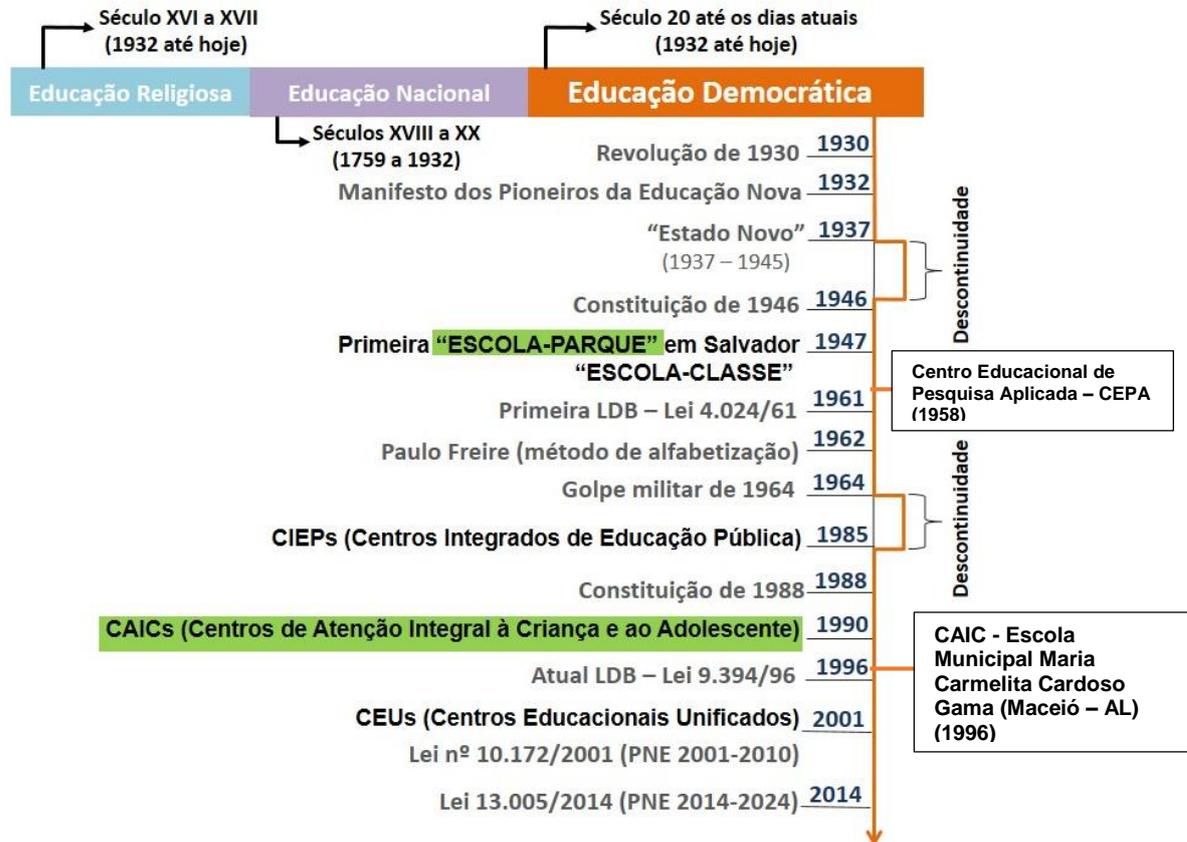
Logo, entre as contribuições oferecidas à educação, a partir da década de 1930, surgiu uma tendência geral favorável à limitação do autoritarismo na escola e ao aumento da liberdade de ação da criança, incentivando nela ações que favorecessem a sua criatividade.

Ulisses Araújo (2000) trata o tema educação para a cidadania como elemento essencial da democracia, concluindo que esta não se dá através de relações autoritárias e com base em metodologias de mera transmissão e reprodução do conhecimento. Os alunos devem desenvolver um pensamento crítico para terem condições de participarem efetivamente de uma sociedade democrática e, especificamente na escola, o respeito deve ser a base estabelecida entre os docentes nas relações com os educandos, sem que haja a necessidade de utilizar punições e ameaças autoritárias, facilitando a harmonia das relações interpessoais na escola.

Contudo, como mostra no diagrama 4, é bom frisar que o recorte temporal da Educação Democrática é intercalado por discontinuidades, através de momentos de regimes autoritários, como foi o caso da culminância do Estado Novo (1937 a 1945) durante a Era Vargas e do Regime Militar de 1964 a 1985, mais detalhados adiante.

Diagrama 4 - Linha do tempo do período da educação democrática com programas nacionais escolhidos para estudo de caso destacados em verde.

Linha do Tempo do Período da Educação Democrática



Fonte: Lima, 2019.

No Brasil, os municípios começam, após a primeira Constituição em 1934, a investirem parte da arrecadação tributária em educação, construção e manutenção das edificações escolares. Enquanto isso, “a ascensão de Getúlio Vargas, em 1930, abriu espaço para a ideia da educação pública como elemento remodelador do país na construção de uma sociedade moderna e democrática” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 85).

Os novos edifícios escolares no Brasil passaram a refletir tudo que a educação vinha passando no país. Conseqüentemente, com a intenção de modernização da educação, “formavam-se equipes de professores, médicos, pedagogos, arquitetos e outros profissionais, que contribuiriam para delimitar os parâmetros de projetos subordinados à Secretaria de Educação e Saúde” (FDE, 1998a apud KOWALTOWSKI, 2011, p.86). Nesse período, foi criado o Código de Saboya, de 1934, uma norma técnica que estabelecia critérios de projetos escolares.

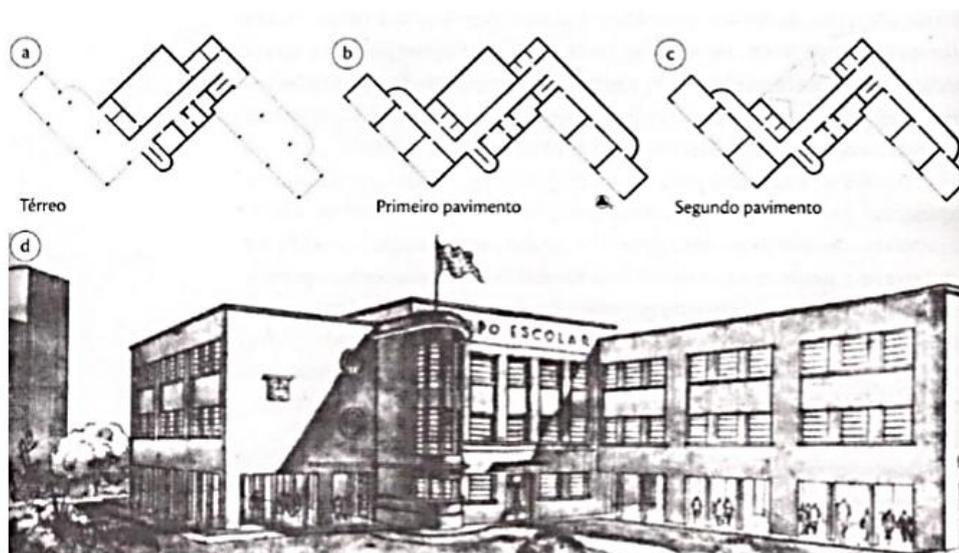
Entre as regras mais relevantes transcritas por Artigas (1999) estão a orientação para que as escolas tivessem, sempre que possível, apenas um pavimento; para que as escadas tivessem lance reto, com degraus com no máximo 16 centímetros de altura e no mínimo 25 centímetros de largura; para que as dimensões das salas fossem proporcionais ao número de alunos; para que a altura mínima das salas fosse de quatro metros; para que a iluminação natural das salas fosse unilateral esquerda e bilateral esquerda direita diferencial; para que a iluminação artificial fosse, preferencialmente, elétrica; para que a altura mínima para as janelas das salas de aula fosse de um metro; para que o formato das salas fosse retangular e para que a quantidade de lavabos fosse de um para cada trinta educandos.

Ao mesmo tempo, o programa de necessidades da escola começa a ampliar devido aos novos ideais de educação. E aquilo que antes não passava de salas de aulas, administração e auditório, passou a ter a necessidade de salas de aula amplas, claras e bem-ventiladas, “pintadas entre o creme e o verde-claro; dependências de trabalho; um auditório; sala de educação física, jogos, canto, cinema educativo, sala de festas, de reunião, biblioteca, instalações para assistência médica, dentária e higiênica” (FDE, 1998a apud KOWALTOWSKI, 2011, p.87).

Um novo estilo é adotado pelos edifícios escolares dessa época, por meio da arquitetura moderna, a qual se caracterizava por:

[...] formas geométricas simples, de concreto armado, que permite a estrutura independente de vedação, pátios internos sob pilotis e grandes aberturas envidraçadas. A diferença entre os edifícios construídos na primeira República e os construídos nos anos de 1930 está na liberdade da implantação (BUFFA; PINTO, 2002 apud KOWALTOWSKI, p. 87).

Figura 4 - Grupo Escolar Visconde Congonhas do Campo, a) planta térreo, b) planta primeiro pavimento, c) planta segundo pavimento, d) vista da fachada do prédio.



Fonte: Kowaltowski, 2011.

Segundo Kowaltowski (2011, p.87), a partir desse momento se dá início ao funcionalismo na arquitetura escolar, na busca por espaços internos e externos integrados e grandes corredores com boa circulação. Nessa fase, a planta geralmente encontrada nos edifícios escolares é em forma de “L” ou “U”. O Grupo Escolar Visconde de Congonhas do Campo (ver figura 4), projeto de José Maria da Silva Neves, construído em 1936 no bairro do Tatuapé, na cidade de São Paulo, exemplifica essa nova tendência na arquitetura escolar do Brasil nesse período.

Tabela 2 - Tipologias de edifícios escolares construídos por Anísio Teixeira na década de 1930 no Rio de Janeiro.

Mínimo	Com duas salas de aula, uma sala de ateliê e oficina, destinava-se a regiões de reduzida população escolar.
*Nuclear	Disponha de 12 salas de aula, além sanitários e locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca de professores. Possuía somente salas de aula comuns, pois funcionariam em complementação com as atividades sociais, oferecidas em outro turno em outro prédio, os parques escolares ou escolas do tipo <i>Playground</i> .
<i>Platoon</i> 12 salas	Disponha de 12 salas de aula, sendo seis salas de aula comuns e seis salas especiais, destinadas à: leitura e literatura, ciências sociais, desenho e artes industriais, auditório, música e recreação, jogos, ciências, além de sanitários e locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca de professores.
<i>Platoon</i> 16 salas	Disponha de 16 salas de aula, sendo 12 salas de aula comuns e quatro salas especiais, destinadas à: leitura e literatura, ciências sociais, desenho e artes industriais, auditório, música e recreação, jogos, ciências, além de sanitários e locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca de professores.
<i>Platoon</i> 25 salas	Disponha de 25 salas de aula, sendo 12 salas de aula comuns e 12 salas especiais, destinadas à: leitura e literatura, ciências sociais, desenho e artes industriais, auditório, música e recreação, jogos, ciências, além de sanitários e locais apropriados para administração, secretaria e biblioteca de professores, possuía também um amplo ginásio.

Fonte: Dórea, 2003.

Durante a gestão de Anísio Teixeira à frente da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1931-1935), que naquele tempo situava-se no Rio de Janeiro, aconteceu a reforma, ampliação e adequação de alguns edifícios onde já funcionavam escolas, como também a edificação de 28 (vinte e oito) novos prédios escolares (CASTRO, 2009). “A estruturação da parte física e logística do sistema educacional pensado por Teixeira, contemplava quatro tipologias básicas de edifícios escolares: Mínimo, Nuclear, Platoon (de 12, 16 e 25 salas) e

Playground” (DÓREA, 2004 apud XAVIER, 2017, p. 113). Essas tipologias eram classificadas de acordo com seus programas arquitetônicos, conforme mostra a tabela 2.

Como aponta Xavier (2017, p.113), “a tipologia Nuclear é o principal gérmen da Escola Classe que será implementado na década seguinte na Bahia” (ver figura 5). Possuía um programa arquitetônico resumindo as salas de aula tradicionais, com quadro e carteiras para alunos, administração e biblioteca dos professores. As referidas escolas, segundo Teixeira (1935), eram “voltadas ao ensino propriamente dito” (TEIXEIRA, 1935, p.199). A ideia seria que funcionassem de forma complementar com outras edificações encarregadas pelos demais componentes curriculares, como ginásio, auditório, sala de artes, educação física etc. Isso seria possível se fosse atrelada com um parque escolar ou uma escola de tipologia Playground, visando uma educação integral.

Figura 5 - Escola Municipal Pernambuco (1934), umas das Escolas Tipo Nuclear de Anísio Teixeira.



Fonte: Disponível em www.rio.rj.gov.br, acessado em jan. 2019.

A escola de tipologia *Playground*, por sua vez, seria “o gérmen da Escola Parque” (XAVIER, 2017, p.115), que também será implementada mais adiante, por Anísio Teixeira. O edifício dessa tipologia foi projetado para a educação social do aluno, devidamente aparelhado para “a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar” (TEIXEIRA, 1935, p.199). O único exemplo que se tem de uma Escola *Playground*, situada na cidade do Rio de Janeiro, é a Escola Dom Aquino Corrêa, a qual possuía a Praça Cardeal Arcoverde de Copacabana em seu entorno (ver figura 6). Seu edifício conta com “o uso de formas cilíndricas, terraços e aberturas circulares, faz referência às torres de comando, às escotilhas e aos decks de um navio: fascinação da época pelas máquinas” (Ferreira et al, 1998, p.25).

Já a tipologia Platoon, que deriva do termo pelotão na língua inglesa, “possuía como proposta metodológica, o deslocamento dos alunos em pelotões por seus ambientes de ensino” (XAVIER, 2017, p. 114). A proposta era que os alunos se deslocassem do ambiente comum de ensino (salas de aula) para os ambientes diferenciados (como a sala de artes, sala de educação física, ginástica) da escola, ao contrário de o professor mudar de sala (ver figura 7). Segundo Xavier (2017, p. 115),

Foi desenvolvida a partir de sete premissas básicas: fundamentos (salas de aula comuns para os conteúdos já existentes no sistema de ensino em voga), uso das horas de lazer (salas de música e estúdio), saúde (ginásio e pavilhão ou espaço para o recreio), socialização das atividades escolares (auditório), atividades vocacionais (salas de trabalho manual), ciências e atividades especiais (refeitório e clínica) (XAVIER, 2017, p. 115).

Figura 6 - Escola Municipal Dom Aquino Corrêa (1962), Escola Tipo Playground de Anísio Teixeira.



Fonte: Disponível em www.rio.rj.gov.br, acessado em jan. 2019.

Figura 7 - Escola Municipal Argentina, uma das Escolas Tipo Platoon de Anísio Teixeira.



Fonte: Disponível em www.rio.rj.gov.br, acessado em jan. 2019.

Ao descrever sobre a tipologia Platoon, Xavier (2017) faz uma interessante consideração acerca de sua semelhança com Edifícios escolares que ainda irão surgir durante a história da educação no Brasil.

Em relação à tipologia Platoon, discordo do comum entendimento de autores que a apresentam como sendo a base conceitual da Escola Parque. No meu entendimento esta tipologia é o gérmen do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) e seus outros tantos exemplos: Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), Centro Educacional Unificado (CEU). Este raciocínio está baseado na localização geográfica única das atividades e do edifício escolar. Na tipologia Platoon, tem-se numa única localidade a implementação da educação integral, com ambientes educacionais comuns e especiais, auditório/teatro, quadras, salas de artes dentre outros itens do contexto escolar. Em contraponto, um Centro Educacional Elementar ou o conjunto Escola Parque x Escola Classe, por si só já conta com no mínimo cinco localizações geográficas distintas, ou seja, são cinco instituições escolares distintas, sendo as proximidades deste conceito muito mais próximas da relação estabelecida entre as tipologias Nuclear e Playground do Rio de Janeiro na década de 1930 (XAVIER, 2017, p. 118).

A partir de 1937, por razões políticas durante o que ficou conhecido como “Estado Novo”, as várias propostas de modificação institucional da educação do País não foram efetivadas. Em 1946, com a vitória das forças democráticas, Anísio Teixeira volta ao cenário brasileiro e suas ideias e os debates promovidos por ele também inspiraram a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), importante instrumento de melhorias e qualidade do ensino no Brasil.

Como Secretário da Educação da Bahia, inspirado pelas escolas comunitárias norte-americanas com o programa da escola parque, Anísio Teixeira propôs um sistema em que a educação da sala de aula fosse complementada por uma educação dirigida.

No final da década de 1940, Anísio Teixeira colocou em prática suas ideias educacionais inovadoras, tendo a colaboração de arquitetos que pudessem entender e concretizar suas novas propostas, como o caso de Diógenes Rebouças, responsável

pelos projetos dos “Centros educacionais”. Tratava-se de complexos de educação em tempo integral que visavam alcançar as camadas populares, compostos pela escola-classe e pela escola-parque, também levando em conta a formação de professores. (BUFFA, PINTO, 2002 apud MANHAS et al., 2011, p. 2)

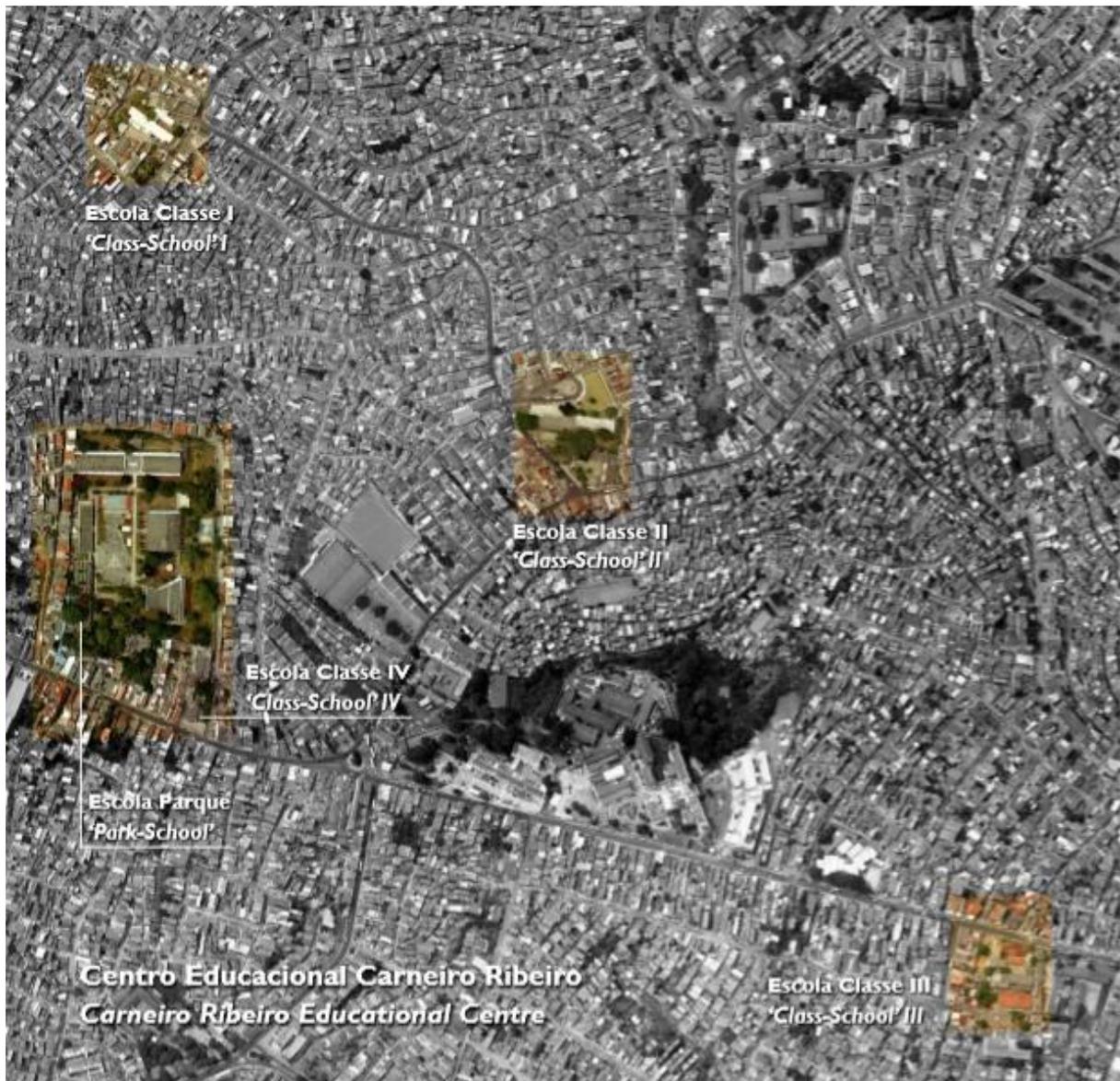
Em 1947, na cidade de Salvador, Anísio Teixeira elaborou, com Diógenes Rebouças e o engenheiro Paulo de Assis Ribeiro, um ambicioso “Plano de Edificações Escolares da Capital”. Tendo como objetivo uma “Educação para Todos”, o plano de Anísio previa a construção de sete Centros de Educação Elementar, com capacidade para 4.000 (quatro mil) alunos, cada um deles formado por uma Escola parque e quatro Escolas Classe. As Escolas Parque estariam localizadas nos subcentros urbanos, mas, infelizmente devido à escassez de recursos, Anísio só conseguiu iniciar a construção do primeiro desses centros: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Caixa d’Água, nos arredores da invasão do Corta Braço, totalmente carente de infraestrutura.

Foi dessa forma que o arquiteto Diógenes Rebouças projetou a Escola-Parque Centro Educacional Carneiro Ribeiro, considerada pela ONU (Organização das Nações Unidas) umas das maiores experiências de ensino primário neste século. “As propostas vislumbram a produção de uma arquitetura socialmente mais progressista, para maximizar os recursos disponíveis” (Kowaltowski, 2011, p. 89).

Segundo o jornalista Odorico Tavares, a inauguração da primeira etapa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em setembro de 1950, correspondente às Escolas Classe I, II e III, ocorreu “entre milhares de pessoas, na sua maioria homens e mulheres humildes do bairro da Liberdade” e representou “um marco de renovação numa zona onde, às vezes, o desespero e o desencanto poderiam levar aos caminhos da subversão” (ANDRADE JÚNIOR et al, 2017, p. 197).

A falta de áreas suficientemente amplas em Salvador para grupos escolares completos levou Anísio Teixeira e Diógenes Rebouças a imaginarem um sistema especial de escolas, em que fossem localizadas as funções do ensino propriamente dito em um prédio, e em outros as de educação física, artística, social e pré-vocacional. Surge então a ‘escola-classe’, composto apenas por salas de aula e dependências para o professor, e a ‘escola-parque’, onde se encontrava as salas de música, dança, teatro, clubes (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação pré-vocacional), ginásio de educação física, dormitórios, biblioteca, restaurante e serviços gerais. Dessa forma, assim como esquematizado na figura 8, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro se dividiu em uma Escola Parque e quatro Escolas Classe próximas umas das outras, funcionando como um grande complexo escolar integrado ao seu entorno.

Figura 8 - Planta de situação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.



Fonte: Bastos, 2000.

Figura 9 - Escola Classe 1 / Centro Educacional Carneiro Ribeiro, projetada por Diógenes Rebouças (1948-1950).



Fonte: Acervo da Prefeitura de Salvador, 1954.

Figura 10 - Escola Classe 2 / Centro Educacional Carneiro Ribeiro, projetada por Hélio Duarte (1948-1950).



Fonte: Andrade, 2010.

Figura 11 - Escola Classe 3 / Centro Educacional Carneiro Ribeiro, projetada por Hélio Duarte (1948-1950).



Fonte: CEAB/FAUFBA, 2000.

Figura 12 - Escola Classe 3 / Centro Educacional Carneiro Ribeiro, projetada por Hélio Duarte (1948-1950).



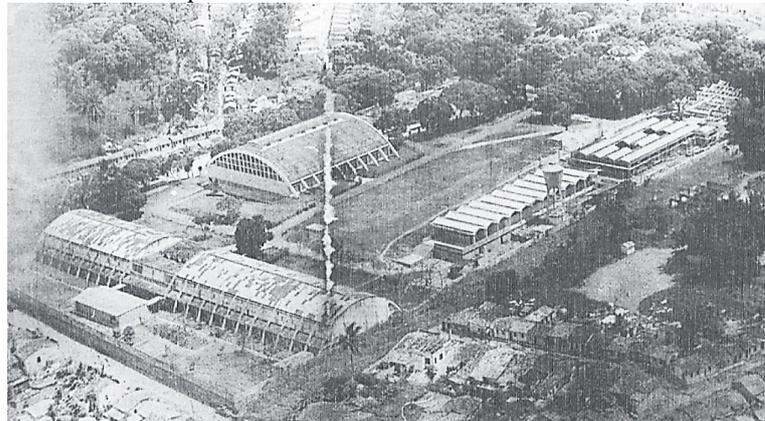
Fonte: Revista AU, 2009.

Figura 13 - Escola Classe 4 / Centro Educacional Carneiro Ribeiro, projetada por Diógenes Rebouças e Assis Reis (1964).



Fonte: Sylos, 2015.

Figura 14 - Vista aérea da Escola Parque/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Caixa d'Água, em Salvador.



Fonte: Bastos, 2000.

A arquitetura da Escola Parque do Centro Educacional Carneiro Ribeiro se destaca pela criação de grandes pavilhões e equipamentos destinados as diversas atividades que uma escola de ensino integral deveria ter. Como Andrade Júnior et al (2017) descreve, através da figura 14, podemos observar:

Em primeiro plano, à esquerda, o Pavilhão das Atividades de Trabalho, primeiro a ser inaugurado, em 1955. À direita dele, o Pavilhão da Cantina e Serviços Gerais, com a torre d'água e o Pavilhão das Atividades Socializantes, concluídos em 1962. No canto superior direito, o Pavilhão da Administração, ainda em construção. O Pavilhão de Educação Física e Recreação e o anfiteatro, inaugurados por volta de 1959, estão na parte superior da foto. Ainda não haviam sido construídos o Pavilhão do Setor Artístico (teatro) e o Pavilhão do Setor Cultural (biblioteca), na área ocupada por árvores no trecho superior da imagem. O conjunto arquitetônico moderno e de escala monumental contrasta fortemente com o entorno quase rural e formado por construções irregulares e de pequeno porte (ANDRADE JÚNIOR et al, 2017, p. 199).

Mais adiante podemos observar a planta baixa com todos os equipamentos propostos para a escola-parque (figura 15).

Figura 15 - Planta baixa da escola-parque / Centro Educacional Carneiro Ribeiro.



Fonte: Andrade Júnior et al, 2017.

O pavilhão de Atividades de Trabalho foi o primeiro a ser construído e é o maior da Escola Parque: um gigantesco galpão em forma de abóbada de berço, com estrutura em arcos plenos que, embora pareçam uniformes e contínuos, são, na verdade, formados por arranques em concreto armado e por arcos em madeira.

Figura 16 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque / Pavilhão de Atividades de Trabalho. Projetado por Diógenes Rebouças (1955).



Fonte: Jornal do NICC, 2014.

Figura 17 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque / Pavilhão de Atividades de Trabalho. Projetado por Diógenes Rebouças (1955).

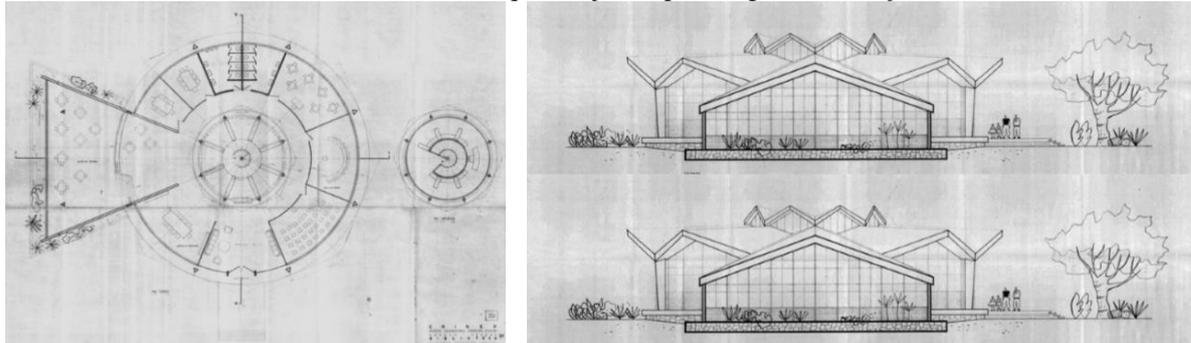


Fonte: Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1960.

Como destaca Andrade Júnior et al (2017, p. 211),

A solução em galpão foi recorrente na produção de Diógenes na década de 1950, podendo ser encontrada em outros projetos educacionais, como o Centro Educacional de Maceió e a Escola Normal de Aracaju, e em edifícios destinados a outros usos, como as oficinas da Penitenciária do Estado, o Mercado Público de Jequié e o Ginásio de Esportes do Serviço Social do Comércio (Sesc) Aquidabã (ANDRADE JÚNIOR et al, 2017, p. 211).

Figura 18 – Planta baixa e vistas do Anteprojeto do Pavilhão do Setor Cultural (Biblioteca) do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque. Projetada por Diógenes Rebouças e Assis Reis (1961).



Fonte: CEAB/FAUFBA, 1992.

Figura 19 - Pavilhão do Setor Cultural (Biblioteca) do Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque. Projetada por Diógenes Rebouças e Assis Reis (1961).



Fonte: Jornal do NICC, 2014.

A Biblioteca do CECR por sua vez é o equipamento da escola-parque que mais chama atenção por sua arquitetura diferenciada. Projetada por Diógenes Rebouças e Assis Reis e, 1961, toda a estrutura e organização espacial e funcional da biblioteca decorrem de uma planta circular. Como detalha Andrade Júnior et al (2017) em sua obra,

A cobertura e o mezanino central são sustentados por dezessete pilares: um pilar de seção circular localizado no ponto central do edifício e dezesseis pilares de seção triangular e variável, distribuídos radialmente em dois anéis concêntricos de oito pilares cada. A leveza do mezanino e da escada helicoidal que lhe dá acesso é acentuada pelos delicados guarda-corpos em barras de ferro. O elemento mais marcante da biblioteca é a cobertura, plissada e organizada em dois níveis: um mais alto, sobre o mezanino, e outro mais baixo, correspondente ao restante do pavilhão circular. A cobertura mais alta parece brotar do pilar central, e os vazios em formato de losangos, resultantes da diferença de altura entre os dois níveis da cobertura, funcionam como lanternins. O fechamento externo da biblioteca é feito quase que totalmente por uma esquadria contínua, que intercala folhas de vidro com painéis de venezianas de madeira (ANDRADE JÚNIOR ET AL, 2017).

O Pavilhão da Cantina e Serviços Gerais e Pavilhão da Administração, projetado por Diógenes Rebouças e Assis Reis foi finalizado apenas em 1962. A solução adotada na cobertura do Pavilhão das Atividades Socializantes é repetida nesses pavilhões, no entanto, nas fachadas

principais destes dois pavilhões, os pilares verticais de seção variável são substituídos por *pilotis* em “V”, criando uma interessante contraposição à cobertura plissada.

Figura 20 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Escola Parque, Pavilhão da Cantina e Serviços Gerais e Pavilhão da Administração. Projetado por Diógenes Rebouças e Assis Reis (1962).



Fonte: CECR, 1974.

Figura 21 - Centro Educacional Carneiro Ribeiro Pavilhão do Setor Artístico – Teatro. Projetada por Diógenes Rebouças e Assis Reis (1963).



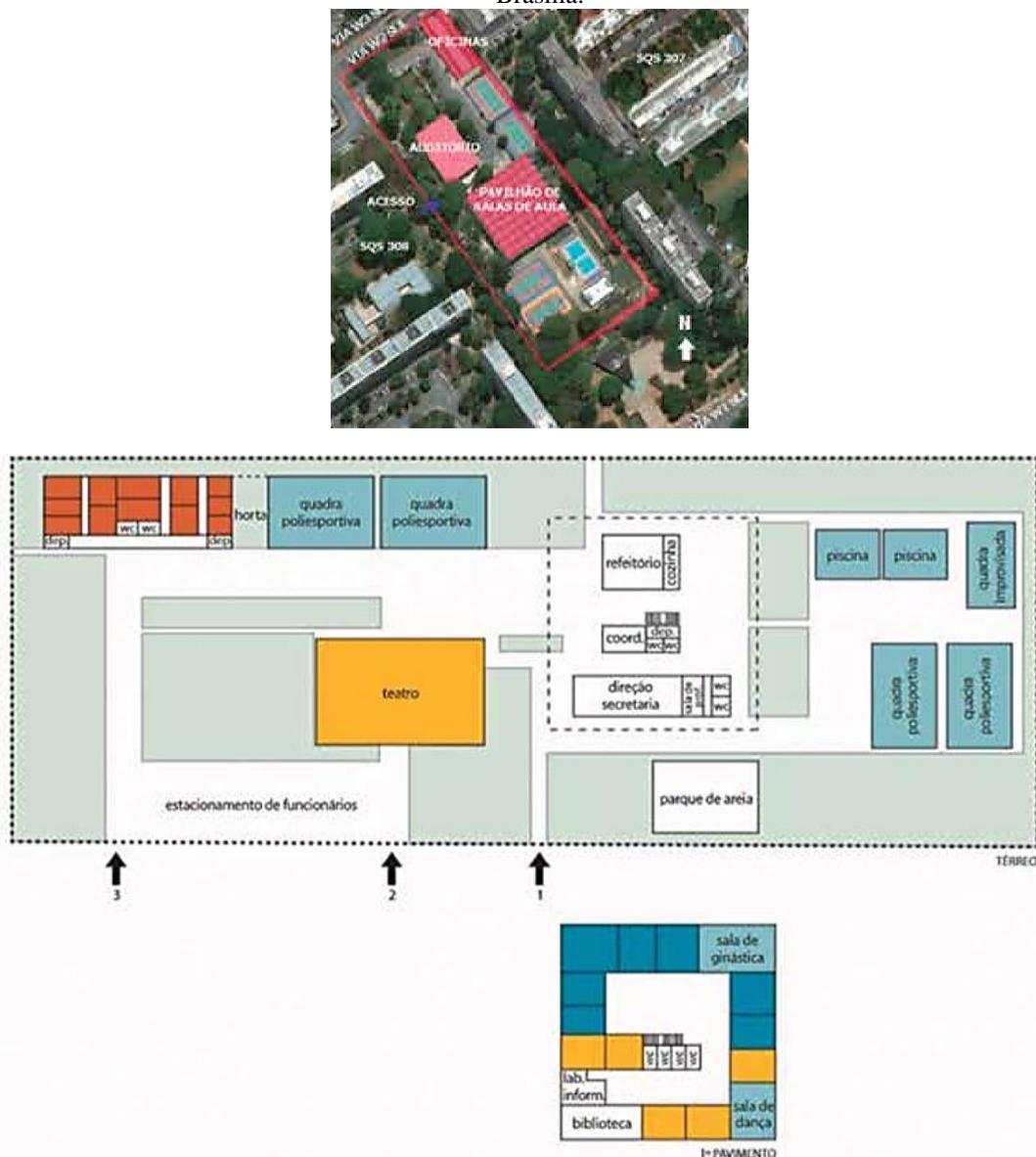
Fonte: REIS, 2000.

O último pavilhão da Escola Parque a ser concluído em 1963 foi, por fim, o Teatro, também projetado por Diógenes Rebouças e Assis Reis. Esse teatro teve sua planta formada por dois trapézios isósceles adossados nas suas bases menores. O trapézio maior abriga o teatro propriamente dito e, nas laterais do palco, salas de música, dança, coreografia e cenografia, além dos camarins. O trapézio menor corresponde a uma varanda-foyer, voltada para a praça central da Escola. O estreitamento na parte central do volume coincide com a calha central do seu telhado borboleta, elemento recorrente na obra de Diógenes das décadas de 1940 a 1960.

A partir dessa experiência em Salvador, outras escolas Parque foram implantadas pelo país, a exemplo da Escola Parque de Brasília, EP 308 Sul, e outras menos conhecidas com as Escolas Parque criadas no período do regime militar brasileiro, EP 313/314S e EP 303/304N, a Escola Parque de Campina Grande, Dumerval Trigueiro e Teatro Municipal Severino Cabral, e a Escola Parque de Belo Horizonte, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais (CRPEMG).

O “Plano para Construções Escolares para Brasília”, elaborado em 1957 por Anísio Teixeira, previa a criação de 28 (vinte e oito) Centros de Educação Elementar (CEE), um para cada Unidade de Vizinhança prevista no Plano Piloto de Lucio Costa. Cada CEE seria formado por quatro jardins de infância, quatro Escolas Classe – uma para cada superquadra – e uma Escola Parque, com capacidade total para 2.000 (dois mil) alunos. Somente cinco dos 28 (vinte e oito) CEE previstos foram construídos, sendo o primeiro Centro Educacional Elementar localizado em uma unidade de vizinhança composta por superquadras da asa sul de Brasília, cuja Escola Parque foi projetada por José de Souza Reis e inaugurada em 1960.

Figura 22 - Planta de situação, planta baixa térreo e planta baixa pavimento superior da Escola Parque 308 Sul de Brasília.



Fonte: Xavier, 2017.

A ideia era que cada superquadra contasse com a edificação de uma Escola Classe (EC) e um Jardim de Infância, e no conjunto das quatro houvesse uma Escola Parque. Porém uma dessas Escolas Classe não foi construída, o que fez que este centro educacional fosse composto pelas escolas: EC 107 Sul, EC 108 Sul, EC 308 Sul e Escola “Escola Parque” (EP) da entre quadra sul (EQS) 307/308, conhecida como EP 308 Sul, por ser o lado em que se localiza a entrada da escola e de seu teatro (XAVIER, 2017).

Figura 23 - Imagem da entrada da EP 308 Sul de Brasília.



Fonte: Disponível em www.gazetadopovo.com.br, acessado em dez. 2018.

Figura 24 - Imagens da Escola Parque 308 Sul de Brasília.



Fonte: Bastos, 2011.

Como descreve Xavier (2017, p. 167) sobre a escola parque 308 Sul de Brasília,

A própria composição arquitetônica da escola dialoga diretamente com o entorno. Seja pela disposição dos blocos, afastados um do outro com área livre e verde entre os mesmos, seja pela presença dos elementos construtivos que despertam o sentimento de pertencimento e de identidade, como o cobogó, os pilotis, as grandes janelas como nos edifícios que a circundam, seja pela presença da flora tanto dentro quanto no entorno. No início não havia cercas que separassem a escola das superquadras, mas esta realidade hoje é diferente, com a presença de cercas gradeadas, pintadas na cor verde, visando reduzir o impacto deste elemento de segurança e de segregação (XAVIER, 2017, p.167).

Segundo Bittar e Bittar (2012. p. 161) “no início dos anos 1960, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024, de 1961), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória”.

Por outro lado, teve início a experiência de educação popular, dentre as quais se destacou o método de alfabetização de adultos de Paulo Freire. Paulo Freire (1921-1997) pregava que, no processo da alfabetização, ao mesmo tempo em que se deveria fornecer aos adultos que nunca tinham ido à escola o aprendizado da escrita, seria necessário fornecer-lhes também uma visão crítica sobre o mundo.

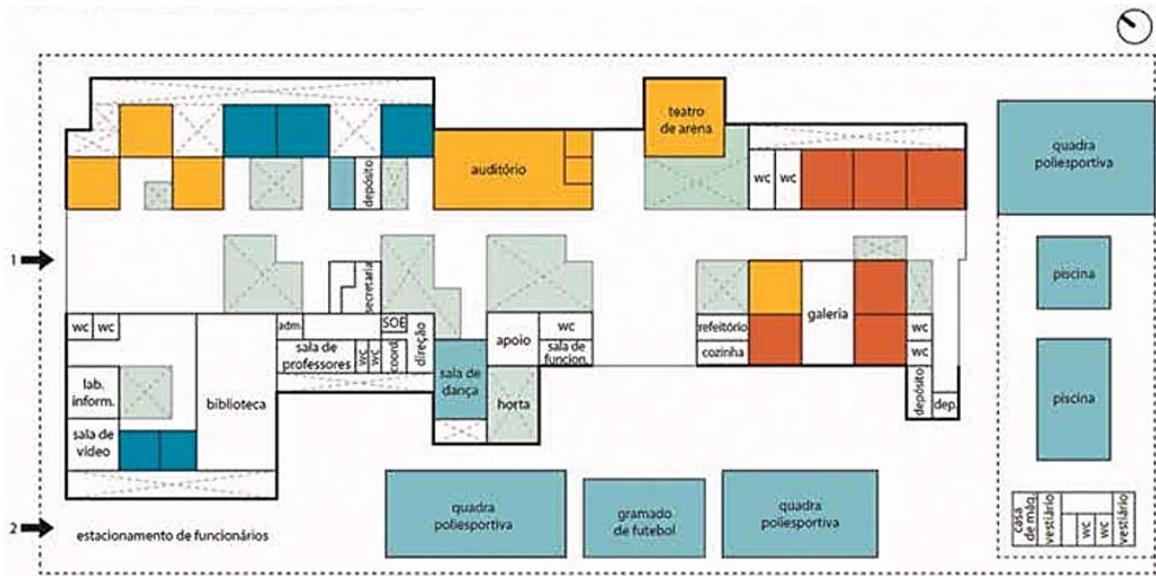
Através deste pensamento, Paulo Freire desenvolveu um método revolucionário de alfabetização, de apenas 40 horas, sem cartilha ou material didático. Desse trabalho surgem na década de 1960 campanhas de alfabetização no País, tais como o “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e o “Movimento de Cultura Popular”. As técnicas de alfabetização de Freire têm como base as codificações, palavras geradoras, cartazes com as famílias fonêmicas, quadros ou fichas de descoberta e material complementar. Com o Regime Militar de 1964, a experiência de alfabetização de Paulo Freire, por ser considerada subversiva, foi abortada e apenas alguns trabalhos dispersos continuaram.

Durante o Regime Militar (1964-1985) a história da escola pública brasileira sofreu mudanças estruturais. Esse período foi marcado pela expansão da escola pública brasileira, justamente porque era necessário um mínimo de escolaridade para que o País ingressasse na fase do “Brasil potência”. Isso só seria possível a partir da ampliação do número de escolas e, conseqüentemente de vagas ofertadas. No entanto, a expansão quantitativa veio acompanhada pelo rebaixamento da qualidade de ensino e da arquitetura escolar, segundo a maioria dos estudiosos. Por outro lado, foi a primeira vez que as camadas populares adentraram em grande quantidade na escola pública brasileira e “se no passado a escola pública brasileira era tida

como de excelente qualidade, não se pode esquecer que essa qualidade implicava na exclusão da maioria” (BITTAR, BITTAR, 2012, p.162).

O regime militar, ancorada no pensamento tecnocrático e autoritário que acentuou o papel da escola como aparelho ideológico de Estado, editou a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei nº. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário e o ginásio em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado.

Figura 25 - Planta baixa da Escola Parque 313/314 Sul em Brasília.



Fonte: Xavier, 2017.

Após a construção da primeira Escola Parque de Brasília não foram construídas mais escolas parques em Brasília. Porém, em 1974, durante o regime militar, o Governo do Distrito Federal reativou a proposta de construção dessa tipologia escolar e planejou a construção de oito novas Escolas Parque. Destas, apenas duas foram construídas: a Escola “Escola Parque 313/314 Sul” e a “Escola Parque 303/304 Norte”. Ambas contaram com projeto arquitetônico de Raul Frederico José Spinza Molinas e Ewandro Magalhães Freitas e foram inauguradas em 1977. As duas escolas contaram com projetos arquitetônicos muito semelhantes, diferenciando apenas na implantação pelas condicionantes do terreno.

Segundo Xavier (2017), essas escolas se aproximam da escola *Playground*, já que todas as dependências da escola estão inseridas em um único edifício. O autor ainda descreve a arquitetura destas escolas como mais fechadas para si mesmo.

Estas três escolas construídas no período da ditadura militar não trazem em seus edifícios elementos de diálogo direto com a cidade, como acontece com a EP 308 Sul. Elas não estão estruturadas sobre pilotis, não utilizam cobogós, não possuem uma comunicação direta com o exterior. Apesar de possuírem grandes portas envidraçadas que possibilitariam o contato visual com o ambiente externo, estas escolas possuem um fechamento em formato de muro ou parede que contorna toda a área principal da instituição. Percebe-se neste fechamento uma característica de segurança, mas também de clausura. Além dos muros, está presente uma grade também pintada de verde, que circunda a área destinada à escola. A presença da flora ainda é perceptível, mas principalmente no envoltório da escola, não na área interna (XAVIER, 2017, p. 183).

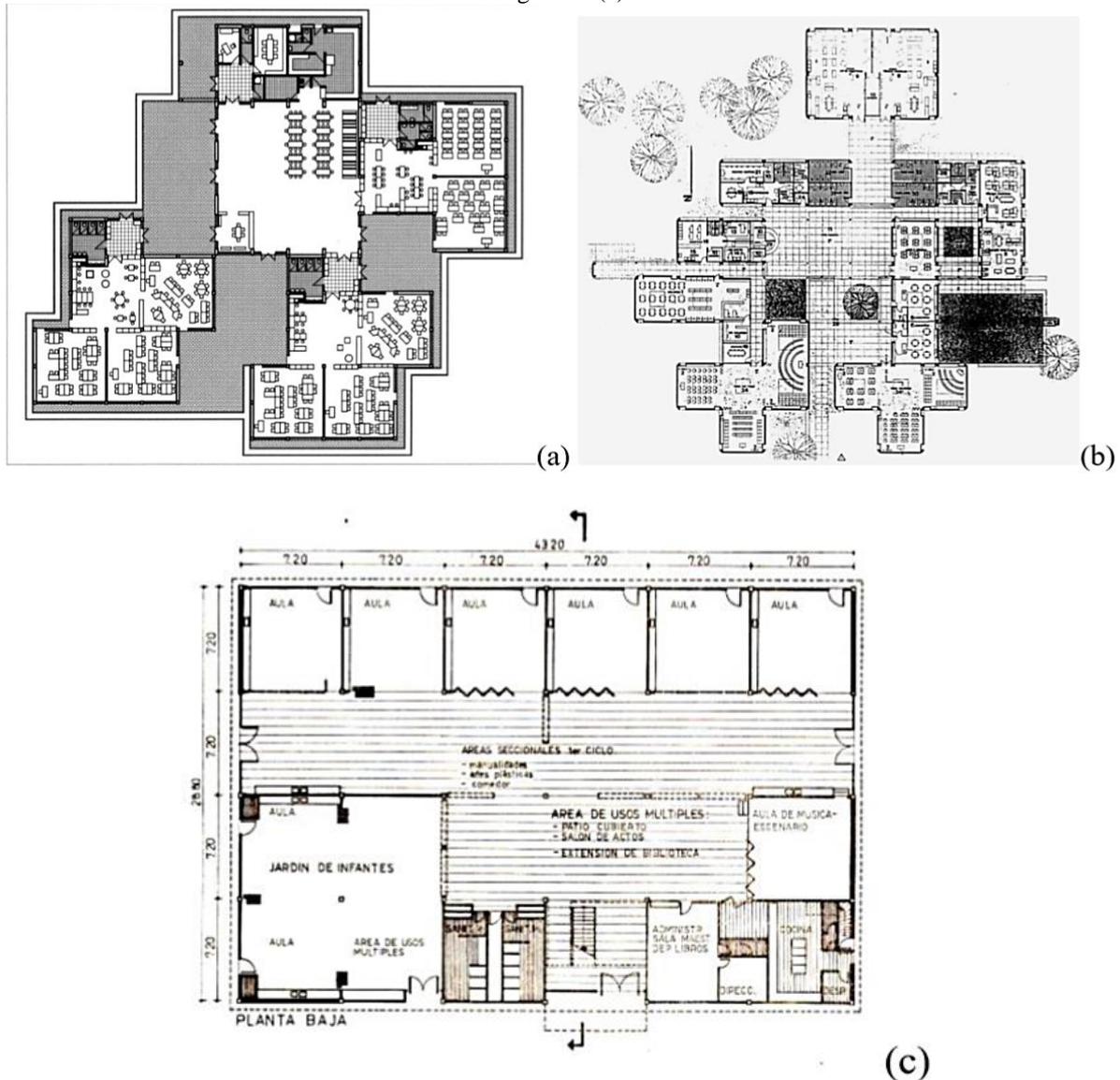
No final da década de 80, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (BRASIL, 1988). Em relação as mudanças ligadas à educação, no art. 206, inciso VI da Constituição Federal, foi estabelecido o caráter democrático da educação que permeia a intenção do Estado ao oficializar que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53,2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (incluído pela Emenda Constitucional n. 53, 2006).

Gonçalves (2011) retrata que, nas décadas de 1970 e 1980 do século XX, foi construída uma arquitetura escolar diferenciada, com salas de aula sem paredes ou com divisórias móveis e mobiliários flexíveis, em países como Portugal, Argentina e Brasil. Esta arquitetura

possibilitava espaços diversificados que se adaptavam a diferentes atividades, na tentativa de atender a Pedagogia Ativa (Rocha, 1988).

Figura 26 - Desenhos de plantas baixas de escolas de espaços abertos, em Portugal (a), no Brasil (b) e na Argentina (c).



Fonte: Gonçalves, 2011.

No Brasil, como mostra Gonçalves (2011), essa arquitetura das escolas de espaços abertos se deu através das escolas Polivalentes, que tinham como técnica construtiva a pré-fabricação das peças do edifício. Porém, esta inovação não obteve sucesso, tendo em vista que a Polivalente é, hoje, uma escola como as outras. As paredes que se abriam unindo as salas de aula para trabalhos conjuntos entre professores foram enrijecidas com tijolos, assim como as mobílias, que foram planejadas para serem flexíveis. As salas para usos especiais, como aula de artes e laboratório de ciência, foram adaptadas para salas de aulas padrões (ver figura 26).

Com isso, a escola Polivalente “que deveria ser um modelo a seguir, equiparou-se às demais escolas no uso do espaço e na pedagogia “(GONÇALVES, 2011, p. 20).

Aquela arquitetura que estava cercada por um discurso muito otimista por parte de técnicos, pedagogos e arquitetos quanto as suas possibilidades pedagógicas, transformou-se em frustração e sentimento de fracasso assim que os professores e pais, por toda parte, reagiram fortemente a ela – e seus espaços abertos foram fechados e seus espaços variados ocupados por —salas tradicionais. Que leituras podemos fazer desses fatos? Os professores reclamaram por uma arquitetura escolar que conheçam, que vivenciaram como estudantes, que pudessem controlar e que lhes assegurasse a execução de um trabalho aceito pelo imaginário social como normal? Outra forma de ensino, outra arquitetura era confusa, incontrolável? Não era a verdadeira escola? Reclamaram a coerência interna? Ou a coerência externa? Foi mais forte que a inovação a cultura material da escola tradicional? Falou mais alto a gramática da escolaridade? A arquitetura escolar, que até então se desenvolvera com certo alinhamento à pedagogia, desalinha-se no esforço mesmo de tornar-se mais alinhada e, pensada para uma revolução metodológica, parece consolidar-se na velha e tradicional sala de aula. A ideia do aprender em movimento choca-se com a realidade econômica, com a formação dos professores, com as técnicas construtivas, com um imaginário social legado pela forma da sala de aula. Ao que parece, romper essa imagem exige muito mais do que uma arquitetura flexível (GONÇALVES, 2011, p. 22 e 23).

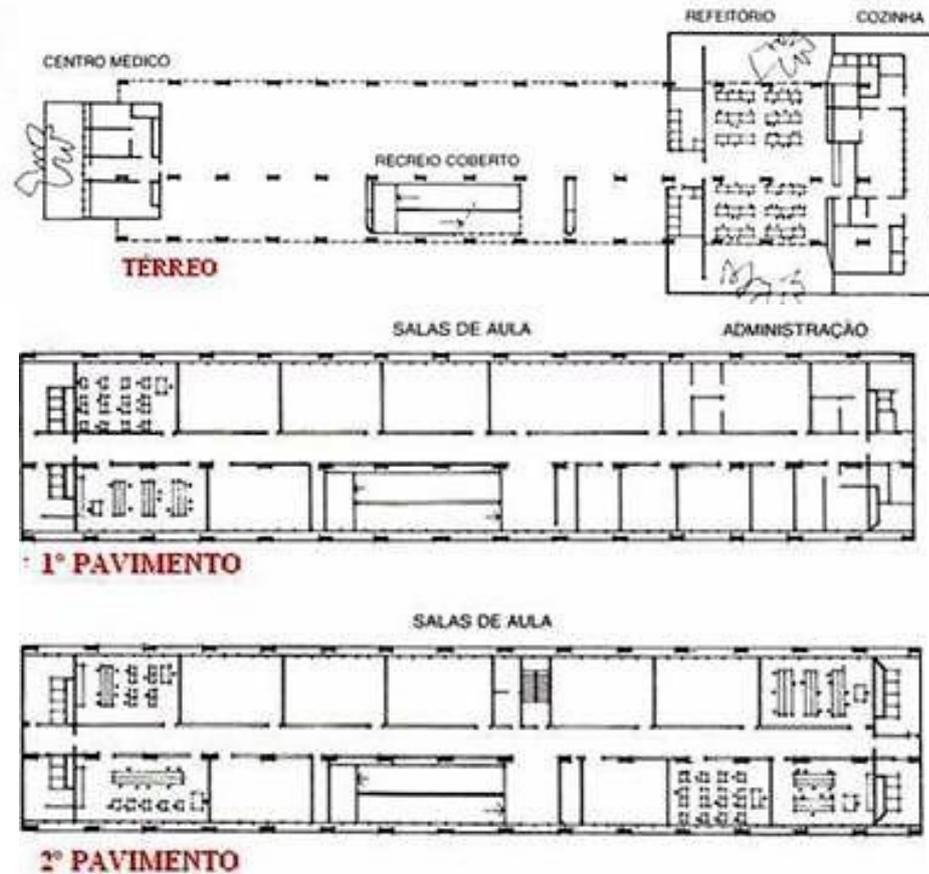
A escola como um centro integrado de educação ressurgiu em outros momentos da história do Brasil. Na década de 1980, no Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer em 1985, surgem como uma nova concepção em termos de ambiente escolar, buscando mudanças arquitetônicas e pedagógicas, com formação integral (ver figura 27 e 28).

Figura 27 - Primeiro CIEP, inaugurado em 1985. CIEP Tancredo Neves.



Fonte: Mendonça, 2008.

Figura 28 - Plantas baixas do CIEP Tancredo Neves.



Fonte: Ribeiro, 1986, adaptado.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro. Implantado no governo de Leonel Brizola, tinha, como objetivo, oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual. Entretanto essa experiência foi restrita ao Rio de Janeiro. A arquitetura do CIEP traz a padronização do projeto escolar de forma mais marcante até então no Brasil e se destaca pela estrutura em concreto armado, a simplicidade formal e a retomada do uso do *pilotis* livre como pátio coberto de recreação.

Todos os CIEP possuíam um “prédio principal com três pavimentos, ligados por rampa central, em que no térreo há serviços, como: refeitório (200 – duzentas – pessoas), recepção, gabinete médico/dentário, cozinha com capacidade de produção de mais de mil lanches e refeições por dia” (CARVALHO, 2009, p. 45). Os CIEP não possuíam escadas, apenas rampa, para que os portadores de necessidades especiais fossem integrados e percorressem todo o espaço escolar. Isso mostra uma nova preocupação na arquitetura relacionada a inclusão.

Na década de 90, no governo de Fernando Collor, foram construídos os “CIAC” (Centros Integrados de Apoio à Criança), que teve o projeto piloto apresentado pelo governo

de Leonel Brizola, também inspirados no projeto da escola-parque e com objetivos similares aos dos CIEP, mas de âmbito nacional. Porém, não chegaram a se popularizar em virtude do impeachment do presidente, em cujo mandato tal proposta se articulou. Mas o fim do governo Collor não significou o fim do projeto. Para não perder os investimentos já realizados, foi decidido pelo novo governo (de Itamar Franco) dar continuidade ao programa, com algumas reformulações, inclusive de seu nome. Assim, a partir de 1992 os CIAC passaram a se chamar “CAIC” – Centros de Atenção Integral à Criança.

Essas escolas faziam parte do projeto “Minha Gente”, criado em 14 de maio de 1991 com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para a criança e ao adolescente, e funcionariam como centros comunitários espalhados por todo o país. Cada unidade escolar possuía um programa fechado, com espaço para creche dimensionado para 200 (duzentas) crianças, escola de ensino infantil e fundamental das séries iniciais para cerca de 750 (setecentos e cinquenta) educandos, além de um complexo destinado a atividade de esporte, cultura e lazer, atendimento médico-odontológico e pequenos abrigos permanentes para acolher dez crianças carentes.

Projetado pelo arquiteto João Filgueiras Lima (Lelé) e desenvolvido pela mesma equipe que trabalhou na FAEC (Fábrica de Equipamentos Comunitários), o conjunto arquitetônico dos CAIC, como mostra Vilela Júnior (2011), foi desenvolvido pelas técnicas da pré-fabricação em argamassa armada, porém com um considerável aumento no número de componentes produzidos, chegando a empregar mais de duzentos tipos de peças diferentes.

Esse aumento de componentes para a criação dessas escolas foi justificado pelo próprio arquiteto Lelé no trabalho de Vilela Júnior (2011, pág. 71) no qual afirmou que a complexidade do programa e a grande variedade na tipologia das implantações (topográficas, climáticas, geográfica, etc.) determinou esse aumento para, conseqüentemente, obter o aumento da flexibilidade do projeto visando as necessidades específicas de cada obra.

Conforme Vilela Júnior (2011), o conjunto do CAIC originalmente constituía-se de cinco blocos conectados por passarelas cobertas totalizando 4.321 m² e foi objeto de interesse e especulação de grandes construtoras pela possibilidade de construção de 5.000 (cinco mil) unidades espalhadas pelo Brasil.

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica

principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva.

Como mostra Sobrinho e Parente (1995, p. 7),

A ênfase dada pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades do CAIC que tinha inicialmente o nome de CIAC. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente, Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, P. 7)

Tendo como objetivo principal do programa a superação dos problemas enfrentados por grande parcela da população infantil carente, na faixa etária de zero aos 14 anos com vistas ao seu preparo consciente para o exercício da cidadania. Sobrinho e Parente (1995) destacam os objetivos específicos do programa que são:

- a) a melhoria da situação educacional, especialmente em relação ao ensino de 1o grau, com repercussões sobre a formação da criança e do adolescente e a iniciação para o trabalho;
- b) a difusão da pedagogia da atenção integral e sua assimilação pela rede de serviços sociais básicos;
- c) a redução da taxa de mortalidade infantil e a ampliação dos níveis de expectativa de vida;
- d) a melhoria das condições de saúde, mediante a atenção especial a crianças e adolescentes;
- e) a redução do nível de violência contra crianças; e
- f) a promoção social das comunidades atendidas. (SOBRINHO; PARENTE, 1995, pág. 7 e 8)

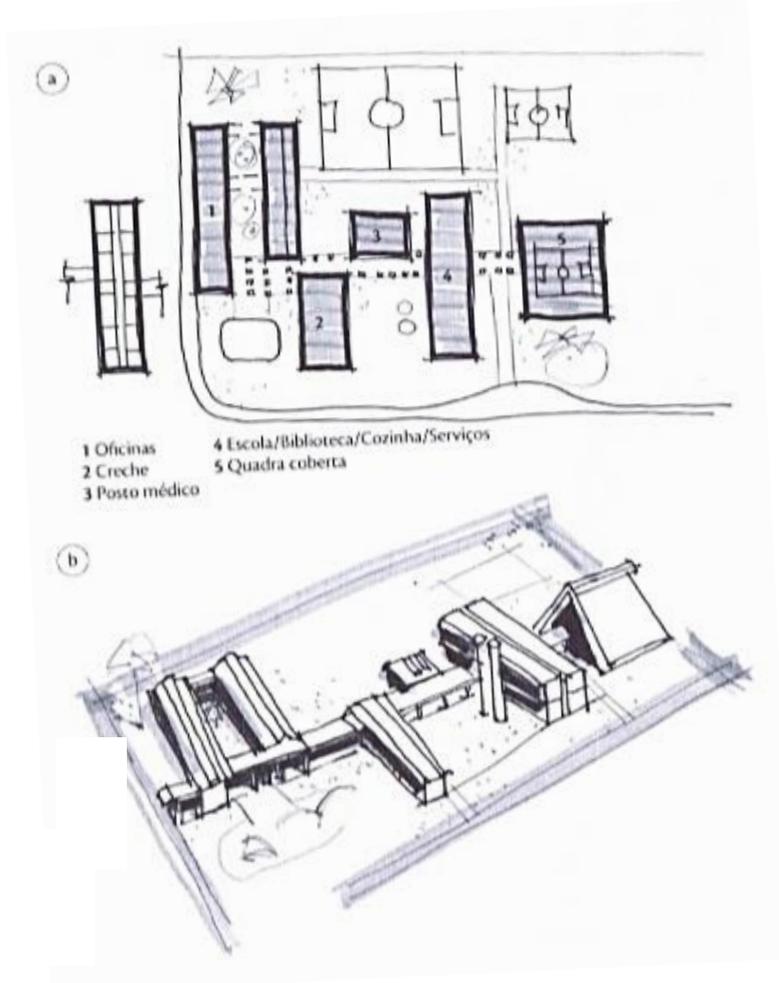
Figura 29 - Escola CAIC em Araras.



Fonte: Disponível em www.panoramio.com.br, acessado em jul. 2017.

Segundo Kowaltowski (2011), o projeto dos CAIC tem uma técnica construtiva de argamassa em componentes pré-fabricados na própria obra (ver figura 29). Tal sistema construtivo possuía vantagens em termos de economia e leveza. Porém, mostrou-se com o tempo ser um problema para a manutenção dessas obras por ser uma técnica construtiva não convencional, apresentando patologias que necessitavam da reposição das peças inteiras. A autora ainda destaca o fato de que até mesmo as ampliações se tornam complicadas, tendo em vista que sua estrutura não aceita o uso de técnicas construtivas convencionais.

Figura 30 - Exemplo de projeto CAIC de João Filgueiras Lima.

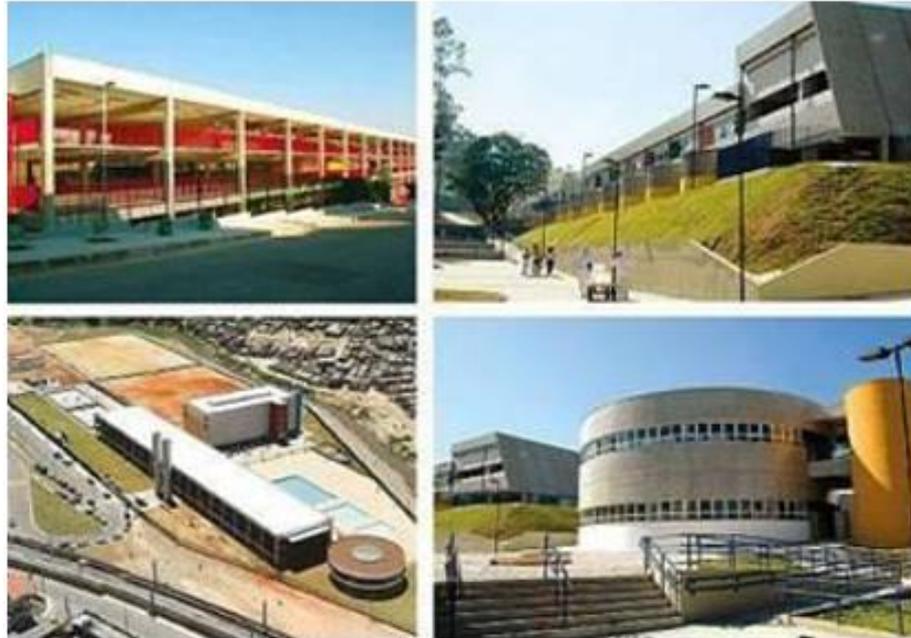


Fonte: Kowaltowski, 2011

Em relação a arquitetura desse projeto, que também se trata de um projeto padrão replicado em vários estados do país, se destaca o fato do edifício concentrar todas as atividades dentro do mesmo edifício, incluindo o ginásio e até mesmo salas para assistência à saúde da comunidade local. Sua arquitetura também chama a atenção pela tipologia “espinha de peixe”, com um corredor central e blocos de salas que se conectam a ele em intervalos de espaço, que mostra uma maior complexidade no programa de necessidades da escola. Tal tipologia, usada

nesse projeto, é muito comum em projetos da arquitetura penal e passa uma sensação de que quanto mais interno é a setorização de um espaço, mais seguro ou mais contido o usuário está nele.

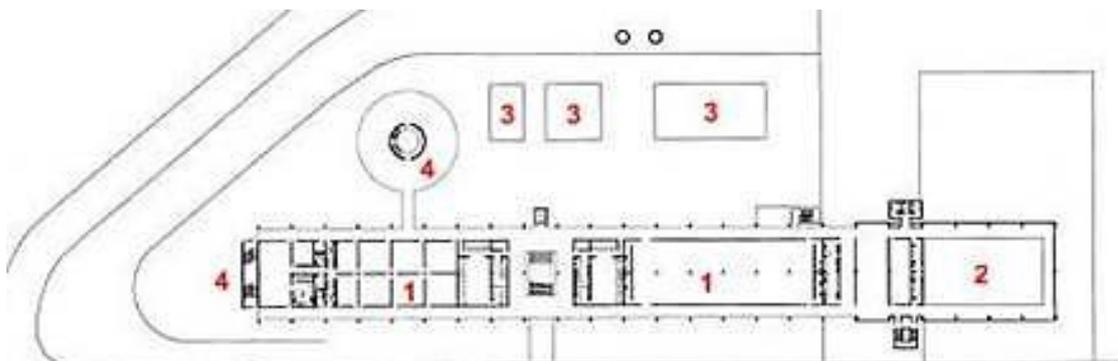
Figura 31 - CEU Vila do Sol (2008), Jardim Ângela, em São Paulo.



Fonte: Bastos, 2009.

A partir dos anos 2000, foram construídos os Centros Educacionais Unificados (CEU), que nasceram como um grande projeto da prefeitura de São Paulo, para o atendimento escolar das populações mais carentes (ver figura 31 e 32). Eles foram inspirados (arquitetônica e pedagogicamente), assim como os CIEP e CIAC, no modelo escolar idealizado pelo educador baiano Anísio Teixeira e na sua experiência com sua escola-parque na Bahia e Rio de Janeiro. E, tal como esses, tinham a finalidade de integrar a escola com a comunidade e oferecer uma educação “integral” a crianças e jovens (CASTILHO, 2014, p. 154).

Figura 32- Planta de Implantação do CEU Rosa da China, São Paulo. 1. Bloco Didático; 2. Bloco cultural/desportivo; 3. Conjunto aquático; 4. Creche.



Fonte: Melendez, 2003.

Os centros são formados por três volumes que proporcionam várias possibilidades de implantação para os profissionais responsáveis pelo desenvolvimento do projeto. Os CEU têm características pouco usuais para uma arquitetura escolar pública, pois são de grande porte e sem muros, abrindo-se para o entorno e integrando a escola com aquilo que existe ao seu redor.

Em relação à arquitetura escolar do século XXI no Brasil, Almeida (2016, p. 26), contribui concluindo que, “atualmente, a ideologia da arquitetura modernista ainda vem sendo a fonte de inspiração para os projetos arquitetônicos de grande parte de nossas escolas, corroborando com a simplificação e à padronização das escolas produzidas em série”, já para Ribeiro (2004), o ambiente escolar vem sendo negligenciado, inclusive, pela iniciativa privada cujo os prédios escolares, na maioria das vezes não contemplam nem as condições básicas de conforto ambiental, imagine a dimensão social da arquitetura.

Kowaltowski (2011) ainda destaca que, as escolas do século XIX, apresentam configurações arquitetônicas de muitos prédios escolares atuais. Especificamente no Brasil a disposição espacial da maioria das escolas ainda segue os padrões tradicionais, com carteiras enfileiradas e o professor na frente com o quadro-negro e a questão da quantidade sobressai em relação a qualidade das construções escolares brasileiras. A autora ainda afirma que, ultimamente, muitas edificações escolares seguem um projeto padrão em busca da economia pela produção em massa, a redução de custo e o tempo de elaboração do projeto. Porém há muitas críticas e problemas a esses projetos visto a priorização de fatores relacionados a quantidade em detrimento da qualidade destes espaços.

Pode-se concluir que, com o passar do tempo, o modelo arquitetônico inicial das escolas ganha novos espaços, além das salas de aula: sala da direção, gabinete dentário, cozinha, museu escolar, revelando pela arquitetura a importância que cada uma dessas novidades vai ganhando em cada tempo histórico. A arquitetura escolar se aperfeiçoa na medida em que novas discussões sobre a educação emergem.

Porém, vale ressaltar que especialmente após a LDB de 1996, vivemos a consagração de uma escola, notadamente, pública, como espaço massificado onde, muitas vezes, confundimos massificação por democratização. No âmbito da historiografia da educação brasileira, o Estado brasileiro, a partir de 1930, propagou uma educação democrática que raramente se efetivou na escola brasileira. Tanto é que até 1971, a escola pública era uma escola para a classe média.

A partir desse acesso ampliado para a escola pública, a educação democrática conta com um dos seus maiores desafios, resolver a questão da massificação nas escolas, a partir da criação de mais escolas. Como bem descreve Gonçalves (2011),

[...] a liberdade, o brinquedo, o jogo, ganhando espaços nas escolas. No entanto, a manutenção da ordem e da hierarquia mantém-se no traçado geral da planta baixa e fachadas. Nesse momento, a arquitetura escolar consolida-se num estilo chamado moderno, de caráter internacionalista. As grandes fachadas distribuídas uniformemente e as amplas janelas de vidro que passam a caracterizar a arquitetura escolar, permitem uma visão para fora, revelando uma pedagogia que defendia uma educação aberta para a sociedade, ao contrário daquela que supunha isolar os alunos do mundo social corrompido. A obrigatoriedade da educação coloca ainda o problema da expansão acelerada das redes escolares com a construção em massa de escolas e nestas circunstâncias, o funcionalismo (estilo arquitetônico no qual a função define a forma) e a economia presidem a criatividade arquitetônica das escolas desde então (GONÇALVES, 2011, p.54).

Além do problema da expansão acelerada das redes escolares, Carvalho (2012) explica que o maior desafio para se construir uma educação democrática seria promover a autonomia do aluno. Para isso, é preciso respeitar as experiências vivenciadas por esse aluno, ou seja, considerar o Capital Cultural que este indivíduo traz consigo para o ambiente escolar.

Também com enfoque na autonomia dos sujeitos, Roschild (2012) critica a educação como aparelho ideológico e indica um caminho para a experiência da autonomia nas relações de sala de aula. Para o autor (ROSCILD, 2012), em uma sala de aula o ideal é que se tenha uma livre combinação dos interesses e motivações do professor e dos estudantes, com os conhecimentos curriculares, além de uma construção participativa e criativa e o direito de se fazer escolhas e assumir as responsabilidades destas escolhas. Tudo isso configura o exercício da autonomia no espaço e tempo de aula. Porém, na maior parte do tempo não existe uma livre combinação de interesses e motivações, nem há espaços para as escolhas, mas, talvez, o que prevalece são os conflitos entre os professores e os estudantes e regras escolares a serem seguidas.

Com isso, o autor sente a necessidade de falar sobre a “educação tradicional”, definida por Freire como ‘modelo bancário’ (FREIRE, 2005), para mostrar que as práticas no espaço da sala de aula continuam semelhantes ao tradicional, que visa à produtividade, no sentido de ter uma alta taxa de transferência de conteúdos simbolizando eficiência, não importando as relações, conexões, contextualizações e significações realizadas com as experiências de vida de cada educando.

Contudo, Botler (2013) nos leva a pensar que diferentes escolas refletem em diferentes formas de atuação diante do cotidiano escolar, que pode ser de forma mais preventiva

(estabelecimento de normas de conduta relativamente à disciplina escolar/atos indisciplinados), ou de forma mais paliativa (recorrendo à justiça, hoje vislumbrada via Conselho Tutelar, ou intervenção externa na medida em que se avolumam as violências nas relações interpessoais/atos infracionais).

Diagrama 5 - Evolução da Educação democrática no tempo.



Fonte: Lima, 2019.

Tendo em vista isso, nos lembra de que criar e defender uma democracia crítica e integralmente participativa exige o fornecimento das condições que fazem com que seja possível para todas as pessoas participar integralmente, de fato. É exatamente essa participação mais “plena” uma das principais bases políticas, éticas e educacionais de uma verdadeira pedagogia crítica que emana a educação democrática.

Por fim, para finalizar este capítulo, faço uma síntese dos fatos que marcaram a evolução da Educação Democrática no tempo, entre o ano de 1930 até os dias atuais, que, apesar de considerarmos um período democrático para a educação se encontra marcado por lacunas ainda não resolvidas em nossa escola atual (ver diagrama 5).

3.2 A Repercussão desses Cenários em Maceió - AL

As primeiras iniciativas de formação educacional em Alagoas se deram enquanto a Cidade de Alagoas ainda era capital da província. Esta formação se deu através das missões

franciscanas que se instalaram nas cidades de Penedo e Marechal Deodoro, antiga Cidade das Alagoas, para lecionar gramática para os filhos dos moradores.

Já na década de 1870, Alagoas contava com menos de 15% das crianças e jovens na escola. Os primeiros bacharéis de Alagoas foram filhos de senhores de engenho que buscavam seus diplomas em outros estados como Recife ou Rio de Janeiro. Nessa época, a educação era para uma minoria de classe alta.

Figura 33 - Grupo Escolar D. Pedro II.



Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas, 1924.

Segundo Martins (2014), a primeira Casa Escola de Maceió começa a se articular em 1879 e é, finalmente, inaugurada em 1881, em um imponente prédio onde funcionou primeiro como Escola Prática da Praça das Princesas para ambos os sexos. Porém, em 1982, o prédio foi cedido para o Supremo Tribunal do Estado e retomou as atividades educacionais no final da década como seção feminina da Escola Modelo que depois foi transformada em Grupo Escolar D. Pedro II (ver figura 33).

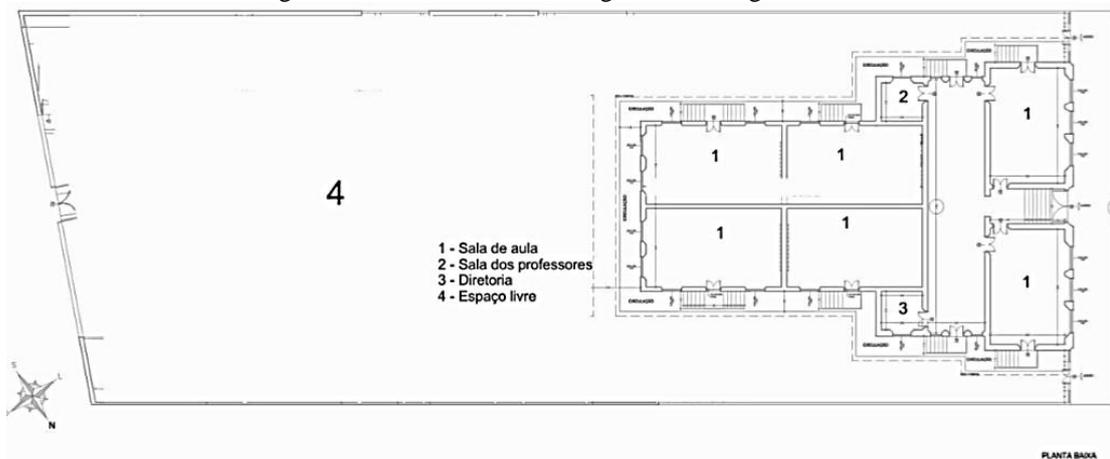
Em 1912, surge o antigo Grupo Escolar Diegues Júnior, primeiro grupo escolar do Estado de Alagoas, no Bairro Pajuçara, funcionando atualmente como a 13ª Coordenadoria de Ensino do Estado de Alagoas. Com seu estilo eclético, sua arquitetura era destacada por sua fachada simétrica, ressaltada por uma cúpula central na entrada principal para os professores e funcionários, platibandas com pináculos decorativos em suas extremidades e entradas laterais que serviam para o ingresso dos alunos. O prédio evidencia ainda o uso de porão alto, de modo a proteger a construção da umidade do solo, em atendimento ao Código de Posturas vigente na época (ver figura 34).

Figura 34 - Fachada da Antiga Escola Diegues Júnior.



Fonte: Disponível em www.arquiteturaalagoana.al.org.br, acessado em jan. 2018.

Figura 35 - Planta baixa da Antiga Escola Diegues Júnior.



Fonte: Disponível em www.arquiteturaalagoana.al.org.br, acessado em jan. 2018.

Internamente, nota-se, através da planta baixa (ver figura 35), um corredor central na entrada principal e outro corredor ao redor do bloco de salas, para o qual se voltam as portas

das quatro salas de aula que compõem a edificação. Desse modo, fica evidente a intenção para que seus espaços não se comuniquem, o que impede a interferência de fatores externos como o barulho, que pudessem comprometer a qualidade do aprendizado.

Logo após surgem outros grupos escolares, que junto com outros colégios religiosos, foram responsáveis por inicializar o processo educacional em Maceió. Essas escolas, assim como o Grupo Escolar Diegues Júnior, carregavam os mesmos princípios das primeiras instituições escolares do Brasil Republicano e tinham em sua arquitetura um instrumento para a disciplina.

Entre a década de 1920 e 1930, enquanto no Brasil conta-se com a figura de Anísio Teixeira para difundir os ideais da Escola Nova no país, tem-se em Alagoas a figura do jornalista e historiador João Craveiro Costa, que foi um dos responsáveis por divulgar a Escola Nova no Estado através de publicações e de sua participação ativa na educação alagoana como correspondente do Ministério da Educação e da Saúde Pública em Alagoas.

Nesse momento, como descreve Martins (2014, p. 75), “um grupo de intelectuais, ligados à Escola Normal de Alagoas e ao Instituto Arqueológico e Geográfico Alagoano, liderou o movimento para remodelar o ensino em Alagoas de acordo com os parâmetros da Escola Nova” (MARTINS, 2014, p. 75). Tais intelectuais iniciam um movimento em Alagoas em defesa da Escola Ativa, baseado “em um ensino que deveria respeitar a autonomia da criança, suas tendências, suas atividades manuais e espirituais, em oposição à escola tradicional de caráter memorizante” (MARTINS, 2014, p. 75 e 76).

Com isso, através da contribuição de Craveiro Costa na direção dos grupos escolares Diéguas Junior e D. Pedro II, contamos com a criação do Jardim de Infância e a adoção do Método Montessori no Grupo Escolar Diéguas Junior, e com o Grupo Escolar D. Pedro II como referência dos novos processos de ensino de Alagoas em 1930.

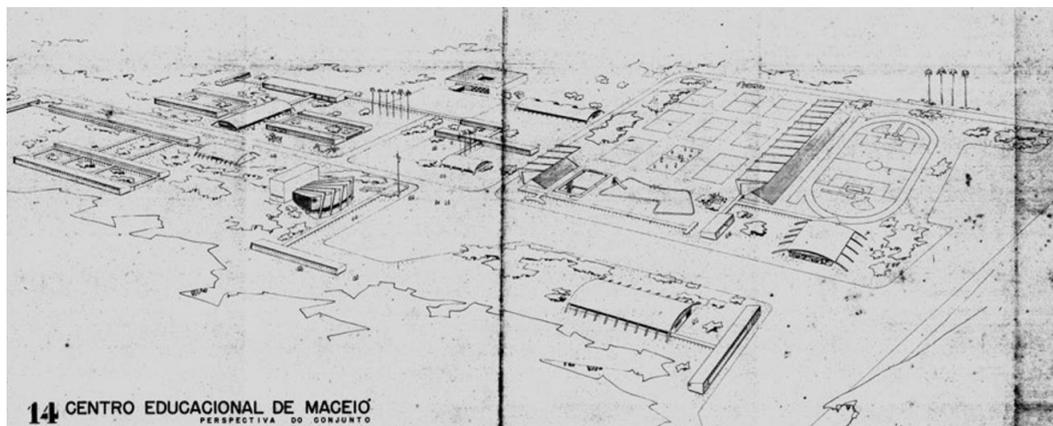
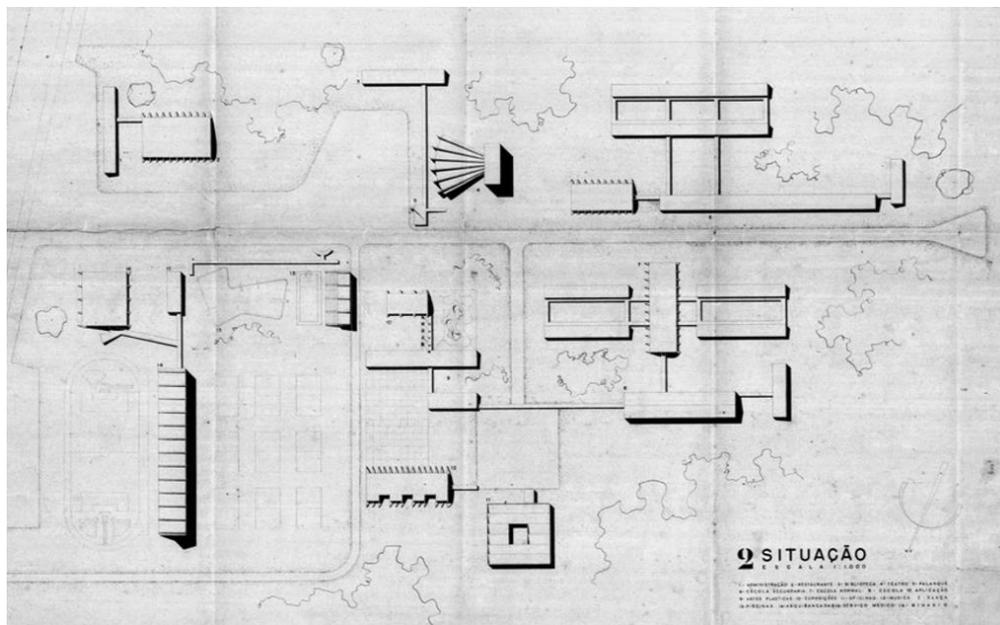
Após esse período, Alagoas contou com dois complexos educacionais de grande repercussão no país. Um deles foi o Instituto Federal de Educação, edificação atribuída a Oscar Niemeyer, cuja origem remonta os anos de 1909, com a Escola de Aprendizes de Artífices de Alagoas, e o outro foi o Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA, inaugurado em 1958.

O Centro Educacional do Estado de Alagoas, atual Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), foi idealizado pelo Professor Ib Gatto Falcão, titular da Pasta da Educação durante o Governo Arnon de Melo (1951-1956). Esse complexo educacional foi idealizado para

ser dotado de uma ampla estrutura com funcionamento em tempo integral, que fosse voltado para a formação técnica, profissional e artística.

A partir da iniciativa do então Secretário de Educação e Cultura de Alagoas, que buscou, junto ao Governo Federal, condições para o financiamento do projeto de construção do complexo educacional CEPA, o Professor Anísio Teixeira, Presidente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), decidiu que seria desenvolvido o ambicioso e avançado projeto de Alagoas e para isso indicou, em 1953, Diógenes Rebouças para elaborar, em parceria com o arquiteto Fernando Machado Leal, o projeto do Centro Educacional do Estado de Alagoas, atual Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), no bairro do Farol, em Maceió.

Figura 36 - Projeto original do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA) (1953).



Fonte: CEAB/FAUFBA, 1958.

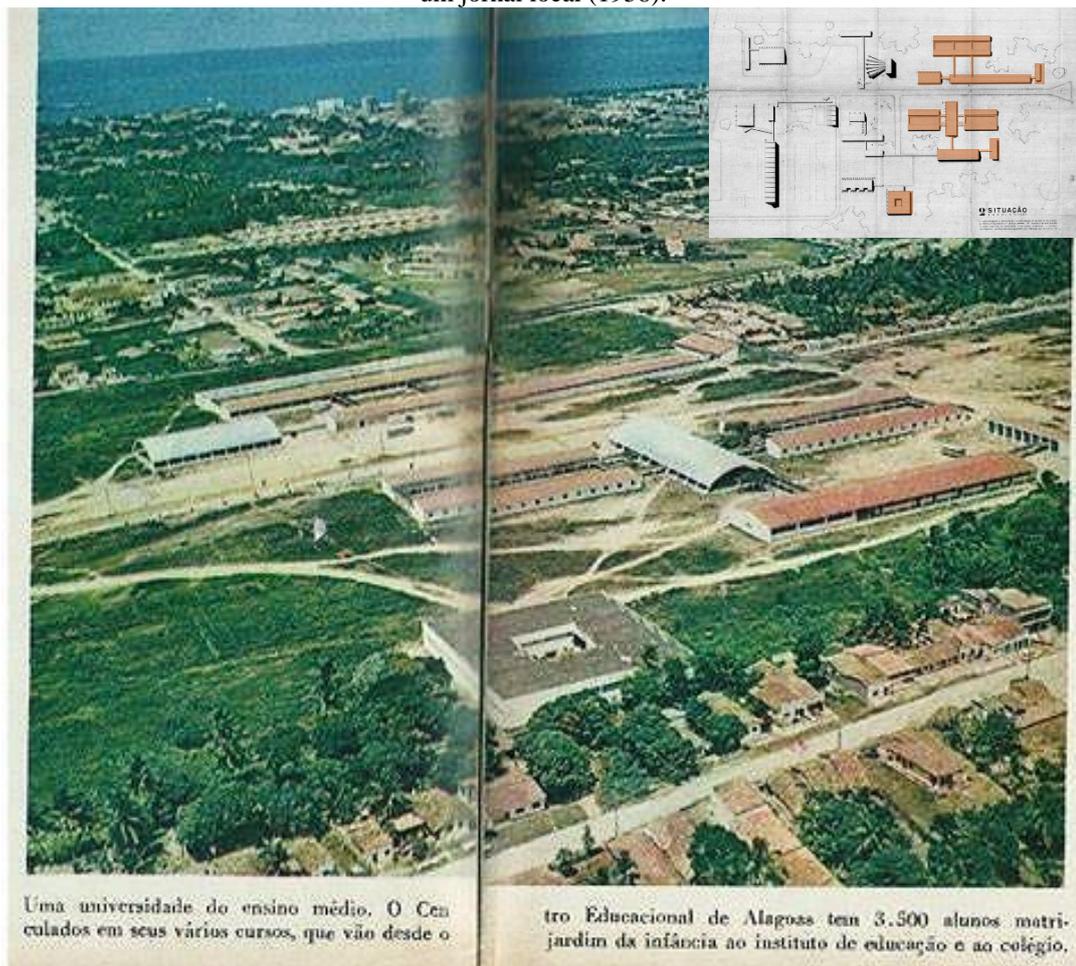
Claramente inspirado no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e em outros projetos de edificações escolares de Diógenes, o CEPA seria dotado, além das escolas, de uma biblioteca,

salas de estudo e um monumental teatro educativo de arquitetura arrojada, com 45 metros de vão livre de plateia e equipado com 1.050 (mil e cinquenta) poltronas.

Ao detalhar o projeto inicial de Diógenes para o CEPA, Andrade Júnior et al (2017) explica que:

O projeto corresponde a um conjunto de pavilhões dispostos em um grande parque. Alguns são totalmente independentes, enquanto outros se articulam através de passarelas cobertas. Os pavilhões da biblioteca, da escola secundária, da escola normal e da escola de aplicação são bastante simples: prismas de base retangular, com um único pavimento e cobertura em uma água. Já o restaurante, os pavilhões de música, das exposições, de dança e o ginásio possuem cobertura em abóbada de berço, estruturados por um sucessão de arcos de concreto, se assemelhando bastante ao ginásio do Pedregulho, no Rio de Janeiro, projeto de Affonso Eduardo Reidy, e a uma série de projetos que Diógenes já havia realizado, àquela altura, para Anísio. O pavilhão das oficinas corresponde a um prisma de planta quadrada, com cobertura em *sheds*. O projeto do teatro, por sua vez, nunca chegou a ser executado e possuía clara influência da proposta elaborada em 1931 por Le Corbusier para o concurso do Palácio dos Sovietes, em Moscou (Andrade Júnior et al, 2017, p. 251).

Figura 37 - Registro do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA) após sua inauguração em manchete de um jornal local (1958).



Fonte: Acervo Maceió Antigo, 2010.

Na década de 1950, o Cepa tratava-se de um complexo de educação que visava alcançar as camadas populares, com a existência de aulas em tempo integral, reunindo as áreas

educacional, esportiva, cultural e, também, levando em conta a formação de professores. Tal projeto apresentou um programa inovador para o cenário da época, constituindo um agrupamento de diversas escolas primárias e secundárias, equipamentos de lazer, cultura e esportes.

Os primeiros pavilhões a serem construídos no CEPA foram a atual Escola Princesa Isabel, a atual Escola José Correia da Silva Titara, a atual Escola Vitorino da Rocha, a Escolinha da Arte, a Atual Escola Laura Dantas e o Ginásio (atual Núcleo de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto).

Figura 38: Fachada da atual Escola Estadual Correia Titara.



Fonte: Andrade, 2011.

Figura 39: Imagens internas da atual escola Estadual Correia Titara.



Fonte: Andrade, 2011.

Figura 40: Ginásio (atual Núcleo de Desenv. de Educação Física e Desporto do CEPA).



Fonte: Andrade, 2011.

Apesar de nem todas as metas que constavam no projeto original serem finalizadas, o Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA) foi inaugurado em 1958, com apenas quatro pavilhões. Nos anos seguintes, os demais pavilhões previstos no projeto original de Diógenes foram sendo construídos, com exceção do teatro, assim como, novos blocos foram adicionados a planta original por causa da demanda crescente de vagas. Foi assim que o Centro Educacional de Maceió se tornou um dos maiores complexos educacionais do Brasil ainda na década de 60.

Na época de 1958 a implantação do CEPA se deu no ponto mais distante da Avenida Fernandes Lima, no bairro do Farol, configurando um novo eixo de expansão que teria modificado todo o território da cidade (LIMA JUNIOR, 2001), tornando-se o lugar de uma significativa produção da modernidade arquitetônica e urbanística local. Apenas em 1974 começou a ser construída em frente ao complexo a passarela do CEPA, que conhecemos hoje, para suprir as necessidades do grande número de alunos que precisariam atravessar a avenida de um lado para o outro (ver figura 41).

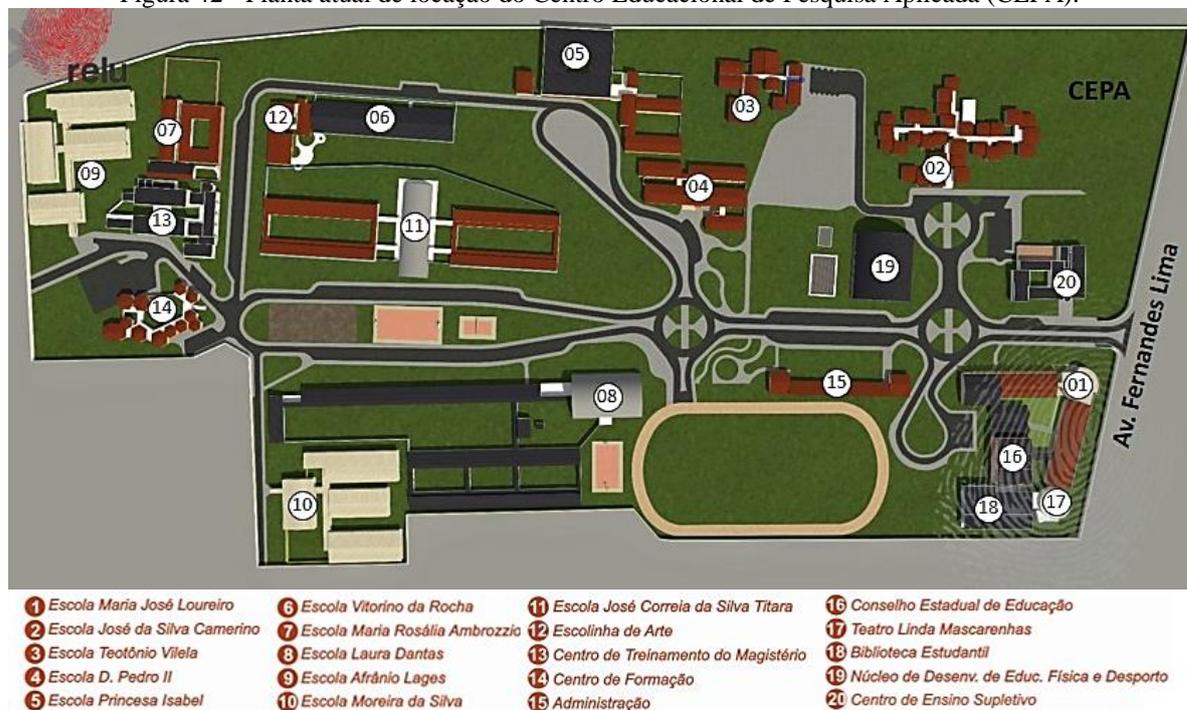
Figura 41 - Imagem da construção da passarela em frente ao CEPA em 1974 e Imagem da passarela atual do CEPA, respectivamente.



Fonte: Site Repórter Maceió, acessado em dez. 2017.

Atualmente, o CEPA conta com onze escolas de ensino fundamental e ensino médio, além dos blocos destinados a Escolinha de Arte, Centro de Ensino Supletivo, Biblioteca Estudantil, Administração, Centro de Formação, Centro de Treinamento do Magistério, Conselho Estadual de Educação, Núcleo de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto e o Teatro Linda Mascarenhas. Ele constitui um exemplar expressivo da utopia da escola democrática na qual se materializa arquitetonicamente através do modernismo, com sua linguagem plástica característica, rompendo completamente com a lógica que regia as primeiras escolas religiosas e grupos escolares da cidade.

Figura 42 - Planta atual de localização do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA).

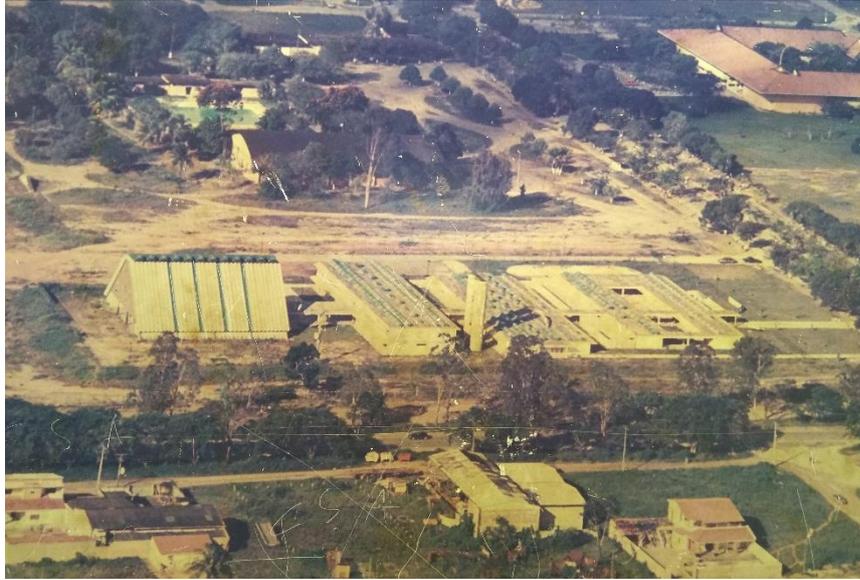


Fonte: Disponível em www.arquiteturaaalagoana.al.org.br, acessado em jan. 2018.

Após a criação do CEPA, em Alagoas, outro projeto de arquitetura escolar se destaca por ser produto de uma política pública nacional na educação, onde são implantados em vários estados do país um projeto padrão, o qual ficou conhecido com o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC).

Entre as unidades espalhadas no Brasil, foram implantadas em Maceió, Alagoas, duas unidades CAIC, sendo elas a Escola Municipal Dr. José Maria de Melo – CAIC, localizada no bairro do Benedito Bentes, e a Escola Municipal Professora Maria Carmelita Cardoso – CAIC, localizada no começo da Universidade Federal de Alagoas, no bairro Cidade Universitária.

Figura 43 - Foto tirada da foto encontrada na sala de reuniões da escola no período da sua inauguração.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Como um dos estudos de caso deste trabalho, foi escolhida o CAIC da UFAL que além de ter alunos da educação infantil e ensino fundamental das séries iniciais, diferente do CAIC do Benedito Bentes que é destinado para creche e educação infantil, conta com uma urbanidade mais próxima da do CEPA, uma vez que está inserida no terreno do complexo da UFAL, possui passarela e ponto de ônibus em sua frente e tem acesso a partir da Avenida Lourival Melo Mota que é a continuação da Avenida Fernandes Lima, como mostra na figura 28.

A Escola Municipal Professora Maria Carmelita Cardoso – Unidade CAIC da UFAL -, construída com recursos do Governo Federal mediante solicitação da Universidade Federal de Alagoas, foi inaugurada em 25/06/1993 como CAIC Jorge de Lima.

Após sua inauguração foi iniciada uma discussão com a comunidade organizada através das Associações e Federação de moradores e com a comunidade universitária através do Conselho Universitário, elegendo critérios para inscrição e seleção dos alunos. Estabeleceram então os percentuais de 70% de vagas para a comunidade externa e 30% para a comunidade universitária, além de critérios como: renda familiar de até 1 (um) salário mínimo e menor distância entre a residência do aluno e a escola. Com esta deliberação foram mapeados 21 (vinte e um) conjuntos habitacionais que se enquadravam nesses critérios e iniciaram a seleção com o apoio das associações de moradores.

Em setembro de 1995, o governo cedeu o CAIC Jorge de Lima de forma provisória para a Prefeitura de Maceió, sobre a gestão de Ronaldo Lessa na época, que passou a ser chamado de Escola Municipal Professora Maria Carmelita Cardoso - CAIC, tal como chama-se hoje.

Figura 44 - Planta de situação da Escola Municipal Profa. Maria Carmelita Cardoso Gama - CAIC.



Fonte: *Google maps*, 2018, adaptado.

Da década de 1990 até os dias atuais, a arquitetura escolar em Alagoas acompanhou o processo de massificação das escolas, o que gerou uma grande demanda por vagas. Em consequência disso, a arquitetura dessas escolas diminui paulatinamente sua qualidade construtiva, sobressaindo, cada vez mais, a quantidade em relação a qualidade dos edifícios. Os projetos padrões são gradativamente multiplicados na cidade, mudando-se a implantação e fazendo-se as devidas adaptações, sem que haja reflexão sobre o que essa arquitetura está comunicando e qual o impacto dela nas práticas educacionais atuais. Com isso, falta a presença de novos projetos expressivos que possam se destacar nacionalmente.

Terminado a exposição dos conceitos norteadores da Educação Democrática e os avanços e retrocessos da arquitetura escolar no tempo, tanto no Brasil como na cidade de Maceió - AL, faz-se necessário entender a forma como o espaço será considerado daqui por diante. Sendo assim, será apresentado nos tópicos a seguir deste capítulo as premissas teóricas empregues nesse trabalho.

3.3 Entendendo o Espaço enquanto Cenário

Tendo seu foco sobre a relação entre o espaço (construído) e os processos sociais, Heynen (2013) mostra que desde o início do século 20, a arquitetura tem sido entendida por

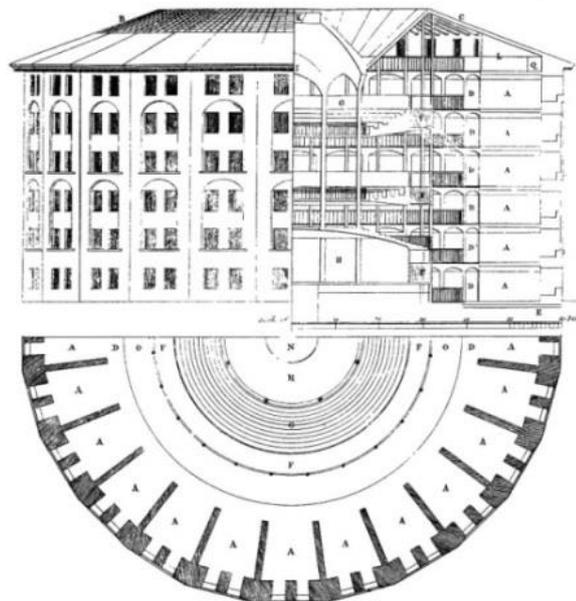
seus praticantes como uma disciplina que é basicamente preocupada com a articulação do espaço (QUARENTA, 2000).

No entanto, reconhecendo a necessidade de explicar a interação entre configurações espaciais do ambiente construído, por um lado, e os padrões sociais e culturais, por outro, Heynen (2013) identifica três importantes modelos para conceituar essa interação: o espaço visto como receptor, como instrumento ou como estágio, através de uma revisão da literatura sobre a história e teoria da arquitetura, posicionando-se dentro de um quadro mais amplo, que também aborda estudos da antropologia, sociologia e geografia cultural.

Em seu primeiro modelo, Heynen (2013) considera que o modelo de espaço como receptor postula claramente o espaço como um recipiente mais ou menos neutro, que atua como um fundo para as atividades sociais. As características do próprio espaço não são vistas como decisivas, mas a ênfase é colocada sobre a influência exercida pelos mecanismos sociais ou culturais. Na antropologia e geografia social, por exemplo, o foco é na maioria das vezes, sobre os mecanismos sociais e os processos culturais que acontecem no espaço e que deixam suas marcas em configurações espaciais.

O segundo modelo abordado por Heynen (2013) seria exatamente o contrário do espaço como receptor. Tendo em vista o espaço como instrumento, considera-se que são as configurações espaciais que implicam ou instigam as mudanças sociais ou culturais e não o inverso.

Figura 45 - Desenho representando a arquitetura do panóptico imaginado por J. Bentham, por Willey Riveley, 1791.



Fonte: Wikipédia. Acessado em dez. 2016.

A análise de Foucault do projeto de Bentham para uma prisão do tipo panóptico é um dos mais claros exemplos do espaço utilizado como instrumento para instigar mudanças sociais (Foucault, 1999). O modelo de Bentham para uma prisão era tal que, graças à distribuição física dos espaços, um único guarda poderia controlar uma grande quantidade de prisioneiros. O guarda deveria estar posicionado numa torre circular localizada no centro de um anel de células, cada uma com janelas, tanto no interior como na borda exterior do anel. Isso permite que o guarda observe os internos e controle seu comportamento. O controle funciona até mesmo na ausência de um guarda, porque os presos não podem saber se o guarda está ou não presente. Desse modo, a disciplina é executada graças à física, a configuração espacial, o que é efetivamente o caso mais extremo em que o espaço funciona como um instrumento.

Trazendo isso para a discussão em relação ao espaço escolar, Foucault (2010), ao analisar o espaço disciplinar, descreve uma organização que nos remete à reflexão de sua similaridade com a organização da escola, considerando mais uma vez o espaço como instrumento ao tratar o “princípio da localização imediata ou do quadriculamento”, que diz respeito à distribuição dos indivíduos no espaço para a dominação, que consiste no seguinte:

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2010, p. 138)

Em conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, transcrita no livro *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2006, p. 73), em seção intitulada “Os intelectuais e o poder”, ao tratarem sobre o espaço como fator disciplinante do corpo, Deleuze afirma:

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Neste sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com as prisões. Basta ver a entrada da Renault. Ou em outro lugar: três permissões por dia para fazer pipi. Você encontrou um texto de Jeremias Bentham, do século XVIII, que propõe precisamente uma reforma das prisões: em nome desta nobre reforma, ele estabeleceu um sistema circular em que a prisão renovada serve de modelo para outras instituições, e em que se passa insensivelmente da escola à manufatura, da manufatura à prisão e inversamente (FOUCAULT, 2006, p. 73).

Apesar disso, a ideia de que o espaço pode funcionar como um instrumento de mudanças sociais também foi visto como uma coisa benevolente. Usar a arquitetura como uma ferramenta para mudar a sociedade era uma ideia bastante comum entre os modernistas. Sabendo que

muitas das escolas públicas atuais vieram do modernismo ou ainda trazem resquícios de sua influência na arquitetura, é bom destacar que o funcionalismo do modernismo foi baseado em quatro ideias-chave, que juntas formavam o núcleo deste paradigma: A primeira ideia foi a de que existe uma correlação muito próxima entre forma e função (Louis Sullivan: "a forma segue a função"); a segunda que quaisquer excedentes ou resíduos são imorais (Adolf Loos); a terceira que fazer formas cada vez mais puras e perfeitas levaria a melhores ferramentas ou máquinas (Le Corbusier); enquanto a última ideia afirmou que a arquitetura, tornando-se mais pura e perfeita, iria se transformar em um instrumento eficaz ao serviço das mudanças sociais (Adolf Behne).

Como mostra Souza (2012) ao realizar pesquisa de campo em escola da rede estadual de educação de São Paulo, contextualizando a relação dos movimentos de bairro e a escola pública, Vitor Henrique Paro, professor da USP e pesquisador da temática da gestão democrática no Brasil, descreve a ação e a gestão do então presidente de uma entidade no formato de Sociedade Amigos do Bairro (SAB), quando demonstra que, a partir de uma determinada concepção de como deve ser desenvolvido o trabalho com a comunidade, inclusive a organização do espaço físico se modifica, dando lugar a uma racionalização do espaço, com vistas a atender mais pessoas e de uma forma mais acolhedora e horizontal, no sentido da relação interpessoal:

É interessante observar que até mesmo a disposição dos móveis e das pessoas nas reuniões muda quando se renuncia ao autoritarismo e se altera o estilo para uma convivência mais democrática e participativa. Nas gestões anteriores, a diretoria reunia-se periodicamente em torno de uma grande mesa. À cabeceira sentava-se o presidente. [...] Pedro conta que ele mesmo, nas sessões iniciais de sua primeira gestão, sentou-se na cabeceira da mesa, como fazia o antigo presidente. Logo, porém, colocaram a mesa num canto e passaram a fazer as reuniões como sabiam: sentando o pessoal em círculo, onde cada um falava um pouco e todo mundo decidia sobre o que fazer. Além disso, introduziu-se uma assembleia mensal com a presença de todos os sócios para discutirem os problemas do bairro. Também o espaço da sede, que era utilizado apenas pelos sócios, foi aberto para uso de toda a comunidade: reuniões, festas, velórios, etc. (PARO, 2000, p. 287.)

Isso faz lembrar a premissa modernista de que “forma segue função”, na tentativa de comunicar a prática através da própria configuração do espaço.

Todavia, a visão utópica da arquitetura como um instrumento, seja de disciplina ou autonomia, nunca é totalmente bem-sucedida. Como retrata Heynen (2013) os resultados finais dos projetos podem ser diferentes dos imaginados por seus arquitetos e urbanistas. Porém, isso não significa, que toda a ideia de arquitetura como instrumento deve ser completamente abandonada. Não é porque o resultado não coincide com a previsão que o instrumento não

funciona em todos os casos. Afinal, todas as intervenções arquitetônicas e urbanas alteram a realidade social, só não exatamente da maneira como o planejado. Por isso, faz sentido para um estudo mais aprofundado, entender como os projetos fazem a diferença, e que diferença que eles fazem.

O terceiro modelo de Heynen (2013), por sua vez, é o espaço como estágio ou cenário. Este último modelo de pensamento integra na verdade os dois primeiros (receptor e instrumento) e prevê o ambiente construído como um palco no qual os processos sociais são reproduzidos. Da mesma forma como a encenação torna certas ações e interações possíveis ou impossíveis dentro de uma peça de teatro, a estrutura espacial de edifícios, bairros e cidades enquadram transformações sociais.

Como defende Heynen (2013), na concepção de arranjos espaciais como o estágio em que a vida social se desenrola, o impacto das forças sociais em padrões arquitetônicos e urbanos é reconhecido, enquanto, ao mesmo tempo, padrões espaciais são vistos como modificadores e estruturadores dos fenômenos sociais. A diferença entre o terceiro modelo (espaço como estágio) e o primeiro modelo (espaço como receptor) é que a importância de parâmetros espaciais em produzir e reproduzir a realidade social é devidamente reconhecida. A diferença com o segundo modelo (o espaço como instrumento) é que a metáfora teatral está longe de ser determinista, e que este modelo de pensamento permite, assim, uma melhor compreensão da interação entre as forças de dominação e as forças de resistência.

Uma vez que o planejamento dos espaços não são de todo modo determinista, indivíduos e grupos sociais transformam o cenário escolar que está definido pela escola, e removem a ordem imposta sobre eles, transformando a sua coerência em um sistema cheio de rachaduras e lacunas que permitem a flexibilidade do cotidiano para modificar a rigidez do planejamento racional.

Dessa maneira, opressão e libertação são formas de práticas sociais que são mediadas pela forma construída. Estas práticas enquadram e são emolduradas por determinadas estruturas espaciais. Este pensamento na arquitetura concebe a arquitetura como um gesto, como um modo essencialmente performativo que une, negocia e modula os muitos contextos relacionais em que está envolvida.

Diante do exposto, é indispensável frisar a maneira pela qual o espaço escolar será investigado, dado que será observado o que ele instrumentaliza e comunica, ao mesmo tempo em que considera-o como um estágio ao entender que a arquitetura não constitui, portanto,

apenas um elemento do espaço, mas é pensada como inscrita em um campo de relações sociais, que produzem efeitos específicos (FOULCALT, 1982), além de possibilitar que os atores que vivenciam este espaço exerçam uma espécie de coautoria durante seu processo de apropriação, que em certos casos subvertem as intenções iniciais do arquiteto que pensou no espaço como instrumento.

Sobre a hipótese de que o espaço da escola democrática ainda instrumentaliza disciplina, será abordado, no próximo tópico deste capítulo, aspectos importantes a serem notados na escola, com enfoque na tecnologia disciplinar.

3.4 O Espaço como Instrumento Disciplinar da Escola

Ao nos adentrarmos na história, podemos constatar, segundo Montaner e Muxí (2014), que no fim do século XVIII e no início do século XIX, “os incipientes Estados-nação criaram, na Europa e na América, novas instituições estratégicas para sua consolidação política”. As quais Montaner e Muxí (2014) classificaram em:

[...] edifícios de transmissão da cultura e de ensino dos novos Estados – museus, bibliotecas, teatros, colégios etc. –, edifícios de produção – fábricas de tecido e açúcar, salinas etc. –, edifícios para a distribuição de bens – alfândegas, matadouros, feiras e mercados –, edifícios para a administração – a bolsa, o tesouro público, o parlamento etc. – e recintos para o controle e a cura- palácios de justiça, quartéis, presídios, hospícios, leprosários, hospitais e manicômio. (MONTANER; MUXÍ, 2014, p.27)

Após a criação dessas Instituições Disciplinares, Montaner e Muxí (2014) retratam que engenheiros civis e arquitetos acadêmicos foram encarregados de projetar e construir essas instalações. Como citado no livro *Arquitetura e Política* de Montaner e Muxí (2014):

Foi Jean-Nicolas-Louis Duran que, em seu curso na École Royale Polytechnique, publicado como *Précis des leçons d'architecture*, propôs os critérios de um novo sistema rápido e eficaz para projetar essa quantidade de edifícios públicos, as instituições do novo poder do Estado-nação na Europa; um sistema baseado no partido inicial, dentro de um repertório limitado de formas, a fim de poder alcançar os objetivos políticos da conveniência e da economia. (MONTANER; MUXÍ, 2014, p. 27).

Como bem coloca Gonçalves (2011), é só a partir da criação do edifício de transmissão do ensino, quando o espaço é organizado e definido enquanto arquitetura escolar, que a arquitetura ganha o significado de lugar da escola, “com um discurso que a acompanha e uma prática que a ocupa” (GONÇALVES, 2011, pág. 42). Nesse momento, ela passa a cumprir, não apenas a função de receptáculo, mas uma função de ordem social.

Nesse período, Gonçalves (2011, pág. 45 e 46) mostra que os arquitetos, através dos “seus sentidos estéticos, o domínio de materiais e técnicas construtivas, aliadas com as

orientações médico-higienistas, construíram espaços que deveriam dar conta das exigências das escolas: salubridade, ventilação, limpeza, ritmo, monumentalidade, ordem”. Estes seriam os atributos, que caracterizaram os primeiros edifícios construídos das escolas públicas.

Michel Foucault, importante filósofo francês, que viveu no século XX, teve papel decisivo para interpretar as relações entre poder, governabilidade e as práticas de subjetivação dentro das instituições disciplinares, como a escola. Em 1975 lançou o livro *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1999), no qual demonstra o caráter de punição, disciplina e adestramento de prédios públicos tais como as prisões, os hospitais e as escolas. Para isso, ele se ocupa da explicitação dos efeitos e consequências do “panóptico”, um modelo arquitetônico de prédio público idealizado por Jeremias Bentham no final do século XVIII, que permitia a observação total de um indivíduo por parte do poder disciplinar.

Essas instituições assumem a configuração de espaços nos quais se utilizam métodos que permitem um controle minucioso sobre o corpo dos indivíduos por meio dos exercícios de domínio sobre o tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes para produzir corpos submissos, exercitados e dóceis (FOUCAULT, 1999). Segundo Foucault (1999), tais instituições eram responsáveis por atitudes de vigilância e adestramento dos corpos e das mentes que abrigavam, por meio da disciplina.

Passa-se, portanto, para uma arquitetura feita, não apenas para ser vista ou vigiar o exterior, mas que seria operadora da transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, conduzir até eles o efeito do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los. Assim, o princípio do encarceramento começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, dos cheios e dos vazios, das passagens e das transparências e isto passa a ser aplicado inclusive na arquitetura das escolas. (FOUCAULT, 2010, p. 166).

Figura 46 - Pátio central da escola.



Fonte: Corrêa, 1998.

Figura 47 - Mobiliário, carteiras individuais de modelo americano.



Fonte: Corrêa, 1998.

Até esse momento, a arquitetura é a tentativa de disciplinar e operar a transformação e o controle dos indivíduos. Foucault (1987) mostra-nos a ordenação por fileiras, no século XVIII, a fim de possibilitar o controle simultâneo do trabalho através da arquitetura panóptica que determina cada criança em seu lugar. Logo, como afirma Escolano (1994, pág. 100), a “arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores como ordem, disciplina e vigilância”.

Com isso, como descreve Gonçalves (2011, pág. 47),

A arquitetura organiza o espaço escolar e distingue, dentro dele mesmo, diferentes lugares: o de estudar, de brincar, de ouvir sermão (geralmente a sala da diretora), o lugar de resistir, de falar, de silenciar, de encontrar, de perfilar, de estar à vontade, de estar tenso. Cada sentido no seu tempo também marcado: na hora do recreio, brincar, na hora da prova, silenciar. Assim, a arquitetura escolar, para além de abrigar a função de ensinar conteúdos científicos, ensina comportamentos, disciplina na medida em que organiza os movimentos e gestos, contendo-os dentro de limites físicos e simbólicos. Atua na microfísica do poder, segundo Foucault (1987), para fazer dóceis os corpos e as mentes (GONÇALVES, 2011, pág. 47).

Gonçalves (2011) ainda destaca no espaço escolar o “reconhecimento das hierarquias: o lugar do diretor, do professor; de brincar, de calar”, assim como “das classificações: sala dos pequenos, dos atrasados, dos adiantados” (GONÇALVES, 2011, PÁG. 47).

Ao analisar o Ateneu, internato escolar do romance do escritor brasileiro Raul Pompeia, Benelli (2003) mostra que em uma instituição educacional como a dele existe um objetivo oficial para qual foi criado, porém além deste objetivo é produzido uma determinada subjetividade.

Dessa forma, Benelli (2003) passa a descrever em sua obra os operadores normalizadores institucionais que são utilizados no colégio Ateneu para a produção dessa

subjetividade. Um deles seria o sistema de privilégios presentes no Ateneu, como o espaço privativo pessoal de cada aluno que existia em um salão de estudos comum.

Era a sala geral do estudo, à beira do pátio central, uma peça incomensurável, muito mais extensa do que larga. De uma das extremidades, quem não tivesse extraordinária vista custaria a reconhecer outra pessoa na extremidade oposta. À parede, em frente, perfilavam-se grandes armários com portas numeradas, correspondentes a compartimentos fundos: depósito de livros. Livros é o que menos se guardava em muitos compartimentos. O dono pregava um cadeado à portinha e formava o interior à vontade. (...) eu tive a ideia de armar em capela o compartimento do meu número (Pompéia, 1888/1997, p. 79).

Benelli (2003) explica que os alunos “estão constantemente tentando garantir algum espaço onde possam manter bens pessoais a salvo dos demais, pois esses bens representam uma extensão do eu, e os “reservatórios” de bens pessoais representam sua autonomia” (BENELLI, 2003, pág. 104 e 103). Porém, a posse de bens pessoais, segundo o autor atrapalha a eficiência institucional.

No ateneu ainda nos deparamos com operadores ainda muito familiares em nossas escolas atuais. Os ajustamentos secundários (GOFFMAN, 1987, p. 54) seriam o “operador constituído por práticas que não desafiam diretamente a equipe dirigente, mas permitem que os internados obtenham satisfações proibidas, ou consigam, por meios proibidos, as satisfações permitidas” (BENELLI, 2003, p. 105).

Um exemplo disso estaria “no fato de os alunos maiores escaparem escondidos do dormitório coletivo para tomar a fresca no jardim do diretor, durante a noite” e utilizarem telégrafos ou recadinhos no papel para se comunicarem e burlarem a vigilância (BENELLI, 2003, p. 105). Hoje isso acontece frequentemente nas escolas através do uso das novas tecnologias digitais que tornaram os educandos ainda mais conectados e com um poder de organização ainda maior.

Outros fatos do Ateneu que podemos encontrar em nossas escolas atuais seria o tédio, que em um contexto institucional se caracteriza como um efeito específico não previsto como um objetivo da instituição e o valor das distrações para os educandos, através das recreações e brincadeiras criadas. (BENELLI, 2003, p. 107)

O tédio é a grande enfermidade da escola, o tédio corruptor que tanto se pode gerar da monotonia do trabalho como da ociosidade. Tínhamos em torno da vida o ajardinamento em floresta do parque e a toalha esmeraldina do campo e o diorama acidentado das montanhas da Tijuca, ostentosas em curvatura torácica e frentes felpudas de colosso; espetáculos de exceção, por momentos, que não modificavam a segura branca dos dias, enquadrados em pacote nos limites do pátio central, quente, insuportável de luz, ao fundo daquelas altíssimas paredes do Ateneu, claras da caiação, do tédio, claras, cada vez mais claras. Quando se aproximava o tempo das

férias, o aborrecimento é maior. Os rapazes, em grande parte dotados de tendências animadoras para a vida prática forjavam mil meios de combater o enfado e a monotonia. A folgança fazia época como as modas, metamorfoseando-se depressa como uma série de ensaios (Pompéia, 1888/1997, p. 133).

De fato, a educação moderna e a obrigatoriedade escolar criaram o educando como uma criança que deve ir à escola aprender para ser um bom adulto. Nesse processo, a arquitetura da escola exerce um importante papel como nos mostra mais uma vez Gonçalves (2011):

[...] o sujeito, neste intervalo de vida, passa de criança a aluno, e uma primeira fronteira explícita entre ser criança e ser aluno é dada pela arquitetura. A criança que chega à porta da escola torna-se aluno assim que nela adentra: andar perfilado nos corredores ao invés do correr nas ruas, sentar-se em silêncio ao invés de brincar e gritar, ouvir ao invés de falar, etc. Uma vez iniciados em alunos, a arquitetura distingue no espaço a organização dos mesmos em classes seriadas e graduadas: a sala da primeira série, da segunda, da terceira, e assim por diante. Nesta organização espacial, os alunos são classificados e identificados a um único olhar. Se um menino de 10 anos, que deveria estar na quarta série, entra na sala dos meninos de sete (da primeira série ou do primeiro ano), ninguém precisa dizer que ele é um reprovado. A arquitetura o diz. Esta propriedade da arquitetura em configurar e revelar uma pedagogia dá-nos uma mostra dos conteúdos pedagógicos que vão dando qualidade ao espaço. O uso dos espaços vai, ainda, determinando o território dos meninos, das meninas, dos professores, do diretor, dos mais velhos, dos menores, dos serventes, da brincadeira, do isolamento, do proibido, do permitido; espaços de estudo silenciosos, barulhentos, individuais, em grupos; espaço de namoro, de repreensão, de fuga. Estes significados vão sendo atribuídos no uso cotidiano e fazem parte da subjetividade e da cultura dos diferentes indivíduos, grupos e subgrupos que se movem na escola. A transição entre o interior e o exterior da escola também altera os comportamentos, o sentido do espaço. Em cada transição uma expectativa diferente se coloca. Quando saem da escola, de maneira geral, os alunos fazem mais barulho do que quando entram. Entram para um mundo mais fechado, saem para um mundo mais aberto? Entram no construído, no artificial, saem para o não construído, para o natural? Entram para um lugar de opressão, saem para a liberdade? São sentidos marcados pela arquitetura e pela pedagogia. São aprendizagens que vão transformando a criança em aluno e esse em adulto, cidadão educado (GONÇALVES, 2011, p. 48).

Contudo, a arquitetura escolar na história, principalmente no século XIX, passa a ter duas tendências dialéticas: de um lado, o desejo de controle e disciplina por espaços bem-determinados, com projetos baseados no isolamento autônomo; de outro, as influências das teorias pedagógicas, que valorizavam mais a criatividade e a individualidade (KOWALTOWSKI, 2011, p.65).

A partir destas novas influências pedagógicas, que buscam novas práticas educacionais dentro da escola, a arquitetura escolar passa sem dúvida por um processo de mudança até os dias de hoje. Porém, especialmente no Brasil, esse processo se dá de forma lenta e em alguns momentos é marcado pelo retrocesso. Com isso, fica a dúvida sobre o que do espaço da escola democrática ainda funciona como instrumento de disciplina.

Entretanto, deve-se distinguir ainda, a partir da contribuição de Heynen (2013), as intervenções espaciais formais que programam estratégias do Estado para disciplinar e controlar

os atores da escola (sobre uma lógica foucaultiana) e as informais táticas de indivíduos e grupos da escola que contornam e subvertem o sistema oficial nas práticas cotidianas do uso dos espaços da escola. Assim, o uso do espaço como um instrumento não é, portanto, completo e determinante, porque evoca o seu oposto e, assim, leva a resultados imprevisíveis.

4. EXPLORANDO OS ESTUDOS DE CASOS

Como observadora participante, durante os estudos de caso, apresento meu olhar subjetivo na leitura de cada espaço analisado, buscando fazer com que o leitor deste trabalho os adentre através da minha experiência particular.

Considerando a epistemologia científica de Valsiner (2012, p. 301), na qual “uma ênfase explícita e de localização central é reservada para a subjetividade do pesquisador, que experimenta os fenômenos intuitivamente, em conexão com seus axiomas, construindo teorias a partir de sua perspectiva pessoal”, discorro, neste trabalho, minha visão de mundo, de quem está saindo de uma pesquisa focada na arquitetura penal, com uma lógica de hierarquias, componentes de segurança, disciplina e controle, e observa universo do espaço escolar, através da lógica da educação democrática. Nesse sentido, venho impregnada de uma observação que, para além da democracia, está investigando os controles e as disciplinas.

Como já dito alhures, neste trabalho realizei uma imersão em duas escolas construídas no período da Educação Democrática (séc. XX) do Brasil, na cidade de Maceió - AL, em momentos distintos desse período, em que, através da observação participante, foi possível captar algumas das práticas educacionais presentes nos espaços das escolas. Essa observação participante foi realizada, principalmente, nos espaços de convivência coletiva das escolas (pátios, corredores de circulação, área recreativa etc.), tendo em vista a dificuldade de acesso aos espaços das salas de aula no espaço-tempo da aula.

Inicialmente, foi observada a Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, componente do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA, inaugurado em 1958 no bairro Pitanguinha da cidade de Maceió - AL. A mencionada edificação se destaca por sua tipologia diferenciada em relação aos outros edifícios do complexo do CEPA, fato que me chamou atenção para sua escolha, em virtude de contemplar mais de um tipo de tipologia dentro da sua configuração.

A segunda a ser observada foi a Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC, situada no bairro da Cidade Universitária em Maceió - AL, na entrada da Universidade Federal de Alagoas, inaugurada no ano de 1996 através de uma política pública nacional em que foram criados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) em todo o país. Além de apresentar uma tipologia muito utilizada no país para projetos institucionais e ser caracterizado como um projeto padrão de estrutura pré-fabricada, o CAIC se destaca por atingir

uma parcela da população infantil carente, com a proposta inicial de garantir a esse grupo seu desenvolvimento integral, na busca pela democracia na educação.

As duas escolas supramencionadas tinham diferenças devido ao momento em que foram implantadas, entretanto, as duas tinham o mesmo ideal: a busca por uma educação democrática. Será que o discurso democrático na educação reflete um espaço igualmente equitativo nesses modelos de escolas? Através da prática educacional, associada ao espaço como instrumento, iremos refletir, a seguir, sobre esse espaço escolar que se quer democrático.

Antes de iniciarmos a apresentação das escolas, é de bom alvitre lembrar que a análise de seus espaços se concentra no ator educando, protagonista do espaço escolar, com enfoque na sua autonomia. Tal enfoque se deve ao fato de a autonomia do educando ser uma das principais premissas para uma escola democrática, assim como mostra a revisão bibliográfica sobre a educação democrática no Brasil.

4.1 Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino (Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA)

Inaugurado em 1958, com base no modelo Escolanovista, o Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), projeto dos arquitetos Diógenes Rebouças e José Bina Fonyat, teve a intenção de mudar a imagem da arquitetura escolar que se tinha até então, utilizando-se das ideias educacionais voltadas para a formação integral dos educandos e de uma maior inclusão social dos mesmos.

Nada obstante ter sido idealizado como um complexo de ensino integral, com o tempo essa ideia foi perdendo força. Atualmente, no entanto, o Estado de Alagoas vem retomando o referido modelo de ensino integral. Com base nisso, o Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas (CEPA), em Maceió, passou por obras de reurbanização e, segundo proposta do governo, vem caminhando para se transformar, por inteiro, num grande centro de ensino integral. Das onze escolas instaladas no CEPA, quatro já integram o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI), sendo duas de ensino médio (Afrânio Lages e Princesa Isabel) e duas de ensino fundamental (Teotônio Vilela e Vitorino da Rocha).

Figura 48 - Planta de locação do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA).



Fonte: Disponível em www.arquiteturaalagoana.al.org.br, acessado em jan. 2018.

Todavia, vale lembrar que a formação integral do aluno, defendida pela Escola Nova, não tem o mesmo sentido de cumprimento de horário nos dois turnos do dia pelo educando, mas compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, constituindo-se como projeto coletivo, compartilhado por todos os atores da escola.

Nessa toada, foi com esse objetivo que o complexo educacional do CEPA, inspirado nas escolas classes em conjunto com a escola parque, concebeu um conjunto de escolas, destinadas à formação educacional dos educandos, bem como de edifícios complementares a fim de auxiliar na formação dos estudantes através de cultura, esporte, lazer e arte.

Não é demais destacar, como exemplos dos referidos edifícios, o Teatro Linda Mascarenhas, a Escolinha de Arte, a Biblioteca Estudantil e o Núcleo de Desenvolvimento de Educação Física e Desporto. Além disso, supõe-se a preocupação com a formação dos professores pela presença do Centro de Treinamento do Magistério e do Centro de formação para professores.

Esse conjunto de escolas e edifícios complementares, concentrados em um mesmo terreno, possui sua tipologia baseada no Modelo Campus, destacado na tese de Cordeiro (2009, p.88) como “módulos espalhados (neste caso edificações), separados uns dos outros, com grandes áreas verdes circundantes, cujo objetivo é distensionar a robustez e o enclausuramento

provocados pelo espaço”. De mais a mais, esse modelo de tipologia proporcionaria a interação entre os usuários dos blocos de edifícios, se comparando a lógica de uma microcidade.

Figura 49 - Antes e depois do muro do CEPA após a reforma.



Fonte: Disponível em www.gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas.com.br, acessado em fev. 2018.

Uma das obras de reurbanização do CEPA, na nova fase de retorno ao ensino integral, foi a reforma de todo o muro de delimitação do complexo, que dá para a Avenida Fernandes Lima. A edificação anteriormente totalmente fechada foi substituída por um muro vazado com gradeado, proporcionando fácil visualização de fora para o interior do complexo e vice-versa (ver figura 49). Essa mudança, para além de passar uma imagem de maior abertura para quem observa por fora, facilitou a vigilância de áreas que antes eram escondidas pela barreira visual do muro fechado, por parte da sociedade, gerando uma maior visualização dos usuários.

De outro turno, o interacionismo defendido pela Escola Nova entra em contradição ao se deparar com o controle atual das escolas em suas individualidades, isso porque o complexo em questão se abre para a sociedade, porém, ao mesmo tempo, cada uma de suas escolas se fecha em si mesma. Frise-se, por exemplo, que cada escola do complexo tem seu próprio controle para entrada e saída dos alunos e, na prática, não interagem umas com as outras, como sua tipologia Campus propõe.

Figura 50 - A guarita do CEPA durante primeira fase



Fonte: Disponível em www.gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas.com.br, acessado em fev. 2018.

Figura 51 - A guarita do CEPA durante segunda fase.



Fonte: FACEAL, 2013.

Figura 52 - A guarita do CEPA durante terceira fase.



Fonte: LIMA, 2018.

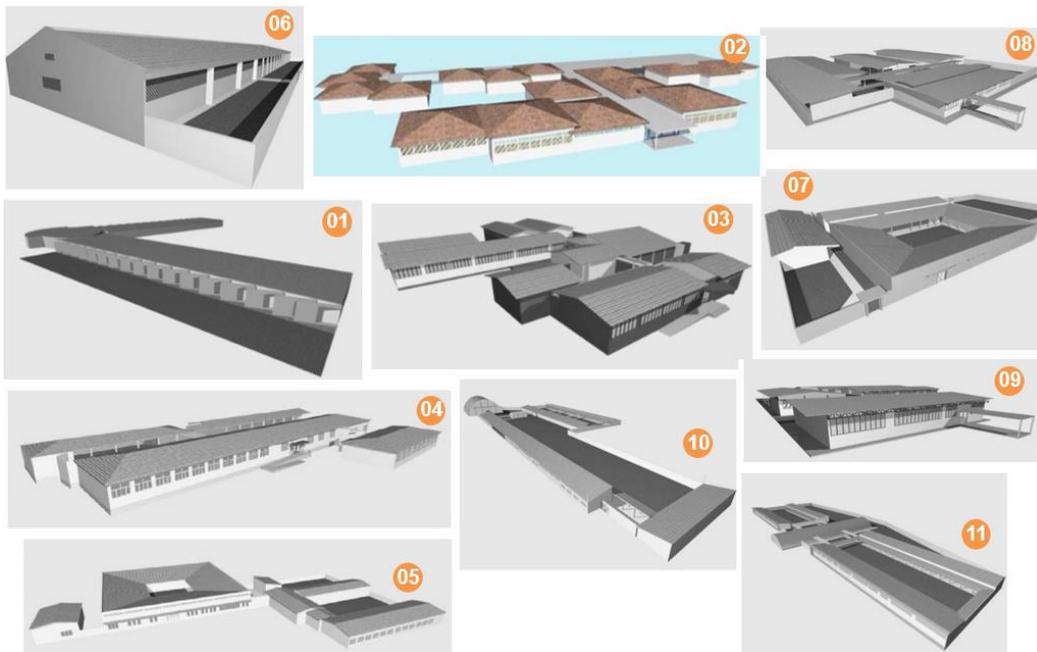
Através da imersão, constatei que tal complexo educacional está aberto não apenas para quem nele estuda, mas para toda comunidade de seu entorno. Apesar da materialização do controle de acesso com a guarita, na prática, não existe controle de quem entra ou sai do complexo e as pessoas o utilizam como parte de seus trajetos diários ou, até mesmo, para atividades de esporte em seus equipamentos urbanos fornecidos.

Em que pese a realização da reforma no muro do complexo, nota-se que a figura da guarita permanece, mostrando-se mais significativa que o próprio muro do complexo. Inicialmente a guarita do complexo era lateral, após uma reforma ela passou a ser centralizada e, com a última reforma, ela se manteve assim (ver figuras 50, 51 e 52). Sabendo que a guarita é, essencialmente, um instrumento de controle de entrada e saída dos usuários no espaço e que, de certa forma, não exerce explicitamente este propósito nesse complexo, uma vez que não há uma fiscalização de quem pode ou não entrar no CEPA, reflito sobre qual o sentido simbólico da guarita nesse espaço que a fez permanecer até hoje.

A guarita, como expõe Cordeiro (2005, p.105) “ênfatisa o poder do Estado visível pelos indivíduos” que entram ou passam pelo complexo e se certificam acerca da segurança pessoal. Porém, diferente do sentido simbólico da guarita na prisão, a qual significa “que a tentativa de transposição do muro fronteiriço entre o “bem” e o “mal” será evitada” (CORDEIRO, 2005, p. 105), no espaço escolar ela comunica proteção contra a evasão dos próprios educandos e não mais da entrada de pessoas externas ao interior do complexo.

Voltando-se para as edificações desse complexo, certos partidos arquitetônicos são apreciados e alguns se encontram repetidos em diferentes escolas, constituindo tipologias organizacionais de planta, como a configuração em pátios internos, que permitem uma melhor ventilação e aproveitamento da iluminação natural no interior dos prédios, funcionando ainda como ambientes para atividades coletivas, apresentações e brincadeiras, por serem áreas de bastante visualização e controle.

Figura 53 - 01) Escola Maria José Loureiro, 02) Escola José da Silveira Camerino, 03) Escola Teotônio Vilela, 04) Escola D. Pedro II, 05) Escola Princesa Isabel, 06) Escola Vitorino da Rocha, 07) Escola Maria Rosália Ambrózzio, 08) Escola Laura Dantas, 09) Escola Afrânio Lages, 10) Escola Moreira da Silva, 11) Escola José Correia da Silva Titara.



Fonte: Disponível em www.arquiteturaaalagoana.al.org.br, acessado em jan. 2018.

Tais edifícios possuem o estilo arquitetônico do Modernismo¹, o qual estava em vigência na época de sua implantação, e que, por meio da simplicidade da forma e da funcionalidade de seus espaços, representava bem os ideais da época.

A volumetria dos edifícios que compõem o CEPA se expressa principalmente pelos jogos de volume entre os ambientes. Outra expressão plástica comum às escolas, seria os cheios e vazios, das relações entre a alvenaria e as aberturas.

A presença desses cheios e vazios proporciona flexibilidade na composição dos edifícios. Cada escola possui um desenho diferente, assim como, dimensões, orientações e

¹ Trata-se de um conjunto de movimentos e ideias que predominaram na arquitetura durante o século XX. A arquitetura moderna privilegia a simplicidade, mas ao mesmo tempo não é simplória. Ela prioriza formas simples e geométricas, livres de muitas ornamentações. O concreto armado também é uma das principais características desse estilo.

estruturas diversas. Um dos edifícios que mais expressa isso em sua tipologia é o da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, onde foi observada uma grande presença desses cheios e vazios.

A Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, como pode ser observada na figura 54 e 55, é a primeira escola em termo de localização dentro do complexo, que se encontra ao lado direito, no sentido de quem entra no CEPA. Por sua localização ser próxima da entrada do complexo, possui ponto de ônibus perto e é possível ver de dentro de algumas salas de aula o fluxo de pessoas atravessando a passarela do CEPA.

Figura 54 - Planta de situação da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino.



Fonte: Google maps adaptado, acessado em 09 ago. 2018.

Possuindo uma entrada bem marcada, com acesso coberto, a escola está margeada por uma praça em sua frente e pela Escola Teotônio Vilela, e um campinho de futebol a sua esquerda, deparando-se com o muro do CEPA nos seus fundos e com a Avenida Fernandes Lima em sua lateral direita.

Figura 55 - Planta de situação em 3D da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino.



Fonte: Google maps adaptado, acessado em 09 ago. 2018.

Figura 56 - Fachada da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino e Praça em frente à escola, respectivamente.



Fonte: Acervo pessoal, 2017.

A citada escola conta com aproximadamente 500 (quinhentos) educandos do ensino fundamental II e 350 (trezentos e cinquenta) educandos do ensino médio, no turno matutino e vespertino, além de, aproximadamente, 400 (quatrocentos) educandos voltados para a educação de jovens e adultos no turno noturno. Sua gestão é renovada a cada três anos, por meio de eleição da direção, e sua gestão atual está em seu primeiro ano de mandato.

Para dar início a descrição da mencionada escola, começo com a planta baixa do projeto arquitetônico da escola, com o uso proposto para cada ambiente. Em seguida, em outra figura, apresento a mesma planta baixa atualizada com as mudanças de usos registradas nas visitas à escola (figura 42).

Pode-se deduzir, apenas observando o projeto mais antigo cedido pela SEDUC (Secretaria de Estado da Educação de Alagoas), que essa escola foi disposta de modo a melhor

aproveitar o espaço do terreno. O grande número de áreas abertas possibilita melhores condições para ventilar os corredores além de criar várias áreas de convívio por toda a escola que, mesmo sem um tratamento paisagístico adequado, possibilita uma maior permeabilidade de fluxos. É interessante perceber que as maiores áreas de ventilação são os corredores e a maioria das salas são quentes.

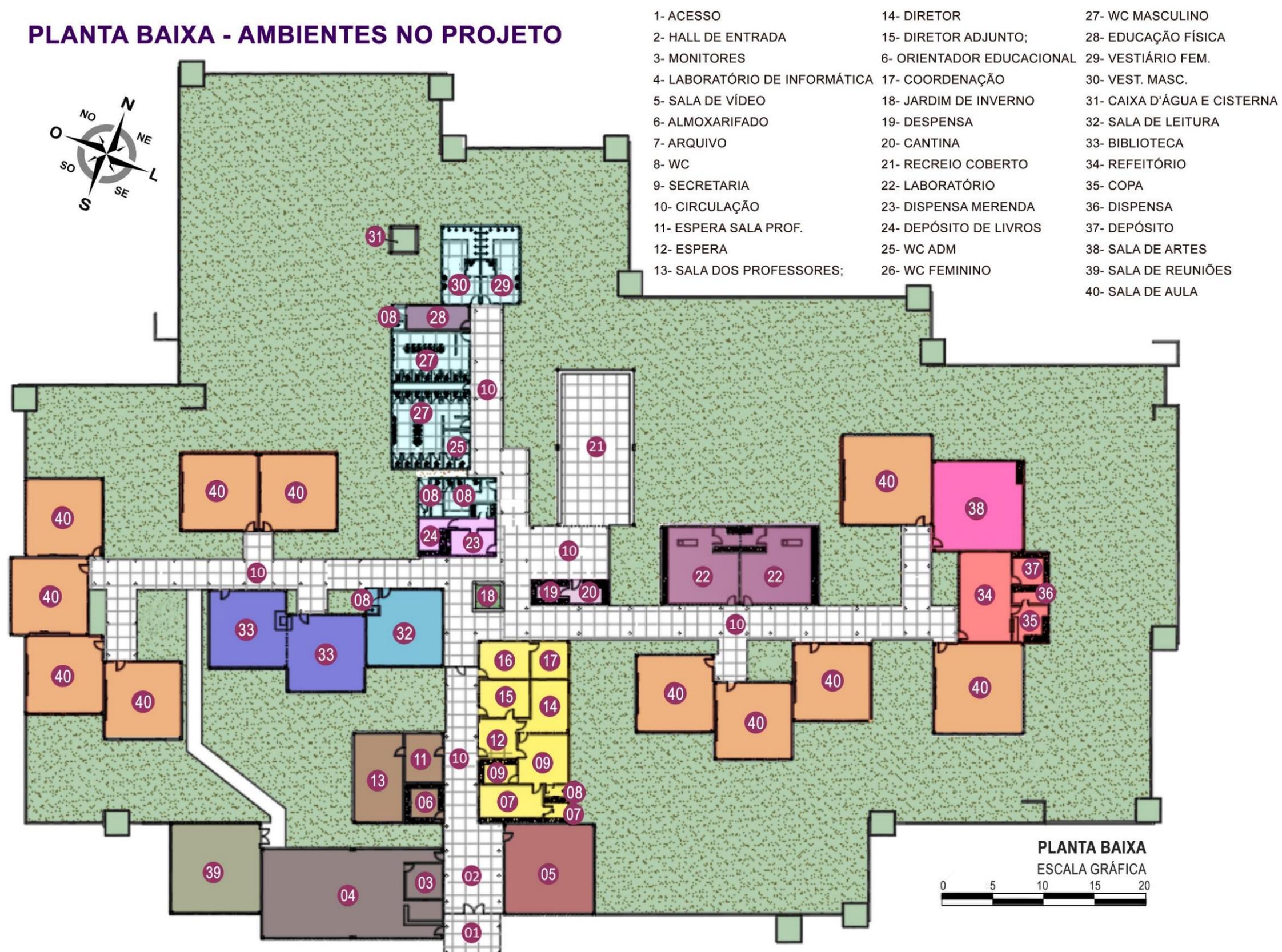
Apesar de estar dentro de um complexo educacional que possui outros edifícios para que atividades complementares à formação dos alunos sejam realizadas fora da escola, em sua tipologia, a Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino foi pensada para ofertar, além das salas de aulas convencionais, sala para atividades especiais, como o laboratório de informática, a sala de vídeo, a sala de artes, os laboratórios de ciências e matemática, a sala de reunião, a biblioteca e a sala de leitura.

Observa-se que a escola foi organizada em blocos de salas agrupadas com telhado aparente de quatro águas independentes para cada sala. Os blocos foram espalhados no terreno e conectados por uma circulação independente da estrutura de cada bloco. A circulação é coberta por uma laje impermeabilizada que forma dois corredores principais, um totalmente fechado por grades que delimita a entrada do edifício e dá acesso aos blocos onde ficam a administração e a coordenação da escola e outro corredor perpendicular ao primeiro, que dá acesso às salas de aula, biblioteca, sala de leitura, etc.

Assim, a tipologia dessa escola parece misturar dois modelos tipológicos identificados pelo arquiteto Casimiro de Oliveira, encontrados na tese de Cordeiro (2009), o modelo Poste Telegráfico e o modelo Pavilhonar. O modelo Poste Telegráfico é aquele “onde existe uma circulação fechada principal e a ela se interligam os diversos módulos, separados entre si, confluindo os fluxos para a circulação” (CORDEIRO, 2009, p. 87), o que me fez associar ao primeiro corredor fechado de acesso à escola, para onde conflui todos os fluxos, já o modelo Pavilhonar seria aquele “onde os estabelecimentos eram construídos em pavilhões isolados” (CORDEIRO, 2009, p. 87). Os pavilhões podem ser comparados na escola com a presença de várias centralidades espalhadas pelo terreno (centralidade da administração, centralidade de banheiros e vestiários, centralidade de salas de aula, centralidade de salas especiais, etc.), intercaladas por grandes áreas abertas.

Saindo um pouco da superficialidade do projeto e partindo para a observação participante na escola, começo a caracterizar espacialmente as práticas educacionais a partir do meu primeiro contato no espaço da escola.

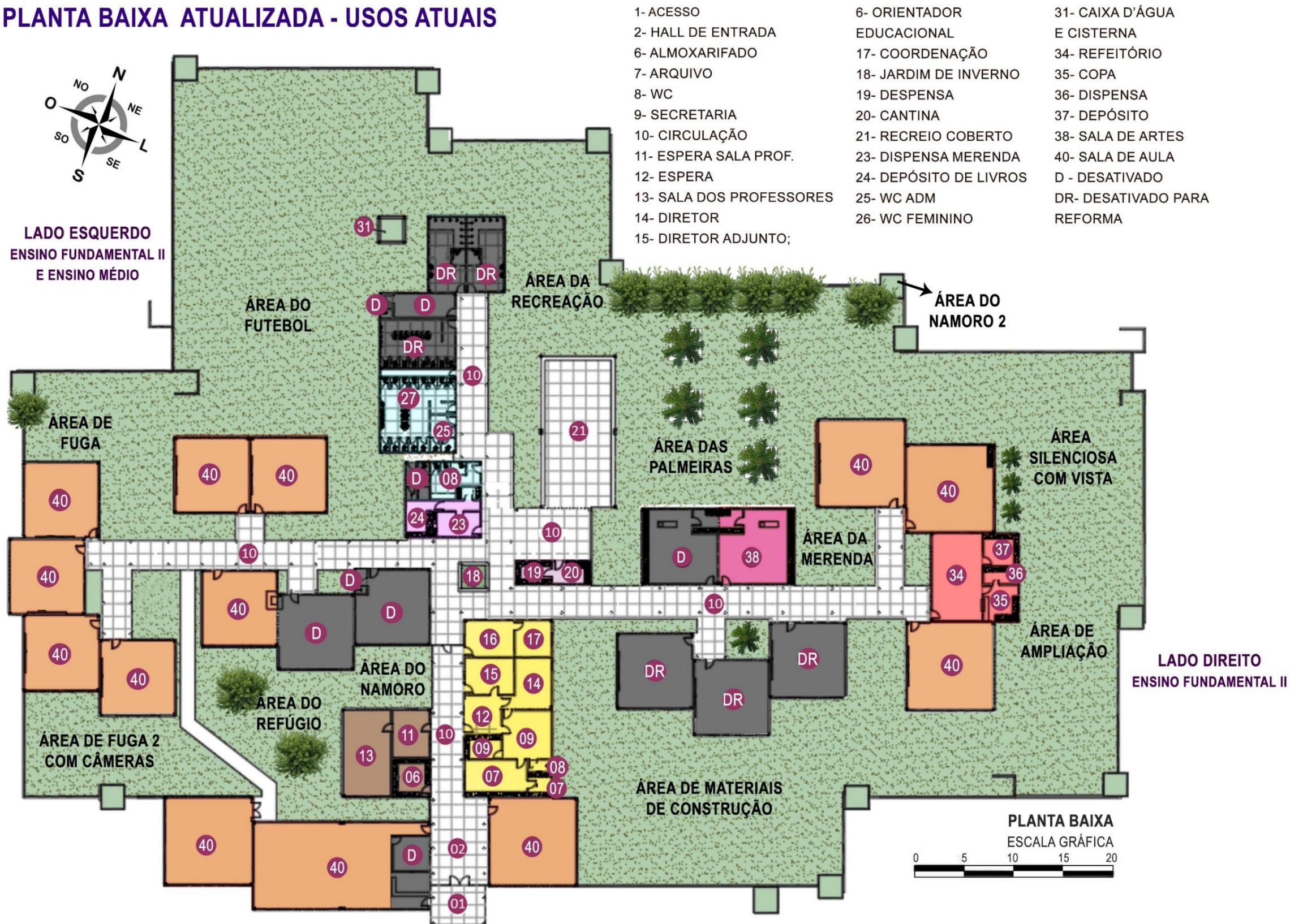
Figura 57 - Planta baixa geral da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino.

PLANTA BAIXA - AMBIENTES NO PROJETO

Fonte: SEDUC, 2018, adaptado.

Figura 58 - Planta baixa atualizada com usos da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino.

PLANTA BAIXA ATUALIZADA - USOS ATUAIS



Fonte: SEDUC, 2018, adaptado.

Ao adentrar o espaço da escola, através de um amplo corredor central, com controle de acesso na entrada, não esperava encontrar, mais adiante, algo diferente do que a arquitetura me comunicava já na entrada. Era um corredor de estrutura independente dos blocos de salas, com laje impermeabilizada, diferente do telhado aparente dos blocos espalhados, com salas de um lado e do outro, que faziam dele um ambiente muito escuro. A presença das grades em todas as portas e janelas, comunicavam uma preocupação com a segurança, e, no final do corredor, existia um novo portão gradeado para o controle interno de acesso aos outros blocos da escola que delimitavam uma nova fronteira física e simbólica, uma vez que nem todos visitantes avançavam para além daquele componente arquitetônico, mesmo quando se encontrava aberto.

Figura 59 - Corredor de acesso e setor externo da escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Os portões gradeados externo e interno da escola caracterizavam-se como componentes arquitetônicos que serviam não apenas de instrumento de regulação da entrada e saída das pessoas, mas que também comunicavam: “pode entrar” ou “peça permissão antes de entrar”.

Ainda nesse primeiro corredor, encontrei os espaços destinados no projeto para a administração da escola, assim como, a sala dos professores, destinada ao seu descanso e às atividades extraclasse que eles desenvolvem, e salas especiais, como o laboratório de informática e a sala de vídeo. Porém, devido às recentes reformas em salas de aula do edifício, como pode ser constatado na figura 42, tanto a sala de vídeo, quanto o laboratório de informática, tiveram seus usos alterados para suprir a necessidade de novas salas de aula. O

laboratório de informática, por exemplo, estava com seu *layout* totalmente descaracterizado, as bancadas onde ficavam os computadores, encostadas nas paredes formando um “U”, ainda estavam em seus lugares, porém, sem seus computadores e com as cadeiras rearranjadas em fileiras de frente a um quadro branco para o novo uso do espaço.

Figura 60 - Controle de acesso externo e controle de acesso interno, respectivamente.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Fica claro que, com o tempo, a dinâmica da escola muda conforme os usos dos espaços são alterados (figura 42), principalmente pela demanda de um maior número de salas de aulas e de reformas, as quais precisaram ser realizadas em três salas de aula existentes. Com isso, as salas para atividades especiais mencionadas anteriormente tiveram que dar vez à sala de aula tradicional do resto da escola e a ausência desses espaços impactou a formação dos educandos, que passou a ser focalizada apenas na sala de aula, limitando as possíveis experiências dentro da escola.

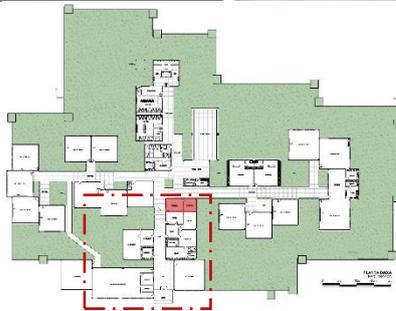
Além dessas alterações, os outros espaços do corredor, como a administração e a sala dos professores, demonstraram manter seus usos originais. Tanto os espaços da administração como a sala dos professores possuíam um *hall* de espera para que não fossem muito invasivos. Por outro lado, a coordenação se encontrava com acesso independente da administração, o mais próximo possível do controle interno, aparentemente para vigiar e controlar a entrada e saída da parte interna da escola. Tal espaço da coordenação contava, além da sala da coordenação,

com uma sala de orientação educacional, na qual, segundo alguns educandos, eles ficavam de suspensão ou resolviam conflitos e problemas que ocorreram na escola.

Figura 61 - Sala de orientação educacional na Coordenação e cadeira onde sentam os que ficam de suspensão, respectivamente.



SETOR EXTERNO



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Enquanto isso, na sala dos professores, encontrei um espaço amplo com uma mesa central, exclusiva para os educadores, o qual tinha um hall de espera que servia, principalmente, para quando os educadores queriam atender algum educando individualmente.

Figura 62: Sala dos professores com compartimentos individuais para guarda volumes a esquerda.



SETOR EXTERNO



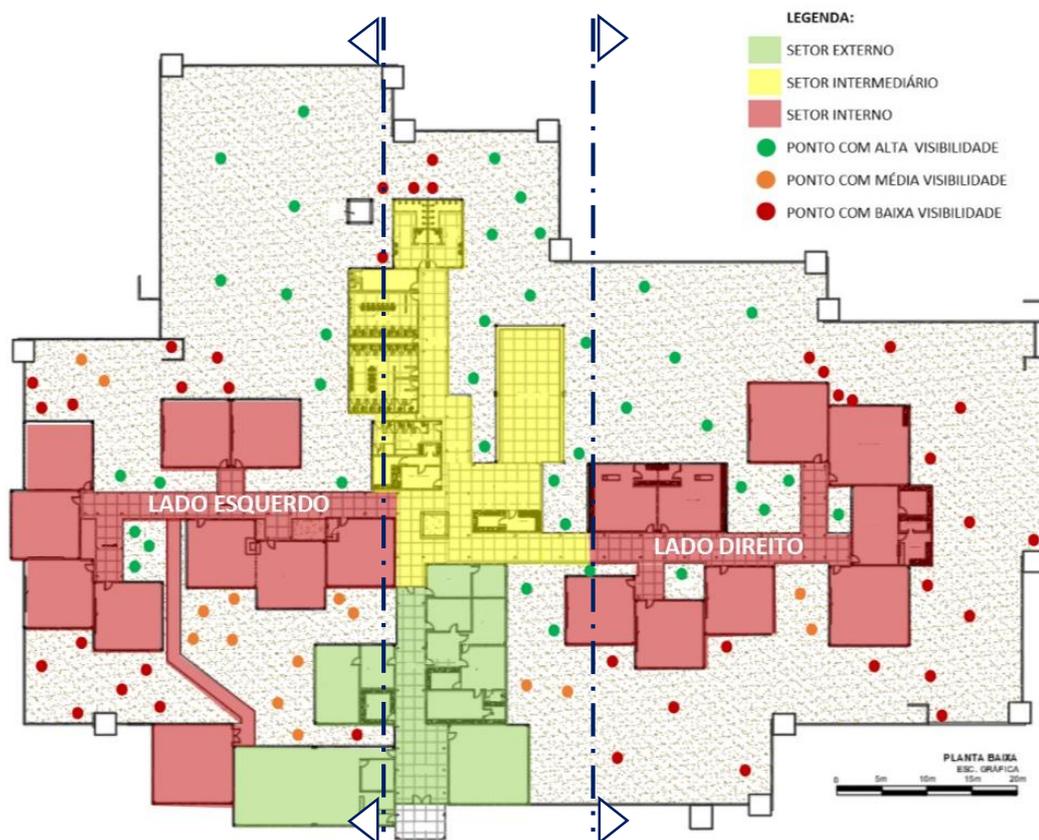
Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Diferente de como era para os educandos, os quais não contavam com espaços privados para seus pertences pessoais, na sala dos professores existia um armário, onde eles podiam

manter bens pessoais a salvo dos demais, cada um em seu compartimento numerado e fechado com chave. Como explica Benelli (2003), ao falar sobre o internato “Ateneu”, esses bens pessoais representam uma extensão do eu, e os “reservatórios” de bens pessoais representam sua autonomia” (BENELLI, 2003, pág. 104 e 103). Porém, a posse de bens pessoais, segundo o autor, atrapalha a eficiência institucional e este deve ter sido o motivo pelo qual apenas os educadores tinham direito a estes compartimentos na escola.

Na figura 47, setorizei a escola por níveis de segurança, uma vez que quanto mais adentramos na escola mais restrito é o acesso para os visitantes e maior o fluxo dos educandos, a fim de facilitar a descrição dos espaços. Através dessa setorização, dividi a escola em setor externo, aquele destinado aos espaços que essencialmente tem a necessidade de estar acessíveis aos visitantes e aos pais ou responsáveis dos educandos (administração, coordenação, sala dos professores, laboratório de informática e sala de vídeo); setor intermediário, aquele destinado aos espaços de maior sociabilização que possibilitam encontros e eventos em geral, mas que necessitam de um controle maior de entrada e saída (circulação central, pátio coberto, bebedouro, cantina, banheiros); e setor interno, aquele destinado as atividades de ensino e aprendizagem (salas de aula, sala de artes, sala de leitura, etc.)

Figura 63: Setorização da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino e esquema de visualização das áreas abertas.



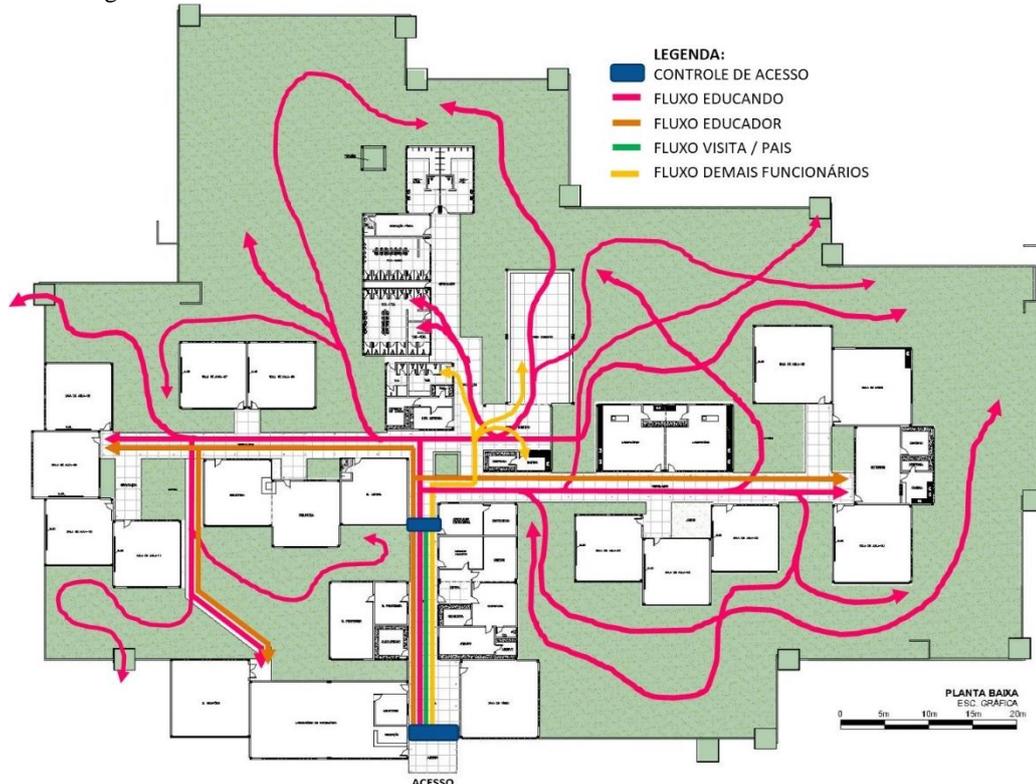
Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Como mostra a figura 64, sobre os fluxos mapeados em planta baixa da escola, observa-se que no setor externo contamos com o fluxo de todos os atores da escola, desde os funcionários até os visitantes que estão apenas de passagem. Entretanto, este fluxo é destinado prioritariamente para a equipe pedagógica, administração, coordenação da escola e pais ou responsáveis dos alunos.

Devido o controle de acesso interno da escola, as pessoas visitantes e os pais ou responsáveis dos educandos geralmente possuem acesso apenas nesse setor externo, podendo ir até os outros setores nos casos de festividades que ocorrem no pátio coberto ou em casos específicos em que precisem ir até a sala de aula. O fluxo de educandos nesse setor não é muito intenso, ocorrendo apenas nos casos em que precisam ir até a coordenação ou sala dos professores e diariamente nos momentos de entrada e saída da escola. Porém, tendo em vista que as salas de informática e de vídeo estão ocupadas por turmas do ensino médio, o fluxo passou a ser maior por parte dos educandos destas turmas específicas.

Apesar da modulação rígida desse corredor central, ao passar pelo controle interno da escola, me deparei com dois setores (setor intermediário e setor interno) configurados de forma mais fluída, tanto pela disposição dos ambientes como pela fluidez dos acessos, sem a presença de nenhum tipo de controle e acesso físico em sua circulação e nas áreas abertas.

Figura 64: Fluxos e controle da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino.

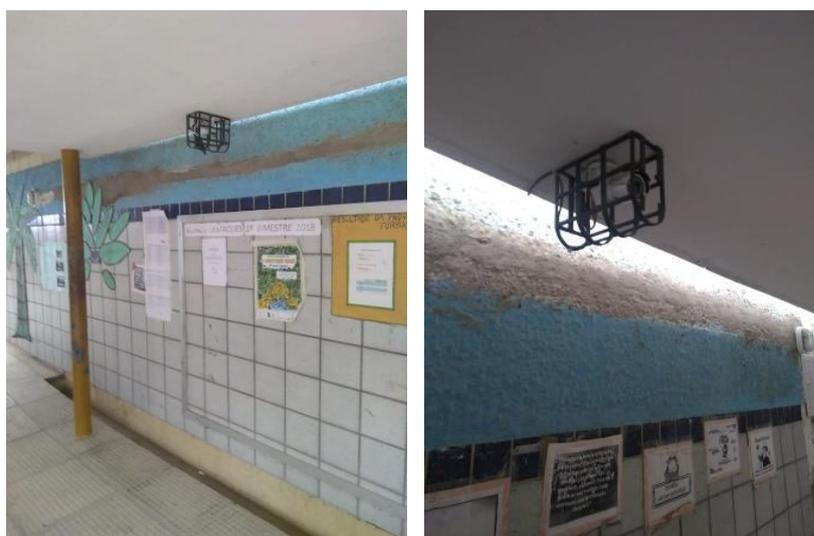


Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado pela autora).

Diferente do setor externo, onde encontramos o fluxo expressivo de todos os atores da escola, nesses setores notou-se que tanto um quanto o outro, possuíam um controle maior em relação ao acesso dos visitantes e pais ou responsáveis dos educandos. Além disso, no setor interno da escola, apesar de haver fluxo de professores e funcionários da escola, comumente restrito aos corredores cobertos e salas de aula, o fluxo era predominantemente de educandos, os quais se apropriavam intensamente das áreas abertas espalhadas pela escola. Vale ressaltar que, o lado esquerdo da escola possuía um fluxo maior de educandos do Ensino Médio e o lado direito um fluxo maior de educandos do Ensino Fundamental I, devido a localização das salas de aula de ambos.

Nesses setores, apesar da sensação de liberdade proporcionada pelo espaço, tudo era constantemente regulado por câmeras de segurança espalhadas por toda escola, na tentativa de inibir qualquer prática não permitida pela instituição. Porém, era notável que os educandos, tendo consciência disso, já sabiam quais os espaços onde as câmeras não alcançavam.

Figura 65: Câmeras de segurança na escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Esses espaços onde as câmeras não alcançavam se contituíam em espaços de práticas não permitidas, ou não vista com bons olhos pela instituição, e isso também se refletia no próprio fluxograma da escola. Na Figura 64, a qual mostra os fluxos em cada espaço da escola por seus diferentes atores, notamos que em determinados pontos o fluxo dos educandos, que deveria se resumir ao espaço intramuros da escola, extrapola seus limites, através da criação do que Cordeiro (2009) chama de uma Zona de Movimentação Ampliada, melhor detalhada no parágrafo seguir.

Assim como Cordeiro (2009) destaca em sua tese, “dentro do conceito de Zonas de Construção, Valsiner (1997), define duas zonas de ação, em virtude do uso dos artefatos culturais: Zona de Movimentação Livre (ZML) e Zona de Promoção de Ação (ZPA)” (CORDEIRO, 2009, p.174). Os corredores da escola, por exemplo, regulam, através de sua forma, traçado, dimensão e direcionamento de fluxos, a ação de passagem dos atores da escola, criando uma espécie de roteiro pré-determinado, o que seria a Zona de Promoção da Ação. “A Zona de Promoção da Ação (ZPA), pode ser entendida, assim, como os limites prescritivos da ação planejada” (CORDEIRO, 2009, P. 175).

No momento em que os educandos deixam de usar os corredores para cortar caminho entre um espaço e outro pelas áreas abertas, nas quais não existem nenhum caminho traçado, por exemplo, eles estarão utilizando uma Zona de Movimentação Livre (ZML), a qual é entendida por Cordeiro (2009) como a “subversão da tentativa de limitação, de alguma forma não prevista pelo planejamento” (CORDEIRO, 2009, p. 174). Porém, essa Zona de Movimentação Livre ainda é regulada, de certa forma, pela Zona de Promoção da Ação, uma vez que surge por meio de um certo nível de elasticidade permitida por ela.

Figura 66: planta baixa da escola, confronto entre a Zona de Promoção da ação (ZPA), a Zona de Movimentação Livre (ZML) e a Zona de Movimentação Ampliada (ZMA).



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado pela autora).

Entretanto, como mencionado anteriormente, existem as áreas em que ocorrem o que chamamos de Zona de Movimentação Ampliada (ZMA), representadas na figura 66, nas áreas de fugas criadas pelos educandos para irem jogar no campinho de areia vizinho à escola, onde “a emergência de novas ações extrapola a regulação da Zona de Promoção da Ação (ZPA)”, promovendo a “emergência de novos significados não previstos” (CORDEIRO, 2009, p. 179). Com isso, a Zona de Movimentação Ampliada (ZMA) seria essa subversão total dos limites impostos, no qual muitas vezes é possível resgatar a autonomia, uma vez que é a expressão do desejo real do sujeito.

É importante destacar que, o evento de fuga dos educandos para o campinho de areia, vizinho a escola, é uma resposta ao que o espaço está comunicando para eles, assim como, uma afirmação do seu real intenção e, conseqüentemente, a busca por sua autonomia. Com isso, será observado no decorrer da descrição dos espaços dessa escola, que existem espaços em que há um territorialização por parte dos educandos, mas ao mesmo tempo, há uma desterritorialização que leva os educandos a fugir desses espaços na busca de outros espaços externos à escola que ofereçam recursos para sua apropriação. O fato deles fugirem para irem jogar futebol e, ao mesmo tempo, continuarem no CEPA, ao invés de escaparem com o objetivo de ir para casa ou para outros espaços alheios ao espaço escolar são aspectos que caracterizam ainda mais uma escola desterritorializada. Neste sentido, eles reconhecem a necessidade do ensino e da socialização, não sendo necessário, aparentemente, essa configuração do espaço, delimitada por um muro, uma vez que ele restringe também sua autonomia enquanto sujeito.

Figura 67: Planta baixa do setor intermediário da escola.

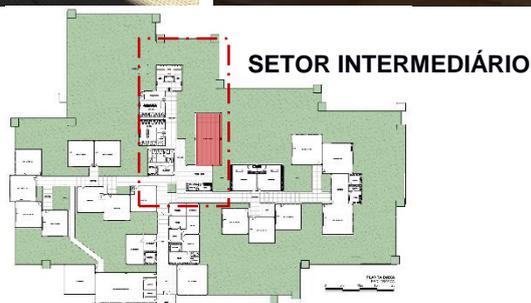


Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Tendo explicado os fluxos e os tipos de movimentação existentes na escola como um todo, posso passar a descrever, com mais detalhes, os outros setores da escola. Especificamente em seu setor intermediário (figura 67), deparei-me com uma centralidade composta pelo pátio coberto, pela cantina e por um conjunto de banheiros e vestiários. O banheiro masculino estava desativado para reforma, o que levou os rapazes a usarem o banheiro da administração temporariamente. Outros ambientes como os vestiários encontravam-se constantemente trancados e desativados, servindo muitas vezes para outros usos, como depósito de material de construção.

De frente ao pátio coberto se encontrava uma cantina que, diferente do refeitório, oferecia lanches industrializados para serem vendidos e nenhuma fila expressiva para compra.

Figura 68: Vistas de dentro do pátio coberto da escola para a área de recreação e para a área das palmeiras, respectivamente.

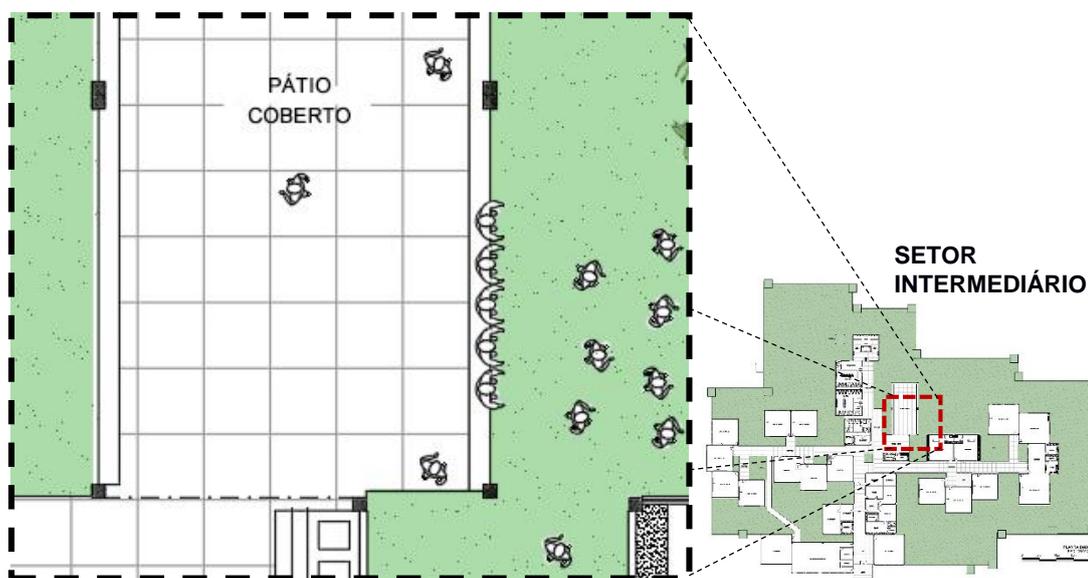


Fonte: Acervo pessoal, 2018.

O pátio coberto, por sua vez, era uma área coberta e aberta dos lados, com bancos em toda a sua extensão (figura 68). Não era comum ver os educandos ocupando a centralidade deste pátio para atividades recreativas, nela geralmente aconteciam as apresentações das festividades que a escola promovia esporadicamente. Por outro lado, os bancos desse pátio eram bastante utilizados pelos educandos, nos quais, na maioria das vezes, eles se sentavam com seus corpos voltados para fora do pátio, tendo visão para duas grandes áreas abertas da escola, que as nomeei de área da recreação e área das palmeiras.

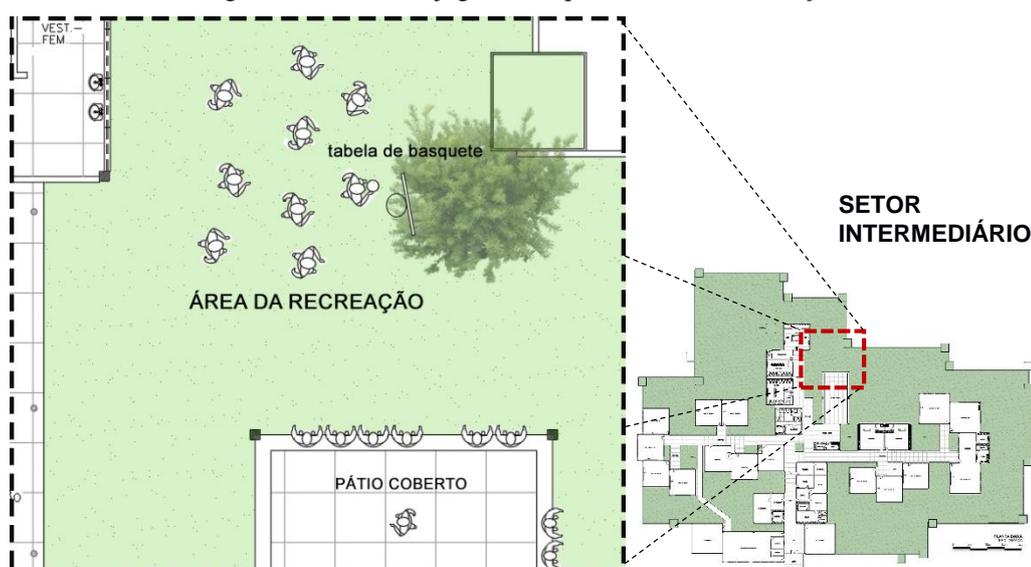
Embora o projeto estivesse delimitado para convergir a atenção para dentro do espaço construído, uma vez que todos os acessos as salas da escola são realizados pelos corredores e estas áreas abertas estão atrás daquelas salas, como um pano de fundo, o que acontece é o inverso, a atenção é concentrada nesse pano de fundo, ou seja, para fora do espaço construído. Um exemplo disso é o fato dos educandos no pátio se sentarem voltados para fora, onde acontecem a maioria das práticas recreativas e a apropriação por parte dos educandos, e não para a parte central do pátio, que foi planejado inicialmente como uma área de recreação.

Figura 69: Evento no pátio coberto onde os educandos sentam-se voltados para fora do pátio.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Figura 70: Evento do jogo de basquete na área da recreação.



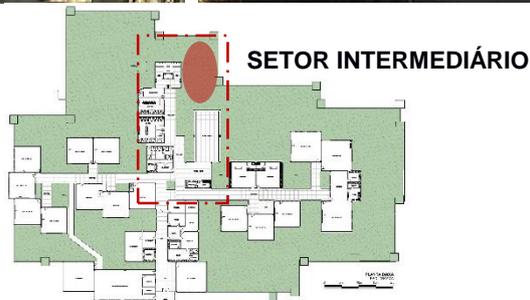
Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Esse jogo de volumes pra frente e pra trás que é feito com os blocos de sala em planta baixa, prejudicam fortemente o controle visual do perímetro da unidade, por isso, a necessidade

de colocar câmeras por toda a parte, para viabilizar o que a arquitetura não consegue por si só instrumentalizar nessas áreas: a visualização. Ao mesmo tempo, a localização dessas áreas abertas ao redor da escola, como um pano de fundo para seus corredores com salas, faz delas espaços negligenciados pela arquitetura que os educandos buscam se apropriar, apesar da falta de estímulos para a interação com esses espaços.

Sabendo da falta de tratamento nas áreas abertas da escola, seja paisagístico ou seja em relação a equipamentos e mobiliários que suprissem a necessidades dos educandos, observou-se algumas intervenções mínimas, como a colocação de uma tabela de basquete no topo de uma árvore existente, na área da recreação, que os educandos utilizavam tanto nas aulas de educação física como durante a hora do recreio para jogarem basquete.

Figura 71: Área da recreação vista do pátio coberto e vista do lado oposto do pátio, respectivamente.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

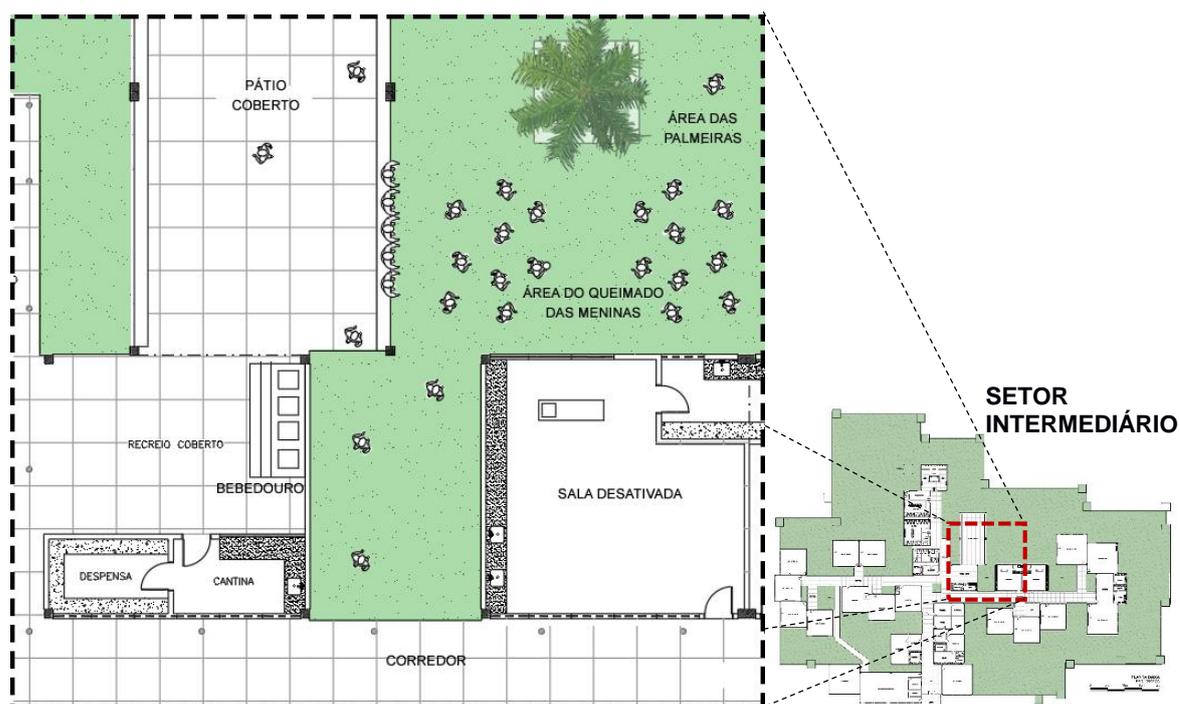
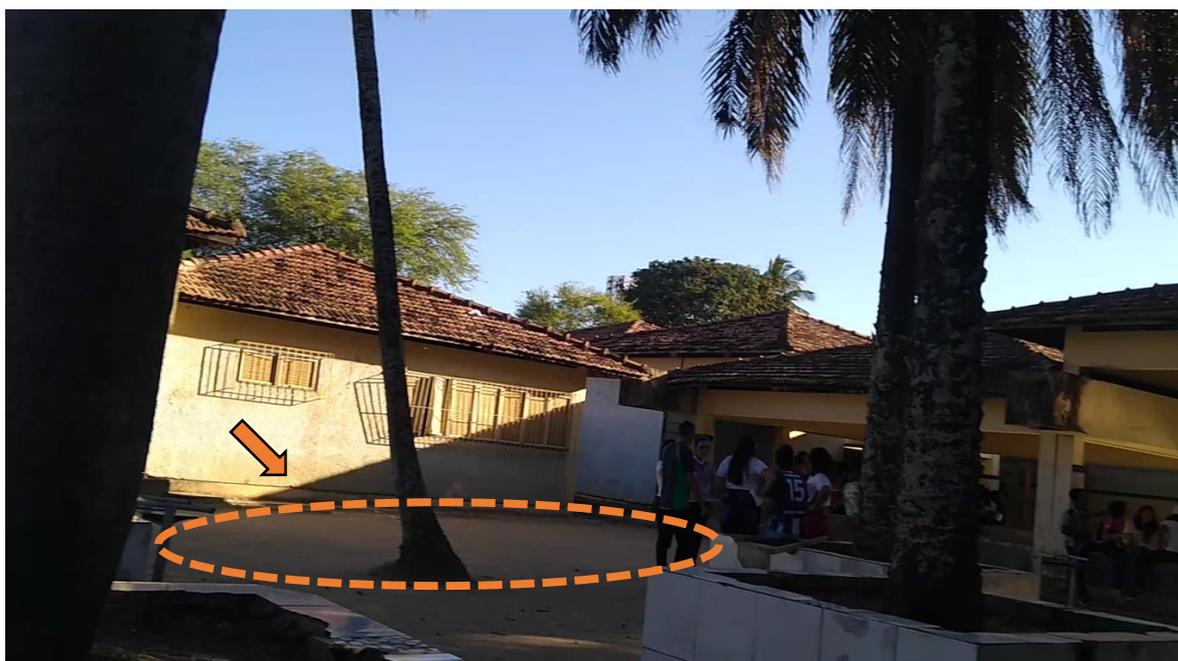
Figura 72: Área das palmeiras.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Perto da área da recreação estava a área das palmeiras, que ganhou este título por se destacar pela presença de altas palmeiras, dentro de muretas de alvenaria, que sombreavam bastante e tornavam desta área aberta uma das mais convidativas para a permanência dos educandos durante o recreio, tanto pelo sombreamento, difícil de se encontrar em outras áreas da escola, como pela possibilidade de poderem sentar nas muretas de cada palmeira para conversarem ou para observarem os amigos jogando bola ou queimada nesse espaço.

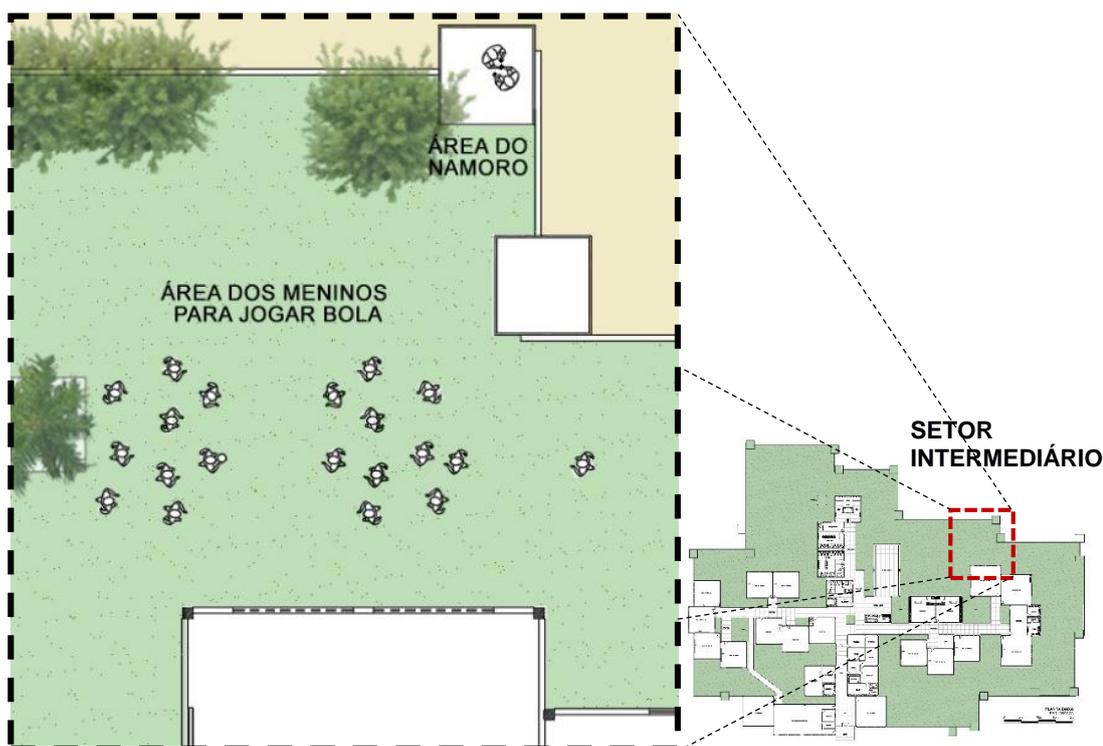
Figura 73: Espaço onde as meninas brincam de queimada na área das palmeiras.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

É interessante perceber que, apesar de não existir nenhuma demarcação ou barreira física que separe uma área da outra para grupos específicos, a territorialidade de cada um desses espaços estava marcada e era percebida no cotidiano das práticas estabelecidas na escola. Na área das palmeiras, por exemplo, existia o espaço do futebol dos meninos e o espaço do queimado das meninas. Além disso, os educandos que mais usavam esses espaços eram os do Ensino Fundamental II, já que essa era uma área que estava mais próxima e acessível ao lado direito da escola, onde estavam as salas de aula desse grupo.

Figura 74: Espaço onde os meninos jogam futebol na área das palmeiras.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

A carência de mobiliários para sentar nessa área fazia com que os educandos adaptassem a própria arquitetura, como as muretas das palmeiras e as jardineiras do muro da escola, para sentarem (figura 75). Adaptavam também o mobiliário das salas de aula para esta finalidade, como no caso das mesas espalhadas pelas áreas abertas, as quais os educandos transportavam para onde queriam sentar (figura 77).

Figura 75: Educandas sentadas em mureta da palmeira e em mesa da sala de aula na área das palmeiras.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 76: Educandas sentadas em cima da jardineira na quina do muro da escola.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 77: Educandos deslocando mesa para outro espaço nas áreas abertas.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Ainda no setor intermediário da escola, identifiquei dois corredores que direcionavam para os dois lados do setor interno da escola, sendo eles o lado esquerdo, onde encontrei uma centralidade de salas de aulas para os educandos do Ensino Médio e os espaços destinados no projeto para a biblioteca, sala de leitura e sala de reunião, e o lado direito, onde encontrei outra centralidade de salas de aula, dessa vez para os educandos do Ensino Fundamental II, o refeitório, os laboratórios e a sala de artes.

Figura 78: Espaço no setor intermediário que dá acesso aos corredores laterais.

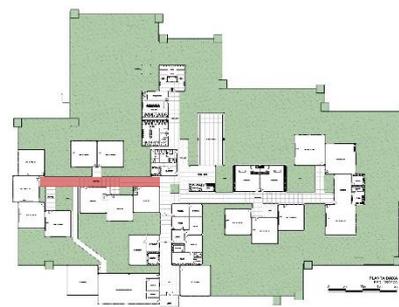


Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 79: Corredor do lado esquerdo da escola.



SETOR INTERNO
Lado esquerdo



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Esses corredores, do setor interno da escola, eram muito movimentados, com grande fluxo de educandos, e por serem sempre abertos, além de darem acesso aos blocos de salas durante sua extensão, davam acesso a diversas áreas abertas.

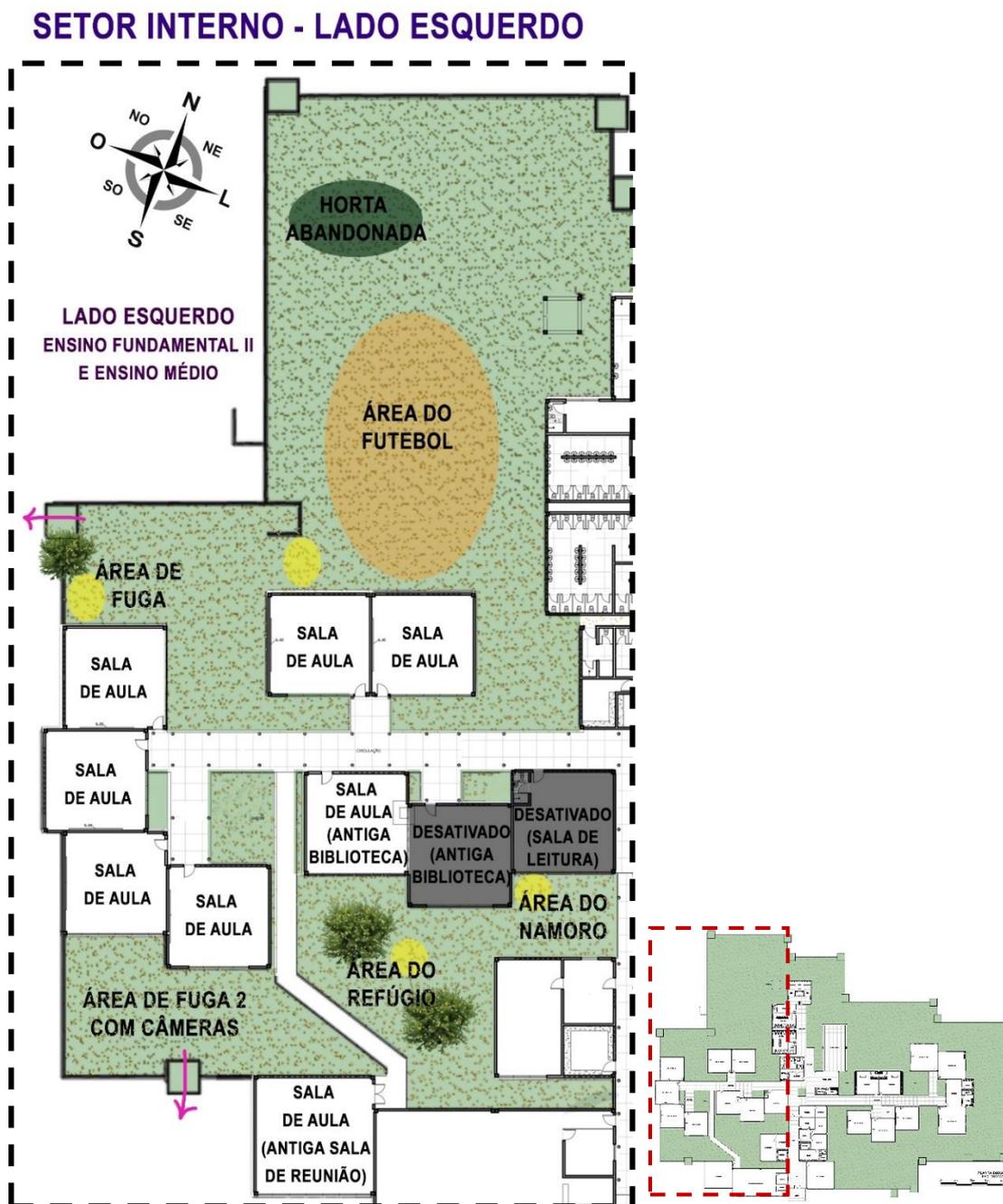
Ao lado esquerdo da escola, andando por seu corredor coberto de circulação, era possível visualizar vários blocos de conjuntos de salas separados, com configuração flúida e dinâmica, que favorecia a surgimento de cheios e vazios durante todo o corredor. Ao entrar nas salas pude notar que tanto as salas especiais como a biblioteca, a sala de leitura e a sala de reunião foram substituídas por salas de aulas convencionais, onde os educandos ficavam na sua maior parte do tempo. Com isso, nesse setor da escola encontramos oito salas de aula, destinadas em sua maioria aos educandos do ensino médio e com algumas salas para educandos do ensino fundamental (figura 80).

Do total de treze atuais salas de aula em uso na escola, sejam elas espaços pensados especificamente para este uso ou aquelas que tiveram seus usos iniciais alterados para serem salas de aula, cinco possuíam sua porta nos fundos da sala e longe do educador e oito possuíam sua porta no início da sala e próximo ao educador.

Sendo a porta um componente arquitetônico que se constitui como instrumento de regulação da entrada e saída dos educandos na sala de aula, observou-se que nas salas em que a porta se encontrava longe do educador a dinâmica era diferente das salas em que a porta se encontrava perto dele, uma vez que o educador tinha através da sua proximidade com a saída da sala melhores condições de controlar o fluxo da turma para ir ao banheiro, ir para o intervalo

quando dava a hora e, até mesmo, controlar a entrada de uma pessoa visitante que quisesse entrar na sala de aula. Outra diferença estava no fato de que alguns professores fechavam a porta da sala durante a aula e outros a deixavam aberta, comunicando se a sala estava ou não propícia a interferência de alguém externo.

Figura 80: Setor interno, lado direito da escola.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Figura 81: Sala de aula na Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Logo, pode notar-se que, apesar das salas de aula serem implantadas de forma diferenciada em relação aos corredores convencionais de salas, internamente continuavam reproduzindo a hierarquia entre os atores do espaço através da disposição de seu mobiliário. Na sala em formato quadrado, o quadro branco se encontrava centralizado, ao lado da bancada do professor, com as carteiras dos educandos enfileiradas a sua frente. Esse *layout* já passava a mensagem de que a figura do educador continuava numa posição de destaque, repassando o conhecimento para os “alunos” (figura 81).

Nessas salas de aulas, era difícil encontrar uma mesa ou componente arquitetônico, como janelas e portas, que não estivessem marcadas com frases, nomes ou símbolos, que de alguma forma expressassem a individualidade de cada educando que passou por ali. Isso mostrava a necessidade do educando em demarcar seu espaço e apropriar-se do espaço, por meio da sua mesa, da sua cadeira ou, até mesmo, da janela que estava ao seu lado. Esses desenhos, mensagens ou pichações, como chama Thomaz (2004), falam sobre a realidade desses educandos e, como descreveu o autor:

[...] funcionam como correio, que apresentam mensagens que vão da declaração de amor ao convite às drogas. Sabem os alunos que as pichações são transgressões, que não são aceitas dentro do convívio social. O que os educadores parecem não perceber é que elas tem servido como aliviador de tensões, de conquista de espaço, de marcador do território, como um Deus, com um código, um segredo lido e compreendido por poucos. (THOMAZ, 2004, p. 80 e 81)

Figura 82: Pichações em mesas da sala de aula na escola



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 83: Expressões dos educandos na porta e janela da sala de aula, respectivamente.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Ainda no lado esquerdo do setor interno da escola, um dos espaços que chamou minha atenção foi o da antiga biblioteca que passou a ser utilizada como sala de aula. O espaço da biblioteca era composto por dois blocos de salas interligados e integrados com a sala de leitura, formando assim um único espaço. Com a necessidade de um espaço para a sala de aula, foi aproveitado o primeiro bloco de sala da biblioteca para este fim. Entretanto, a outra parte da biblioteca, junto com a sala de leitura, permaneceram abertas para o espaço da atual sala de

aula, fato este que impossibilitou os educandos de continuarem usufruindo do espaço para leitura e retirada de livros, para não interferir na sala de aula.

Figura 84: Parte da biblioteca usada como sala de aula e estado do resto da biblioteca com funcionalidade comprometida.



SETOR INTERNO
Lado esquerdo



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Dessa forma, assim como mostra a figura 84, o espaço da biblioteca que antes possuía seus livros distribuídos em estantes, com uma bancada para a funcionária da biblioteca e mesas redondas com cadeiras ao redor para leitura, passou a contar com uma sala de aula tradicional, com quadro branco na parede e cadeiras enfileiradas, e, após a divisória baixa de madeira que colocaram para separar a sala de aula do resto do espaço, com livros dentro de caixas de papelão com estantes e cadeiras espalhadas pelo ambiente o qual estava desativado.

Uma das educandas que estuda hoje na sala de aula, que antes era a biblioteca da escola, disse que gostava mais da antiga sala, que ficava do lado direito da escola. Sentada ao lado da janela, ela tinha vista parcial para a passarela do CEPA, e, de vez em quando, ela olhava para ver o movimento lá fora, sair do tédio da sala de aula. Isso, segundo a educanda, fazia o dia passar mais rápido. Sem falar que a sala era mais ventilada, já na antiga biblioteca além de pouco ventilada, não tinha vista para nada a sua volta. A educanda ainda lembrou que antes a biblioteca permanecia aberta o tempo todo, para entrar, ler, agora não é mais assim.

Como podemos observar na figura 80, existem algumas áreas abertas, onde pude identificar usos e práticas específicas. São elas a área do futebol, as áreas de fuga, a área do refúgio e a área do namoro. Existem nessas áreas abertas muitas áreas de sombra, áreas de pouca visualização, que se configuram como pontos de esconderijo ou de maior privacidade para os educandos e que podem ser usadas de forma positiva ou negativa por eles ao olhar da instituição, muitas vezes dificultando o controle.

As delimitações da escola com seu exterior eram constituídas por um muro em alvenaria, no qual percebi duas marcações de altura, dando a impressão de que inicialmente foi construído em determinada altura e posteriormente foi aumentado. Esse muro é demarcado por componentes arquitetônicos que se assemelham com postos de vigilâncias, uma vez que demarcam as limitações do muro, na maioria dos casos. Porém, por estarem mais baixos que o muro e terem terra dentro, formando-se vegetação, supõe-se que eles foram criados como jardineiras, inclusive por apresentar um cano para fora da estrutura, como uma espécie de escoamento do excesso de água pluvial de dentro delas.

As jardineiras encontradas por todo muro da escola, a maioria delas com pouca vegetação e depredadas, eram usadas como esconderijo nas brincadeiras entre os educandos e, em outros momentos, como áreas em que podiam fazer atividades não permitidas pela instituição. Um exemplo é a área de fuga, próxima a área do futebol, em que, segundo relatos, alguns educandos do ensino médio pulavam o muro da escola para faltar propositalmente as aulas por meio de uma parte do muro, em cima da jardineira, que estava quebrada (figura 85). Essa área de fuga estava localizada no fim da área de segurança da escola e, portanto, não era possível ter visualização dela pelo corredor, uma vez que o jogo de volumes fazia de parte dessa área uma área de sombra (sem visualização). Ao mesmo tempo, essa era uma área em que as câmeras espalhadas pela escola não capitavam. Ao pularem essa parte do muro os educandos se deparavam, na área externa da escola, com um campinho de futebol de areia, onde jogavam bola e na maioria das vezes retornava para dentro da escola.

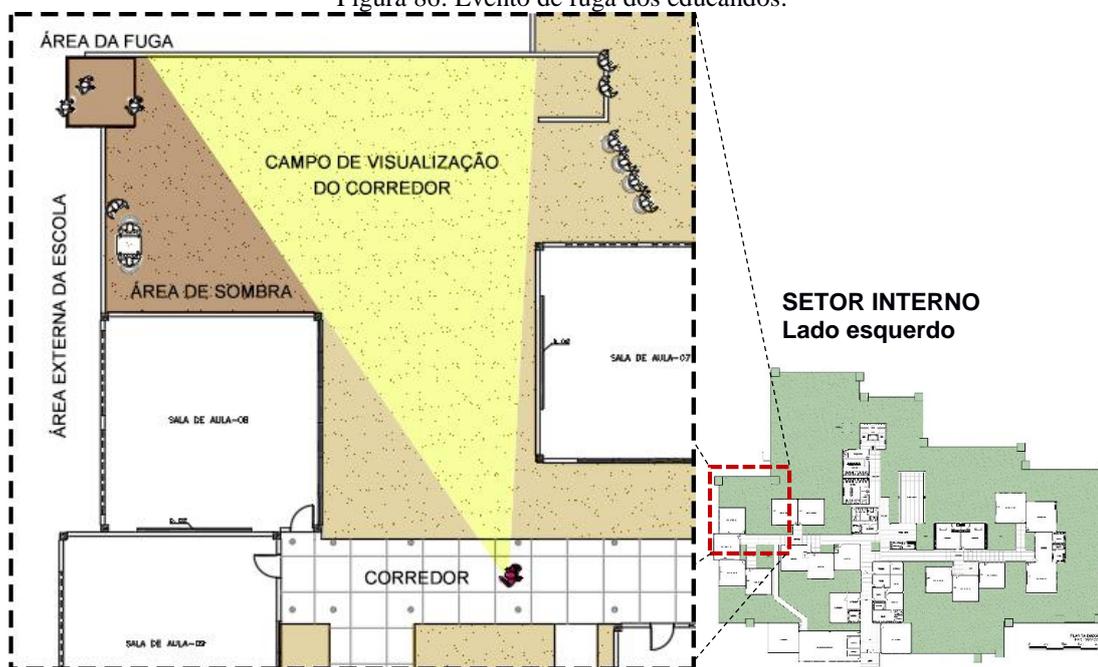
Ainda segundo relatos, nessa área de fuga, os educandos, sabendo que as câmeras da escola não conseguiam captar essa área específica, levavam cadeiras das salas de aula para sentarem durante o recreio e jogarem jogos de tabuleiro, além de praticarem atividades ilícitas para a escola, como o uso de cigarro e drogas.

Figura 85: Área de fuga com jardineira a direita e parte do muro quebrado em cima da jardineira, respectivamente.



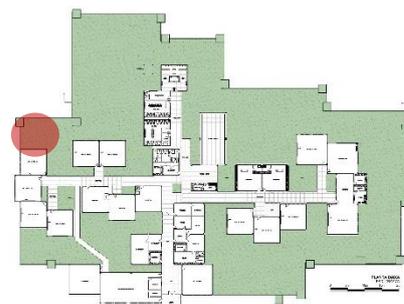
Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Figura 86: Evento de fuga dos educandos.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Figura 87: Educando jogando jogo de tabuleiro em área de fuga da escola.

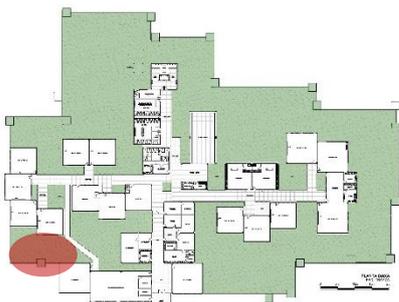


Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Além dessa área de fuga, foi relatado pelos educandos outra área que servia para pular

e faltar aula, a área de fuga 2, que se encontrava por trás de algumas salas de aula e dava para a frente da escola ao pularem. Nela eles se utilizavam da jardineira como apoio na hora de pularem o muro (figura 88). Porém, o número de eventos como esse diminuíram com a presença de uma câmera instalada do lado de fora da escola para inibir este tipo de prática na escola.

Figura 88: Área de fuga 2 da escola



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

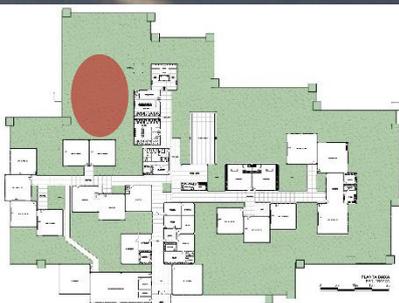
Figura 89: Sala de aula, em frente à área de fuga 2, com janelas gradeadas.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

Outro fator que chamou atenção foi a presença de grades nas janelas das salas de aula que estavam viradas para essa área, uma vez que as outras janelas das salas de aula da escola não possuíam grade, o que mostra a preocupação em manter os educandos dentro das salas de aula (figura 89).

Figura 90: Área aberta com traves improvisadas por mesas das salas de aula.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 91: Evento do jogo de futebol.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

O tédio e a falta de atividades complementares que mantivessem os educandos ocupados durante o recreio e as aulas vagas era um outro problema com o qual os educandos buscavam contornar. Sem nenhum espaço direcionado e projetado para esporte ou lazer na escola, os educandos adaptaram uma grande área aberta a um campinho de futebol, por meio de traves de gol improvisadas com as mesas das salas de aula (figura 90 e 91). Com um pedaço de pedra eles riscavam no chão de terra a delimitação do campo e sua centralidade. Na lateral do campo, várias cadeiras das salas de aula eram levadas para garantir a arquibancada do jogo, onde os outros educandos assistiam a partida.

Figura 92: Caminho para a sala de aula do terceiro ano, antiga sala de reunião da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

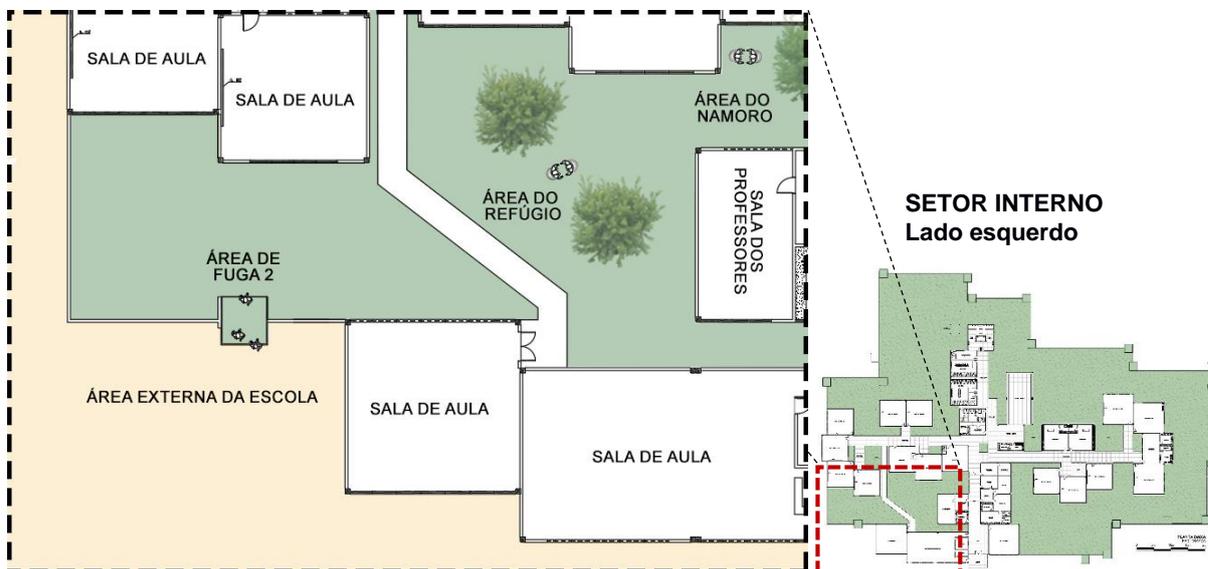
Do outro lado do corredor, no lado esquerdo da escola, encontrava-se um caminho que dava acesso a antiga sala de reunião que passou a ser usada como a sala de aula do terceiro ano do ensino médio (figura 92). Entorno dessa sala de aula estavam duas áreas abertas, bem reservadas e silenciosas, que eram utilizadas, essencialmente, pelos educandos da última série da escola. Simbolicamente, aquele era também o último estágio da escola, após passar por aqueles espaços o educando estava pronto para o mercado de trabalho.

Essas áreas abertas, que intitulei de área do refúgio e área do namoro, possuíam espaços com um maior nível de privacidade e com um menor fluxo de pessoas, uma vez que passavam por ali apenas os educandos que estudavam na sala de aula do terceiro ano.

Diferente do resto da escola, a área do repouso era uma área que contava com mais vegetação e era bastante silenciosa. Por este motivo, quem queria ficar sozinho ou apenas conversar com poucas pessoas geralmente procurava a área do refúgio para sentar e passar o recreio. Alguns educandos disseram achar essa a parte mais bonita da escola, por causa da vegetação. Um dos educandos, se referindo aos espaços abertos da escola disse: “Eu acho que

deveria ter mais (vegetação) não ser só mato (se referindo aos outros espaços abertos da escola)”.

Figura 93: Área do refúgio e do namoro.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado)

Figura 94: Área do refúgio no setor interno da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 95: Área do namoro no setor interno da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Perto da área do refúgio estava a área do namoro, que além de ser um espaço mais reservado para conversas mais íntimas, era um espaço muito procurado pelos casais de namorados ou para aqueles que estavam apenas “ficando”. Possuindo um espaço de pouca visualização a sua esquerda (figura 95), ela contava com um jardim de flores e com duas cadeiras, uma de frente para a outra, compondo um lugar de maior privacidade.

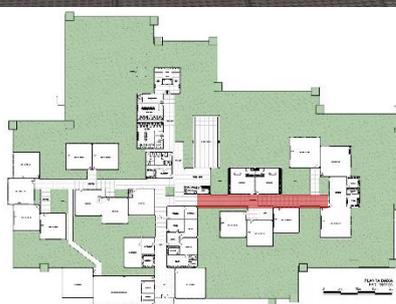
Figura 96: Planta baixa com usos atuais do lado direito do setor interno da escola.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

Do outro lado da escola, no lado direito, encontramos a outra parte do setor interno da escola, voltado para o ensino e aprendizagem dos educandos do ensino fundamental. Através de seu corredor, encontramos uma centralidade com três salas desativadas, por problemas na coberta devido as chuvas, que deverão ser reformadas para o retorno de suas atividades e uma centralidade com dois laboratórios, também desativados, onde um deles funciona como um espaço em que os alunos podem desenvolver trabalhos manuais, porém sem uma aula específica.

Figura 97: Corredor do lado direito do setor interno da escola.



SETOR INTERNO
Lado direito

Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 98: Salas de aula desativadas do lado direito do setor interno da escola.



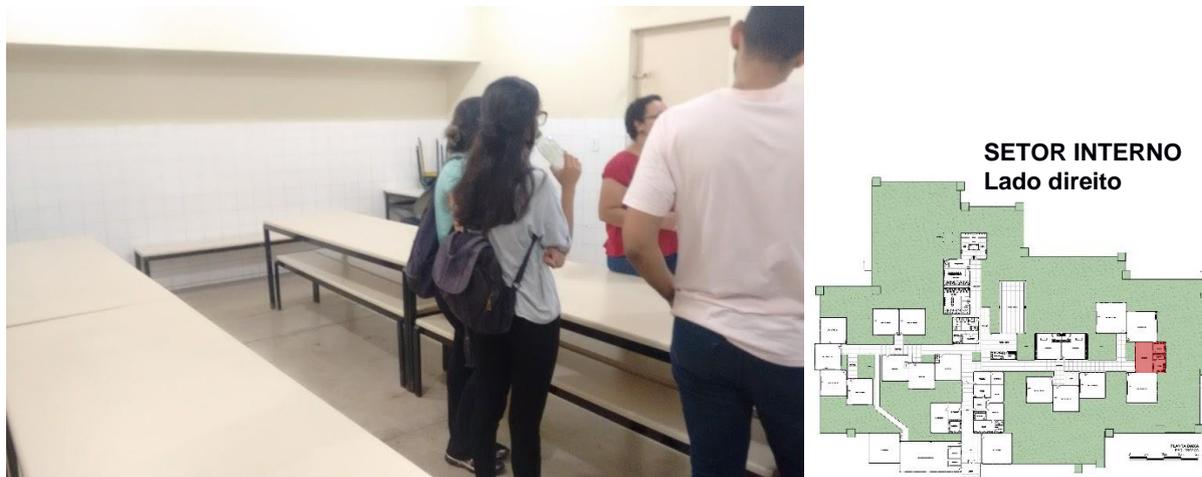
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

No final do corredor, outro espaço que chamou atenção foi o do refeitório. Pequeno e sem ventilação cruzada, nele cabiam poucas mesas e cadeiras para suprir a quantidade de educandos da escola, o que fazia com que tivesse uma rotatividade grande de educandos.

Do lado de fora do refeitório, uma grande fila se formava pelo corredor na hora da merenda, onde os educandos esperavam inquietos. Ao pegarem suas merendas, a maioria dos educandos não permanecia no espaço desse refeitório, tendo em vista seu dimensionamento

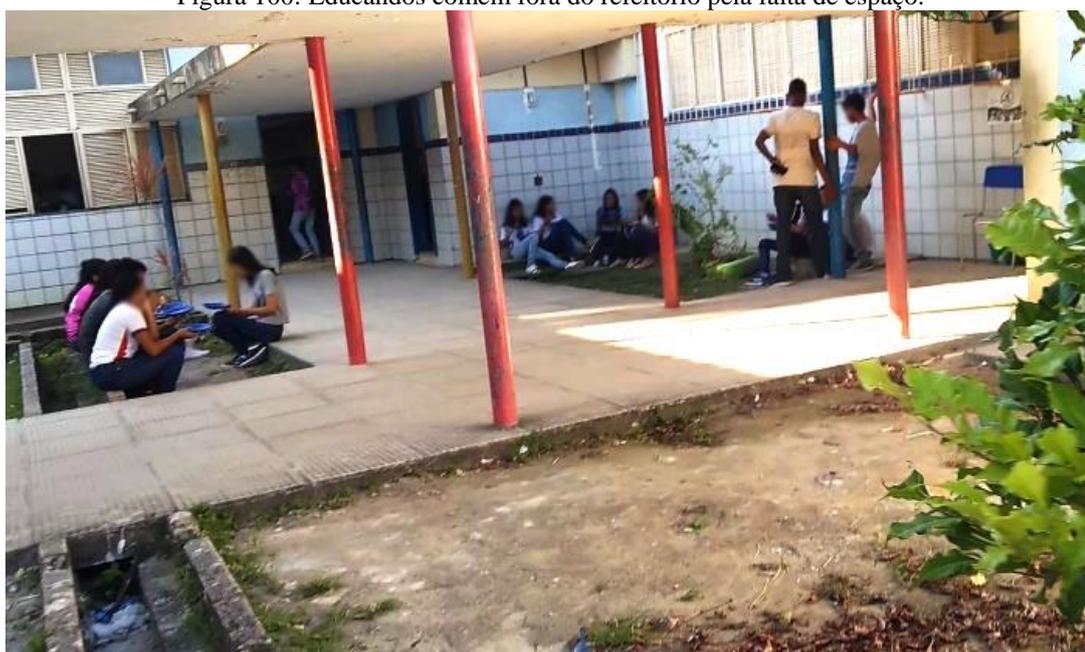
inadequado, alguns comiam suas merendas dentro de suas próprias salas de aula e outros se arrumavam em uma área aberta, a qual denominei de área da merenda.

Figura 99: Espaço do refeitório da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 100: Educandos comem fora do refeitório pela falta de espaço.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A área da merenda se tratava de uma das áreas abertas da escola, próxima ao refeitório, onde os alunos aproveitavam as diferenças de níveis, entre o piso do corredor coberto ou entre as valas de drenagem das águas pluviais da escola e o chão desta área aberta, para servirem de bancos neste momento específico (figura 100).

Esse lado da escola possuía, além do refeitório com copa e despensa, apenas três salas de aula destinadas a educandos do ensino fundamental. Tais salas de aula seguiam o mesmo *layout* das outras salas da escola, o espaço em formato quadrado com o quadro branco na parede da frente e as mesas enfileiradas de frente ao quadro.

Através do corredor, também era possível ter acesso a algumas áreas abertas espalhadas pela escola, como a área das palmeiras e a área da merenda, já mencionadas anteriormente neste capítulo, a área de materiais de construção, a área de ampliação, a área silenciosa com vista e a área do namoro 2.

A área de materiais de construção estava sendo usada como um depósito do material utilizado para a obra que ocorria na área de ampliação. Por este motivo, o fluxo de educandos nessa área era reduzido. Em uma conversa com alguns dos educandos da escola eles comentaram que essa área antes do início da obra era bastante usada pelos educandos do ensino fundamental durante o recreio para desenvolverem brincadeiras. Esse era um espaço em que podiam brincar com tranquilidade, sem precisarem dividir o espaço com os educandos do ensino médio.

O material de construção que era levado para a área de ampliação estava sendo utilizado para a construção de uma nova sala de aula nessa área, a qual, depois de construída, provavelmente, irá alterar as práticas que acontecem atualmente nessa área.

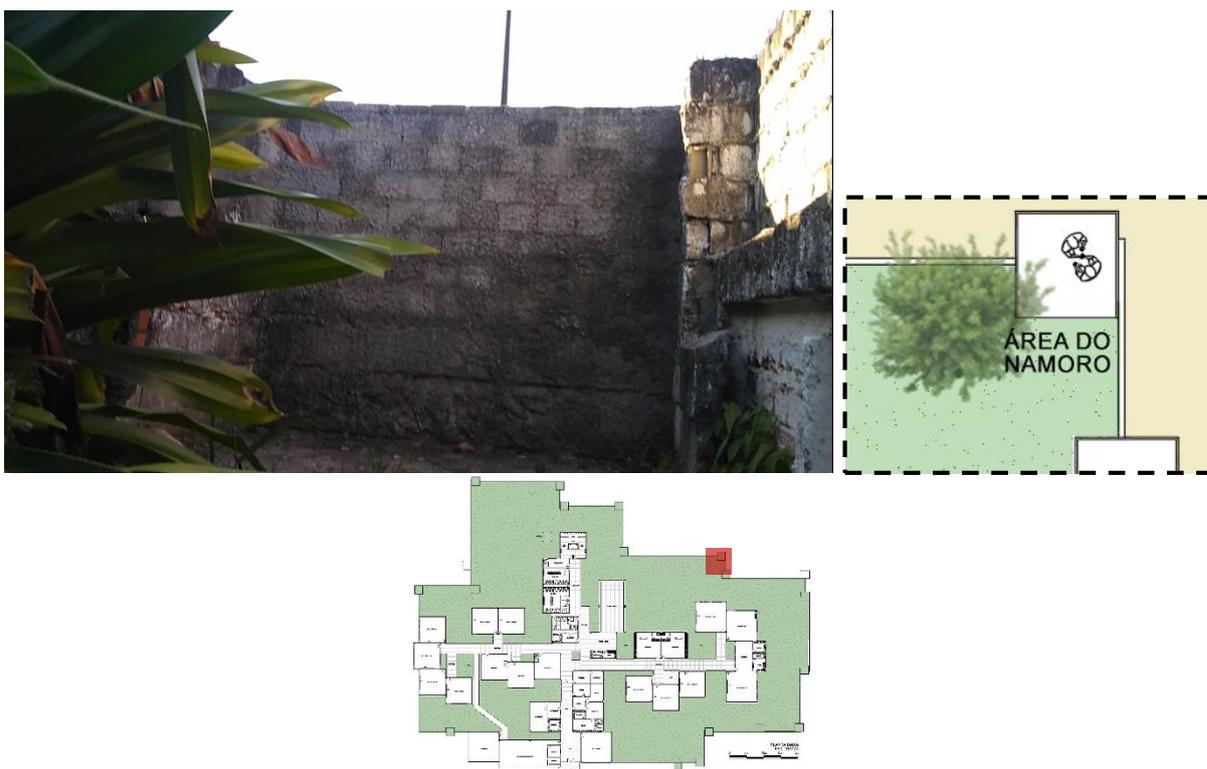
Figura 101: Área de materiais de construção no setor interno da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Antes da obra iniciar essa área era usada pelos educandos para se sentarem e conversarem durante o recreio, já que era uma área muito ventilada e sombreada. Assim como a área silenciosa com vista, a área de ampliação era um dos espaços mais tranquilos da escola, com o fluxo predominante de educandos do ensino fundamental, que usavam esse espaço para se sentarem com vista para a passarela do CEPA. Nessa área eles ficavam observando o fluxo de pessoas que passavam pela passarela, fora da escola.

Figura 102: Área do namoro 2 no setor interno da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 103: Espaço para esconderijo na área de namoro 2 do setor interno da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Próximo à área das palmeiras, descobri durante as visitas uma área bem escondida pela vegetação para onde os educandos também iam quando queriam namorar sem que ninguém visualizasse. Intitulada como área do namoro 2, nela se encontrava outra jardineira colada ao muro da escola, bem danificada fisicamente. Além de usarem esse espaço para namorarem sem que ninguém veja, a parte inferior da estrutura da jardineira também era usada como esconderijo durante as brincadeiras de pega-pega.

No geral, a tipologia pavilhonar adotada para a escola possibilitou que a formação de cheios e vazios de sua estrutura física criasse ambientes e espaços diversos, com características diferentes entre si, que viabilizaram práticas distintas para cada espaço e uma demarcação de território visível de cada grupo específico na espacialidade da escola, como explorados durante a descrição de cada espaço. Entretanto, alguns pontos são importantes de serem comentados, como a falta de cuidado na conservação desses espaços, por parte dos próprios educandos, e, por outro lado, a falta de manutenção e tratamento necessários, em especial nas áreas abertas da escola, por parte do próprio estado.

Figura 104: Janelas de sala de aula quebradas e arrancadas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Um exemplo disso, é a presença de componentes arquitetônicos quebrados, como as janelas das salas de aulas que em sua maioria estão danificadas ou foram arrancadas, o acúmulo do lixo no chão, com a presença do lixeiro ao lado, vidro quebrado, banheiro sem descarga e cadeiras e mesas quebradas, espalhadas pelas áreas abertas da escola. Tudo isso mostra uma falta de empatia com o espaço, que devia ser cuidado como sendo deles. De fato, se utilizando

das palavras de Thomaz (2004, p. 83), “todo este processo de violência sobre as coisas, os instrumentos, os lugares, a fim de destruí-los sujá-los, significa a ruptura de um laço social frágil, um culto a desordem, uma cultura da violência” dentro da escola.

Figura 105: Janela com vidro quebrado e lixo no chão em ambientes da escola, respectivamente.



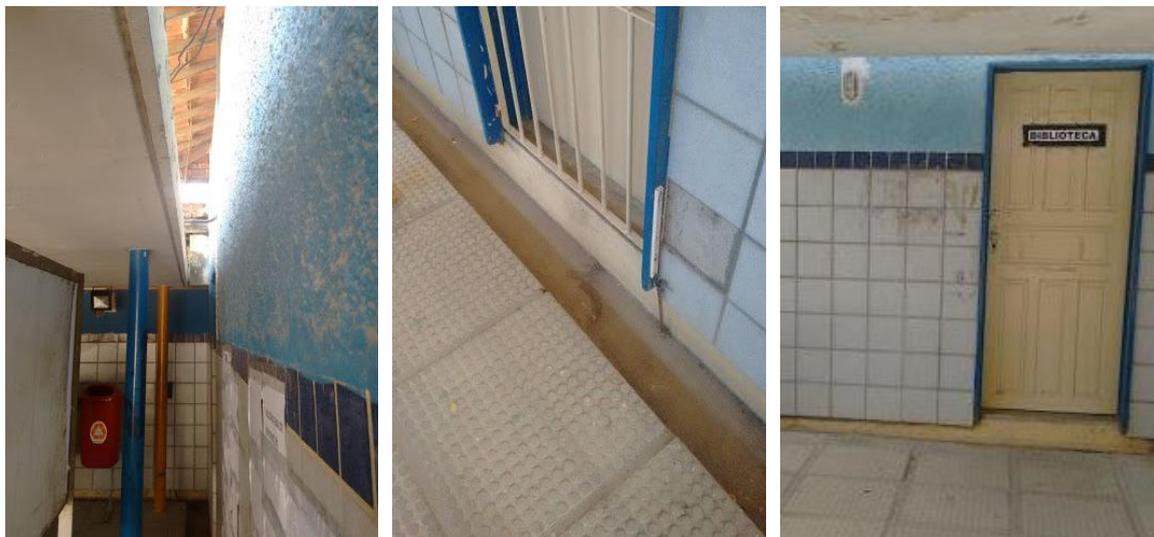
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Outro problema enfrentado pela escola se deve ao terreno onde se localiza o Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), que, de acordo com o mapa base de Maceió, possui curvas de nível que chegam a 45m de altitude, enquanto seu entorno possui, em média 50m. Devido a esse fator geográfico e a dificuldade no planejamento da drenagem urbana da cidade, com falta de áreas verdes que possam escoar essa água da chuva, o entorno acaba direcionando uma grande quantidade de água para esse terreno. Com isso, muitas das soluções adotadas no CEPA são para evitar que a chuva inunde as escolas, criando barreiras arquitetônicas para a acessibilidade.

O fato é que a Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino se encontra no nível mais baixo do complexo e nos tempos de forte chuva o alagamento ocasionado na escola leva a suspensão das aulas durante estes períodos, comprometendo o aprendizado dos educandos e o acesso à escola por determinado tempo.

As adaptações realizadas na edificação da escola para amenizar os problemas decorrentes desses alagamentos, provocam várias consequências negativas em relação à acessibilidade do espaço escolar. As entradas das salas de aula, por exemplo, possuem desníveis acentuados para evitar a entrada de águas pluviais, formando um degrau para o acesso das pessoas. Em algumas salas também é possível constatar a presença de uma espécie de canaleta que separa o corredor das portas das salas, para passagem das águas pluviais que caem da laje impermeabilizada que cobre o corredor (Figura 106).

Figura 106: Detalhe do encontro da laje do corredor com um bloco de sala, desnível entre o corredor e sala de aula, acesso entre o corredor e a biblioteca com rampa, respectivamente.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Esse tipo de solução não facilita a autonomia de acesso dos educandos que são usuários de cadeira de rodas ou mesmo que possuam algum tipo de mobilidade reduzida, além de favorecer acidentes de trabalho para qualquer pessoa que utilize o espaço. Apenas a biblioteca possui uma rampa para vencer o desnível, porém aparentemente acima da inclinação máxima em norma (8,33%). Logo, essa barreira impossibilita o cumprimento dos princípios de uso equitativo e baixo esforço físico proporcionado pelo desenho universal e compromete o deslocamento igualitário de todos, dificultando o acesso pelos diferentes usuários.

O piso utilizado nos corredores possui superfície irregular e áspera, o que dificulta o deslocamento de pessoas com mobilidade reduzida, usuários de cadeira de rodas ou mesmo pessoas cegas. Com isso, dificulta o baixo esforço físico e, também, compromete o deslocamento dos usuários.

Ainda por conta das inundações, foram construídos patamares que deixam elementos como bebedouro e geladeira suspensos (Figura 107). O item 10.15.8 da NBR 9050/2015 exige que nas escolas, todos os elementos do mobiliário da edificação, como bebedouros, guichês e balcões de atendimento, bancos de alvenaria, entre outros, devem ser acessíveis. Essa disposição de elementos na escola em estudo, além de não atender a norma técnica de acessibilidade, não cumpre os princípios de uso equitativo do espaço para acesso e uso.

Figura 107: Adequações feitas com degraus nos equipamentos da escola como o bebedouro no pátio coberto e a geladeira na cozinha do refeitório.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Os espaços abertos não possuíam tratamento paisagístico, mobiliário urbano e nenhum tipo de agenciamento. Apesar de isso possibilitar a livre escolha de caminhos, a falta de agenciamento dessas áreas abertas dificulta a criação de rotas acessíveis a esses espaços, principalmente pela existência de valas coletoras de águas pluviais espalhadas pelo caminho, que funcionam como verdadeiras barreiras físicas para o caminhar dos usuários.

Essas áreas abertas poderiam ser mais bem aproveitadas e, conseqüentemente, apropriadas pelos educandos se houvesse mobiliário para que eles pudessem descansar e ocupar esses espaços, além de um tratamento paisagístico, aproveitando sua vegetação para tornar o ambiente menos hostil.

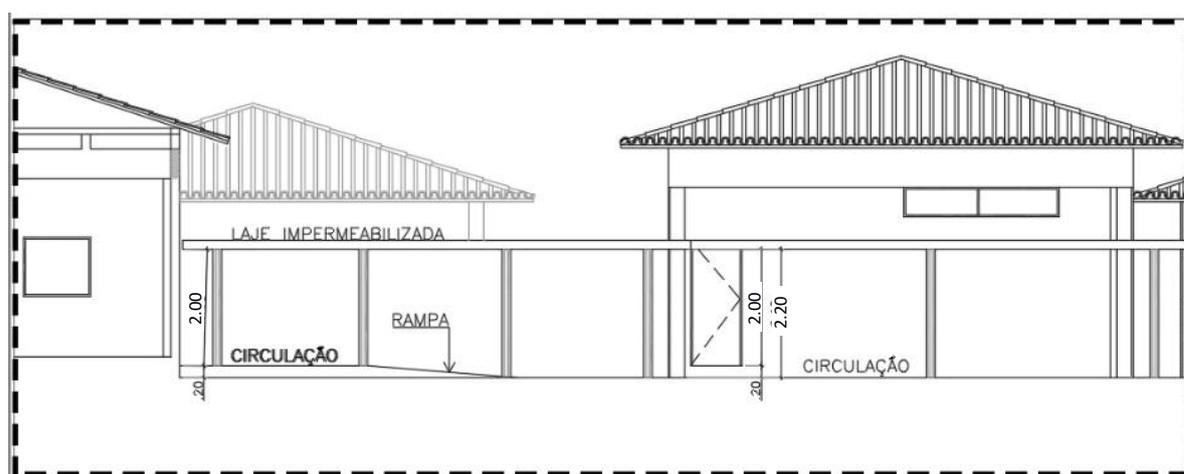
Figura 108: Valas coletoras de águas pluviais em área aberta.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Além dos problemas relacionados ao escoamento das águas pluviais e a falta de acessibilidade da escola, destaco uma questão relacionada as proporções da escola, expressas pela altura do pé direito de seus corredores em relação à altura dos usuários, o que gera uma sensação de esmagamento por quem passa pelos corredores. Em um corte longitudinal de um trecho do corredor de entrada da escola com o corredor interno da escola (figura 109), nota-se que o corredor de acesso passa ainda mais essa sensação, já que, além de ser totalmente fechado em suas laterais, possui uma altura de apenas 2,00m do chão até a laje de cobertura. Ao passar pelo corredor interno, nos deparamos com uma suave rampa que faz dos corredores internos mais altos que o anterior, com uma altura de 2,20m do chão até a laje, porém, esses corredores, por estarem mais rebaixados em relação a entrada da escola, são os trechos mais alagados da escola nos eventos de chuva constante.

Figura 109: Desenho de corte esquemático dos corredores da escola.



Fonte: SEDUC, 2018 (adaptado).

4.2 – Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC

A Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama, um dos exemplares das escolas CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, projetado pelo arquiteto João Filgueiras Lima (Lelé), foi inaugurada na cidade de Maceió no ano de 1996, na entrada da Universidade Federal de Alagoas, sendo idealizada para buscar o desenvolvimento integral das crianças em estado de vulnerabilidade social de seu entorno.

Como mostra na figura abaixo, tal escola está situada entre a Avenida Lourival Melo Mota e a Universidade Federal de Alagoas e, assim como o CEPA (Centro Educacional de Pesquisa Aplicada), possui uma passarela de acesso de um lado da avenida para o outro e um

ponto de ônibus à sua frente. Seu acesso se dá pela avenida principal da UFAL, antes da guarita da Universidade, por uma abertura em seu muro vazado em alambrado.

Figura 110: Planta de situação da Escola Municipal Profa. Maria Carmelita Cardoso Gama - CAIC.



Fonte: Google maps adaptado, 2018

Foi pensando nisso que a escola buscou atender todas as atividades necessárias para a formação integral do educando, através da cultura, esporte, lazer e arte, em uma só edificação, se assemelhando a tipologia Platoon, construída por Anísio Teixeira na década de 1930 no Rio de Janeiro, que tinha numa única localidade a implementação da educação integral, com ambientes educacionais comuns e especiais, auditório/teatro, quadras, salas de artes dentre outros espaços complementares à sala de aula.

Figura 111: Vista de dentro da escola para o muro com acesso da escola e ponto de ônibus da saída da escola, respectivamente.



Fonte: Google maps adaptado, 2018

Além destes espaços especiais, com os quais a escola CAIC deveria contar, foi planejado um espaço que comportasse o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) em suas instalações, assim como, um espaço para atendimento de saúde, direcionado para o público de crianças das comunidades de sua vizinhança.

Figura 112: Fachada principal da Escola CAIC da UFAL.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Atualmente, a escola funciona no turno diurno (turno matutino e vespertino), com, aproximadamente, 750 (setecentos e cinquenta) educandos matriculados na educação infantil e ensino fundamental das séries iniciais. Sua gestão é renovada a cada três anos, através de eleição para a direção, e sua gestão atual está em seu último ano, que se encerrará em maio de 2019.

Com relação a configuração da edificação, a Escola Maria Carmelita Cardoso Gama (CAIC) se diferencia de outras escolas por sua estrutura pré-fabricada em concreto armado, que, por meio de um projeto padrão replicado e adaptado em várias cidades do país, possui como tipologia arquitetônica o modelo poste telegráfico, também conhecido como “espinha de peixe”. Esse modelo arquitetônico foi identificado anteriormente pelo arquiteto Casimiro de Oliveira, como destaca Cordeiro (2009) em sua tese, e é caracterizado por um corredor central fechado, com blocos interligados a ele, no qual conflui todos os fluxos de pessoas que estão nesses blocos. Esse modelo “foi utilizado em várias penitenciárias americanas” (CORDEIRO, 2009, p. 87), principalmente, porque se entendia que a visualização do corredor central era importante para o controle e disciplina.

Conectados ao corredor central, a escola possui três blocos e uma quadra de esportes, com um intervalo de área aberta entre um bloco e outro. Esses blocos são formados, na maioria das vezes, por um corredor secundário que dá acesso a salas de um lado e do outro.

Ainda descrevendo o corredor central da escola, nota-se que ele é fechado quase em toda sua extensão por grades ou muros modulados, potencializando um rígido controle de acesso pelo corredor, assim como foi pensado na arquitetura penal. Já em relação a delimitação da escola com seu exterior, essa se dá pelo alambrado vazado, não possuindo limitação com o meio externo por muro construído ou elemento que se configure como uma barreira visual.

De fato, não ter uma barreira visual para o exterior da escola passa uma imagem de maior integração com o entorno, proporcionando, também, a visualização do cenário urbano para quem está nas áreas abertas da edificação, o que pode causar um sentimento de maior abertura para o entorno. Ao mesmo tempo, a escola passa a ser observada pela comunidade do entorno, uma vez que essa transparência provoca uma vigilância recíproca no espaço.

A seguir, apresento a planta baixa térrea da edificação com seus usos propostos em seu projeto inicial (figura 113) e, em seguida, a planta baixa térrea com os atuais usos de cada espaço (figura 114). O mesmo ocorre com a planta baixa superior da escola, restrita apenas ao seu terceiro bloco, onde também apresento os usos propostos no projeto inicial e os usos atuais de cada espaço (figura 116).

Após a apresentação do projeto inicial e seus usos atuais, começo a descrição dos espaços da escola, através da minha experiência enquanto observadora participante, no qual detalho cada bloco da edificação e faço minhas observações com relação a espacialidade das práticas educativas que acontecem em cada espaço.

Figura 113: Planta baixa geral da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC.

PLANTA BAIXA TÉRREO - AMBIENTES NO PROJETO

- | | | |
|------------------------------|----------------------------------|---|
| 1- ACESSO | 18- BWC INFANTIL FEMININO | 34- VESTIÁRIO FUNC. FEM. |
| 2- HALL DE ENTRADA | 19- BWC INFANTIL MASCULINO | 35- DESPENSA |
| 3- GAIOLA | 20- SALA DE RECURSOS | 36- CAIXA D'ÁGUA |
| 4- CORREDOR CENTRAL | 21- PÁTIO CENTRAL ABERTO | 37- HALL ESCADA FUNDAMENTAL I |
| 5- RECEPÇÃO | 22- COORDENAÇÃO | 38- RECREIO COBERTO |
| 6- REFORÇO | 23- ÁREA ABERTA | 39- GINÁSIO |
| 7- SECRETARIA | 24- VARANDA COM JARDIM | 40- ESCALA HELICOIDAL |
| 8- ARQUIVO | 25- HALL | 41- BWC E VEST. MASC. EDUCANDOS |
| 9- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO | 26- AUDITÓRIO | 42- ESCADA |
| 10- WC FUNCIONÁRIO | 27- SALA DE BALÉ | 43- BWC E VEST. FEM. EDUCANDOS |
| 11- SALA DE ATENDIMENTO | 28- SALA DE DANÇA | 44- SALA DE REUNIÃO |
| 12- SALA DE AULA | 29- WCS FEM./MASC. | 45- BWC ACESSÍVEL |
| 13- ALMOXARIFADO | 30- SALA DE ATENDIMENTO DA SAÚDE | 46- DIRETORIA |
| 14- DEPÓSITO | 31- BIBLIOTECA | 47- SALA DE INFORMÁTICA |
| 15- COZINHA | 32- SALA DE VÍDEO | 48- o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) |
| 16- REFEITÓRIO | 33- VESTIÁRIO FUNC. MASC. | |
| 17- RECREIO COBERTO INFANTIL | | |

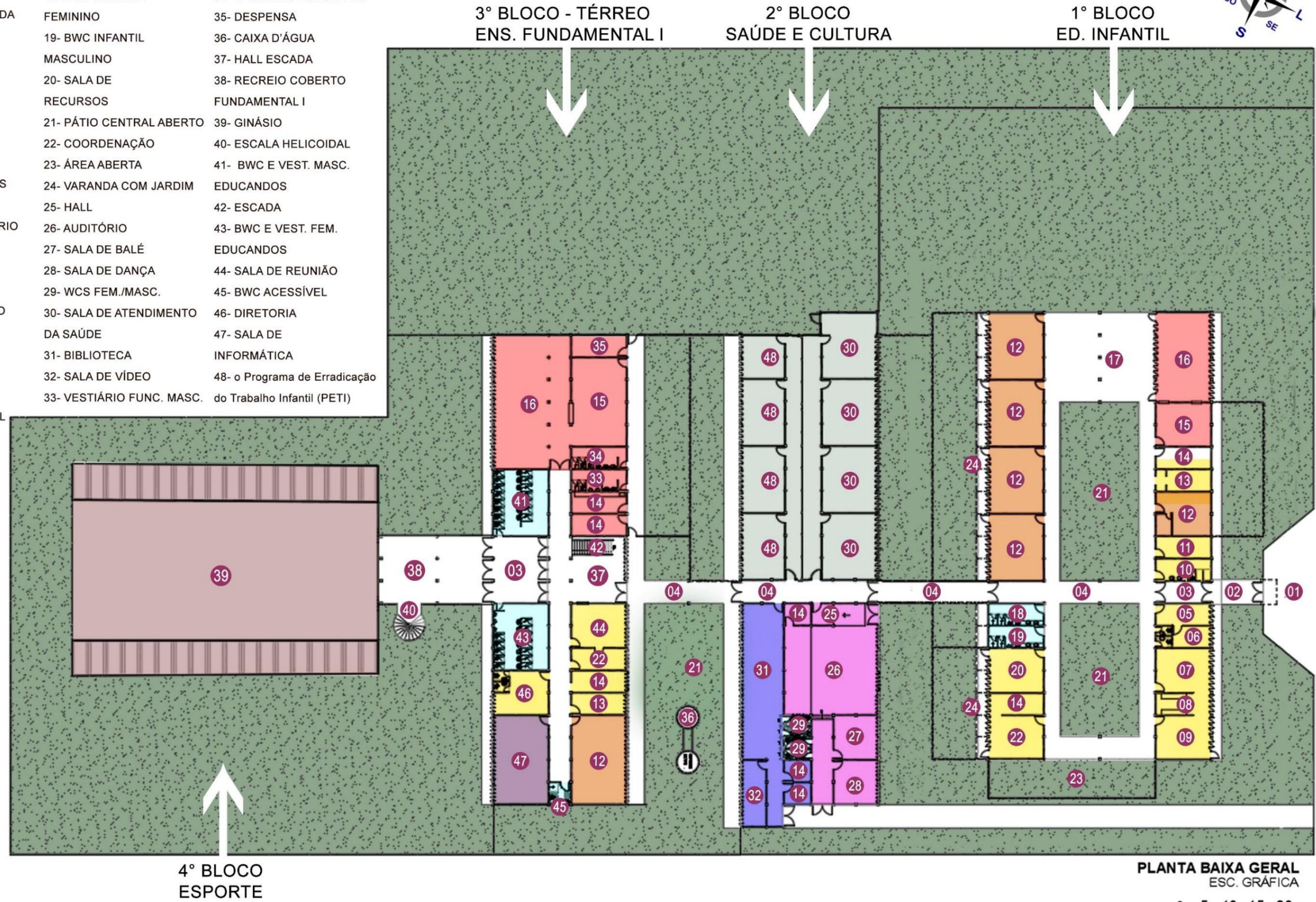
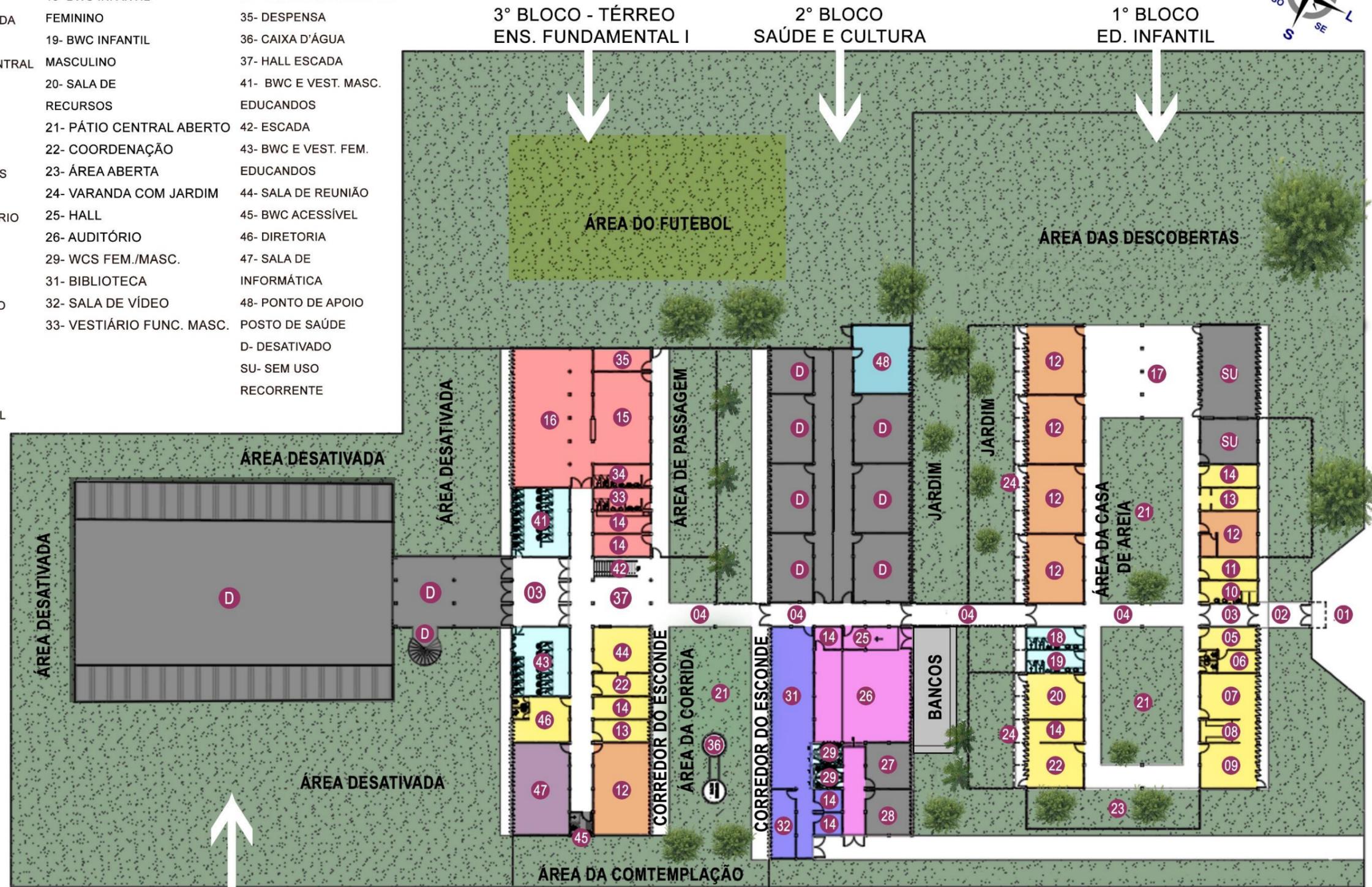


Figura 114: Planta baixa geral atualizada da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC.

PLANTA BAIXA TÉRREO - USOS ATUAIS

- | | | |
|------------------------------|----------------------------|---------------------------------|
| 1- ACESSO | 18- BWC INFANTIL FEMININO | 34- VESTIÁRIO FUNC. FEM. |
| 2- HALL DE ENTRADA | 19- BWC INFANTIL MASCULINO | 35- DESPENSA |
| 3- GAIOLA | 20- SALA DE RECURSOS | 36- CAIXA D'ÁGUA |
| 4- CORREDOR CENTRAL | 21- PÁTIO CENTRAL ABERTO | 37- HALL ESCADA |
| 5- RECEPÇÃO | 22- COORDENAÇÃO | 41- BWC E VEST. MASC. EDUCANDOS |
| 6- REFORÇO | 23- ÁREA ABERTA | 42- ESCADA |
| 7- SECRETARIA | 24- VARANDA COM JARDIM | 43- BWC E VEST. FEM. EDUCANDOS |
| 8- ARQUIVO | 25- HALL | 44- SALA DE REUNIÃO |
| 9- PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO | 26- AUDITÓRIO | 45- BWC ACESSÍVEL |
| 10- WC FUNCIONÁRIO | 29- WCS FEM./MASC. | 46- DIRETORIA |
| 11- SALA DE ATENDIMENTO | 31- BIBLIOTECA | 47- SALA DE INFORMÁTICA |
| 12- SALA DE AULA | 32- SALA DE VÍDEO | 48- PONTO DE APOIO |
| 13- ALMOXARIFADO | 33- VESTIÁRIO FUNC. MASC. | POSTO DE SAÚDE |
| 14- DEPÓSITO | | D- DESATIVADO |
| 15- COZINHA | | SU- SEM USO RECORRENTE |
| 16- REFEITÓRIO | | |
| 17- RECREIO COBERTO INFANTIL | | |



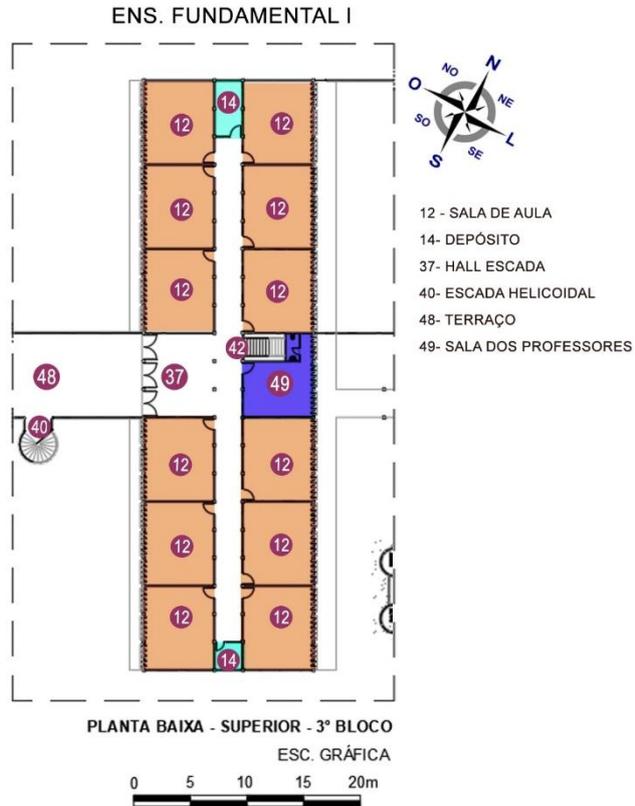
4° BLOCO ESPORTE

PLANTA BAIXA GERAL
ESC. GRÁFICA
0 5 10 15 20m

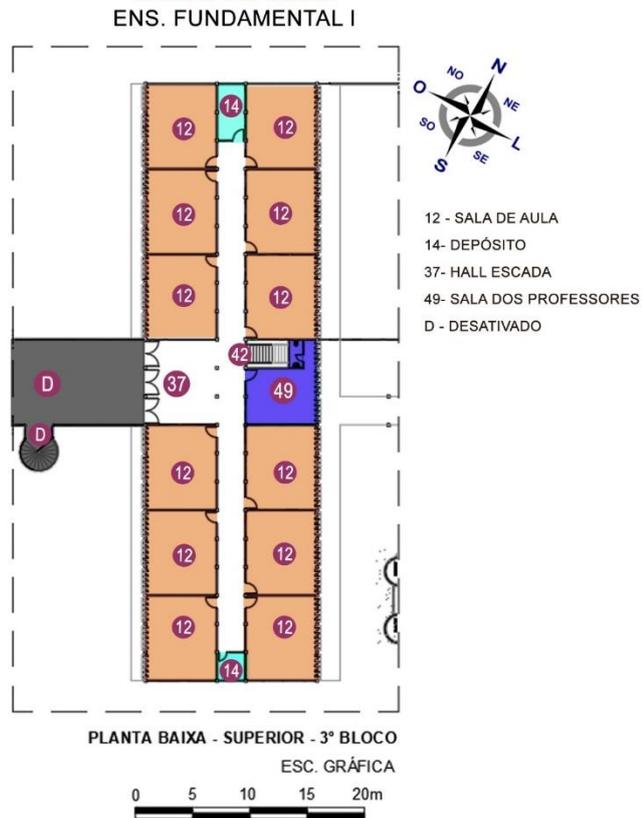
Fonte: SEMED, 2011 (adaptada)

Figura 115: Planta baixa superior (3º bloco) com usos no projeto e usos atuais, respectivamente

**PLANTA BAIXA SUPERIOR (3º BLOCO)
AMBIENTES NO PROJETO**



USOS ATUAIS



Fonte: SEMED, 2011 (adaptada)

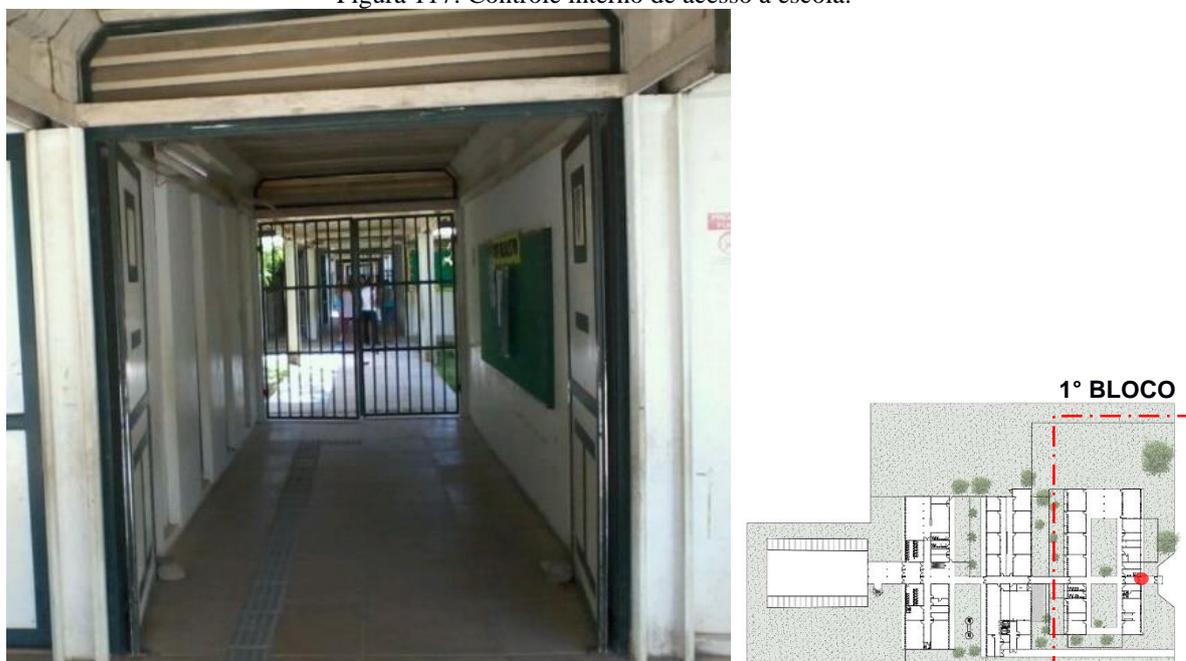
A tipologia da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC, espinha de peixe, com várias gaiolas controlando o acesso do primeiro bloco para o segundo bloco e do segundo bloco para o terceiro bloco, impactou, já em minha primeira visita à escola, por sua semelhança, em alguns espaços mais que outros, com a estruturação e estética de alguns presídios dos quais já visitei, durante a pesquisa de PIBIC que fiz parte na graduação.

Figura 116: Controle externo de acesso à escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 117: Controle interno de acesso à escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Ao chegar na escola, antes mesmo de ter acesso ao seu corredor central, deparei-me com dois controles de acesso ao primeiro bloco da escola. Um controle externo, no alambrado que contornava toda a escola, e outro interno, composto por uma “gaiola” de controle, onde o

primeiro portão de madeira se encontrava sempre aberto e o segundo de grade sempre fechado e com um funcionário da escola sentado ao lado para liberar ou não a passagem.

A “gaiola”, na arquitetura penitenciária, seria um espaço para transição, de segurança e controle, entre duas grades de abrir, onde, para ter acesso ao próximo ambiente, é aberto inicialmente a primeira grade para que o indivíduo entre na gaiola e, somente após esta ser fechada, é aberta a segunda grade da gaiola para que o indivíduo passe para o próximo ambiente. Na escola, apesar do espaço da gaiola não funcionar da mesma forma, uma vez que o controle de entrada era feito apenas por seu segundo portão gradeado, continuava constituindo-se como uma fronteira simbólica, até mesmo quando o funcionário que controlava a entrada e saída não estava em seu posto.

Figura 118: Circulação entre os dois pátios abertos do primeiro bloco com visão para a porta de acesso à escola com a cadeira do funcionário ao lado.



Cadeira - Posto de vigilância da entrada da escola, visto de dentro do primeiro bloco.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Diferente da Escola anteriormente descrita, o CAIC possuía uma configuração espacial mais rígida, prezando pela funcionalidade e modulação dos espaços. Após passar pela primeira

gaiola de controle, adentrei ao primeiro bloco da escola. Este bloco concentrava o setor administrativo e de atendimento aos pais e visitantes, como a recepção e a secretaria, assim como, os ambientes de coordenação e ensino da educação infantil. Em termos espaciais, o que o diferenciava dos outros blocos, era a presença de dois pátios abertos, um de cada lado do corredor central, onde aconteciam os intervalos de recreio das crianças da educação infantil.

Figura 119: Vista para os dois pátios abertos e para o recreio coberto, respectivamente.



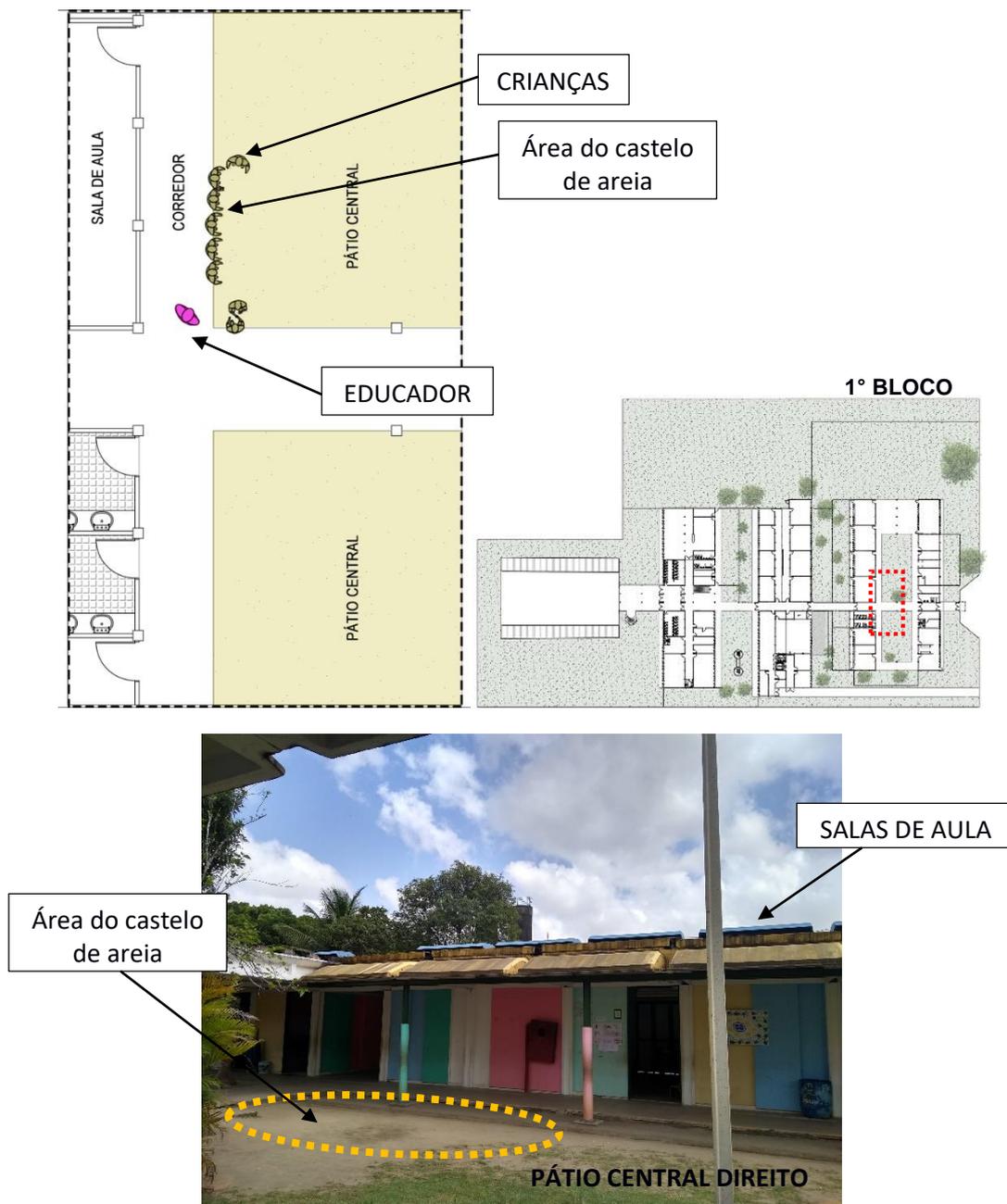
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Tais pátios abertos eram áreas de grande visualização, não sendo necessário o uso de câmeras de filmagem para inibir práticas não aceitas pela instituição. A própria arquitetura já possibilitava a vigilância como uma espécie de panótico². O pátio aberto do lado esquerdo era margeado pelo setor administrativo da escola e pelo setor da coordenação e banheiros da

² O panótico se trata, além de um modelo arquitetônico, de uma filosofia de controle, onde se busca a visualização de tudo e todos para controlar cada usuário no espaço.

Educação infantil, não possuindo nenhum fluxo expressivo de pessoas em sua centralidade, mas apenas nos corredores de seu contorno, já o pátio aberto do lado direito era margeado pelas cinco salas de aula da Educação infantil, assim como de outros espaços destinados aos educandos deste bloco, como o refeitório e a copa. Neste pátio, já se notava uma pequena apropriação na borda da área aberta, próxima ao corredor das salas de aula, a qual denominei de área do castelo de areia.

Figura 120: Área do castelo de areia em planta baixa e em imagem ilustrativa, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A área do castelo de areia se encontrava de frente as salas de aula deste bloco e recebeu esse nome por nesta área as crianças brincarem muito com a areia no chão. Como mostra na

figura abaixo para usarem essa área as crianças se sentavam nas bordas dos corredores já que não existia mobiliário ou equipamentos no pátio, enquanto o educador observava a brincadeira em pé no corredor ou também sentado, junto com as crianças.

Nota-se, nos pátios abertos, que a falta de estímulo à interação com o ambiente, que se apresenta desprovido de qualquer tratamento paisagístico e sem nenhum tipo de mobiliário ou playground, faz com que os educandos não saibam como usar as propriedades do espaço, provocando uma espécie de desterritorialização do espaço

Como explica Kowaltowski (2011, p. 41), “no espaço territorial, o indivíduo necessita de uma “demarcação”, para sentir que pertence ao meio, ou que este pertence a ele”. Portanto, a desterritorialização do espaço seria justamente a negação do espaço a partir da falta do sentimento de pertencimento ou posse dele.

A partir dessa desterritorialização, os educandos buscam Zonas de Movimentação Ampliada, não previstas ou direcionadas pelo projeto de arquitetura, na medida em que evacuem para outros espaços externos ao primeiro bloco, como a área das descobertas, já que não se reconhecem neste espaço. Com isso, existe a necessidade de “humanizar” os pátios abertos, enfatizando as necessidades reais dos educandos por espaços diversificados e flexíveis, que permitam sua apropriação e personificação, com a proporção da escala humana adequada e a harmonia entre os elementos construtivos, possibilitadas pelo paisagismo.

Figura 121: Parte da área das descobertas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

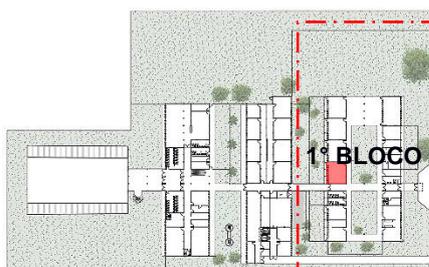
A “área das descobertas” era uma área aberta, fora do interior do bloco, que, apesar de não possuir qualquer tipo de tratamento paisagístico ou mobiliário para acomodar as crianças, contava com uma grande árvore que garantia o sombreamento e servia como ponto de encontro para as brincadeiras. Além disso, tal área possibilitava uma maior sensação de liberdade nas

brincadeiras, já que era um espaço com maior permeabilidade para as outras áreas do edifício, com menos vigilância e com grande visualização para espaços externos à escola, uma vez que possuía como limitação com o espaço externo apenas os alambrados vazados.

Ainda nesse bloco, adentrei ao espaço das salas de aula dos educandos da educação infantil. De um total de 18 (dezoito) salas de aula da escola, cinco salas estavam neste primeiro bloco, sendo destinadas aos educandos do Ensino Infantil.

Essas salas de aula possuíam variação no *layout*, se comparadas ao modelo tradicional de sala. O primeiro modelo (Figura 122) contava com mesas coletivas, possibilitando o arranjo de grupos de alunos. Com esse *layout* de sala a dinâmica estabelecida na sala de aula era diferente da sala onde os alunos se sentavam um atrás do outro e o professor apenas repassava o conhecimento de forma homogenia para toda a sala, uma vez que possibilitava trabalhos coletivos, incentivando a cooperação entre os educandos e as trocas de experiências.

Figura 122: Primeiro modelo de sala de aula da educação infantil na Escola Municipal Profa. Maria Carmelita Cardoso Gama.- CAIC.

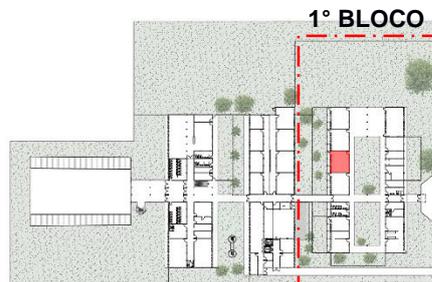


Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Já o segundo modelo (Figura 123) contava com mesas individuais dispostas no formato

de “U”, que gerava um espaço mais coletivo e de diálogo em que todos ficavam de frente um para o outro. Esse tipo de arranjo possibilitava uma atuação mais participativa dos educandos nas aulas, permitindo que cada um fosse visualizado por todos da turma. Contudo, a posição do professor com o quadro na frente continuava a mesma, comunicando a hierarquia existente no espaço.

Figura 123: Segundo modelo de sala de aula da educação infantil na Escola Municipal Profa. Maria Carmelita Cardoso Gama.- CAIC.

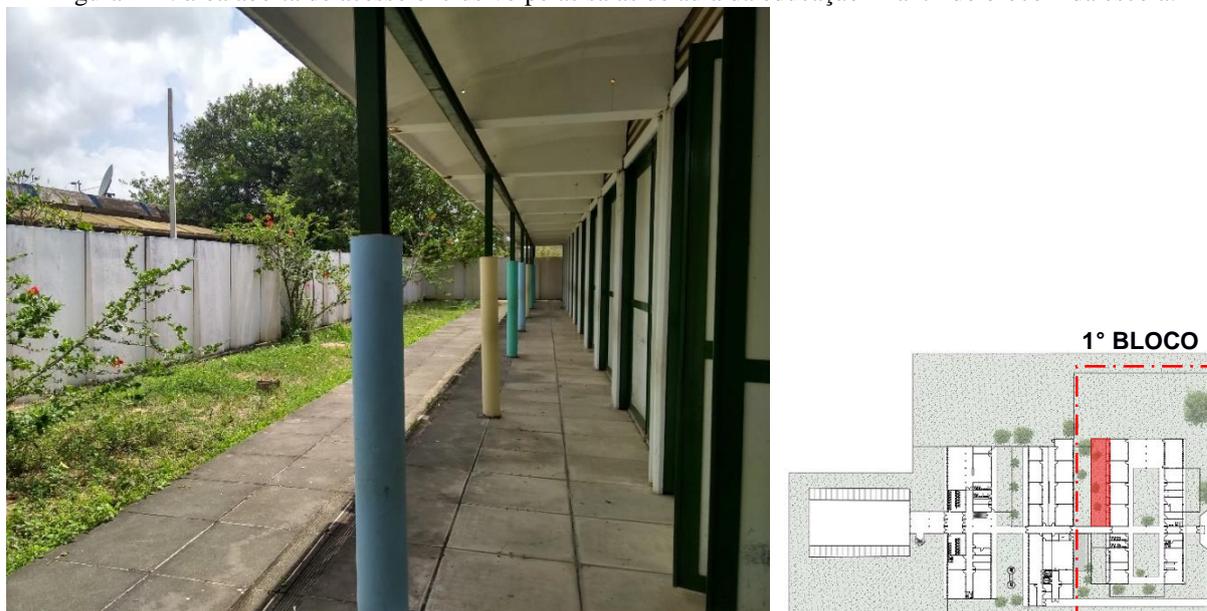


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Dentro das salas de aula desse bloco era possível ter acesso a uma área aberta com jardim, comum a todas as salas de aula da educação infantil, proporcionada através dos painéis pivotantes que essas salas possuíam ao invés de janelas convencionais. Tal área era limitada através de um muro modulado, que garantia mais privacidade ao espaço em relação as outras áreas de sociabilidade da escola e configurava uma grande varanda com jardim, a qual supõe-se ter sido planejada com o intuito de integrar todas as turmas da educação infantil em um só espaço durante atividades conjuntas. Apesar da flexibilidade proposta pelo espaço, constantemente notava-se a permanência desses painéis fechados, sem que o uso dessa área fosse realmente o de unir a turmas através de projetos em comum. É interessante observar, que o ferrolho de travamento desses painéis estava numa altura que não era acessível as crianças,

sendo a abertura desses painéis controlada apenas pela educadora de cada sala, configurando uma perda na autonomia dos educandos.

Figura 124: área aberta de acesso exclusivo pelas salas de aula da educação infantil do bloco 1 da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Sabendo que esse bloco é destinado apenas para educandos da Educação Infantil, imagina-se que a intenção era que esses educandos não passassem para os próximos blocos, por isso contava com um espaço de refeitório e copa exclusivos para as crianças da educação infantil. Entretanto, por questão de otimização de espaço e de funcionários, o refeitório e copa desse bloco estavam desativados e todas as merendas, seja para os educandos do Ensino Fundamental I ou da Educação Infantil, eram ofertadas no refeitório do terceiro bloco. Com isso, a hora da merenda era o único espaço-tempo em que os educandos da Educação Infantil tinham acesso ao terceiro bloco da escola.

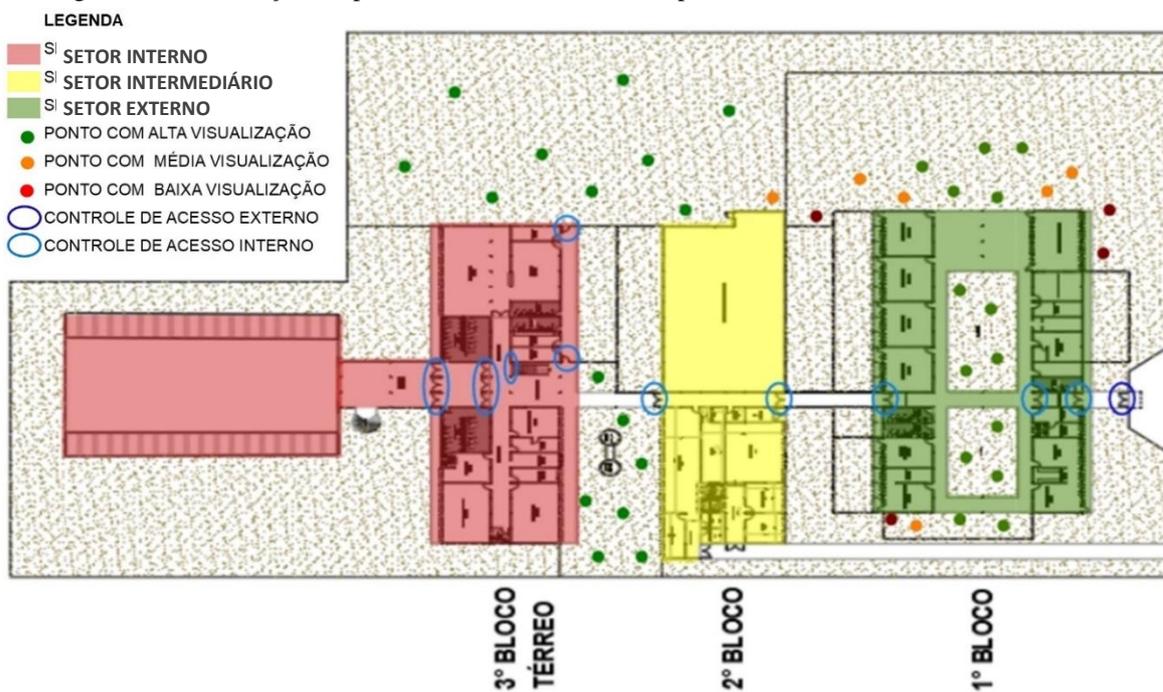
O primeiro bloco ainda contava com banheiros exclusivos para o uso das crianças da educação infantil, que se dividiam em um banheiro feminino e masculino. Tanto um quanto o outro não possuíam portas, provavelmente para tornar visível os eventos em que os educadores ou auxiliares das turmas levavam as crianças para os banheiros, tendo em vista a faixa etária dos educandos. Apesar desses banheiros possuírem quatro cabines de sanitário infantil, na altura apropriada para as crianças, divididos por paredes baixas, as bancadas com pia dos dois banheiros não possuíam altura acessível que proporcionassem autonomia para as crianças nesses espaços.

Figura 125: Banheiro infantil do Bloco 1 da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 126: Setorização em planta baixa da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC.

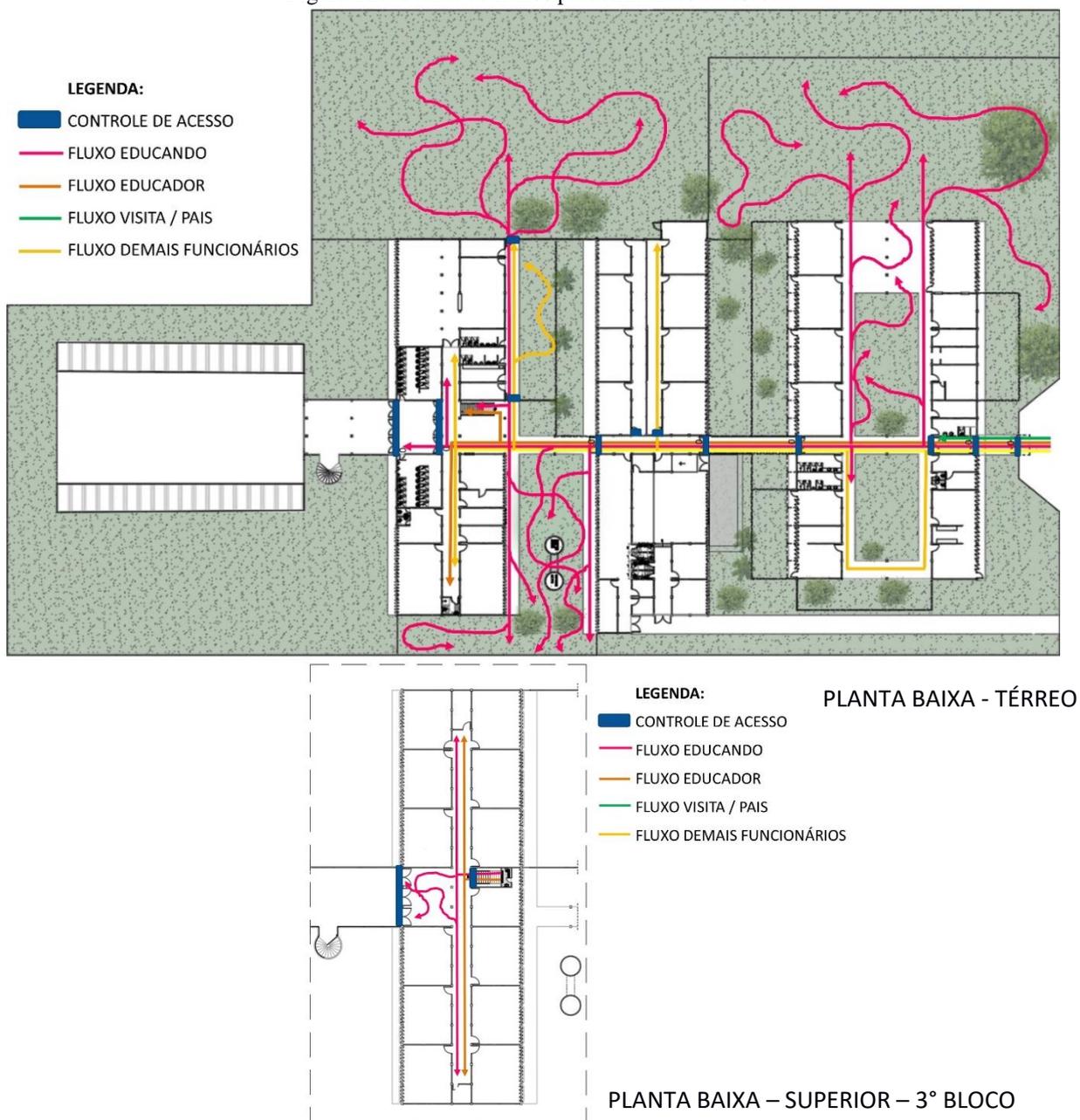


Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

Saindo do primeiro bloco e avançando para o segundo bloco da escola, começo a perceber que quanto mais adentro o interior da escola, maior o controle de entrada e saída da edificação. Isso fica mais claro na figura 126, onde setorizo a edificação em setor externo, setor intermediário e setor interno, conforme o nível de segurança e controle de cada bloco. Nessa setorização podemos identificar todos os controles de entrada e saída estabelecidos pelo

componente arquitetônico do portão de grade que a edificação possui em cada um de seus blocos, mostrando que para se ter acesso ao último bloco é necessário ter passado por um nível maior de contenção, assim como o inverso, uma vez que os educandos que estão no último bloco da edificação teriam muito mais dificuldade em sair da escola sem controle do que os que estão no primeiro bloco da edificação.

Figura 127: Planta de fluxos predominantes da escola



Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

O setor externo é o que dá acesso aos outros, possuindo um controle único de entrada e saída e um menor nível de controle de acesso. Esse setor é formado pelo primeiro bloco da escola, onde se concentra sua parte administrativa, com o fluxo destinado para os educadores,

equipe pedagógica e direção da escola, e a educação infantil, contando com o fluxo prioritário dos educandos desse bloco que, como mostra na planta de fluxos, estrapola os pátios abertos do interior do bloco e se amplia para áreas externas ao bloco construído.

O acesso de pessoas visitantes, pais e responsáveis legais das crianças, como esquematizado na figura 127, geralmente é restrito ao setor externo, podendo ir até os outros setores nos casos de festividades que ocorrem no setor intermediário ou em casos específicos em que precise ir até a sala de aula do ensino fundamental.

O setor intermediário seria um setor de transição entre o externo e o interno da escola. Seu fluxo é destinado, prioritariamente, para os funcionários em geral e para os educandos do fundamental que passam nesse bloco, diariamente, para irem até o setor interno. Pelo fato de concentrar os equipamentos de cultura e saúde da escola, conta com o fluxo esporádico dos educandos da educação infantil, apenas quando são levados para atividades na biblioteca, e dos pais e visitantes em dias de festividade ou apresentações no auditório.

O setor interno por sua vez seria o destinado ao ensino fundamental, onde o fluxo principal é dos seus educandos e educadores, possuindo pouco fluxo de educandos da educação infantil em seus espaços. Através de uma configuração rígida e simétrica dos blocos, o pátio central aberto em frente ao terceiro bloco se constitui em um dos principais espaços de sociabilização entre os educandos do fundamental durante o recreio. Esse pátio por sua vez possui um alto nível de visualização das ações dos usuários, permitindo o controle dos corpos (FOUCAULT, 1999) sem a necessidade de câmeras por todo lado.

Logo, fica evidente que a arquitetura desse edifício escolar é toda baseada em um instrumento de controle e disciplina, seguindo a mesma lógica das prisões, e que, assim como seu controle de acesso faz com que algumas pessoas só entrem até o primeiro bloco e outras possam ir até o terceiro bloco da escola, seu rígido controle também é instrumento de contenção das pessoas, em especial dos educandos, que estão dentro do espaço escolar.

Após explicar cada setor da escola, retorno ao primeiro bloco, setor externo, através de uma observação realizada durante o evento da saída dos educandos da escola, em que notei um conflito no momento em que a funcionária que estava no portão de saída do primeiro bloco tinha que lidar com as crianças maiores do fundamental I querendo sair antes dos menores da educação infantil (figura 128). O momento era de bastante euforia e desordem, quanto mais a funcionária tentava organizar os menores em fila, para que eles saíssem em segurança para o

ônibus escolar que os aguardavam, mais os maiores conturbavam a situação para saírem o mais rápido possível da escola.

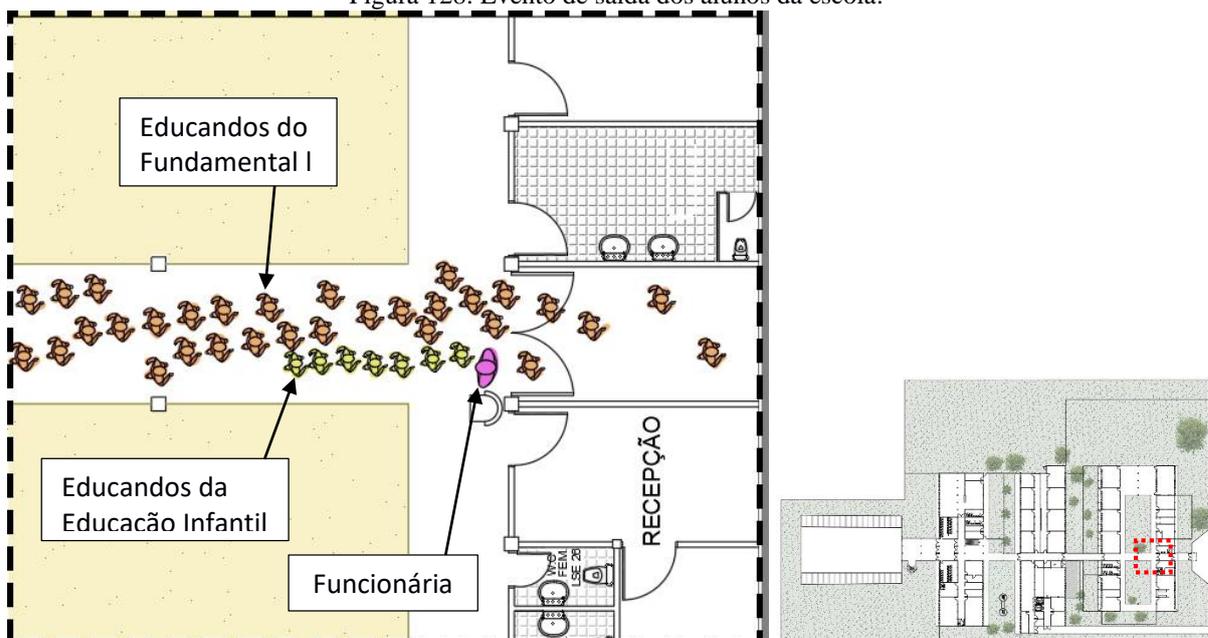
Essa situação me fez lembrar uma passagem da tese de Gonçalves (2011, p. 48), que mostra como o momento de transição de entrada e saída da escola altera a dinâmica do espaço:

A transição entre o interior e o exterior da escola também altera os comportamentos e o sentido do espaço. Em cada transição uma expectativa diferente se coloca. Quando saem da escola, de maneira geral, os alunos fazem mais barulho do que quando entram. Entram para um mundo mais fechado, saem para um mundo mais aberto? Entram no construído, no artificial, saem para o não-construído, para o natural? Entram para um lugar de opressão, saem para a liberdade? São sentidos marcados pela arquitetura e pela pedagogia. São aprendizagens que vão transformando a criança em aluno e esse em adulto, “cidadão educado” (GONÇALVES, 2011, p. 48).

A lógica nesse caso, para evitar esse tipo de conflito que fragiliza até mesmo a segurança dos educandos menores na hora da saída, era que o ensino fundamental I funcionasse no primeiro bloco, já que pressupõe-se que os educandos dessas turmas são mais independentes e autônomos que os educandos da educação infantil, e que a educação infantil estivesse situada no segundo ou no terceiro bloco, solucionando o conflito da hora da saída, para que maiores saíssem antes dos menores, sem atrito.

Ao mesmo tempo, isso solucionaria a questão da vulnerabilidade que os educandos da educação infantil estão em relação à segurança, por estarem mais expostos a possíveis pessoas mal-intencionadas que podem acessar o setor externo da escola.

Figura 128: Evento de saída dos alunos da escola.



Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

Figura 129: Controle do primeiro bloco para o corredor de ligação para o segundo bloco.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 130: Corredor de ligação entre o primeiro e o segundo bloco delimitado por muro e grade, com vista para áreas abertas.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Saindo do controle interno do primeiro bloco para o segundo bloco da escola, depara-se com um corredor de ligação entre o primeiro e o segundo bloco limitado por muro e grade

a sua esquerda e apenas grade a sua direita. Desse corredor era possível visualizar áreas abertas de acesso restrito aos espaços de cada bloco, como exemplo o auditório que dava acesso, através dos seus painéis pivotantes, a uma área aberta que podia ser vista do corredor central da edificação.

O segundo bloco da edificação era composto, resumidamente, por uma circulação central que dava acesso em seu lado esquerdo a espaços destinados ao uso de toda a escola, como a biblioteca e o auditório, e em seu lado direito a uma área destinada à saúde, onde funcionavam um Posto de Saúde comunitário, e as antigas salas do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que se encontravam desativadas, já que o programa tinha sido transferido para outra edificação.

Figura 131: Corredor central - Bloco 2.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

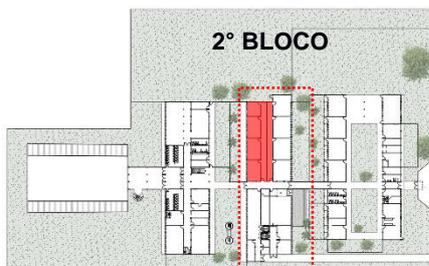
Diferente dos outros blocos da escola, o segundo bloco não possuía pátio aberto, mas apenas espaços fechados que tinham seus acessos pelo próprio corredor central da edificação.

Figura 132: Entrada de fechada e vista para as salas do posto de saúde.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 133: entrada trancada e vista pela viseira da porta do interior das sala desativadas do programa PETI.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Porém dois desses espaços possuíam uma circulação secundária que dava acesso a várias salas de atendimento. Era o caso do posto de saúde, com um corredor e várias salas de

atendimento do lado direito com painéis giratórios que também davam para um jardim privado, e do PETI, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, que se encontrava trancado e abandonado (figura 133). Neste último, através de uma viseira em sua porta, era possível visualizar um longo corredor com salas de atendimento do lado esquerdo, as quais deixavam passar por sua porta a iluminação que vinha do seu jardim privado.

Figura 134: Biblioteca da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Ainda no segundo bloco, notei que a biblioteca era um espaço muito utilizado pelos educandos, principalmente como parte integrante das aulas, ao utilizarem a sala de vídeo que estava dentro dela. Além da sala de vídeo, a biblioteca contava com um espaço mais reservado para leitura infantil e um banheiro que possuía dimensões muito abaixo das dimensões mínimas definidas em norma para um banheiro acessível (figura 134).

No geral a biblioteca era um espaço bem equipado, porém pouco aderiu a modernização do ensino por meios digitais. Já em relação a ventilação e iluminação natural, pode-se dizer que, através dos painéis pivotantes que possuía em toda extensão da sua parede lateral, seu espaço era eficiente. Entretanto, os painéis que deviam ser abertos para propiciar a integração desse espaço com a área aberta do pátio se encontravam com grades, impedindo a passagem e o fluxo de pessoas por esse componente.

Figura 135: Vista do corredor que dá acesso ao bloco 3 da escola com o pátio aberto a sua esquerda e uma delimitação por muro modulado a sua direita.

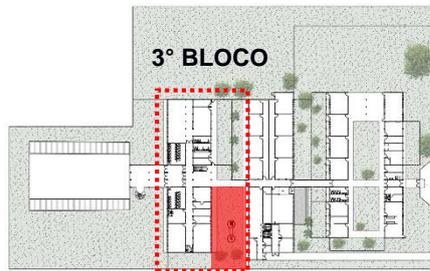


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Saindo do segundo bloco e indo para o terceiro bloco da edificação nos deparamos com mais um controle de acesso e, em seguida, com a continuação do corredor central da escola delimitado por um pátio aberto a sua esquerda e um muro modulado, que mais na frente dava acesso à área de serviço, a sua direita (figura 135).

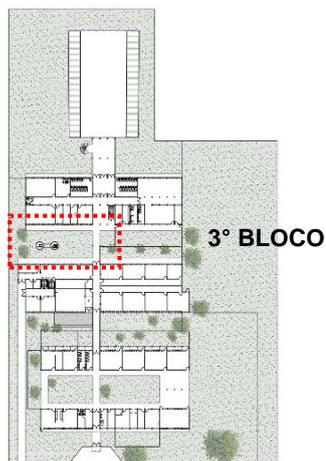
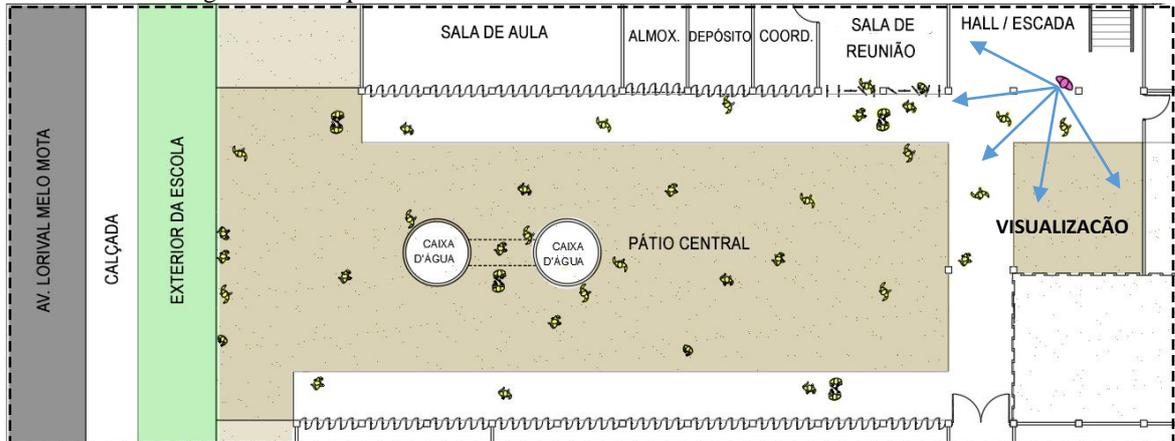
O pátio aberto desse bloco, mais uma vez, não possuía nenhum tipo de tratamento paisagístico, mobiliário ou brinquedos. Nele se encontravam apenas duas torres de caixa d'água que serviam de barreira visual durante o recreio dos educandos do Ensino Fundamental que acontecia nesse espaço aberto (figura 136).

Figura 136: Vista para o pátio aberto em frente ao bloco 3 da escola.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 137: Esquema do evento recreio do Ensino Fundamental I no bloco 3



Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

Figura 138: Vista do terceiro bloco para a Av. Lourival Melo Mota, mostrando limitação da escola para o exterior por alambrados.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Apesar de aparentar ser grande, na hora do recreio o pátio parecia pequeno para tantos educandos em um só lugar. Já que não havia nenhum espaço que oferecesse recursos para a formação de territorialidade e apropriação do espaço por parte dos educandos, as crianças utilizavam o pátio apenas para correr de um lado a outro, durante todo o período do recreio (figura 137). Enquanto alguns corriam no pátio, outros educandos passavam a maior parte do recreio encostados no alambrado que dava vista para o exterior da escola, onde ficavam observando o movimento de carros passando na Avenida Lorival Melo Mota (figura 138). Além dos educandos, no recreio uma funcionária que ficava próxima a escada vigiava todo o espaço do pátio.

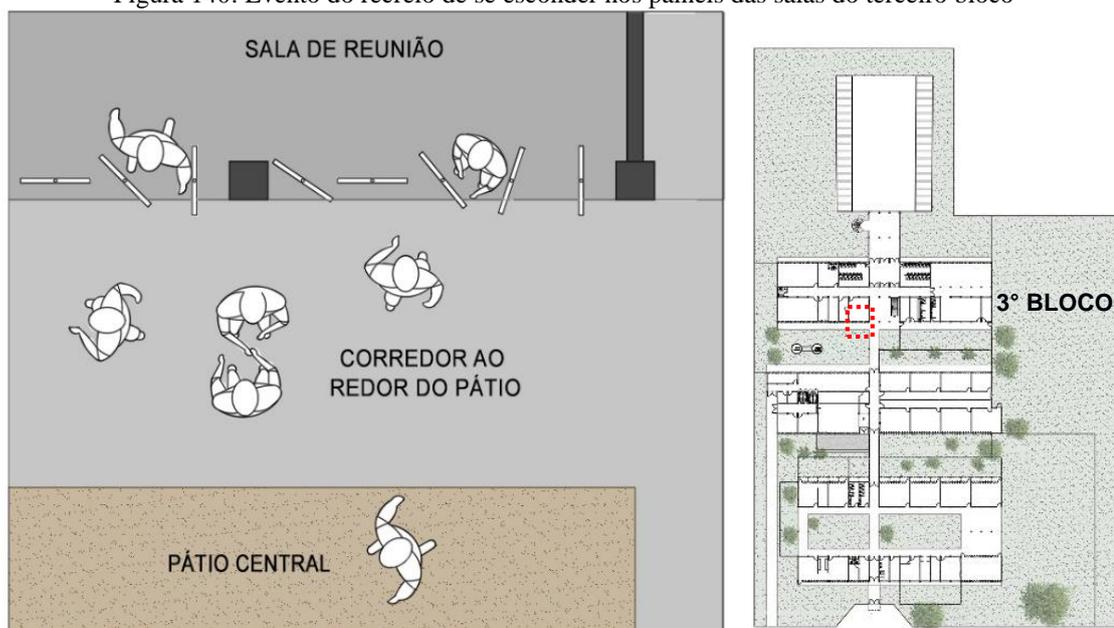
Figura 139: Vista para os painéis que era utilizados como esconderijo



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Os educandos que corriam no pátio brincavam de pega-pega ou esconde-esconde. Para se esconderem, já que no pátio não havia muitos elementos arquitetônicos que possibilitassem o esconderijo, eles aproveitavam a flexibilidade dos painéis pivotantes das salas vizinhas ao pátio, como representado na figura 140. Outra opção para se esconder era embaixo da escada, a qual também era usada em alguns momentos como escorrega em seu corrimão (figura 141).

Figura 140: Evento do recreio de se esconder nos painéis das salas do terceiro bloco



Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

Figura 141: Evento do recreio onde os educandos usam a escada para se esconder e escorregar no corrimão



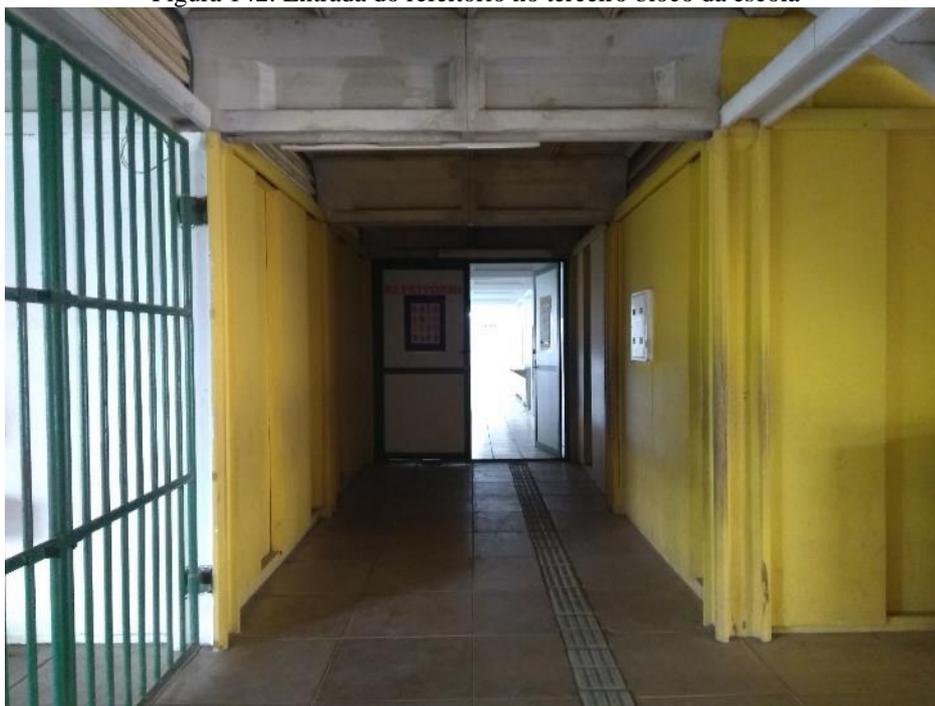
Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Adentrando o espaço do *Hall* da escada, era possível ter acesso a todos os ambientes do andar térreo do terceiro bloco, através de um corredor secundário, e do andar superior, por uma escada pré-fabricada. Ainda no andar térreo desse bloco, encontrei no corredor a direita, após

o hall da escada, o acesso ao refeitório, o qual oferecia merenda para todos os educandos da escola, da Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

O refeitório era um espaço amplo, com bastante iluminação natural e bem conservado. Apesar de possuir painéis pivotantes em uma de suas paredes, o que possibilitaria a abertura total dessa parede para a área externa do ambiente, foram colocadas grades em todos os painéis, impedindo sua abertura completa.

Figura 142: Entrada do refeitório no terceiro bloco da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 143: Refeitório da escola - Bloco 3 térreo.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

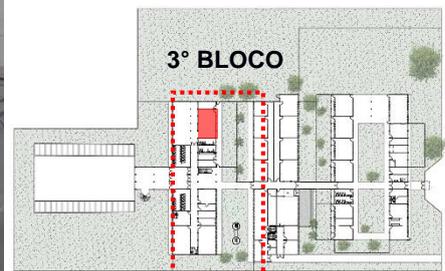
Figura 144: Painéis do refeitório com grades no lado de fora



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Integrado com este refeitório se encontrava uma cozinha industrial que se apresentava bem equipada para a demanda da escola. Estes espaços se mostravam bem higienizados, porém, possuíam uma ambientação fria, que faziam desses espaços destinados a atividade específica da merenda, não abrindo espaço para atividades de sociabilidade demorada.

Figura 145: Cozinha da escola - Bloco 3 térreo.

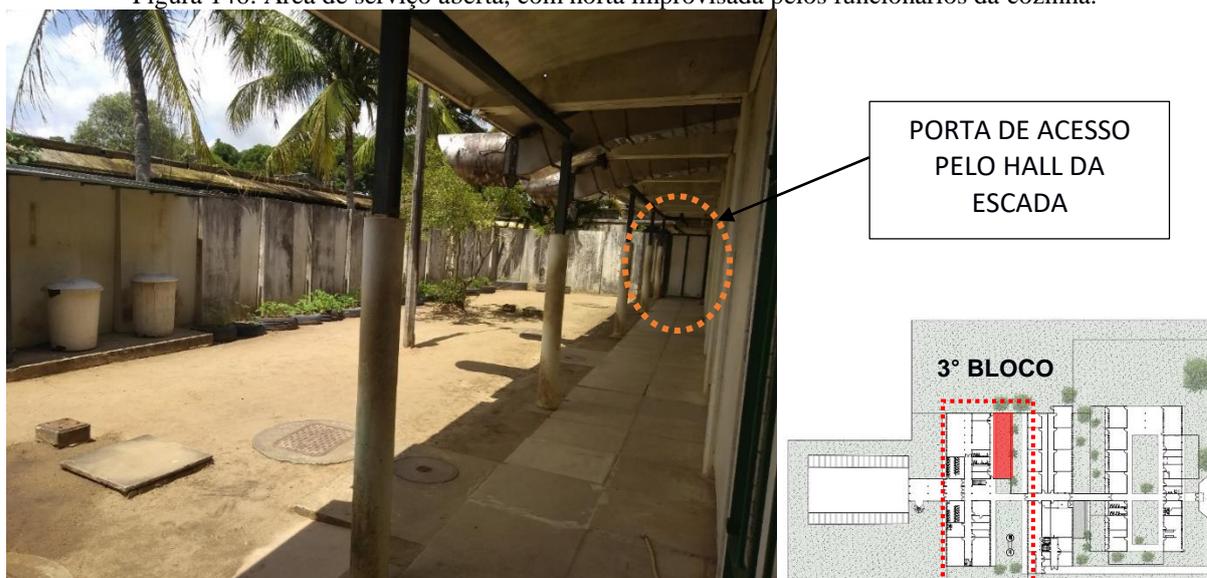


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Atrás da cozinha os funcionários contavam ainda com uma área de serviço aberta. Nesta área de serviço as funcionárias da cozinha iniciaram uma pequena horta, porém informaram não ter incentivos da instituição nem tão pouco ajuda voluntária dos alunos para essa prática. No projeto, esse espaço deveria ser de fluxo exclusivo para os funcionários da cozinha, contando com o acesso para a despensa, depósitos, banheiros dos funcionários e lugar para o

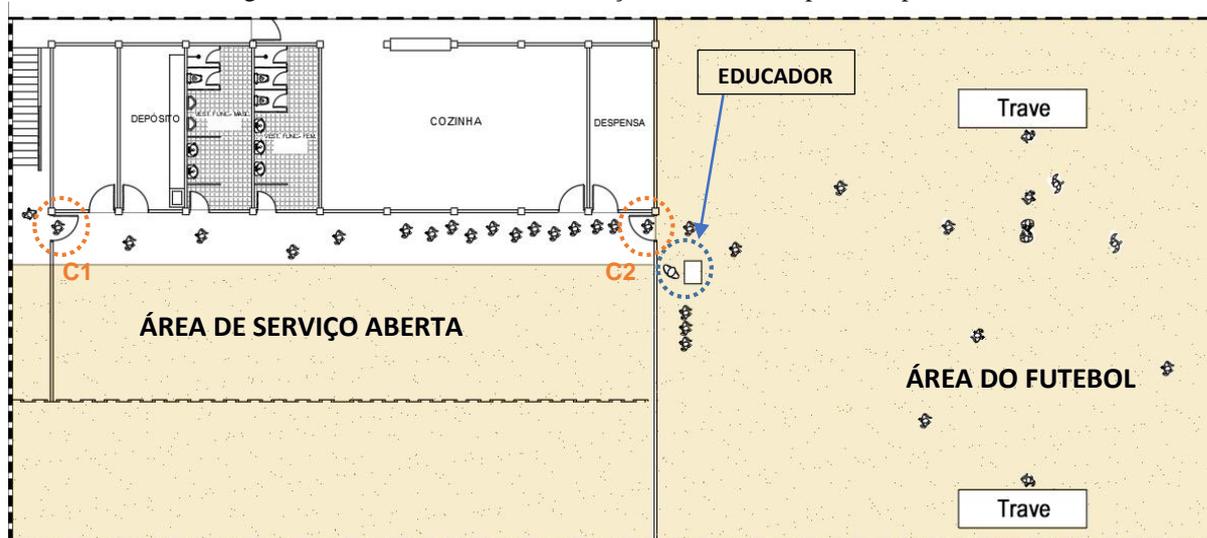
armazenamento do lixo e dos bujões de gás da cozinha. Porém, já que a quadra poliesportiva da escola foi desativada, os educandos começaram a ter acesso a área de serviço, apenas no horário da aula da Educação Física, quando precisavam passar para o campo de areia improvisado para atividades físicas, no espaço aberto que denominei de área do futebol, como representado na figura 147.

Figura 146: Área de serviço aberta, com horta improvisada pelos funcionários da cozinha.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 147: Evento da aula de educação física em campinho improvisado



Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

Ao passar da área de serviço para a área do futebol encontrei uma mesa com cadeira (figura 149), no qual ficava o educador de educação física, demarcando uma hierarquia no espaço, e logo à frente um campinho de areia com duas traves instaladas. Enquanto os meninos jogavam futebol no campinho, as meninas ficavam sentadas numa parte cimentada do chão,

observando o jogo ou apenas conversando. Em algumas aulas elas jogavam queimado, porém fora da área do campinho dos meninos que já estava demarcado, simbolicamente, como um espaço deles.

Figura 148: C1- controle de entrada 1, C2- controle de entrada 2, respectivamente



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 149: Mesa e cadeira do educador na área do futebol



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Retornando ao *hall* da escada, pude encontrar de frente a ele uma espécie de gaiola de controle (figura 150) para o acesso do quarto bloco da escola, que seria a quadra poliesportiva que se encontrava desativada por falta de manutenção, com duas cadeiras na quais ficavam funcionários da escola, controlando o acesso aos banheiros, ao corredor da direção e ao andar superior pela escada.

Figura 150: Vista para gaiola de controle para acesso à quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 151: Vista da quadra poliesportiva desativada

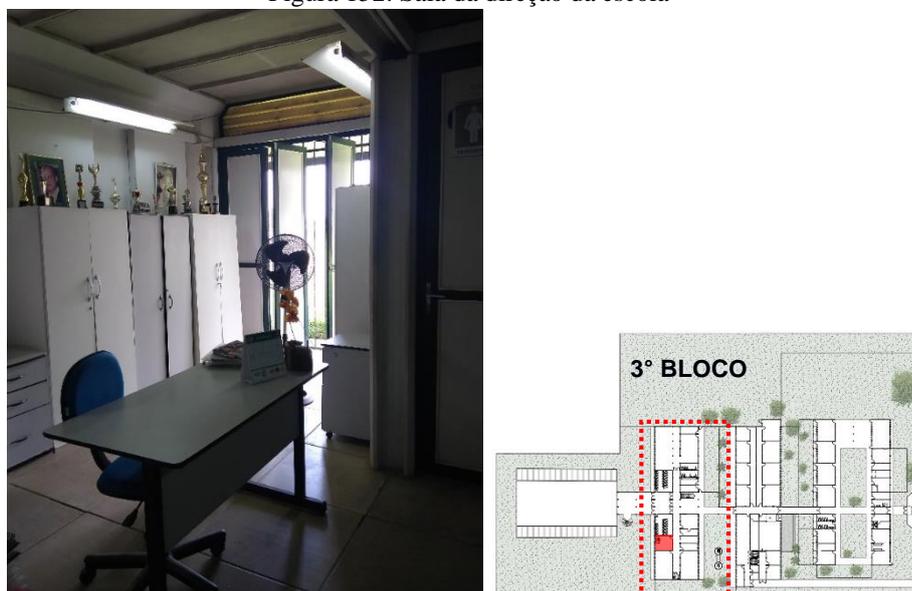


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Com o portão gradeado de acesso direto a quadra poliesportiva trancado, pude ao menos visualizar, por dentro da gaiola, que a quadra agora servia de armazenamento de materiais de construção e estava com sua estrutura bastante comprometida, assim como, a área aberta do seu entorno estava abandonada, com a vegetação crescendo e tornando desse espaço uma área ociosa (figura 151).

Saindo da gaiola de controle que dá acesso a essa quadra desativada, deparei-me a esquerda com um corredor do terceiro bloco, no andar térreo, onde concentrava-se a direção e a coordenação da escola, assim como, a sala de reuniões, a sala de informática, a sala de arquivo, um banheiro acessível e uma sala de aula para reforço do ensino fundamental.

Figura 152: Sala da direção da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 153: Sala de reunião da escola



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Diferente da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, a qual possuía a formação do colegiado escolar, porém, sem reuniões frequentes devido à falta de disponibilidade dos pais dos educandos, nessa escola foi possível presenciar, durante as visitas, uma força maior do colegiado escolar em relação as decisões da escola junto a direção, por meio de reuniões mais frequentes entre os atores da escola, que aconteciam na sala de reunião desse bloco.

Apesar da escola ainda possuir uma grande área não edificada, que possibilitaria que a edificação da escola fosse toda térrea, o projeto optou por um andar superior exclusivo para as salas de aula do Ensino Fundamental I e para a sala dos professores, o que dificultou as condições de acessibilidade desse bloco, uma vez que não possuía outra alternativa de acesso ao andar superior que não fosse pela escada, impossibilitando o acesso autônomo de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida para o andar de cima.

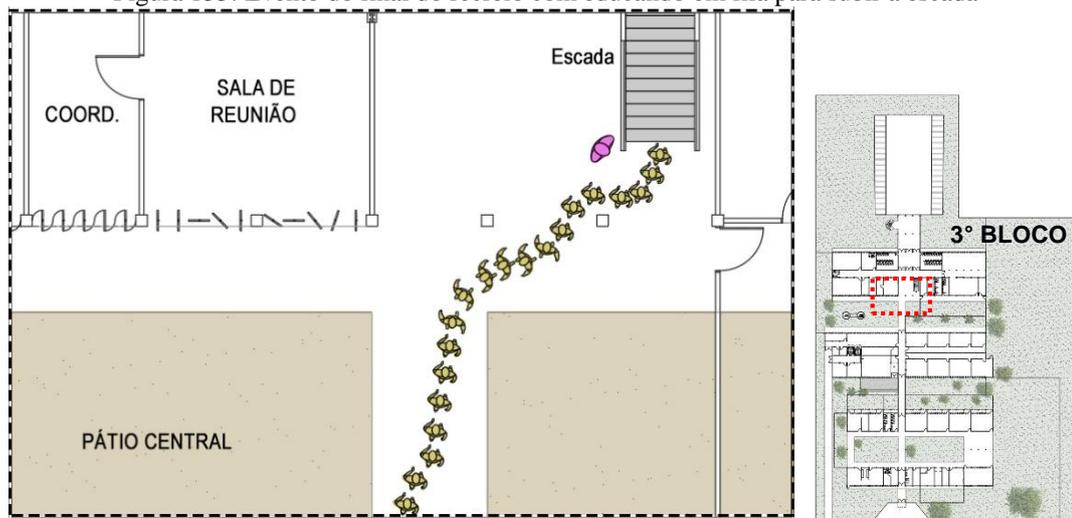
Figura 154: Vista do Hall da escada de acesso ao andar superior do terceiro bloco



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

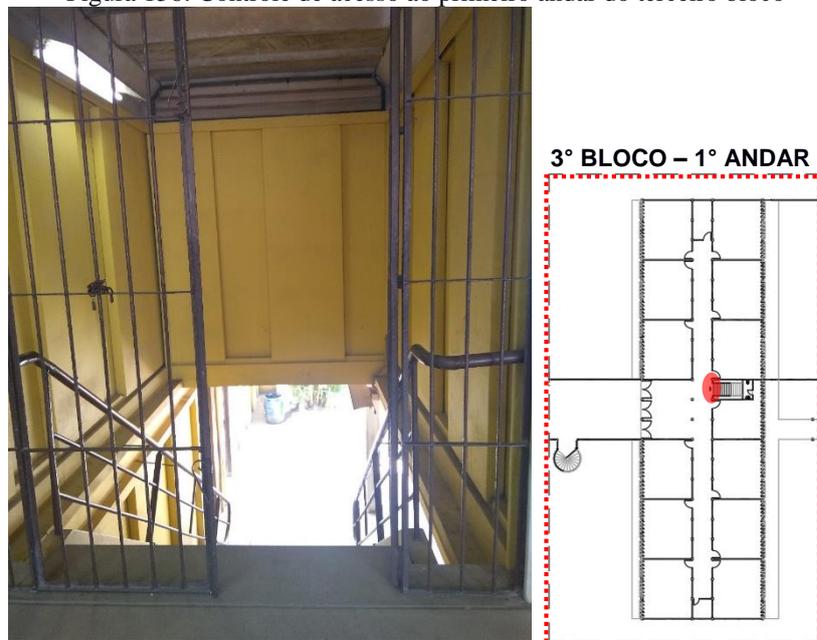
Além disso, era necessária uma organização em fila para que todos os educandos retornassem para suas salas de aula pela escada de forma segura. Dessa forma, assim que o sinal do final do recreio tocava, os educandos, automaticamente, já formavam uma fila na qual a funcionária, que vigiava durante o recreio, ia liberando, um a um, a subida deles, como representado na figura 155.

Figura 155: Evento do final do recreio com educando em fila para subir a escada



Fonte: SEDUC adaptado pela autora, 2018.

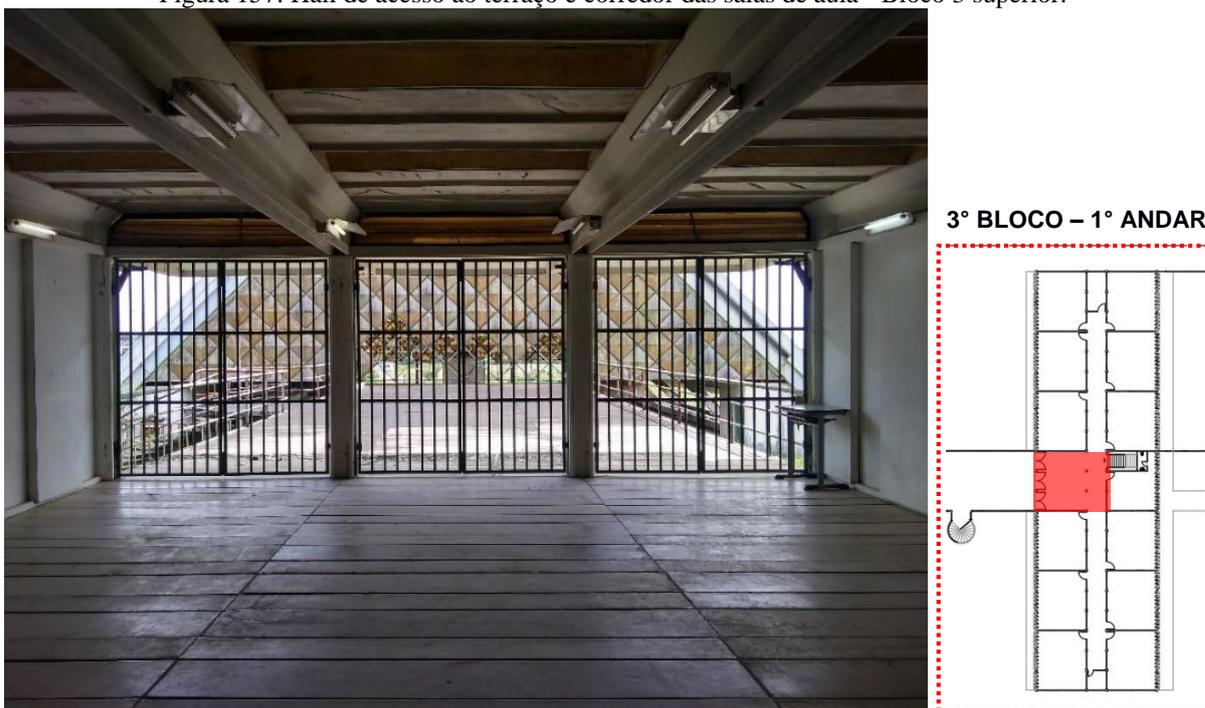
Figura 156: Controle de acesso ao primeiro andar do terceiro bloco



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

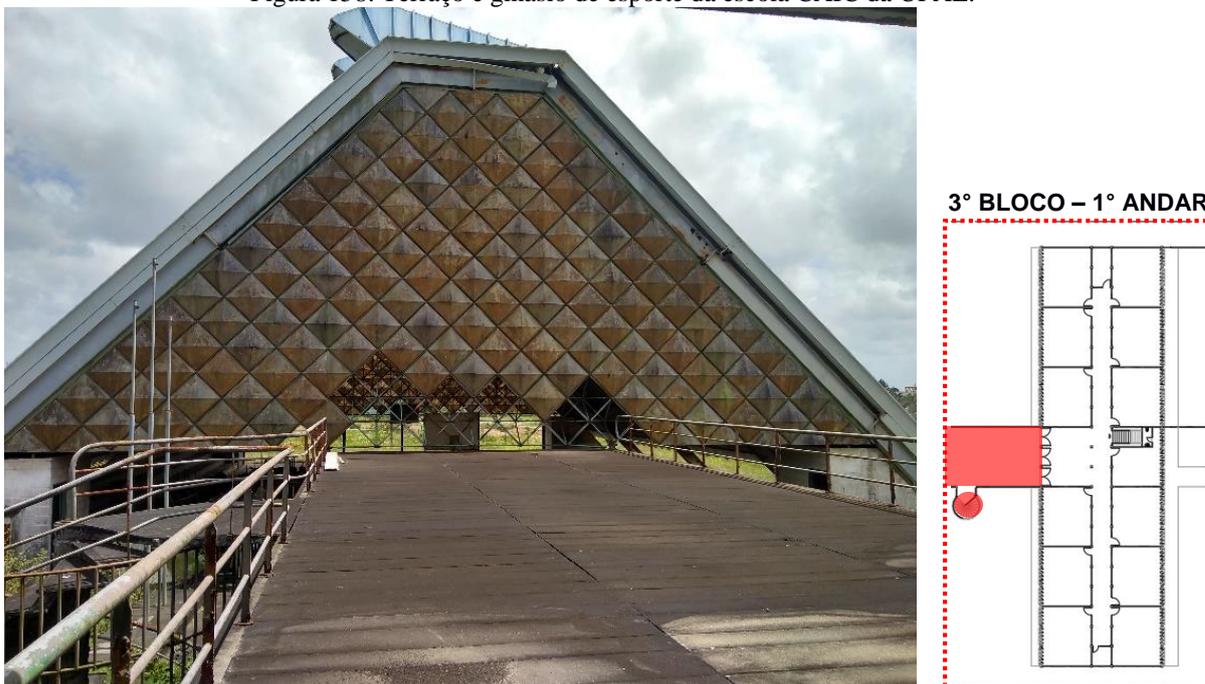
Ao subir para o andar superior do terceiro bloco, me deparei, primeiramente, com mais um controle de acesso, já no final da escada, e, em seguida, com um *Hall* de acesso ao terraço. Esse terraço servia de cobertura para a entrada do ginásio de esporte da escola, que se encontrava desativado por falta de manutenção, uma vez que a manutenção do edifício era difícil por não existir mais confecção de suas peças construtivas. Com isso, tanto o acesso ao ginásio pelo térreo, como o acesso ao terraço se encontravam desativados e as grades de acesso ao terraço que deveriam, baseado no projeto, estar abertas, mesmo que em eventos específicos, se encontrava permanentemente fechadas, passando uma imagem de contenção e rigidez na arquitetura.

Figura 157: Hall de acesso ao terraço e corredor das salas de aula - Bloco 3 superior.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 158: Terraço e ginásio de esporte da escola CAIC da UFAL.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Uma vez que os educandos subiam para o primeiro andar e se deparavam com o *hall* de acesso, que dava para o terraço e os corredores de salas de aula, demorava até que eles diminuíssem a agitação, proveniente da hora do recreio, e se dirigissem, cada um, para sua respectiva sala pelos corredores laterais. Alguns dos educandos permaneciam correndo no espaço do *hall*, enquanto outros ficavam encostados na grade que daria acesso ao terraço,

observando a vista do ginásio e seu entorno.

Figura 159: Destaque para a escada helicoidal do terraço coberto pela vegetação



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Assim como foi exposto no início da descrição dessa escola, além da localização diferenciada dos educandos do ensino fundamental em relação aos educandos da educação infantil no espaço, muitos eram os fatores na arquitetura do edifício que comunicavam uma maior rigidez com relação a contenção dos educandos do Ensino Fundamental na escola, como se quanto maior a idade dos educando maior sua indisciplina e maior a necessidade de controle pela edificação.

Consequentemente, esses eram mais isolados, não apenas do exterior da escola, mas dos próprios espaços dentro dela, no primeiro andar, sem permissão para descer durante as aulas. Toda essa configuração espacial refletia a mesma lógica das penitenciárias, onde os mais dóceis ficam nos primeiros módulos de celas e os presos de maior periculosidade ficam nos últimos módulos da edificação, mostrando que o discurso de segurança para proteção dos educandos contra possíveis agentes externos à escola apenas mascara a necessidade de controle sobre os próprios educandos.

Diferente das salas de aula da Educação Infantil, as quais eram dispostas em torno de um pátio aberto, sem controle para o acesso de áreas abertas da edificação, as salas de aula dos educandos do ensino fundamental tinham seu acesso através de um corredor de salas, de uma lado e do outro do hall de chegada desse primeiro andar, com a sala dos professores exatamente no meio do corredor e próxima do controle de entrada e saída da escada. Observa-se que essa

localização da sala dos professores se constituía como um posto de vigilância desses corredores, uma vez que, para descer a escada, necessariamente, era preciso passar pela porta dessa sala.

Figura 160: Vistas do Hall de chegada do andar superior para o CE (corredor da esquerda) e para o CD (corredor da direita)



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 161: Vistas da sala dos professores



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Figura 162: visualização a partir da janela da sala dos professores



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

A sala dos professores possuía um banheiro exclusivo para os educadores, um sofá para descanso e uma mesa coletiva para reunião. Nota-se que além de estarem em uma localização estratégica para o controle, tanto dos corredores das salas de aula como do hall de chegada do primeiro andar, possibilitava, através de suas janelas, a visualização de todas as áreas abertas do terceiro bloco, como mostra as imagens abaixo, tiradas de uma das janelas dessa sala (figura 162).

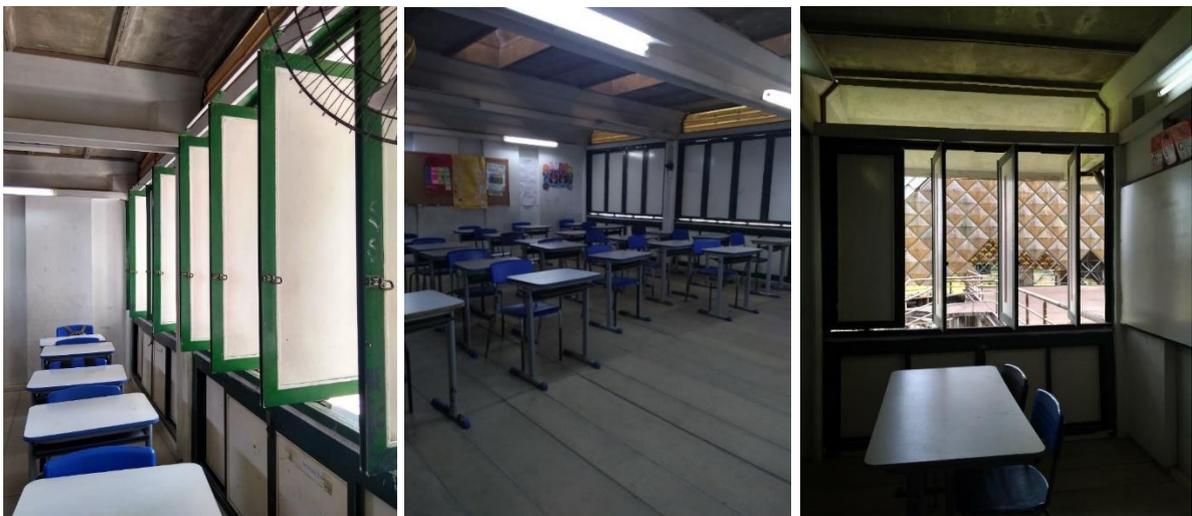
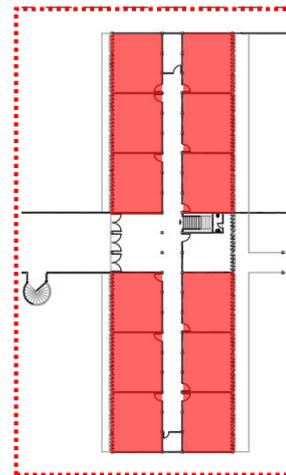
Ao mesmo tempo, as salas de aula desse bloco, diferente das salas de aula do primeiro bloco, possuíam o mesmo layout tradicional, com a prática da sala de aula tradicional, onde o educador se encontrava ao lado do quadro de escrever e da porta de entrada da sala, com as cadeiras enfileiradas de frente para ele, demarcando a hierarquia do espaço. As portas dessas salas sempre se encontravam abertas, porém, para entrar e sair do espaço era necessária a permissão do professor que se encontrava próximo dela.

Outros aspectos da arquitetura faziam dessas salas de aula espaços menos flexíveis que as da Educação Infantil. No lugar dos painéis pivotantes, que tinham a função de não apenas possibilitar a iluminação e ventilação natural das salas, mas de integrar os espaços, estavam janelas pivotantes que não tinham mais essa pretensão.

Figura 163: Salas de aula do ensino fundamental, com janelas abertas e fechadas, respectivamente



3° BLOCO – 1° ANDAR



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Observou-se que essas janelas eram abertas conforme o interesse do educador que estava em sala de aula, pela própria altura das fechaduras dessas esquadrias. Com isso, assim como existiam salas de aula onde abriam todas as janelas, dando visibilidade para as áreas abertas do terceiro bloco, existiam salas que mantinham abertas apenas as janelas próximas à mesa do educador e as demais fechadas.

Outro fator observado nessas salas de aula, foi a conservação de seu mobiliário, que diferente da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, não possuía nenhum tipo de

pichação ou depredação. Porém, não sei dizer se isso se deve ao maior controle e disciplina imposta pela instituição ou pela noção de que tudo que estava na sala de aula era de cada um que ali estudava e que, portanto, deveria ser bem cuidado.

Figura 164: Vista da janela de uma das salas de aula do terceiro bloco

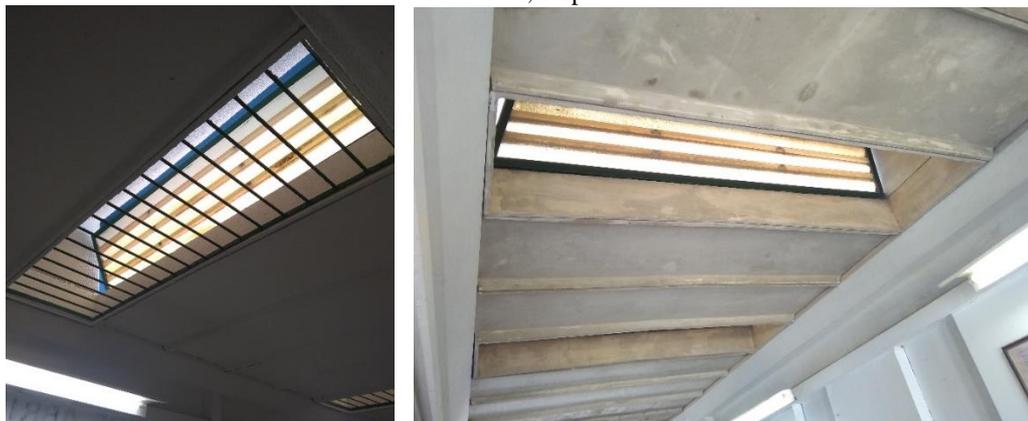


Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

De modo geral, além da disciplina e controle materializadas pela arquitetura da escola, sua edificação possuía pontos positivos em relação ao conforto ambiental de seus espaços. Observa-se que ela estava voltada para sudeste, de onde vem a ventilação dominante na região em que está localizada. O grande número de áreas abertas também possibilitava melhores condições para ventilação e iluminação natural, principalmente das circulações abertas através dos pátios abertos nas centralidades dos blocos. Outro fator importante é o detalhe construtivo no teto existente em quase todos os ambientes e circulações internas da escola para exaustão do ar e captação de iluminação natural indireta proposta pelo arquiteto (Figura 165). Entretanto, essa solução nem sempre era eficiente quando se tratava das circulações fechadas encontradas na escola.

O detalhamento das esquadrias da escola também foi essencial para a captação não só da ventilação natural, mas principalmente, da iluminação natural dos ambientes. Para compor o projeto, o arquiteto optou, na maioria dos espaços, por painéis pivotantes do piso até o teto em detrimento das tradicionais janelas adotadas em projetos como esse. Tais painéis giratórios possibilitaram, além de um maior conforto ambiental, uma integração maior entre os espaços internos e externos da escola, reformulando as delimitações desses espaços conforme a vontade dos educadores, já que foram projetadas considerando apenas as dimensões humanas de um adulto e não de uma criança.

Figura 165: Detalhes construtivos de iluminação natural e exaustão do ar pelo teto no ambiente da biblioteca e no corredor central, respectivamente.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Como explica Kowaltowski (2011, p. 108), nos CAIC construídos pelo país há um problema com essas esquadrias, sejam os painéis ou janelas pivotantes. No caso das janelas das salas de aula do primeiro andar a autora descreve que “essas janelas são controladas em conjuntos de vários painéis, montados na altura das mesas da sala de aula. O projeto dessas esquadrias cria problemas de segurança física, podendo causar acidentes, principalmente quando as crianças tentam abrir ou fechar a janela” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 108).

Para finalizar sua descrição, reflito sobre a falta de flexibilidade que o projeto apresenta pela rigidez de sua modulação que se conecta ao corredor central. Em uma visita a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), a citação de uma arquiteta da secretaria me chamou atenção ao se referir a edificação dessa escola como um verdadeiro “elefante branco” nas mãos da Secretaria.

O espaço escolar é um espaço muito dinâmico e multável, ao longo de sua vida útil uma escola muda suas necessidades e práticas, o que influencia em futuras ampliações e reformas que melhor atendam as estas novas necessidades. No caso do CAIC a arquiteta explicou que o espaço não possibilita nenhum tipo de reforma em sua estrutura, até mesmo relocar a abertura de uma porta não é possível, tendo em vista que suas paredes também são componentes estruturais. Isso faz dessa escola um espaço rígido, que reforça as mesmas práticas educacionais ao longo do tempo. Isso pode ser melhor explicado por Kowaltowski, ao descrever o projeto dos CIAC atuais CAIC, em seu livro sobre a arquitetura escolar.

O projeto dos CIACS tem uma técnica construtiva de argamassa armada em componentes pré-fabricados na própria obra, com um sistema construtivo econômico e leve e, portanto, elogiado pelos avanços tecnológicos na construção civil. Contudo, o fato de ter como base uma técnica construtiva não convencional mostrou ser um problema para a manutenção dessas obras, pelas patologias, como rachaduras em elementos construtivos, que necessitavam de reposição das peças inteiras. Com a entrega da obra, as fábricas de pré-fabricação foram desmontadas, dificultando as

reparações (como no caso do ginásio dessa escola). As ampliações também são complicadas, por não aceitarem o uso de técnicas construtivas convencionais. (KOWALTOWSKI, 2011, p. 105)

Vale ressaltar ainda que, a monotonia das formas, cores e mobiliário, a ausência de tratamento paisagístico nas áreas abertas, a presença de grades que regulam os fluxos na edificação e a falta de personalização do espaço pelos usuários, são considerados fatores desumanos na arquitetura da escola e, conseqüentemente, favorece um ambiente menos satisfatório.

5. CONCLUSÃO

5.1 – Reflexões Finais

Após observar as interações dos atores com o espaço escolar e identificar como se dão as práticas educacionais existentes nessas escolas, pode-se dizer que algumas transformações ocorridas no espaço são, de alguma forma, respostas ao que o espaço construído comunica. Na tentativa de regular as ações, o espaço, em alguns momentos, instrumentaliza uma intenção pré-determinada e, em outros momentos, é subvertido pelos sujeitos que dialogam com ele.

No caso das escolas desse trabalho, o uso dos espaços vai, ainda, determinando o território dos meninos, das meninas, dos professores, do diretor, dos mais velhos, dos menores, da brincadeira, do isolamento, do proibido, do permitido; espaços de estudo silenciosos, barulhentos, individuais, em grupos; espaço de namoro, de repreensão, de fuga. Estes significados vão sendo atribuídos no uso cotidiano e fazem parte da subjetividade e da cultura dos diferentes indivíduos, grupos e subgrupos que se movem na escola.

Dessa forma, uma coisa é o discurso oficial, outra coisa é a materialização deste discurso na arquitetura e outra, bem diferente, é a prática educacional existente nesse espaço construído. Foi percebendo isso que, através da caracterização espacial das práticas educacionais dos atores no espaço, foi identificado que os princípios ou intenções defendidas pela educação democrática nem sempre estavam alinhados ao que a materialização da arquitetura dessas escolas comunicava.

Tanto a Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, quanto a Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama (CAIC), ainda estão pautadas na disciplina e no controle dos educandos, seja pelas práticas educacionais, seja pela arquitetura dessas escolas. Ao mesmo tempo em que instrumentalizam o ensino, sua arquitetura comunica, através da presença da guarita ou dos sucessivos controles de acesso, que o educando tem que ficar “preso” para estudar. Então, o que seria uma escola democrática? ela pressupõe e materializa a retirada de autonomia da pessoa? Sobre essa perspectiva, cada um dos componentes arquitetônicos: o portão, a janela, a grade, o cadeado, a guarita, o muro, tudo isso está comunicando contensão, tanto para quem está do lado de dentro, como para quem está do lado de fora.

Como bem coloca Gonçalves (2011, p. 13):

A arquitetura escolar, que nasceu organizada por preocupações higienistas, técnicas e pedagógicas, que buscou ser monumental para evidenciar o Estado e a tarefa imprescindível da escola, se depauperou no processo de democratização do acesso a ela. Qual a imagem de escola que se vai firmando em nossas retinas nos dias de hoje? Vidros quebrados, paredes sujas, pichações, violência, espaços de fuga e a mesma sala

quadrada, porém gradeada, com o professor no meio da sala e alunos sentados de forma aleatória e em bagunça. (GONÇALVES, 2011, p. 13)

Os educandos não são mais os mesmos, mesmo assim, tanto a arquitetura quanto a prática continuam tentando docilizar esses educandos, os quais cada vez mais subvertem a ordem imposta na busca pela autonomia, tão defendida pela educação democrática.

Um exemplo prático disso, são as mesas das salas de aula que ao serem riscadas servem de elementos que aliviam a tensão. Nesse sentido, porque as mesas não podem ser de escrever, através de uma superfície que permita apagar os desenhos, já que existe uma prática subversiva de escrever na mesa e uma vez que ela é um lugar de expressão? A resposta a essa pergunta, provavelmente, está na necessidade da escola em regular as ações dos educandos. Isso se configura uma questão de poder, que se reproduz em vários aspectos do espaço escolar.

Além disso, a arquitetura dessas escolas, construídas no período da educação democrática no Brasil, possuem tipologias arquitetônicas e formas de implantação não adequadas em vários aspectos, quando se trata da busca pelo interacionismo da escola e da autonomia e inclusão igualitária do educando.

Do ponto de vista do interacionismo, seja com a sociedade ou com os diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar, observou-se fatores relacionados a localização. Tanto a escola do CEPA como a escola CAIC estão localizadas afastadas da maioria das residências dos educandos, sendo necessário o uso do ônibus escolar. Com isso, os pais não participam da dinâmica diária das escolas, indo até elas apenas no período de matrícula, na maioria dos casos.

Paralelamente a isso, tais escolas foram projetadas de uma forma em que o controle interno limita o fluxo de pais ou visitantes apenas para o setor externo da escola. No caso da escola do CEPA, também não existe mais a interação entre as escolas do complexo, como imaginado pela Escola Nova. Neste sentido, ao tempo em que sociedade interage com os espaços abertos do complexo, o espaço da escola não propicia nenhum tipo de diálogo com a sociedade.

Ainda que muitas das barreiras físicas que condicionam a um controle mais rígido no espaço sejam, na maioria das vezes, justificadas por questões de segurança das pessoas que estão na edificação, questiona-se qual tipo de segurança a materialização da arquitetura da escola comunica, a de prevenção ou contenção?

Apenas do ponto de vista da localização dos grupos de educandos na setorização dos projetos, pode-se concluir que a arquitetura dessas escolas estão baseadas na segurança de

contenção, uma vez que, quanto mais avançada a idade dos educandos mais a instituição vê a necessidade de controle e disciplina dos corpos e, conseqüentemente, maior o nível de contenção.

Com relação a inclusão na escola, destacamos a acessibilidade nesses espaços como um fator essencial a ser observado. Acerca do espaço da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino, inserida no complexo educacional do CEPA, evidenciase que a falta de condições adequadas para a acessibilidade dos usuários e de tratamento adequado das áreas abertas da escola mostraram ser umas das barreiras para a autonomia dos usuários no espaço.

O planejamento urbano da cidade, no entanto, tem papel determinante na perda de acessibilidade da Escola Camerino. A elaboração de barreiras para as águas das chuvas acaba transformando-se em barreiras físicas para as pessoas e para uma acessibilidade integral. Algumas escolhas de materiais ou mesmo o descuido no momento da concepção dos espaços, como por exemplo a falta de agenciamento adequado, acabam produzindo novas barreiras.

A Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC, por sua vez, também possui problemas com relação à acessibilidade, em especial das salas de aula do Ensino Fundamental I, as quais contam com o acesso exclusivo por escada. Além disso, a escola conta com o mesmo problema de falta de tratamento adequado das áreas abertas, dificultando a apropriação desses espaços por parte dos educandos da escola.

Uma escola onde crianças e jovens passam grande parte do seu dia, deveria propiciar espaços acessíveis aos seus diversos usuários, ainda mais se levado em consideração o discurso legal sobre a inclusão das pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Com uma maior gama de pessoas e diversidade de experiências, esses espaços poderiam cumprir melhor seu papel de desenvolvimento do ser humano e crescimento pessoal.

Dessa forma, para propiciar espaços mais democráticos na escola através do acesso igualitário, algumas atitudes devem ser tomadas em prol da acessibilidade, como a instalação de rampas, corrimão, adequação dos pisos, revisão dos acessos, adequação dos sanitários e entorno do colégio.

Entretanto, para que se alcance a acessibilidade de forma abrangente é preciso que os ambientes sejam adequados não só às necessidades funcionais, mas também às necessidades psicossociais de seus usuários. O termo, sob este prisma, pode colaborar na participação com segurança, conforto e autonomia nas diversas atividades da instituição, contribuindo para o

resgate do sentimento de lugar, e, fora dos limites físicos, fornecendo mecanismos para a inclusão social, através da atuação política (NEWEL; CAIRNS, 1993).

Analisando especificamente a tipologia da Escola Camerino no CEPA, identificou-se mais algumas inadequações diante dos propósitos da educação democrática. Apesar do dinamismo dos seus blocos de salas, que geram uma impressão de menor rigidez na arquitetura, a escola foi toda projetada com sua atenção voltada para os corredores da escola, negligenciando todas as áreas abertas, que se constituem apenas como um pano de fundo dos corredores com salas. Isso comprometeu não apenas a visualização do perímetro da escola, mas, também, a integração dessas áreas com seu espaço construído. Contudo, os educandos subvertem a ordem imposta pelos corredores e passam a ocupar principalmente áreas abertas negligenciadas pelo projeto.

No momento em que esses espaços abertos não conseguem suprir suas necessidades, esses educandos subvertem todo limite imposto pela arquitetura e extrapolam o espaço da escola, fazendo entender que essa suposta subversão dos limites impostos, se trata apenas de um resgate de sua autonomia enquanto sujeito, uma vez que o espaço escolar não propicia alternativas que possibilitem autonomia.

Com relação à Escola CAIC, destaca-se uma arquitetura marcada por sua rigidez, não apenas pela configuração de sua tipologia, que dificulta possíveis ampliações e intervenções no espaço, como por sua estrutura em concreto armado pré-fabricado, que impossibilita a criação de novos acessos, aberturas, ou qualquer tipo de interferência. Sua arquitetura encontra-se engessada.

Sabendo que a dinâmica no espaço escolar muda o tempo todo e das necessidades de atividades diversificadas que a educação democrática pressupõe na busca pela autonomia do educando, pode-se dizer que a arquitetura dessa escola não está adequada com relação aos princípios da educação democrática, mas, pelo contrário, reafirma a necessidade do controle e da disciplina da escola tradicional, tendo em vista que está pautada na contenção do educando, como observado em sua caracterização.

O mesmo acontece no espaço da sala de aula, o qual materializa maior contensão e disciplina conforme a idade dos educandos avança. Nesse sentido, os educandos cada vez mais sentem a necessidade por liberdade e autonomia.

Como trata Vitor Paro (2011, p. 199):

Certamente, uma das questões mais espinhosas com que se defronta quando se trata de conceber uma educação escolar verdadeiramente democrática diz respeito à autonomia que deve caber aos educandos na escola. No ensino tradicional, em que o aluno é tido como mero receptor de conhecimentos e informações, o assunto é facilmente resolvido com a aceitação de que às crianças cabe apenas obedecer aquilo que é estabelecido pelos adultos, estruturando-se a escola de modo a atender esse mandamento. Por isso, a organização para a obediência prevalece não apenas nas atividades-meio, mas também nas atividades-fim. Quando, porém, se toma como pressuposto a liberdade dos educandos para se fazerem sujeitos do ensino, o processo se torna bastante complexo, porque não se trata tão somente de dar ou negar autonomia. Autonomia, a exemplo do que acontece com a educação, é algo que deve ser desenvolvido com a autoria do próprio sujeito que se faz autônomo. Isso acarreta implicações imediatas para a forma mesmo de realizar-se o processo ensino-aprendizagem. Na escola tradicional está muito bem assentado que a situação de ensino se dê na forma de um professor comunicando-se, numa sala de aula, com uma turma de alunos sentados em suas carteiras enfileiradas, durante praticamente todo o período de aula. Mas, num contexto educativo em que se supõe a participação ativa dos educandos, considerando seus interesses e necessidades, como serão administrados o tempo e o espaço, tendo em vista o melhor desenvolvimento do aprendizado? Como serão organizadas as turmas ou grupos de estudantes? Como serão dispostos os espaços e equipamentos? Que tamanho e que arranjos espaciais terão as salas de aulas e demais ambientes de aprendizado e convivência? Essas e outras perguntas relacionadas à maneira de se processar as atividades-fim da escola precisam ser respondidas quando se sente a necessidade de romper com a monótona sala de aula tradicional, na qual os estudantes vão, não para participar como sujeitos, mas apenas para receber informações.

Sobre essa ótica, nota-se que as salas de aula dessa escola também não se configuram em espaços que favoreçam a autonomia, uma vez que reproduzem a mesma sala de aula tradicional. Sendo assim, seria o espaço de aprendizagem, assim como os espaços de convivência da escola, um facilitador da autonomia do educando, aquele espaço flexível, mutável e que, ao mesmo tempo, possibilitasse sua personificação pelos usuários. Seu mobiliário também possibilitaria a flexibilidade necessária para sua manipulação, haveria espaços mais coletivos e outros com um nível maior de privacidade, o educando poderia ter a liberdade de escolha sobre ele.

Um espaço como esse, possibilitaria que outros tipos de dinâmicas pudessem emergir, entretanto, não seria determinista ao ponto de mudar as práticas já consolidadas, sendo a arquitetura apenas um *layer* ou camada que facilitaria nessa mudança de postura, a caminho de uma educação democrática, que não se detêm apenas no discurso.

Assim, pode-se concluir que a arquitetura escolar não se completa na construção do edifício. Os atores da escola, sejam eles os educandos, educadores, administradores ou demais funcionários, ao ocuparem os espaços, prosseguem arquitetando-a. O arquiteto coloca no desenho suas expectativas, seu saber, projeta um espaço que se realiza no edifício construído, mas a arquitetura se realiza, finalmente, na apropriação desse espaço pelos usuários. O

dispositivo espacial é um recurso que as pessoas podem mobilizar e no qual podem investir com diferentes significados, mas não determina práticas.

5.2 – Dificuldades da pesquisa

A pesquisa apresentou dificuldades com relação a definição da metodologia do trabalho, a qual sofreu alterações provenientes de alguns obstáculos encontrados no caminho percorrido que suscitaram mudanças, até mesmo no objeto de estudo.

Inicialmente, a proposta desta pesquisa era trabalhar apenas com dois grupos básicos de atores: os educadores e os educandos, dentro da sala de aula. Porém, visto a dificuldade de acesso à sala de aula e considerando que o espaço como instrumento não se limita apenas a esse espaço, mas a escola como um todo, o trabalho resolveu abarcar os espaços de convivência externos as salas de aula.

Outrossim, a pesquisa inicialmente pensada como um estudo etnográfico, foi inviabilizada neste sentido, levando em consideração a dificuldade de contato com os responsáveis pelas crianças, já que a maioria voltava sozinho ou no ônibus escolar para suas casas, tal como, a falta de tempo hábil para a aprovação do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa e posterior aplicação da técnica da videografia, seleção da amostra e análise final do trabalho, fato esse que direcionou o trabalho para o método da observação participante, o qual também contemplava os objetivos da pesquisa.

5.3 – Sugestões para futuras pesquisas

O fenômeno em estudo é complexo e faz necessário uma visão multidisciplinar, com o intuito de desenvolver um conhecimento da relação homem e espaço. A caracterização espacial das práticas educacionais nos estudos de caso desse trabalho deixa algumas lacunas que poderão ser exploradas numa futura tese de doutorado. Dessa forma, algumas questões tentarão ser respondidas.

1. Como os educandos enxergam o espaço da escola?
2. De que forma a organização espacial funciona como inibidora ou facilitadora da territorialização e apropriação do espaço pelos educandos?
3. Como facilitar a autonomia dos educandos através da configuração dos espaços?

4. Sugerir parâmetros arquitetônicos para a arquitetura escolar a partir de uma abordagem que enfoque a relação do sujeito com o espaço.

A escola, sendo um lugar antropológico por excelência e protagonista das simbolizações contínuas dos membros da escola, representa um contexto de pesquisa muito amplo: uma rede de significados compartilhados e estratificados. Com isso, as dificuldades de análises do espaço escolar são significativas, à medida que os espaços ganham sentido através das ações de seus atores (educandos, educadores, funcionário etc.). Uma pesquisa futura permitirá compreender o comportamento cultural e individual que dotou esse campo de significado, cabendo à etnografia captar esse significado e propor um olhar *de perto e de dentro*, como propõe Magnani (2002) em relação à cidade, a partir dos arranjos dos próprios atores sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A LUTA PELA DEMOCRACIA NA EDUCAÇÃO CRÍTICA. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926, out./dez. 2017

AQUINO, Júlio Groppa; SAYÃO, Rosely. DA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: A EXPERIÊNCIA DA EMEF AMORIM LIMA. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 15-37, dez. 2004.

ARTIGAS, Vilanova. **Caminhos da arquitetura**. São Paulo: Lech, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, p.91-107, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, Ulisses F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.12, n.esp., p.31-48, mar. 2011

BARBOSA, Ellen Borges. **Reflexos do pensamento de Foucault na constituição da cultura escolar brasileira**. São Paulo: Revista Pandora Brasil, ed. 4, 2011.

BENELLI, Sílvio José. **A instituição total como agência de produção de subjetividade na sociedade disciplinar**. Campinas: Estudos de Psicologia, v. 21, n. 03, p. 237-252, 2004.

BENELLI, Sílvio José. **Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na instituição total**. Maringá: Psicologia em Estudo, v. 8, n. 2, p. 99-114, 2003.

BENATHAR, Roberto Levy. Lugar e posição de Anísio Spínola Teixeira na pedagogia brasileira. **Ciência e Cultura**. Rio de Janeiro, v.33, n.12, dez. 1981. p.1662-1665.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul-Dez. 2012.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Cidadania e justiça na gestão escolar nas escolas pública e privada. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 31, n. 1, p. 317-336, jan./abr. 2013

BROOKS, G. VICCARIS. **The development of robust methods of post occupancy evaluation**. Facilities, Vol. 24 Issue: 5/6, pp.177-196,

BRUBAKER, C. W. **Planning and Designing Schools**. New York: McGraw-Hill, 1998.

BUFFA, Ester; PINTO, Gelson. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971.** São Paulo, EdUFSCar, 2002.

CAMARGO, Francielle; FLACH, Simone de Fátima. Relações entre Autonomia e Projeto Político-Pedagógico de Escolas Públicas. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, Vol. 25, n.48, p. 54-66, Jan-Abr. 2015.

CAMBI, Francisco. **História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: Limites e desafios. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 3, n. 6, p. 27-41, jul./dez. 2014.

CARVALHO, Jeferson L. M. PNE (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO) 2014 - 2024: A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO SE FAZ PRESENTE? *HOLOS*, Ano 31, Vol. 8, p. 47-52, dez. 2015.

CARVALHO, Luciano de Souza. O Capital Cultural na construção de uma Educação Democrática, Reflexiva e Libertadora. *Revista Thema*, Vol. 9, n. 2, 2012.

COIMBRA, Cecília Maria B. **As funções da instituição escolar: análise e reflexões.** Brasília: *Psicol. cienc. prof.*, vol.9, n.3, 1989. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>> Acesso em 07 de junho de 2016.

CORDEIRO, Suzann. **De perto e de dentro: diálogos entre o indivíduo-encarcerado e o espaço arquitetônico penitenciário.** Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, 2009.

CORDEIRO, Suzann et al. **Manual sobre arquitetura penal: Segurança x Humanização.** Maceió: Edufal, 2015.

CORSETTI, Berenice; ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. ANÍSIO TEIXEIRA E A QUALIDADE DA ESCOLA: UMA ANÁLISE SOBRE SUA CONTRIBUIÇÃO À QUESTÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR NO BRASIL. *História da Educação - RHE*. v. 16, n. 36, p. 77-96, Jan/abr. 2012.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; GOMES, Maria das Graças Correia. Participação dos pais e alunos no cenário da gestão democrática. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, Vol. 23, n.44, p. 112-129, Set-Dez. 2013.

DUDEK, Mark. **Architecture of schools: The new learning environments.** Oxford: Boston: Architectural Press, 2000.

ESCOLANO, A. **La arquitetura como programa. EspacioEscuela y curriculum.** *História de laEducación. Revista Inmteruniversitaria*, (12-13), 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. EDUCAÇÃO POPULAR: DESAFIO À DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007.

ESTEVAO, Carlos Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

FERNANDES, Sergio Brasil; PEREIRA, Sueli Menezes. GESTÃO E DEMOCRACIA NA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 451-474, maio/ago. 2016.

FORD, A., HUTTON, P., SEWARD, J. **A sense of entry: Designing the welcoming school**. Winkel: Images Publishing, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **A Vontade de saber (História da Sexualidade I)**. Rio de Janeiro: Graal, ed. 4, 1982.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2016. 407 p.

GESLER, W., BELL, M., CURTIS, S., HUBBARD, P., FRANCIS, S. **Therapy by design: evaluating the UK hospital building program**. *Health & place*, 10(2), 2004. p. 117-128.

GHANEM, Elie. Educação e participação no Brasil: um retrato aproximativo de trabalhos entre 1995 e 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 161-188, jan./abr. 2004

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GOODWIN, Neil. **Leadership in Health Care: A European Perspective**. Psychology Press, 2006.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. Doutorado em Educação. Especialidade História da Educação, UNIVERSIDADE DE LISBOA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, jan. 2011.

HEYNEN, Hilde. **Space as receptor, instrumentorstage: Notes on the interaction between spatial and social constellations**. *International Planning Studies*, 2013.

KOWALTOWSKI, D. C.C.K. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K.; BIANCHI, G.; PETRECHE, J. R. D. A criatividade no processo de projeto. in: PETRECHE, J. R. D.; FABRÍCIO, M. M. (Org). **O Processo de Projeto em Arquitetura**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, Paulo Gomes; ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Antonio Bosco de. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, PARTICIPAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.51-64, jan-abr 2012

MAGNANI, J. G. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MANHAS, Adriana Capretz Borges da Silva et al. **Conhecer para preservar**: a documentação de complexos escolares em Maceió (AL) em um portal de arquitetura de interesse histórico, técnico e artístico. Brasília, 9º seminário docomomo brasil, 2011.

MARTINEZ, Maria Josefa Cabello. EDUCAR CIDADÃOS HOJE: CONSTRUIR O FUTURO. RECONQUISTAR A SOCIEDADE CIVIL. ONVERTER A ESCOLA E OS LUGARES DE CONVIVÊNCIA EM ESPAÇOS E TEMPOS DE VIDA. **Holos**, Ano 21, pág. 25-35, dez. 2005.

MARTINS, I. C. **Os escritos educacionais de João Craveiro Costa e a escola nova em Alagoas nas décadas de 1920 a 1930: interrelação entre ideias e práticas**. Dissertação (mestrado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

MELATTI, Sheila Persia do Prado Cardoso. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. Santa Catarina :Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Arquitetura e política: ensaios para mundos alternativos**. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

MOREIRA, H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro:DP&A, 2006.

NAIR, P., FIELDING, R. **The language of school design**: Design patterns for 21st century schools. Minn: Design Share, 2005.

NARDI, Elton Luiz. Itinerários da participação na gestão de escolas públicas de educação básica. **RBP AE**, v. 31, n. 3, p. 649 – 666, set./dez. 2015.

ONO, Rosária et al. **Avaliação pós ocupação: na arquitetura, no urbanismo e no design: da teoria à prática**, Organização: Rosaria Ono et al., São Paulo, Oficina de Textos, 2018.

QUEIROZ, Maria Ireide Andrade de. PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA (PDE) E SUA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, junho de 2007.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. **Cooperação, Competição e Individualismo em uma Perspectiva Sócio-cultural Construtivista**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), p.189-198.

PARO, V. H. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

RIBEIRO, Solange Lucas. **Espaço escolar: um elemento (in) visível no currículo**. *Sitientibus*. Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez, 2004. Disponível em: <http://www.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_escolar.pdf>. Acesso em 25 jul. 2017.

ROSCHILD, Jônatas Matthies. Educação e Autonomia. **Revista Thema**, Pelotas, v. 9, n. 2, pág. 1-15, 2012.

SANOFF, H. **School Design**. John Wiley & Sons, Inc., 605 Third Avenue, New York: NY 10158, 1994.

SAULI, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SILVA, Maria Oneide Lino; OLIVEIRA, Sandra Suely; PEREIRA, Vanderléa Andrade; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa, **Etnografia e pesquisa qualitativa: apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação**. In: VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI, 2010.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. A escola e as normas em conflito: um ensaio sobre a educação institucionalizada e direitos humanos. **Política e Sociedade**, Florianópolis, Vol. 10, n.18, pág. 333-350, abr. 2011.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema? IPEA**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília, 1995.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890 – 1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Gestão democrática e arquitetura da escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, Vol. 21, n. 38, p. 168-185, out/dez. 2011.

UPITIS, R. **Four Strong Schools**: Developing a Sense of Place through School Architecture. *International Journal of Education & the Arts*, 8, 2007, p. 1-16.

VALSINER, Jaan. **Culture and Human Development**. London, SAGE Publications, 2000.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos de uma psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida**. Porto Alegre, Artmed, 2012.

VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.

VILELA JÚNIOR, Adalberto José. **A casa na obra de João Figueiras Lima, Lelé**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2011, p.357.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque: Apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de Arte no Brasil**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2017.

APÊNDICE A – Documento de autorização de estudo na Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino (Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
 Campus A C Simões, BR 104 - Norte,
 Km 97, Cidade Universitária - CEP 57072-970 Maceió – AL
 Tel. (82) 3214-1283

Ofício nº: 02\2018

Maceió, 08 de agosto de 2018.

Ao Diretor da Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino

Sr. Elieir José da Silva

Assunto: Solicitação de autorização para realização de estudo na Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino

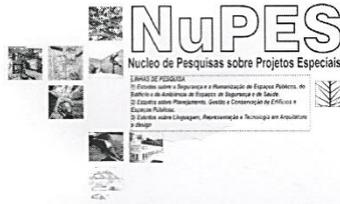
Venho através deste solicitar autorização para realização de estudo na Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino para servir de estudo de caso para a dissertação intitulada “Entre as fronteiras líquidas do espaço escolar” da mestranda Camila Costa de Lima a qual está vinculada ao Programa de Pós-graduação Dinâmicas do Espaço Habitado (DEHA) – UFAL

O objetivo geral do trabalho de dissertação é analisar o espaço escolar em edifícios do período da Educação Democrática de Maceió - AL, relacionando o discurso pedagógico com as relações existentes entre os sujeitos e o ambiente construído. A Escola Estadual Professor José da Silveira Camerino foi uma das escolas selecionadas para o estudo de caso tendo em vista que faz parte do complexo educacional do CEPA que se configura um exemplar da “Escola Parque” que refletiu a utopia da educação democrática na época em que foi construída. Além disso, a escola fez parte de uma política educacional a nível nacional no Brasil, possuindo exemplares de edifícios com a mesma tipologia arquitetônica em outras cidades do país.

Para a pesquisa que pretende ser realizada será utilizado o método de pesquisa etnográfica através da videografia como instrumento metodológico para registrar e encapsular questões relacionadas ao uso e relações dos sujeitos com o ambiente construído atual das escolas escolhidas para a pesquisa. Com o objetivo de dar aos alunos o protagonismo como atores do seu espaço escolar, durante o estudo de campo será solicitado a alunos do ensino fundamental, escolhidos aleatoriamente, que apresentem sua escola para a pesquisadora em questão da forma que preferirem, essa apresentação da escola se dará com um aluno por vez e será registrada em vídeo que posteriormente será analisado pela pesquisadora.

A videografia também será utilizada no evento de grupo focal que será realizado com o colegiado escolar e com pais e professores externos ao colegiado que se dispuserem a

Recebido
 28/08/18
 Elieir José da Silva
 GESTOR GERAL
 9665167-F



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
 Campus A C Simões, BR 104 - Norte,
 Km 97, Cidade Universitária - CEP 57072-970 Maceió – AL
 Tel. (82) 3214-1283

participar da dinâmica. Dentro do grupo focal será utilizado o projeto arquitetônico em planta baixa da escola pesquisada que poderá ser manuseada por meio de desenhos ou registros gráficos pelas pessoas do grupo durante o processo de resposta das questões que serão lançadas por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada ao grupo em questão. Para a realização da pesquisa a mestrandia precisará de duas visitas por semana no horário em que funcione as turmas do ensino fundamental pelo período de três meses.

Desde já, agradeço a disponibilidade e o apoio ao desenvolvimento de pesquisas sobre o espaço escolar.

Atenciosamente,

Profª. Suzann Flávia Cordeiro de Lima (Orientadora)
 Universidade Federal de Alagoas
 SIAPE 1569322
 Contato: (82) 99104-2949
 E-mail: suzann.cordeiro@fau.ufal.br

Camila Costa de Lima
 Mestranda em Dinâmicas do Espaço Habitado – UFAL
 Contato: (82) 99620-45721
 E-mail: camila.lima@fau.ufal.br

APÊNDICE B – Documento de autorização de estudo na Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
 Campus A C Simões, BR 104 - Norte,
 Km 97, Cidade Universitária - CEP 57072-970 Maceió - AL
 Tel. (82) 3214-1283

Ofício nº: 01\2018

Maceió, 07 de maio de 2018.

Valéria Lemos Fontes Silva Dourado
 Vice-diretora da Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC
 BR-104, 1099 - Cidade Universitária, Maceió - AL

Assunto: Solicitação de autorização para realização de estudo na Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC

Sra. Vice-Diretora,

Venho através deste solicitar autorização para realização de estudo na Escola Municipal Maria Carmelita Cardoso Gama – CAIC para servir de estudo de caso para a dissertação intitulada “Entre as fronteiras líquidas do espaço escolar” da mestrandia Camila Costa de Lima a qual está vinculada ao Programa de Pós-graduação Dinâmicas do Espaço Habitado (DEHA) – UFAL.

O objetivo geral do trabalho de dissertação é analisar o espaço escolar em edifícios do período da Educação Democrática de Maceió - AL., relacionando o discurso pedagógico com sua materialização na arquitetura. A escola municipal Maria Carmelita Cardoso Gama foi uma das escolas selecionadas para o estudo de caso tendo em vista que as escolas CAICs, além de terem sido construídas dentro do período da educação democrática, fizeram parte de uma política educacional a nível nacional no Brasil, possuindo exemplares de edifícios com o mesmo projeto arquitetônico padrão em diversas cidades do país.

Para a pesquisa que pretende ser realizada será utilizado como metodologia um estudo etnográfico de observação participante nos espaços da escola, a aplicação de questionários semiestruturados aos professores, diretores e funcionários de forma voluntária a todos que se dispuserem a contribuir para a pesquisa, assim como, a comparação do documento do projeto pedagógico da escola com o documento do projeto arquitetônico da edificação.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO
 Campus A C Simões, BR 104 - Norte,
 Km 97, Cidade Universitária - CEP 57072-970 Maceió - AL.
 Tel. (82) 3214-1283

Os espaços observados serão aqueles de convivência coletiva na escola, como os pátios e corredores, e apenas os espaços de sala de aula do ensino fundamental I nos quais os professores responsáveis permitam a pesquisa. Para a realização da pesquisa a mestranda precisará de duas visitas por semana no horário da tarde no período de dois meses.

Desde já, agradeço a disponibilidade e o apoio ao desenvolvimento de pesquisas sobre o espaço escolar.

Atenciosamente,

Prof. Suzann Flávia Cordeiro de Lima (Orientadora)

Universidade Federal de Alagoas

SIAPE 1569322

Contato: (82) 99104-2949

E-mail: suzann.cordeiro@fau.ufal.br

Camila Costa de Lima

Mestranda em Dinâmicas do Espaço Habitado - UFAL

Contato: (82) 99620-45721

E-mail: camila.lima@fau.ufal.br

Valéria Lemos Fontes Silva Dourado

Valéria Lemos Fontes Silva Dourado
 Diretora
 Mat. nº 19902-2