

## Gestão democrática e arquitetura da escola

Silvana Aparecida de Souza

*Centro de Educação e Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, PR, Brasil*

*souzasilvana@uol.com.br*



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

### Resumo

Trata-se de pesquisa teórica e conceitual sobre a organização da escola e sua democratização, priorizando-se um aspecto de natureza objetiva: sua arquitetura. O estudo teve por base a literatura acerca da democratização escolar e a contribuição teórica de Michel Foucault, no que diz respeito à análise do espaço como recurso de controle, vigilância e adestramento, passando para uma revisão histórica do modelo de construção dos prédios escolares no Brasil. Essa é portanto uma análise sociológica sobre o espaço escolar, na sua relação com o processo de democratização da educação básica, entendido esse como a garantia das condições de acesso e permanência universal a uma educação de qualidade, pensada e gestada a partir dos interesses coletivos de seus usuários. Conclui-se que a arquitetura da escola pública no Brasil não propicia a gestão democrática, seja pelo formato controlador dos prédios construídos no período republicano, seja pela prioridade econômica atual para a construção dos prédios escolares públicos, que contempla pouco ou nenhum espaço para atividades coletivas. E o caráter controlador dos prédios se mantém, agora não mais pela sua arquitetura, mas propiciado pelo desenvolvimento tecnológico, que permite o monitoramento por câmeras de vídeo, o que se faz com a autorização e apoio da comunidade.

**Palavras-chave:** Organização da escola. Gestão democrática. Arquitetura da escola. Qualidade da educação.

## Democratic management and architecture school

### Abstract

It is a conceptual and theoretical research on school organization and its democratization, focusing on one aspect of an objective nature: its architecture.

The study was based on the academic literature on democratization and theoretical contribution of Michel Foucault, with regard to the analysis of space as a resource control, surveillance and training, going through a historical review of the model construction of school buildings in Brazil. It is therefore a sociological analysis of the school environment, in relation to the democratization process of basic education, understood as ensuring that the conditions of access and permanence to a universal quality education, and conceived and gestated from collective interests of its users. We conclude that the architecture of public schools in Brazil do not provides democratic management, either by format controller of buildings constructed in the republican period, either by the current economic priority for the construction of public school buildings, which includes little or no space for collective activities. The character of the buildings remains controller, no more for its architecture, but made possible by technological development, which allows monitoring by video cameras, which is made with the permission and support of community.

**Key words:** School organization. Democratic management. Architecture school. Quality of education.

### 1. Introdução

O objetivo mais amplo desse texto é a reflexão acerca da estrutura da escola de educação básica, sua organização e do trabalho pedagógico, no momento histórico atual no Brasil, em que temos a massificação ou a quase universalização do acesso a uma escola básica de baixa qualidade (demonstrada em inumeráveis estudos publicados e apresentados tanto em eventos e periódicos científicos quanto em sucessivas avaliações promovidas pelo Ministério da Educação-MEC), na sua relação com a gestão democrática e como isso afeta a qualidade da educação escolar. Para isso, parto da filiação ao materialismo histórico dialético como método de análise da

realidade, mas também como concepção filosófica de mundo, que orienta o pensar e o agir com vistas à utopia da construção de uma sociedade que tome o homem como valor fundamental, sendo a educação pensada como fator que possa se somar a tantos outros, na condição de um dos componentes da organização dessa sociedade.

Em acordo com essa perspectiva, a estrutura e organização da escola não podem ser tomadas como fatores isolados ou independentes de uma determinada concepção de educação, uma vez que a esta devem estar subordinados. Caso contrário caberia a filiação ao tecnicismo, tendência pedagógica que imputa aos meios o centro do processo pedagógico, desconsiderando-se o fato de que isso implica no equivoco da elevação das atividades-meio à condição de atividades-fim.

Afirmar que a estrutura e organização da escola devem estar subordinadas a um projeto educacional, ao qual corresponde uma visão de mundo, de sociedade e do próprio homem, significa tomar como pressuposto o fato de que “sem teoria pedagógica revolucionária, não pode haver prática pedagógica revolucionária” (PISTRAK, 2000, p. 24) e que, tão importante quanto pensar tal teoria é pensar o “como fazer” correspondente a essa teoria, “traduzindo-a” para o cotidiano da escola.

Moisey M. Pistrak, educador socialista, que viveu na Rússia e influenciou as idéias pedagógicas do período pós-revolução de 1917, denunciava que a escola, em seu formato tradicional, está voltada para os ideais da burguesia, sendo por isso contrária às causas populares. Por esse motivo, defendia a necessidade de promover o movimento de construção de uma instituição escolar que formasse um novo tipo de homem, capaz de transformar a realidade vivida, na qual a divisão pormenorizada do trabalho, aliada ao tipo de formação recebida na escola tradicional, dicotomizam cada vez mais o trabalho intelectual do trabalho manual, separando a teoria do fazer humano, já que essa é uma das condições que propicia a reprodução permanente do modo de produção capitalista.

Roseli Caldart, estudiosa e militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na apresentação do livro “Fundamentos da escola do trabalho”, afirma que a maior contribuição de Pistrak foi justamente

ter compreendido que para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação

de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade. (CALDART, 2000, p. 8)

Refletir sobre a organização da escola implica também pensar sobre as relações que se produzem e se reproduzem no “fazer” cotidiano de tal organização. Nesse sentido, Antonio Cândido (1974, p. 107), cientista social, professor da Universidade de São Paulo (USP), conhecido crítico literário brasileiro, ao tratar da estrutura da escola, distingue sua estrutura administrativa da sua estrutura total, que é algo mais amplo do que a primeira:

A estrutura administrativa de uma escola exprime a sua organização no plano consciente, e corresponde a uma ordenação racional, deliberada pelo Poder Público. A estrutura total de uma escola é todavia algo mais amplo, compreendendo não apenas as relações ordenadas conscientemente mas, ainda, todas as que derivam da sua existência enquanto grupo social. Isto vale dizer que, ao lado das relações oficialmente previstas (que o Legislador toma em consideração para estabelecer as normas administrativas), há outras que escapam à sua previsão, pois nascem da própria dinâmica do grupo social escolar. Deste modo, se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria.

Essa perspectiva obriga que a pesquisa científica e os cursos de formação docente voltem sua atenção e atividade para o cotidiano da escola na sua condição parte/totalidade da sociedade em geral, sem por isso deixar de considerar sua especificidade. A esse respeito, somando-se à questão das relações interpessoais, Ângela Antunes (2002, p. 137-138, grifo da autora), professora, atualmente vinculada ao Instituto Paulo Freire, apresenta uma defesa bastante sintética e ao mesmo tempo explicitadora do caráter pedagógico da estrutura da escola, da sua organização e de suas relações:

A escola convive com as alunas e com os alunos diariamente e, de maneira consciente ou não, ensina não só através do conteúdo com o qual trabalha em sala de aula, mas também através das relações que estabelece com ele no dia-a-dia. [...]. A forma como a escola *organiza seu tempo* – definição do calendário, distribuição das aulas, dos dias de prova, do tempo reservado a cada área do conhecimento, ao recreio, ao contato com os pais – e a forma como a escola *organiza seu espaço* – salas de aula, salas de reunião, distribuição das carteiras etc. – também ensina algo às alunas e alunos. Por isso, a escola não educa só quando educadoras e educadores escrevem ou falam. Querendo ou não, a prática cotidiana, os atos do dia-a-dia contribuem para reforçar ou superar determinadas formas de agir e pensar que poderão contribuir para reforçar ou superar determinado tipo de sociedade.

Ocorre que na fase atual do capitalismo, na qual a democracia representativa é o modelo majoritário de gestão do processo de reprodução ampliada do capital, a aclamada gestão democrática da escola tem se efetivado por meio de políticas oficiais que na verdade consistem na institucionalização e burocratização da participação. Sendo assim, em nome da democratização da educação brasileira, o que se tem tido é a desconcentração de recursos públicos para a manutenção dos prédios e atividades escolares cotidianas, que se constituem na descentralização da execução de tarefas previamente definidas por outrem. Ao invés de democratizar a gestão da escola, essa desconcentração de recursos aumenta vertiginosamente as tarefas burocráticas rotineiras atribuídas aos gestores escolares, em função das inúmeras e reincidentes prestações de contas decorrentes de diversos programas estaduais e municipais de repasse de recurso financeiro para uma unidade executora na escola, com vistas ao custeio dessas instituições públicas.

Em nome da democratização da gestão e da progressiva concessão de autonomia às escolas, o que se tem tido é a sobrecarga de trabalho para diretores e pais de estudantes que são dirigentes de associação de pais e alunos, que agora têm que se ver às voltas com o cumprimento das exigências legais para o recebimento de tais recursos, como: prestação de contas, controle de caixa, conta bancária, efetivação do Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) da entidade receptora dos recursos na escola, certidões negativas, etc. Tudo isso para gerir um pequeno volume de recursos financeiros que, quase sempre insuficientes, ainda obrigam essas pessoas a ter de promover festas e diferentes formas de arrecadação de recursos para garantir a complementação do necessário para a manutenção dos prédios, compra de equipamentos, material de expediente e didático, entre outros.

Diferente disso seria a situação em que a comunidade escolar pudesse decidir as prioridades e opções do coletivo da escola, a partir do financiamento público suficiente para tal, já que não se pode falar em autonomia pedagógica e administrativa, sem que haja antes autonomia financeira, situação que tem ocorrido, quando a autonomia que se tem é a liberdade para buscar recursos no entorno da

escola ou fora dele, ou para administrar a precariedade, quando a comunidade é pobre de recursos financeiros, mecanismo que aumenta a desigualdade social<sup>1</sup>.

Portanto, a realização dessas tarefas burocráticas, que se colocam como se fossem propiciadoras da tão reivindicada gestão democrática, têm tomado a maior parte do tempo de trabalho do dirigente escolar. Esse tempo seria adequadamente empregado na coordenação do esforço coletivo em prol da apreensão do conhecimento pelo aluno, já que há um aumento do volume de tarefas rotineiras, sem que haja o proporcional aumento da equipe de trabalho administrativo.

Na defesa da gestão democrática da educação (que não se efetiva somente a partir de mecanismos de escolha de representação em órgãos colegiados ou função de direção ou de descentralização de insuficientes recursos para manter a atividade escolar), considera-se que a democratização da escola significa, em termos mais amplos, a garantia universal do direito à apropriação da herança histórico-cultural acumulada pela humanidade. Porém, no Brasil a escolarização básica é obrigatória, e se constitui em um dos principais meios pelo qual a classe trabalhadora pode ter acesso a tais conhecimentos acumulados. Sendo assim, para que se tenha uma escola pública universal de qualidade social<sup>2</sup> (que por conseqüência, só então poderá ser democrática), faz-se necessário a garantia de condições objetivas e subjetivas.

Como condições objetivas da organização do trabalho na escola, com vistas à sua democratização, que, conforme explicitado acima, tem como pressuposto sua qualidade, destaca-se: número de alunos em sala de aula; espaço físico; equipamentos e material didático disponíveis; formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação; remuneração; carreira; jornada de trabalho; entre outros.

Como condições subjetivas da organização do processo de trabalho na escola, para a consecução de uma educação democrática e de qualidade considera-se: relações de trabalho; relação com a comunidade; gestão colegiada, no que diz respeito à tomada de decisão, na forma de “partilha de poder” (LE BOTERF, 1982, p. 118); concepção de educação presente na formação dos profissionais, no material didático utilizado e nas relações com a comunidade.

---

<sup>1</sup> A esse respeito ver Souza (2001).

<sup>2</sup> A definição e o debate sobre o que seja uma escola de qualidade, quais as condições necessárias para isso e seu respectivo custo é um amplo debate entre educadores, teóricos, ocupantes de cargos públicos no Brasil. No presente texto tomo por referência o Custo aluno qualidade inicial (CAQi), disponível em Carreira; Pinto (2007).

Diante da amplitude do tema, neste texto será tratado apenas um dos aspectos objetivos da organização do trabalho educativo, a arquitetura da escola, tentando captar historicamente se esse fator tem propiciado ou não a democratização das relações na instituição escolar no Brasil. Para isso, será usada a contribuição teórica de Michel Foucault, presente no livro “Vigiar e punir”, quando analisa o espaço como recurso de controle, vigilância e adestramento. Essa análise será seguida do resgate histórico dos modelos das construções educacionais no Brasil, para, no final, tecer algumas considerações de fechamento desse texto, jamais com a pretensão de esgotar o tema.

## **2. Escola ou prisão? Sala ou cela de aula?**

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. Em 1975 lançou o livro *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 2010), 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, com o objetivo de permitir a observação total por parte do poder disciplinador e econômico da vida de um indivíduo, e que foi pensado como um projeto de prisão modelo para o controle dos encarcerados, mas também sugerido e adotado para instituições educacionais, de assistência e de trabalho.

A eficiência desse sistema é tal que o internado não consegue saber se de fato está sendo vigiado a todo momento, pois o vigilante se localiza em posição privilegiada no ambiente, podendo ter a visão do conjunto das movimentações das pessoas no espaço físico em questão, sem ser necessariamente visto. Ou seja, mesmo que a vigilância não se dê permanentemente, o efeito sobre os indivíduos observados se mantém, uma vez que sempre existe a possibilidade de estarem sendo vigiados, ainda que não se saiba se isso está ocorrendo de fato.

Passa-se portanto para uma arquitetura que não é mais feita para simplesmente ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e

detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram. Passa-se para uma arquitetura 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. (FOUCAULT, 2010, p. 166)

Quase sem nenhum suporte, “a não ser uma geometria exata” (FOUCAULT, 2010, p. 167), o modelo de controle do panóptico não serve apenas para ambientes de internação como prisões e hospitais, tanto que o autor se utiliza do exemplo da organização física das fábricas do final do século XVIII, nas quais, segundo ele,

percorrendo o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação. (FOUCAULT, 2010, p. 140)

O autor trata também do “princípio da localização imediata ou do quadriculamento”, que diz respeito à distribuição dos indivíduos no espaço para a dominação, e 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)

Note que a descrição da organização acima nos remete à reflexão de sua similaridade com a organização da escola, e isso se acentua quando Foucault trata da “posição na fila”, ou do princípio da “ordenação por fileiras”.

O lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica

para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (2010, p. 140-1)

Ainda a respeito da “posição na fila”,

[...] A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana. De mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo a sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. (FOUCAULT, 2010, p. 141-142)

Sendo assim, articulados à arquitetura do prédio, outros fatores da organização da ocupação do espaço contribuem para o controle dos indivíduos, como o arranjo dos espaços e dos tempos, a concepção de sociedade entranhada no currículo escolar, a própria concepção pedagógica que orienta a execução do trabalho pedagógico. Enfim, fatores objetivos e subjetivos, que são separados apenas do ponto de vista teórico, para que possamos compreender melhor o objeto em análise, mas que, na prática, se imiscuem, por estarem em acordo com uma determinada concepção de sociedade. Nesse sentido, pode-se de novo recorrer à análise de Foucault (2010, p. 142-143) sobre a organização do espaço serial, que ele considera como uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar:

As disciplinas organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos. Mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais, pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mais ideais, pois projetam-se sobre essa organização características, estimativas, hierarquias.

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.

Diante de tanta similaridade entre o prédio e a organização espacial das prisões e das escolas, da sala de aula e da cela, e mesmo dos locais de produção como as indústrias, a constatação é que, de fato, diariamente os corpos e as mentes de milhões de pessoas são submetidos ao poder disciplinador de um espaço concebido para o controle e a dominação, correspondente ao modelo de sociedade que não pode realizar plenamente a democracia que ela própria alega estimular.

### **3. A gestão democrática e a arquitetura da escola no Brasil**

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, tendo lugar 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 assembléia 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)

Ainda na mesma pesquisa, mas agora em entrevista com a diretora da escola, se apresenta o problema do espaço físico da escola ser impróprio e não planejado para propiciar a reunião, organização e participação da comunidade no cotidiano escolar:

Segundo a diretora Maria Alice, até mesmo o oferecimento de condições para que a comunidade, ou mesmo os alunos, possam se reunir fica dificultada pela falta de espaço adequado. Ao ressaltar a necessidade de os representantes do Conselho se reunirem com seus representados, afirma ela que, pela falta de um salão ou auditório, a escola não tem condições de suprir essa necessidade e mesmo as reuniões que faz com a comunidade no início de cada ano têm que ser realizadas na quadra descoberta, que é inadequada para o evento. (PARO, 2000, p. 302)

Todavia, ressalta esse autor, é preciso “tomar cuidado para não se erigir essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação” (PARO, 2000, p. 302), alerta absolutamente procedente, que se deve traduzir na postura de que, além de atuar no plano imediato, é preciso pensar e lutar por uma escola que transcenda tais fronteiras.

O perfil inapropriado dos prédios escolares no Brasil encontra explicações históricas, e remonta ao fato de que, neste país, as primeiras escolas públicas funcionavam improvisadas em precárias acomodações, na casa do professor, na paróquia ou em salas alugadas. Somente na Primeira República foram construídos os primeiros prédios escolares, em geral naquelas que se tornaram as capitais e/ou as maiores cidades do país. Tais prédios eram amplos e imponentes, alguns construídos para abrigar escolas públicas, ou das mais diversas confissões religiosas. Esses prédios eram construídos a partir de uma concepção higienista e de controle do corpo e das mentes, em acordo com um modelo de sociedade baseado na hierarquia, na autoridade e na obediência. (cf SOUZA, 2005, p. 7; BENCOSTTA, 2005b). “Em alguns estados e cidades brasileiras, essa primeira arquitetura escolar de caráter monumental

e imponente foi erigida com a finalidade de enaltecer a ação do poder público.” (SOUZA, 2005, p. 7)

No entanto, 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. Dessa maneira,

Ao longo do século XX, a persuasão retórica da arquitetura escolar sucumbiu às políticas públicas de atendimento à educação em face das pressões populares. Um pequeno número de edifícios projetados de acordo com os princípios da arquitetura moderna, construídos como marcos simbólicos, pode ser encontrado em uma ou outra cidade, mas constituem vestígios esparsos de iniciativas isoladas e descontínuas do Estado. Insuficiência e infra-estrutura inadequada permaneceram como características dos sistemas estaduais e municipais de ensino. As políticas de construção de prédios escolares vicejaram entre poucos recursos e medidas paliativas. A expansão da rede de escolas para os diversos níveis de ensino ocorreu fundamentada nos princípios da racionalidade financeira e técnica, funcionalidade, e máximo aproveitamento do espaço redundando em construções econômicas de traçados simples com pouca diferenciação interna e poucos vínculos com as propostas pedagógicas. (SOUZA, 2005, p. 7 e 8)

Esses prédios precarizados (se comparados com as primeiras edificações construídas no Brasil puramente com objetivo escolar), nas quais se começou a adotar a estratégia de repetição do mesmo projeto para diferentes escolas (Bencostta, 2005a, p. 130), também já são minoria hoje no Brasil, em face de que a maior parte dos atuais prédios escolares foi construída a partir da descentralização da responsabilidade de oferta educacional para os estados e municípios, ocorrida sobretudo pós-constituição Federal de 1988.

Esses últimos têm sua arquitetura concebida para abrigar uma escolarização em tempo parcial, na qual os estudantes se revezam entre os períodos matutino, vespertino e noturno (quando não há o intermediário), e que é composta de salas de aula para cerca de 40 alunos e um professor regente em cada uma delas, além de uma estrutura mínima para a administração da instituição, para as atividades físicas, para o lanche e para o intervalo de descanso entre essas atividades pedagógicas.

A adoção de modelos o mais barato possível para a construção de prédios públicos, havida sobretudo a partir da década de 20 do século passado, quando a

natureza das atividades econômicas exercidas passava a exigir progressivamente um contingente de operários concentrados em centros urbanos, correspondeu ao aumento da procura pela escolarização formal que esse período suscitou, articulada majoritariamente ao modelo de organização da escola tradicional, que parece ser o mais econômico, dentre as opções disponíveis: diferentes propostas de inspiração escolanovista, anarquista, anarco-escolanovista e/ou socialista.

Para ilustrar essa ausência de condições objetivas que propiciem a participação da comunidade na gestão da escola, pode-se lembrar que, em geral, quando os pais ou responsáveis pelos educandos entram nos prédios escolares atuais, vão direto para a sala do responsável pelo setor que lhes convocou até ali e, tão logo sejam atendidos dirigem-se para o portão que os leva à saída, por acharem que estariam “atrapalhando” se ali permanecessem. Todos os locais na escola estão ocupados e são raros os estabelecimentos que têm sobra de espaço para fazer uma sala com uma estrutura acolhedora em que os pais possam permanecer, tornando-se freqüente o fato de laboratórios e salas administrativas serem transformadas em sala de aula, por pura falta de espaço físico para dar conta da demanda. Constata-se ainda que muitas das escolas públicas brasileiras não têm sequer biblioteca, simplesmente por falta de espaço físico.

Para serem econômicos, esses prédios não propiciam as condições para que se estabeleça e se estimule permanentemente relações democráticas, no que diz respeito à tomada de decisões. Sendo assim, a arquitetura da maioria esmagadora dos prédios das escolas públicas brasileiras é autoritária, desde as antigas, mais amplas, mas concebidas para o controle, às mais recentes, por ter sido economizado tudo quanto se pôde na sua estrutura, resultando na carência de espaços para atividades pedagógicas que suplantem a aula convencional, praticamente não havendo ambientes para atividades colegiadas.

Para propiciar a gestão democrática, além de um auditório para reuniões e eventos, com estrutura para apresentações culturais (som, iluminação, coxias, camarim e local para guardar os materiais dos possíveis grupos de teatro, música, dentre outros), ao ser planejado, o espaço escolar deveria conter uma sala específica e permanente para o grêmio estudantil, para o conselho escolar, e atualmente com estrutura de computadores, internet, arquivo, uma cota de cópias, um ramal de

telefone e mesmo uma funcionária que atendesse à função de secretariado de tais instâncias de natureza colegiada.

Some-se a isso o agravante de que incontáveis escolas oferecem um ou dois turnos intermediários, em função de que a demanda por matrículas é superior à capacidade disponível das instalações físicas, que, em geral, já são precárias em termos de espaço para o desenvolvimento de um conjunto mínimo e básico de atividades pedagógicas. Não raro esses espaços ainda são submetidos a sucessivas ampliações, muitas vezes feitas nos já precários prédios das escolas públicas, quando do aumento da demanda por matrículas.

Alem disso, em uma economia de escala deve-se considerar que escolas grandes são proporcionalmente mais econômicas do que as pequenas: no que diz respeito à sua manutenção, uma escola de três mil alunos pode representar menores gastos de recursos financeiros se comparada com quatro escolas que atendessem setecentos e cinquenta cada, já que quatro escolas necessitariam quatro diretores e respectiva equipe administrativa e de serviços gerais, e numa escola maior, além da redução desse contingente, haveria eliminação mais eficiente dos “poros” da jornada de trabalho em diversas funções contratadas. Além disso, equipar quatro escolas com os recursos materiais e didáticos tais como livros em biblioteca, material esportivo ou utensílios de cozinha (geladeira, congelador, panelas, fogão), dentre outros, custa mais que fazer uma instalação só, ainda que maior. Em função disso muitos municípios têm optado por fechar as escolas pequenas e/ou rurais e transportar os alunos para escolas maiores e na zona urbana.

No entanto, tais políticas, de motivação exclusivamente econômica, desconsideram a razão pedagógica, que é o fator que deveria ser considerado em primeiro lugar ao se tomar decisões que dizem respeito a ambientes educacionais. Afinal, teoricamente, a razão da existência de instituições educacionais é a qualidade do processo pedagógico, o que frequentemente é incompatível com a lógica de se fazer “mais com menos”, própria da sociedade capitalista. Tanto isto é fato que diversos educadores sempre afirmaram e demonstraram que escolas pequenas têm melhores condições de efetivar uma educação de qualidade.

Não bastasse tudo o que foi alegado até aqui, à estrutura precária e carente de condições propiciadoras da participação da comunidade no cotidiano da escola, soma-

se o fato de que a sociedade, particularmente a brasileira, está impregnada da cultura da “não-participação” (LIMA, 2001, p. 87), que foi forçada ou imposta na vigência dos regimes ditatoriais, mas que, de modo aparentemente contraditório, pode existir nos períodos de participação consagrada ou permitida.

Sendo assim, é compreensível que no período pós-ditadura militar a população traga consigo uma carga cultural de desestímulo à participação cotidiana em assuntos de políticas públicas sociais. Por isso, ser chamado a se apresentar na escola cotidianamente pode significar no imaginário dos pais que seu filho esteja indo mal nos seus estudos. Essa é uma idéia tão arraigada na cultura popular que se um pai ou mãe tiver dois filhos em qualquer escola e a atividade escolar de um desses filhos quase nunca exigir a presença dos pais na escola, julga-se que este aluno esteja indo bem nos estudos; mas se o pai ou responsável é chamado constantemente a comparecer na escola, em geral o prejulgamento é de que seu filho esteja tendo problemas de disciplina, notas baixas ou qualquer coisa do gênero.

À cultura da “não-participação” e aos atuais prédios econômicos em termos de estrutura, que é não propiciadora da gestão democrática, some-se o fato de que eles podem também ser agora adaptados à perspectiva de controle, até então presente somente nas edificações antigas, cuja arquitetura fora projetada justa e precisamente para a vigilância. Isso porque a tecnologia disponível nos dias atuais permitiu a introdução do sistema de câmeras que dispensa a necessidade do formato dos prédios em panóptico. E isso se faz com a autorização e apoio dos pais dos alunos, já que a sua introdução na escola é justificada por fatores de segurança. Sendo assim, é comum ver escolas de periferia, de prédios térreos, sem a torre de observação panóptica, ter um sistema de câmeras, cujas imagens são projetadas, observadas e gravadas, em algum aparelho de televisão ou computador em uma sala acessível apenas para a equipe administrativa da escola. Nesse caso, como no panóptico, os alunos e demais pessoas no interior daquele prédio sabem que podem estar sendo vigiados, sem poder verificar se isso está ocorrendo ou não. Tem-se aí, hoje como dantes, os efeitos da vigilância contínua. Em suma, os *reality shows*, programas de grande audiência na televisão são a expressão da pós modernidade do século XXI, da sociedade vigiada e que já não se importa com isso, pelo contrário, solicita-o.

#### 4. Considerações finais

Diante da compreensão de que a estrutura física da escola no Brasil não favorece a gestão democrática, faz-se necessário incluir e/ou fortalecer em nosso horizonte e pauta de luta a demanda da mudança de sua arquitetura. Uma das frentes dessa batalha é provocar o debate permanente e a massificação dessa demanda com a comunidade escolar e com os ocupantes de cargos públicos, políticos e técnicos, chegando inclusive aos engenheiros dos setores de obras e construções das secretarias de educação às quais estão vinculadas as escolas e centros de educação infantil, para se efetivar uma pressão social a favor dessas necessidades. Essa demanda tem o objetivo de provocar o abandono da prática já incorporada muitas vezes nos gestores públicos de estabelecer objetivos econômicos e nada ousados para os prédios escolares, o que na verdade está em acordo com o lugar que ocupa a educação na lógica da utilização do recurso público na sociedade capitalista, na sua fase atual, a qual é necessário tensionar, tendo em mente os limites do modo de produção vigente, no que diz respeito à efetivação da alteridade humana.

A acumulação de riqueza que a humanidade produziu até hoje nos permite exigir uma escola horizontal, ampla, bem equipada, generosa, acolhedora, inclusiva, democrática, com profissionais bem qualificados e bem remunerados, com jornada de trabalho que propicie a realização das diversas atividades extraclasse de natureza coletiva e individual que uma educação de qualidade exige. Diante do exposto, e, considerando o “inacabamento do homem” (FREIRE, 1979, p. 27), pode-se pensar que, havendo as condições objetivas e subjetivas para estimular que os pais e estudantes “ocupem”<sup>3</sup> a escola enquanto espaço de formação humana, é mais provável que uma educação de qualidade se efetive, tomando como pressuposto o fato de que em educação é preciso “garantir o bom produto pelo provimento de um bom processo” (PARO, 2001, p. 38).

O princípio da primazia da qualidade do processo para garantir um bom produto se apresenta frontalmente contra a lógica da produção por resultados, reinante sobretudo na fase atual de reestruturação do capitalismo e correspondente

---

<sup>3</sup> O uso dessa expressão é uma referência direta à forma como o MST atua nas escolas localizadas nos seus acampamentos e assentamentos, quando propõe a “ocupação da escola”, em analogia ao princípio de “ocupação da terra”.

reorganização do processo de trabalho, na qual a racionalidade econômica é grandemente transposta e absorvida quase que linearmente para a gestão dos serviços públicos, que, em geral, possui objetivos antagônicos ao da acumulação, em face de sua natureza e especificidade.

Infelizmente é patente a constatação de que essa transposição tem sido cada vez maior nos últimos anos, tanto que temos visto atualmente a implantação crescente no serviço público de princípios próprios da organização privada tais como os indicadores de desempenho, o pagamento por produção e a gestão por resultados, consoantes à atual reestruturação produtiva, em acordo com a qual os exames de avaliação de sistema têm se apresentado como se fossem a medida de todas as coisas. Isto revela que é preciso resistir ativamente, mais do que nunca, ao princípio deformador da condição humana de que os fins justificam os meios.

## Referências

ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: \_\_\_\_\_ (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 95-140.

\_\_\_\_\_. **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005b.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000. p. 7-15.

CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 197-128.

CARREIRA, Denise; PINTO, José Marcelino Rezende. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo a uma educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra; Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

LE BOTERF, Guy. A participação das comunidades na administração da educação. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 107-142, jan./mar. 1982.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Xamã, 2000.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão popular, 2000.

SOUZA, Rosa Fatima de. Prefácio. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-13.

SOUZA, Silvana Aparecida de. **Gestão escolar compartilhada: democracia ou descompromisso?** São Paulo: Xamã, 2001.

Enviado em Outubro/2011

Aprovado em Novembro/2011