

## **A ARQUITETURA ESCOLAR ENTRE A FORMAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO E O DISCURSO EDUCACIONAL COMODIFICADO**

### **SCHOOL ARCHITECTURE BETWEEN TRAINING FOR PARTICIPATION AND COMMODIFIED EDUCATIONAL DISCOURSE**

Tulainy Parisotto<sup>1</sup>

Priscila Monteiro Chaves<sup>2</sup>

Olinda Evangelista<sup>3</sup>

#### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi compreender em que medida a falácia da formação para a participação pode ser melhor compreendida quando reconhecemos o discurso educacional comodificado operando na arquitetura escolar. Para tanto, valendo-nos de elementos da análise crítica do discurso, o objeto de apreciação foi o projeto *Escola única em tempo integral, do sonho à realidade*, encetado pela Secretaria Municipal de Educação de Joaçaba-SC (2017), que previa a reestruturação de parte das escolas da rede, com intuito de construir uma escola única de tempo integral, concentrando os alunos. A investigação consistiu em uma análise das relações dialéticas entre linguagem – verbal e não-verbal – presente nos documentos revisitados e a prática social, para compreender como o *modus operandi* do discurso educacional comodificado produz de consenso na arquitetura escolar. Foi possível concluir que a articulação de elementos conservadores e de modernização propagandeados no referido fenômeno produz consenso no ato de projetar uma nova edificação, cooperando para fazer acreditar que exista uma solução a ser materializada, no plano fenomênico em uma edificação, para problemas históricos estruturais. Entretanto, tal política de concentração favorece a individualização de sujeitos, inibindo o engajamento sócio-político da população.

---

<sup>1</sup>Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Unoesc), na Linha de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Especialização em Arquitetura Comercial e Sustentabilidade em Edificações (Unochapecó). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GPPeC). Desenvolve pesquisas sobre políticas públicas enfocando principalmente na área da arquitetura escolar. Docente na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) no curso de Arquitetura e Urbanismo e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) no curso Técnico de Design de Interiores. E-mail: [tulainy.parisotto@unoesc.edu.br](mailto:tulainy.parisotto@unoesc.edu.br)

<sup>2</sup>Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Pelotas (2010), mestrado (2013) e doutorado em Educação pela mesma Universidade (2017). É professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE). Atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada à linha de pesquisa Educação e Linguagens. Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx, UFSC) e do Coletivo Leituras Benjaminianas. E-mail: [priscila.chaves.ufes@gmail.com](mailto:priscila.chaves.ufes@gmail.com)

<sup>3</sup>Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (1980), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997). Pós-doc em Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal (2007). Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, formação docente, política de educação, educação. Pesquisadora do Grupo de Investigação em Política Educacional (GIPE-Marx, UFSC). E-mail: [olindaevangelista35@hotmail.com](mailto:olindaevangelista35@hotmail.com)

**Palavras-chave:** discurso educacional comodificado; arquitetura escolar; formação humana.

### Abstract

The objective of this study was to understand in what step the fallacy of training for participation can be exposed when we recognize the commodified educational discourse operating in the school architecture. To this end, using elements of critical discourse analysis, the object of appreciation is the project *Escola única em tempo integral, do sonho à realidade*, initiated by the Secretaria Municipal de Educação de Joaçaba-SC (2017), which provided for the restructuring part of the schools in the network, in order to build a single full-time school, concentrating students. The investigation consisted of an analysis of the dialectical relations between language – verbal and non-verbal – and social practice, to understand how the *modus operandi* of the commodified educational discourse produces consensus in the school architecture. It was possible to conclude that the combination of conservative and modernization elements propagated in the referred phenomenon produces consensus in the act of designing a new building, cooperating to make believe that there is a solution to be materialized, in the phenomenal plan in a building, for structural historical problems. However, such a concentration policy favors the individualization of subjects, inhibiting the socio-political engagement of the population.

**Keywords:** commodified educational discourse; school architecture; human formation.

## 1. Introdução

Ainda que negligenciada pelos estudos das políticas públicas educacionais, a arquitetura escolar compõe uma prática social que colabora para a atribuição de legitimidade da ordem hegemônica burguesa. Nesta pesquisa, tratamos dela como um *discurso não-verbal* que necessita ser *desnaturalizado*, como os estudos da linguagem vêm fazendo, de modo um tanto mais corrente, com os discursos verbais. Tomamos esse caminho por entendermos que a materialidade da arquitetura escolar consiste em um mecanismo de representação, que pode operar pelo apagamento da historicidade e de importantes aspectos da economia política, por vezes, falseando a realidade para produzir um engodo, cuja teia acentua ainda mais a exploração do homem pelo homem. Considerando essa preocupação estruturante, no presente estudo, valemo-nos de alguns aspectos teóricos da Análise Crítica do Discurso para nos determos mais demoradamente em um dos modos como isso acontece.

O objeto deste estudo é o projeto *Escola única em tempo integral, do sonho à realidade*, desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Joaçaba<sup>4</sup>, Santa Catarina (SC), gestão 2017-2020, parte fundamental da *Proposta de articulação para construção de uma*

---

<sup>4</sup>Município localizado na microrregião do meio oeste catarinense, situado no vale do Rio do Peixe, possui 27.020 habitantes, conforme último Censo IBGE (2010).

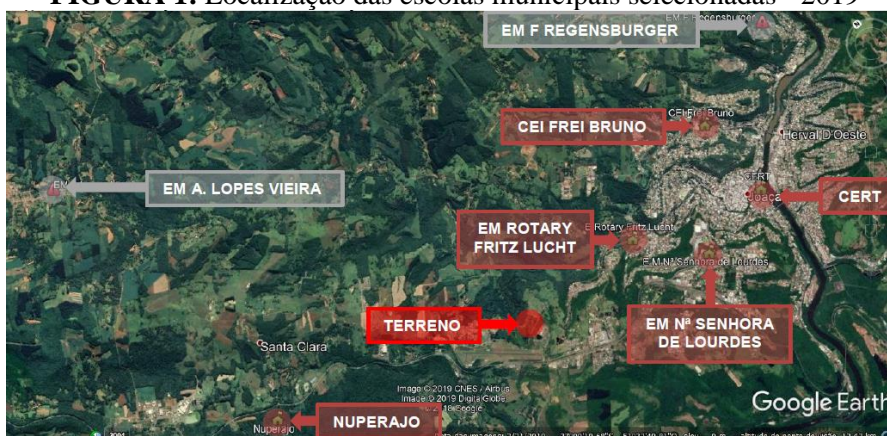
*escola única e em tempo integral 2017/2020* (PA) (JOAÇABA, 2017). Nosso objetivo foi compreender em que medida a falácia da formação para a participação pode ser melhor compreendida quando reconhecemos o discurso educacional comodificado operando na arquitetura escolar. Para tanto, analisamos a referida proposta, que previa a reestruturação de parte das escolas da rede municipal com oferta nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, com intuito de construir – em termos físicos e pedagógicos – uma escola única de tempo integral, concentrando os alunos sob a alegação oficial de melhorar os serviços educativos prestados ao município.

Um dos elementos apresentados que nos colocou interrogações acerca do projeto foi a necessidade substantiva da construção dessa escola. A municipalidade afirmou ser preciso investir na construção de uma nova instituição para alcançar o feito de ficar entre os três melhores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país (JOAÇABA, 2017). Esse argumento nos parecia ainda mais artificioso quando observamos que o projeto arquitetônico (UNOESC, 2017) a ser edificado em área de expansão urbana exigiria investimentos em outras esferas e nos foi possível observar na *Proposta de articulação para construção de uma escola única e em tempo integral 2017/2020*, doravante denominada PA, a não previsão de melhorias em outras áreas a partir desse investimento, uma vez que propunham edificar esse estabelecimento de ensino em uma área de expansão urbana que carece de infraestrutura.

Essa conjuntura de incertezas foi fortalecendo uma hipótese quanto à racionalização de recursos empregada para atendimento dos segmentos sociais mais pobres em razão de a documentação carecer de informações descritivas, principalmente no que tange ao destino dos espaços físicos existentes e da força de trabalho docente disponível, as quais seriam diretamente atingidas com a proposta de concentração de alunos. Isto é, a concentração de alunos de cinco diferentes escolas que seriam fechadas em uma única, além de mais afastada das comunidades, seria uma oportunidade de poupar investimentos com docentes, equipe administrativa e pedagógica da escola, além de outros custos operacionais que sustentam as instituições. Isso porque, ainda que estejamos nos referindo a profissionais vinculados ao poder público, há uma fração deles que não tem direito à estabilidade e pode ser dispensada a qualquer momento. O mesmo ocorre com os cargos de gestão, visto que muitos deles são desenvolvidos mediante função gratificada ou denominações semelhantes. O espírito empresarial dos dirigentes prevalece em detrimento da relativa autonomia profissional que se tinha em outrora, que antes

era tradicionalmente reivindicada por docentes e cada vez mais vem sendo “vista como excessivamente dispendiosa” (LAVAL, 2004, p. 253).

**FIGURA 1:** Localização das escolas municipais selecionadas - 2019



Fonte: Adaptado de Google Earth (2019)

Em contrapartida, para concretizar tamanha realização, a SE arrojara para a sociedade a responsabilidade de tornar realidade a proposta, afirmando que seria “necessária a adesão de *toda* a comunidade, o engajamento de *todas* as esferas da sociedade civil” (JOAÇABA, 2017, p. 4, grifo nosso), em nome da dita melhoria do ensino, a fim de levar o município a um patamar de referência nacional na área da educação. Cumpre salientar que se a PA e seu respectivo projeto arquitetônico (UNOESC, 2017) objetivassem chegar efetivamente a todos, o seu alcance não dependeria da vontade de quem produziu os documentos, “mas das relações que formavam a base real de sua implementação”, cuja função assumida implica “uma chance para poucos e uma promessa para muitos” (ALGEBAILLE, 2009, p. 125).

Compreender o modo como o diálogo entre Educação e Arquitetura pode colaborar no ato de tornar mais explícitos os intentos das políticas educacionais é tarefa bastante ampla que não seria respondida com a restrita pergunta mencionada acima. Dessa forma, o trabalho em tela consiste em uma tentativa de inserção em parte desse debate, buscando tornar explícito *um* dos diferentes modos como a arquitetura escolar tem sido uma aliada na tarefa de fazer perdurar a divisão da sociedade em classes.

A PA, parte mais global do nosso objeto de análise, anunciava inversamente o que propunha o discurso propagandeado, que aclamava uma escola “moderna” voltada para a formação humana integral. Contrapusemos a esse discurso verbal elementos presentes no projeto arquitetônico da escola única para evidenciar como a arquitetura escolar contribui para a negação dessa política, oriunda de outras voltadas para a educação do campo<sup>5</sup>. Uma das tônicas contidas no apelo da proposta escrita a universalização do saber, a formação do indivíduo, oferecendo uma trajetória *singular* e a articulação entre todas as esferas sociais<sup>6</sup> para promover o *pleno exercício da cidadania* (JOAÇABA, 2017).

Outro pressuposto estruturante importante de ser registrado ainda nas palavras introdutórias deste texto é a atuação do Estado capitalista na demanda e na produção de um modo de ser do campo educativo, pois, além de colocar a escolarização como um indicador de competitividade de um sistema econômico e social, molda indivíduos para a ação compatível com esse mesmo sistema, como ocorre com as justificativas apresentadas na política aqui em análise. Com o advento e fortalecimento da racionalidade neoliberal, a escola está mais declaradamente orientada por princípios que visam à concorrência, individual e grupal, impulsionada pela dita economia globalizada dada como inexorável, não somente com a padronização de conteúdos e métodos, mas também com a adoção de práticas alinhadas à nova gestão pública sob a forma do neogerencialismo (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

---

<sup>5</sup> Mesmo que aparentemente essa política de concentração, que redesenha a estrutura organizacional das instituições envolvidas, se assemelhe às conhecidas propostas de nucleação escolar, constata-se, neste caso, um discurso que opera pela vulgar adesão a uma lógica empresarial embasada pela justificativa de aspectos secundários, pautado no argumento de melhoria dos serviços prestados na educação e no espaço escolar. Embasada em concepções de Organizações Multilaterais (OM), como o Banco Mundial (BM), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a política de concentração nos parece fundamentar-se na lógica custo-benefício, com um discurso flexível e atencioso, iniciado nos anos 80 do século passado, advindo do pensamento neoliberal que muito colaborou na conversão da educação em mercadoria, cuja qualidade visa à oferta regulada pelos interesses dessas instituições (OLIVEIRA, 2018). Assim, pautado na busca por resultados e explorando técnicas mercantis para atrair clientela, o neoliberalismo pauta a política educativa em todo o mundo ocidental e contesta a ingerência do Estado (HARVEY, 2008). Apesar da liberdade de mercado garantida, cada indivíduo é instado a tornar-se responsável por suas ações e seu bem-estar (LAVALL, 2004).

<sup>6</sup> A produção de políticas intersetoriais é uma tendência fortemente aventada no documento *Aprendizagem para Todos*, produzido para expor a “Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial” (BANCO MUNDIAL, 2011). Ela tem sido difundida tanto no âmbito da esfera oficial, quanto no de organizações da Sociedade Civil que pleiteiam posições no aparelho de Estado ou que envidam esforços para que suas proposições por ele sejam incorporadas. No primeiro caso, podemos citar o programa *Novo Mais Educação* (BRASIL, 2016) que articula o Ministério da Educação com as secretarias estaduais e municipais; no segundo, o Movimento Todos pela Educação. Em documento de 2018 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018), sugere-se, entre suas prioridades, uma política intersetorial para a primeira infância; ao tratar dos seus *princípios orientadores* apresenta como quinto a intersetorialidade para que a política educacional possa cumprir seu desiderato, isto é, atendimento integral e integrado às crianças de zero a seis anos, articulando educação, saúde e assistência social.

## 2. Linguagem, ideologia e arquitetura escolar

Michel Pêcheux desenvolveu a ideia de que a “linguagem é uma forma material da ideologia” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 52), que utiliza o discurso para dar ênfase a essa luta e incorpora elementos às diferentes formações discursivas para determinar o que pode e deve ser dito de acordo com a posição do locutor. Para tanto, o estudo dos enunciados proposto pela AD evidenciou os efeitos da luta ideológica construída a partir de realidades instituídas em várias dimensões de sentidos e que são produzidos no interior de instituições e organizações denominadas por Althusser *aparelhos ideológicos de Estado* (AIE). No entanto, ao reproduzir a ideologia nos meios de produção social, é “disfarçada” a existência de uma materialidade linguística.

Fairclough (2001, p. 117) entende que as ideologias “são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Estamos sempre reproduzindo ou ressignificando dizeres, os quais não advêm das palavras em si, mas, mormente, das condições de produção dos discursos, ou seja, é para além do contexto local e imediato em que se está inserido. Quando enunciamos, “temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos os sentidos pré-existentes” (ORLANDI, 2009, p. 35). Sob essa afiliação teórica, a edificação passa a assumir como sua, na PA em análise, não o encargo de denegação do já existente, uma vez que a estratégia de materializar essa nova edificação atua no enredo linguístico para a produção de consenso. Operando pelo esquecimento e adotando o *acontecimento*, como estratégia de inovação, a municipalidade reafirmava a ideia de que para melhorar a educação era preciso promover mudanças na escola, sejam quais fossem.

Ao manter um ensino tradicional<sup>7</sup>, fragmentado em disciplinas e oficinas no contraturno escolar, propagandeando-o como *novo*, a PA propunha, inclusive, o *inovador* Espaço *Maker*, com denominação que aposta na sedução dos estrangeirismos. Esse e outros aspectos nos

---

<sup>7</sup> Aqui, tradicional não se confunde com o clássico, do qual não podemos abrir mão na escola pública. “Certas características, certas funções clássicas da escola que não podem ser perdidas de vista porque, do contrário, acabamos invertendo o sentido da escola e considerando questões secundárias e acidentais como principais, passando para o plano secundário aspectos principais da escola” (SAVIANI, 2013, p. 87). Diferentemente disso, “tradicional é o que se refere ao passado, ao arcaico, ultrapassado, o que nos leva a combater a pedagogia tradicional e reconhecer a validade de *algumas das críticas* que a escola Escola Nova formulou à Pedagogia Tradicional” (2013, p. 87, grifos nossos).

incutiram a desconfiança de que a PA tentava dissimular no seu discurso a histórica carência de modificação estrutural que muito já foi denunciada pelos estudos em políticas educacionais. Almejando remodelar a escola, atribuindo a ela um novo significado frente às transformações que ocorrem no século XXI, principalmente aquelas relacionadas à área tecnológica, para que a escola não estivesse “alicerçada em sua estrutura física bem como humana do século XIX” (JOAÇABA, 2017), a municipalidade ensejava “atender o aluno deste século, que vem com uma nova concepção e visão de mundo” (JOAÇABA, 2017, p.2). O que ela não declarou é que o refrido status de *novo*, utilizado para compor sentido junto à dita melhoria da qualidade do ensino e à formação global, é mais uma modificação no plano das relações sociais visando à formação de mão de obra flexível, direcionada ao mercado de trabalho, ratificando a máxima de que é “necessário alterar tudo para que nada seja modificado” (GIL; HERNANDEZ, 2011, p. 476).

Considerar que “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso” (MAINGUENEAU, 1997, p. 286) nos ajuda a identificar tanto as ausências de rompimento na teia de uma formação discursiva quanto suas dimensões constitutivas, ou uma espécie de identidade discursiva. Assim, razoável é desconfiar que esse apelo ao *novo* ocorre de maneira aparente, na superfície discursiva (MAINGUENEAU, 1997). Diz-se isso pois aquilo que tenta se manifestar como ruptura é contigualmente identificado como recorrências estruturantes de um *ethos* educativo, que foi se constituindo na relação servil que a instituição escolar foi estabelecendo com as demandas do capital. Metodologicamente falando, para que isso seja percebido, é necessário que não seja reproduzido o equívoco que incorrem as análises lexicais quando descontextualizadas. Isto é, para que se desmistifique os recursos propagandeados com que trabalha o discurso educacional comodificado e para que se compreenda o que ele traz como estratagema, “não é tanto a palavra que importa, mas a maneira como é explorada”, pois, no discurso, o elemento em debate não pode “ser dissociado do modo como este debate é tecido” (MAINGUENEAU, 1997, p. 124), como é exposto na subseção a seguir.

### **2.1. O discurso educacional comodificado na conquista de adesão da opinião pública**

Conforme afirmado na introdução deste texto, direcionamos as atenções para um dos *modos* como a materialização da arquitetura escolar opera no falseamento da realidade, isto é, voltamo-nos para a maneira como o debate é proposto. Constatada uma espécie de colonização

do discurso institucional proposto pela municipalidade, ou, na expressão sugerida por Fairclough, uma comodificação do discurso educacional, buscamos expor o que define o autor sobre esse fenômeno. Para Fairclough, comodificar um discurso educacional consiste na atividade de inserir elementos historicamente caros à área da educação a serviço de “tipos de discurso associados à produção de mercadoria” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255). Essa forma de propor uma política educacional, por estratégias discursivas atinentes à comodificação, é depreendida de um processo no qual os domínios, as organizações “e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm, não obstante, a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 255), de *commodities*.

Nesse sentido que a análise não pode ser reduzida à observação tão somente dos termos que compõe o documento esboçado pela municipalidade, pois “não é apenas uma questão de vocabulário; é também uma questão de gênero de discurso” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 258), não enquanto macroestrutura linguística rígida, mas observando os modos ideologicamente organizados de apresentação dos elementos educacionais. Trata-se de um domínio cuja ordem do discurso se vale muito mais de estratégias de outros gêneros, de outros campos, tais como o meio publicitário, por exemplo, do que do campo das instituições sociais.

Em tempos de *empreendedorismo* generalizado e da competitividade tomada como fundamento da racionalidade hegemônica, “o discurso educacional comodificado é comumente mais contraditório por si mesmo do que isso pode sugerir” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256). Contradição essa que explica, em alguma medida, a combinação de elementos discursivos do campo da circulação das mercadorias, do campo da formação humana, do campo das instituições sociais, entre outros, utilizados simultaneamente sem nenhum estranhamento, sejam expressões do campo progressista, sejam aquelas que denotam uma concepção mais conservadora de educação. O referido fenômeno discursivo consiste em uma racionalidade que se manifesta nas práticas sociais. Na incongruência generalizada e inerente ao discurso educacional comodificado,

[...] os aprendizes são construídos contraditoriamente. De um lado, são construídos no papel ativo de clientes ou consumidores conscientes de suas ‘necessidades’ e capazes de selecionar cursos que venham ao encontro de suas necessidades. Por outro lado, são construídos no papel passivo de elementos ou instrumentos em processos de produção [...] que sejam alvos para treinar ‘habilidades’ ou ‘competências’ requeridas, com cursos concebidos em torno de ‘metas de realização’ precisas resultando em ‘perfis’ de aprendizes, ambos os quais são especificados em termos de habilidades bastante precisas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 256).



Nesse sentido, o modo como esse debate ocorre leva os elementos que foram compondo um discurso educacional emergente<sup>8</sup> para uma superfície discursiva caracterizada por aquilo que tem sido chamado de *comodity*, em que a educação passa a ser significada como instrumento para a redução da pobreza via formação de capital humano. Isso se alinha à perspectiva de evitar o debate sobre a cultura e sobre a consciência de classe. Até mesmo o “processo valorativo, na formação do indivíduo, parece estar em segundo plano, enquanto objetivos macroeconômicos favorecem cada vez mais uma política neoliberal do Estado, apoiados e fortalecidos por organismos multilaterais” (BENDRATH, 2008, p. 45).

Sob esses preceitos, o discurso empreendido se fortalece em ações na educação básica, em um cenário que vê a educação como um serviço que deve servir a uma formação pautada na comercialização, eis aí a necessidade de propagandear uma dita renovação: condizer com as modificações que o capital apresenta ao sistema produtivo. Assim, o que importa para a lógica do capital é, principalmente, “criatividade, desembaraço no grupo, manejo dos códigos de base [...]”. A escola deve, em função disso, abandonar tudo o que se pareça com uma ‘acumulação’ de saberes supérfluos, impostos, aborrecidos” (LAVAL, 2004, p. 49). Levando em consideração que o *novo* dizia “respeito a [...] enunciados cristalizados ligados regularmente às palavras, contribuindo para lhes dar um valor simbólico” (MAINGUENEAU, 1997, p. 111), uma de nossas hipóteses era de que o discurso modernizador adotado na PA pelo seus propositores, ao justificar a necessidade de uma nova edificação, ratificava o – e ao mesmo tempo era ratificado pelo – papel simbólico dos edifícios escolares que, ao longo dos anos, passaram a assumir uma linguagem própria e sentidos outros, denunciando prioridades nos diferentes contextos políticos (NASCIMENTO, 2012). Perseguido essa suspeita, na seguinte seção buscamos compreender como esse fenômeno se manifesta na representação da arquitetura escolar reforçando o coro na produção de consenso.

### 3. As concepções arquitetônicas do edifício escolar e os sentidos políticos em disputa

---

<sup>8</sup> Expressão utilizada para denotar o discurso correntemente utilizado pelo *sensu comum*, composto por conceitos e termos que foram se tornando consagrados no Brasil principalmente a partir do movimento escolanovista. Em outras palavras, trata-se do uso abrangente e heterogêneo de correntes teóricas educacionais que carregam em si uma aura positiva, com fácil produção de consenso e que escamoteia críticas da população. Entendemos aqui que os elementos que dele advêm são partes fundamentais do caráter contraditório e da simultaneidade na composição do discurso educacional comodificado.

Se buscamos compreender como atuam os elementos arquitetônicos presentes no projeto (UNOESC, 2017), elaborado para implantação da escola única a pedido da Secretaria da Educação do município (JOAÇABA, 2017), é fundamental perceber minimamente os aspectos recorrentes e as ausências de rupturas estruturais da proposta arquitetônica em relação à história da arquitetura escolar. Nesta seção é também abordada, de forma bastante sintética, elementos pontuais sobre a maneira como a arquitetura escolar foi se modificando, a fim de problematizar as ausências de rupturas estruturais do projeto arquitetônico elaborado para a PA (JOAÇABA, 2017). Histórico esse que carrega consigo marcas quanto às escolhas políticas, vinculadas às relações sociais de produção e à similaridade arquitetônica com o espaço fabril ou com o penitenciário, os quais não fornecem aos ambientes a atenção necessária às suas características educativas.

Desde a construção da primeira escola no Brasil, no ano de 1549, o edifício que abriga as funções de ensinar apresenta-se, em cada época, com uma tipologia pouco expressiva, retratando, ao longo dos anos, as inquietações de uma arquitetura, seja de ordem social ou espiritual, refletidas na apropriação da sua fachada ou no seu espaço interno. Para França (1994), ela reúne os elementos que influenciam as relações que ali são estabelecidas, permitindo tecer reflexões sobre a história da educação, que ao longo da história do Brasil, assumem na materialização do edifício escolar particularidades que influenciaram a sua concepção arquitetônica, bem como sua localização.

Inicialmente situado anexo à praça central e nas proximidades da Igreja, o uso do edifício estava voltado para atender aos alunos de famílias de classe alta, apesar das políticas em curso nos séculos XIX e XX preconizarem um ensino obrigatório, universal e gratuito. No regime político de 1889, Bencostta (2005, p. 95) enfatiza que o discurso implantado no Brasil, além de legitimar a República, tinha como objetivo “construir uma nação pautada em valores que demonstrassem estar em definitivo sintonizados com as mudanças que o mundo moderno apresentava”, inspiradas em experiências e em ações políticas estrangeiras.

Através da experiência da escola francesa, a República brasileira busca junto aos intelectuais da educação instrução para a implantação da escola graduada, pensada para ser *moderna*<sup>9</sup>, com diversas salas e vários professores, construída em um espaço de destaque no

---

<sup>9</sup>Para Bencostta (2005, p. 100), o debate promovido entre intelectuais, políticos e educadores que buscavam estabelecer um modelo de escola que pretendia ser *moderna* procurava consolidar uma instituição “diferente daquela existente no Império: carente de edifícios, mobiliários e livros didáticos, precário em pessoal docente qualificado para o ensino de crianças e distante dos *modernos* métodos pedagógicos”. Nesse sentido, a implantação

meio urbano das cidades prósperas economicamente, reunia em um único prédio várias escolas primárias, com intuito de buscar vantagem econômica através do agrupamento das instituições visando à redução das despesas das escolas isoladas (BENCOSTTA, 2005).

Dessa forma, a implantação das escolas graduadas na República, além de propiciar a economia aos cofres públicos, possibilitaria divisão do trabalho do professor e aumento da oferta da instrução popular articulada a um projeto político pedagógico que pretendia um ideal de renovação. Entendida como vantajosa, pela facilidade de fiscalização, a proposta de implantação dos grupos escolares, conforme salienta Bencostta (2005, p. 104), “tornou-se muito mais uma estratégia de visibilidade do que uma ação que necessariamente democratizaria a escola”.

Esse processo se iniciou na cidade de São Paulo, grande centro comercial da época, em 1893, com a necessidade de adequar as atividades de ensino às novas metodologias por conta da demanda do espaço escolar. Alinhado às questões de higiene, Bencostta (2005, p. 107) descreve que o edifício destinado ao grupo escolar possuía um programa arquitetônico que o caracterizava como espaço público de escolarização, pensado para ser disciplinador e moralizante, fundamentado em uma pedagogia compreendida como moderna, que “ênfatizava a importância do ar puro, da luz abundante e de uma adequada localização sanitária”.

Os edifícios escolares apresentavam características construtivas e projetuais que expressavam a monumentalidade através das extensas escadarias valorizadas pelo pé direito elevado e dos grandes vãos com esquadrias para iluminação e ventilação. Com um programa de necessidades simples, constituídos apenas por algumas salas de aula e espaços com funções administrativas, a planta baixa expressava, conforme destaca Deliberador (2010), a rígida simetria imposta pela separação por gênero.

Sempre que possível, os prédios escolares deveriam ser construídos em um só pavimento convenientemente ventilado, mas elevado do chão para aumentar sua imponência em relação ao contexto urbano, com salas retangulares em dimensões proporcionais ao número de alunos, não ultrapassando 40 em cada sala, com pé direito de no mínimo três metros, iluminação unilateral ou bilateral quando paralela, com área de recreação semiaberta e emprego de materiais no acabamento que permitisse a higienização constante (DELIBERADOR, 2010).

---

dos grupos escolares, na República, foi entendida como um “investimento que contribuiria para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal”.

A simetria estabelecida no partido arquitetônico por conta da separação por gênero ocorria nesse mesmo período e a existência de pátio interno, adotado para facilitar a vigilância e que recebia bancos e vegetação para torná-lo mais leve. No eixo da simetria, que dividia o edifício em ala masculina e feminina, localizava-se o acesso central ao prédio, que direcionava os alunos para a portaria ou vestíbulo, e posteriormente ao corredor de circulação que percorre o entorno do pátio, conduzindo-os as suas respectivas salas. Até por volta de 1920, a grande maioria das instituições de ensino do estado de São Paulo possuíam “portões altos, salas de aula com carteiras em filas, com pisos de madeira, cores pálidas, mas as fachadas eram bastante elaboradas e tinham o maior valor, pois eram por elas que as pessoas começavam a escolher suas escolas” (MELATTI, 2004, p. 34).

Aos poucos as transformações da sociedade brasileira, determinada por manifestações de caráter cultural, econômico e político, vão modificando o edifício escolar e esse, por sua vez, vai acompanhando a própria evolução da história da arquitetura, apesar de continuar se assemelhando com o universo das fábricas e das penitenciárias, por conta dos seus muros como mecanismo de controle para impedir a evasão dos alunos ou o pátio central favorecendo a observação. É necessário destacar que, ao longo desse processo, o espaço da educação institucionalizada reforça uma representação social discriminatória, conforme enfatizam Moussatche, Mazzotti e Mazzotti (2002, p 7), uma vez que “os discursos sobre a escola se utilizam de termos como ‘abandonada’, ‘decadente’, ‘obsoleta’, vinculando a escola a uma *imagem negativa*”. Isso, em alguma medida, historicamente produziu consenso no processo de legitimação do afastamento dos interesses das camadas menos favorecidas economicamente, consideradas “como ‘incapazes de manter as instalações’ e, portanto, ‘não merecedores’ do direito de frequentar uma escola de qualidade”.

Para Kowaltowski (2017, p.87), a diferença entre os edifícios construídos na Primeira República e os edificadas a partir de 1930 “está na liberdade da sua implantação”, uma vez que ocorre o predomínio de plantas em formato de “L”, “H” ou “U”, sendo a área de ensino distribuída em volume principal e as funções agrupadas.

O emprego de materiais pré-fabricados contribuiu também para a modulação das construções, seguindo uma ordem de racionalização e modulação construtiva que tornou o edifício escolar mais barato e de rápida execução. Ou seja, para atender às exigências da política governamental, “o novo sistema de construções escolares era simplificado, distribuído em um grande corredor que dá acesso às dependências escolares, com paredes de alvenaria de blocos

aparentes de concreto; o teto de laje pré-moldada, com cobertura de telhas de fibrocimento” (KOWALTOWSKI, 2017, p. 90). Ao longo dos anos, a arquitetura escolar se tornou imperceptível” nas cidades, prevalecendo no discurso a primazia das preocupações de caráter econômico em detrimento daquelas relacionadas à função social desse espaço. Nota-se assim que prevalece uma arquitetura padronizada que “nem sempre leva em conta situações locais específicas, resultando em ambientes escolares desfavoráveis, com problemas de conforto ambiental” (2017, p. 101).

A arquitetura das instituições escolares, expressada por aspectos conceituais, formais e estéticos, influencia o entorno próximo e contribui, por meio de manifestações de pertencimento por parte da comunidade escolar, em formas de ações de cuidados para com o patrimônio edificado. Para Kowaltowski (2017), a relação entre a educação e a arquitetura é necessária, pois é no edifício escolar que se vislumbra uma linguagem que educa e vai além dos aspectos perceptíveis, como a funcionalidade, o mobiliário ou a infraestrutura, uma vez que ela sustenta a hegemonia de uma ideologia de modo bastante eficiente, sem que os sujeitos que a frequentam percebam.

No processo de projetar o estabelecimento educacional, há necessidade, por parte do profissional que está à frente da concepção arquitetônica, que apresente lucidez não somente em relação à direção e ao domínio da política educacional vigente, mas que compreenda as concepções que mais fundamentalmente sustentam as relações entre escola e sociedade.

As preocupações com a concepção projetiva, ainda que tratadas como acessórias e que muitas vezes passam despercebidas, são fundamentais e se fazem necessárias ao serem definidos os espaços e os usos que compõem o programa de necessidades de uma instituição (KOWALTOWSKI, 2017), para que a arquitetura assuma conscientemente o seu caráter político ao se manifestar sobre os espaços sociais, e não somente técnico, que se pautam em um usuário aparentemente universal. Assim, ao conceber uma nova edificação, sua materialização estabelece e expressa opiniões entre as diferentes frações das classes sociais (PULS, 2016).

Apropriando-se do ambiente de ensino e dos argumentos apresentados pelos responsáveis pela PA que, para torná-la realidade, clamavam pela participação da sociedade almejando tornar o município referência em educação, restaria a pergunta: como esse espaço geraria condições favoráveis para justificar a proposição de uma nova edificação?

O "canto" da "Participação" é entoado por todos [...]. Mas a consideração desta participação, em tanto tomar ou fazer parte de algo, não pode ignorar o conteúdo da

questão em torno do qual se desenvolve, os interesses em jogo, os sujeitos envolvidos e os resultados esperados, diretos ou de maior alcance; ou seja, participar com quem, contra quem, para que, com que objetivos e finalidades (MONTAÑO, 2014, p.99)?

O que foi se tornando ainda mais evidente é uma dissimulação que “ocorre porque um plano de manifestação individual [...] veicula um plano de conteúdo social” (FIORIN, 1998, p. 42). Assim, tratando mais pontualmente do nosso objeto de pesquisa, o projeto simulava ser um elemento pontual, que inauguraria uma possibilidade de a educação pública, no município de Joaçaba/SC, modernizar as condições de ensino até então ofertadas, para ocultar aquilo que é da ordem das estruturas sociais. Quando cada nova edificação opera nessa simulação – e nessa dissimulação – a arquitetura funciona como aporte para as frágeis expectativas que se tem sobre a individualidade, totalmente livre, de cada um. Os sujeitos determinados pelas relações planejadas por outrem nos espaços, diante do fetiche do *novo* como promessa de um outro tempo, mais tendencialmente se compreendem como seres *modernos* e (ilusoriamente) desprendidos dos *fantasmas* das coerções sociais.

Conduzindo para a arquitetura os artifícios do discurso educacional comodificado, uma das principais contradições que podemos identificar nos projetos arquitetônicos – que para nós é estruturante na construção do argumento – é a priorização de espaços que não são essencialmente a função primeira da escola pública, os quais ganham notoriedade para sustentar o convencimento da comunidade em aceitar de maneira indiferente o encerramento das atividades das instituições escolares selecionadas na proposta aqui em estudo. Nesse contexto, além do programa de necessidades, a distribuição dos espaços internos das edificações, a disposição das carteiras na sala de aula, a dimensão dos ambientes e a consideração dos aspectos disciplinares complementamos observações no que tange a questões relacionadas à tipologia e ao papel simbólico da escola, uma vez que

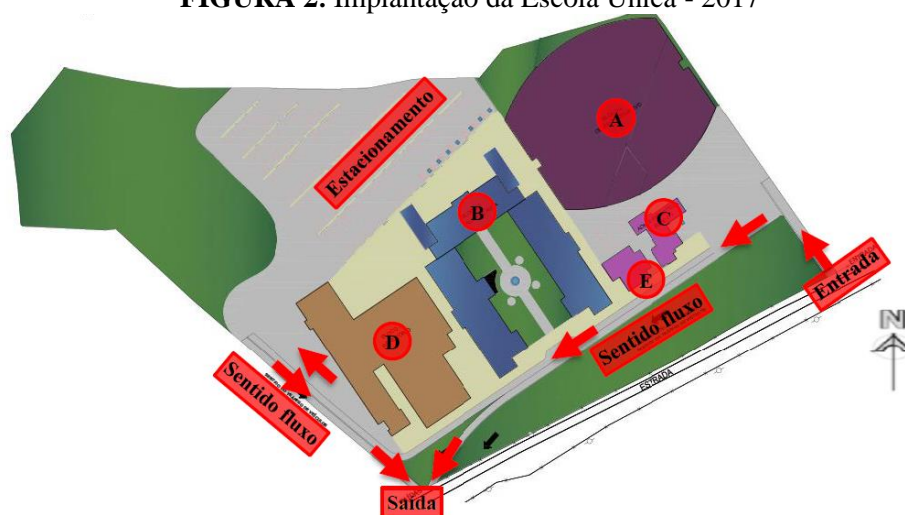
[...] como instituição social requer o reconhecimento de que ela é também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar.[...] Como função social, em seus sentidos mais profundos, requer explorar o caráter histórico de suas ‘especializações’, o que implica evidenciar a multiplicidade de relações que concorrem para sua produção (ALGEBAILLE, 2009, p. 39).

O edifício escolar foi sendo carregado de manifestações ideológicas que reproduzem as contradições da escola em formar (de maneira mais oculta) cidadãos submissos e criativos (de maneira mais pragmática e propagandeada), adaptados às necessidades do capital, aderindo a programas de necessidades que apresentaram, ao longo dos anos, modificações principalmente

no que se refere à espaços acrescidos, acompanhando as políticas educacionais. O projeto de educação para a periferia do capital foi sendo atualizado, seja “em sua narrativa, na aparência técnica e bem-intencionada”, que se moderniza para escamotear a “essência política da produção da subserviência da educação ao capital” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 20).

Ademais, as distribuições dos ambientes, bem como seus respectivos layouts, também receberam novas demandas e se alteraram, porém, em certa medida, preservando a relação tradicionalmente estabelecida de uma espécie de controle. Um relevante aspecto que merece destaque na implantação dos edifícios da Escola Única no terreno estabelecido (Figura 2) é o que ilustra uma distribuição de fluxos, que faz analogia à organização espacial fragmentada muito presente na produção industrial.

**FIGURA 2:** Implantação da Escola Única - 2017



# INTERFACES DA EDUCAÇÃO

LEGENDA	DESCRIÇÃO	ÁREA
A	Centro Esportivo	7.519,37 m <sup>2</sup>
B	Salas de Aula	10.924,93 m <sup>2</sup>
C	Administrativo/Pedagógico	1.006,92 m <sup>2</sup>
D	Refeitório	3.975,57 m <sup>2</sup>
E	Biblioteca Escolar	362,83 m <sup>2</sup>
<b>TOTAL</b>		<b>23.789,62 m<sup>2</sup></b>

**Fonte:** Casarim (2017) adaptado pelas autoras

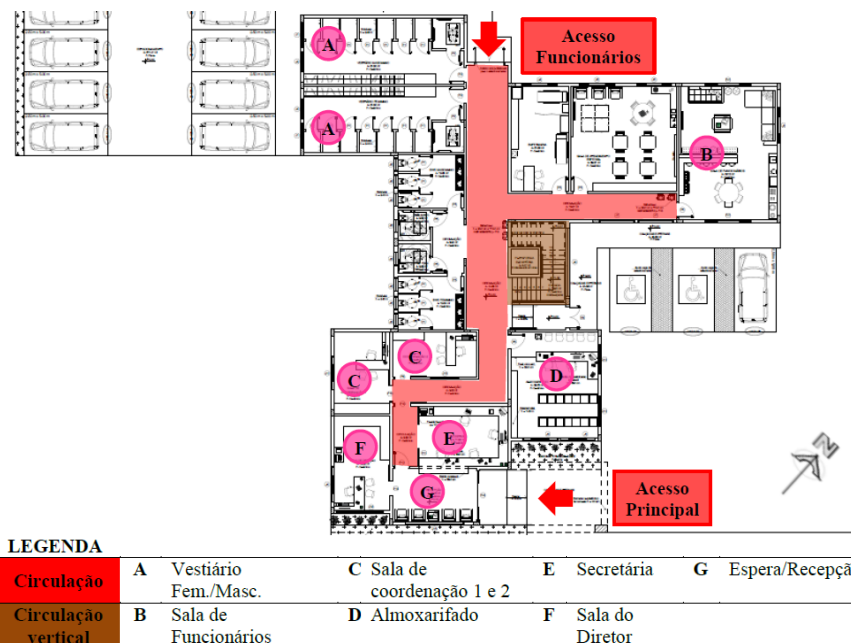
Essa semelhança pode ser observada a partir do ordenamento de cinco blocos arquitetônicos separados por área de circulação descoberta, incumbida de interligar o Centro Esportivo, Sala de Aula, Administrativo/Pedagógico, Refeitório e Biblioteca Escolar. A “materialidade da escola como equipamento de uso coletivo e como lugar de encontro [faz dela] uma instituição social saturada de significações e dimensões que extrapolam certos limites de sua ‘especialização’ convencional” (ALGEBAILLE, 2009, p. 41). Dessa forma, priorizando critérios de conveniência municipal, na perspectiva do gerencialismo, o projeto antepôs uma distribuição física que favorece a racionalização de recursos operacionais e dificulta o engajamento sociopolítico, tornando mais longínqua a possibilidades de mobilização e efetiva participação.

Considerando a disposição dos ambientes e observando princípios da arquitetura escolar, o projeto mantém a sala do diretor no pavimento térreo, com vistas para o acesso e circulação principal da escola. Essa distribuição, que pode ser observada na Figura 3, é adotada até por volta dos anos 80 do século XX em projetos escolares, em razão de ser uma estratégia que permite uma relação maior quanto ao controle de acesso dos usuários. Porém, com o advento do neoliberalismo, um novo padrão hegemônico acaba se estabelecendo. Nesse sentido, a função da direção assume características gerencialistas, objetivando a busca por maior eficiência da instituição de ensino, adotando práticas do setor privado e tornando o aluno cliente nesse espaço, para atendimento de metas.

**FIGURA 3:** Planta Baixa Pavimento Térreo Bloco Administrativo/Pedagógico –2017



# INTERFACES DA EDUCAÇÃO



**Fonte:** Baretta (2017) adaptado pelas autoras

Os elementos de composição formal presentes nesse edifício possuem características que permitem estabelecer estreita relação com a lógica empresarial. Ao manter uma hierarquia de fluxo demarcada pela presença de área de espera e recepção (Figura 3), além de acesso exclusivo para funcionários, os espaços se interligam através de uma circulação principal, que se encarrega de distribuir os docentes e demais servidores entre os pavimentos para que exerçam suas funções. Da mesma maneira, no intervalo de trabalho, os funcionários podem descansar em espaços destinados a esse fim, denominado de Sala de Funcionários (Figura 3), que foi pensada como medida paliativa para amenizar a distância do edifício ao centro da cidade.

No entanto, esse ambiente, apreciando a disposição de *layout* e o seu dimensionamento, não corresponde à demanda para descanso, com relação ao número de funcionários, quando consideramos o período de atividade em que os mesmos permaneceriam em uma escola de tempo integral. Nesse sentido, chama atenção a reincidência projetual adotada para pensar os espaços que possibilitem maior proximidade dos usuários.

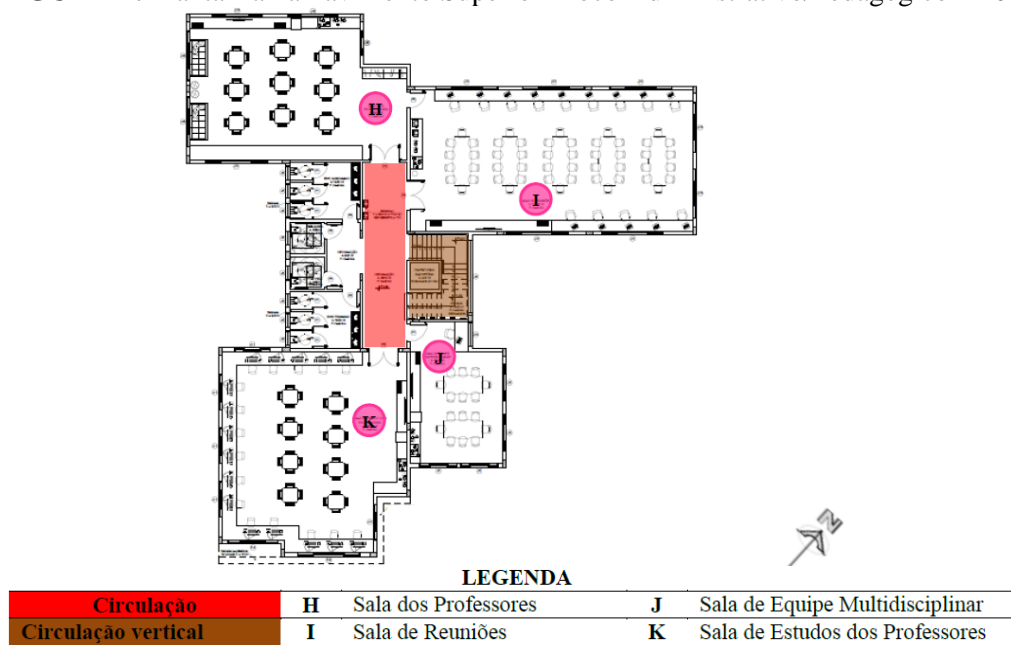
No tocante à facilitação ou não das relações sociais na instituição, percebe-se que os espaços se fecham para o seu interior, inibindo a socialização da comunidade escolar e reincidindo a “história da participação democrática dos trabalhadores”, a qual

[...] tem se configurado, a um só tempo, como conquista e enquadramento nas regras do jogo da dominação de classes. Em tempos como o que vivemos, quando é latente a imensa desigualdade e capacidade organizativa das forças em luta, são comuns os

confortáveis consensos em torno dos valores dominantes, que no mais das vezes não passam de negação interessada da luta que se pretende ocultar (DANTAS, 2014, p. 105).

Ao acessar o pavimento superior (Figura 4), através da circulação vertical, pode-se observar que o projeto arquitetônico mantém uma setorização direcionada para a finalidade estreitamente pedagógica, em sua concepção mais reducionista. Essa distribuição aponta para a dinâmica prevista pela projetista, que prevê silêncio e concentração para estudo e preparo das aulas. Porém, o que se observa de fato é que o mobiliário disposto na sala de professores (Figura 4) e estudos (Figura 4), em vez de propiciar a integração do corpo docente, fomentar possíveis organizações coletivas e auxiliar no planejamento conjunto dos professores, os individualiza em pequenos grupos, em um sentido um tanto próximo àquele previsto pelas áreas de conhecimento, semelhante, acidental ou intencionalmente, ao que vem sendo proposto e implementado pela BNCC (CHAVES, 2021). Nesse sentido, o que se argumenta é que o projeto arquitetônico possui o *layout* adaptado, tendenciando uma divisão do corpo docente que facilitaria as reuniões por áreas de conhecimento, que privilegia a ideia de trabalho com alguns poucos grupos.

**FIGURA 4:** Planta Baixa Pavimento Superior Bloco Administrativo/Pedagógico – 2017



**Fonte:** Baretta (2017) adaptado pelas autoras

De fato, o que podemos observar é que os espaços destinados ao corpo docente valorizam a ideia de indivíduo e não apresentam indícios de planejamento para a promoção de

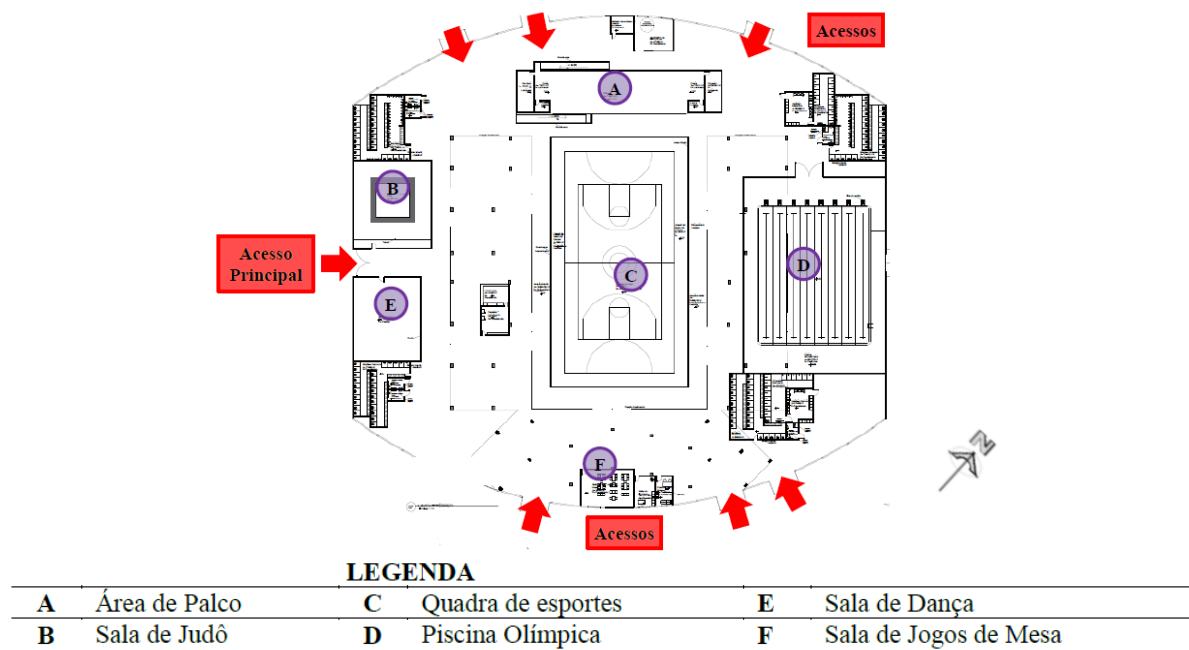
debate no grande grupo, o que reflete e ratifica a realidade vivida em uma atividade que vem sendo caracterizada pela excessiva carga-horária de trabalho nas instituições de ensino atualmente. Na Figura 8, percebe-se a ausência de um auditório ou de um local alternativo com *layout* que permita uma acomodação coletiva, favorecendo o diálogo e evitando a formação de uma consciência cada vez mais individualizada dos sujeitos.

Ao projetar a edificação distribuída em dois pavimentos, o projeto arquitetônico também contradiz, em alguma medida, o apelo da PA à formação “para o pleno exercício da cidadania” (JOAÇABA, 2017, p.2), uma vez que, ao ordenar e hierarquizar em pavimento térreo (Figura 3) os usos administrativos, restringe o acesso dos usuários da Escola Única. Assim, ao acomodar de forma isolada os professores em pavimento superior (Figura 4), os separam do restante da comunidade escolar, inibindo a necessidade de articulação entre os principais envolvidos na formação dos alunos.

Com relação ao centro esportivo (Figura 5), o mesmo foi proposto levando em consideração o atendimento às demandas das atividades extracurriculares (CARDOSO, 2017). É necessário que se reconheça o papel das atividades físicas na formação *omnilateral*<sup>10</sup> dos sujeitos, haja vista todas as formas de apropriação da realidade vivida que precisam ser consideradas no processo educativo. Entretanto, o que vimos apontando, conforme já abordado, é que tais atividades não têm sido pensadas, no contexto da ampliação da jornada escolar, como elementos essenciais da formação humana, política, estética, social e existencial do sujeito, e sim como medida de gerenciamento de risco, aumento da produtividade, diminuição da criminalidade e favorecimento na percepção de recursos públicos (ALGEBAILLE, 2009). Ou seja, evidencia-se a secundarização das funções educativas da escola no processo de ampliação da carga horária da jornada escolar com atividades no contraturno que facilitam sua adaptação às necessidades postas pelas políticas de educação de tempo integral, incentivando a presença de voluntários na educação para suprir a demanda das atividades socioeducativas (ALGEBAILLE, 2009).

---

<sup>10</sup> O princípio de formação *Omnilateral* procedente da teoria marxiana, em concordância com Frigotto (2012, p. 267), consiste em uma “concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico [abrangendo] a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos”. Oliveira e Oliveira (2014, p. 217) indicam quem esse conceito de formação se fundamenta em uma concepção antropológica que coloca frente a frente, de um lado, a “lógica do capital e da propriedade privada e, de outro lado, seu vir a ser, portanto, sua formação, com a superação de tal modelo de sociabilidade”. Esse conceito coloca-nos frente à contradição de que, na lógica do capital, a apreensão mais plena possível pelo homem da materialidade da vida resta comprometida, pois cerceia-se a compreensão das “múltiplas relações do indivíduo com os outros seres humanos e com a natureza” (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

**FIGURA 5:** Planta Baixa Bloco Centro Esportivo – 2017


**Fonte:** Cardoso (2017) adaptado pelas autoras

Mesmo que não componha diretamente objeto de análise mais exaustivo deste estudo, é importante perceber que essa afinidade entre o que o projeto arquitetônico aponta e a condução e adaptação do que propõem as políticas educacionais também é manifestada no discurso verbal, no intento de tornar esse espaço uma espécie de *atrativo* da PA. Isso compunha o argumento da então Secretária da Educação na Câmara de Vereadores de Joaçaba, que também produzia consenso na primazia de espaços dessa ordem e que é legitimada inclusive por outros determinantes como a política de educação de tempo integral e a racionalização de custos em detrimento de uma formação do humano.

Considerando que a ideologia dos discursos educacionais comodificados opera, em grande medida, pela ocultação de um lado e pelo *marketing* de outro, produzia-se consenso também na direção de tornar coadjuvante a função primeira da escola pública. Na época, a Secretária da educação enfatizou que a Escola Única se tratava de uma proposta *inovadora*, cuja estrutura deveria contemplar “espaços apropriados para a prática de esportes hoje não disponíveis nas escolas, como a natação por exemplo, entre outras novidades” (JOAÇABA.

CÂMARA DE VEREADORES, 2018). Interpretamos mais essa estratégia à luz da crítica de Algebaile:

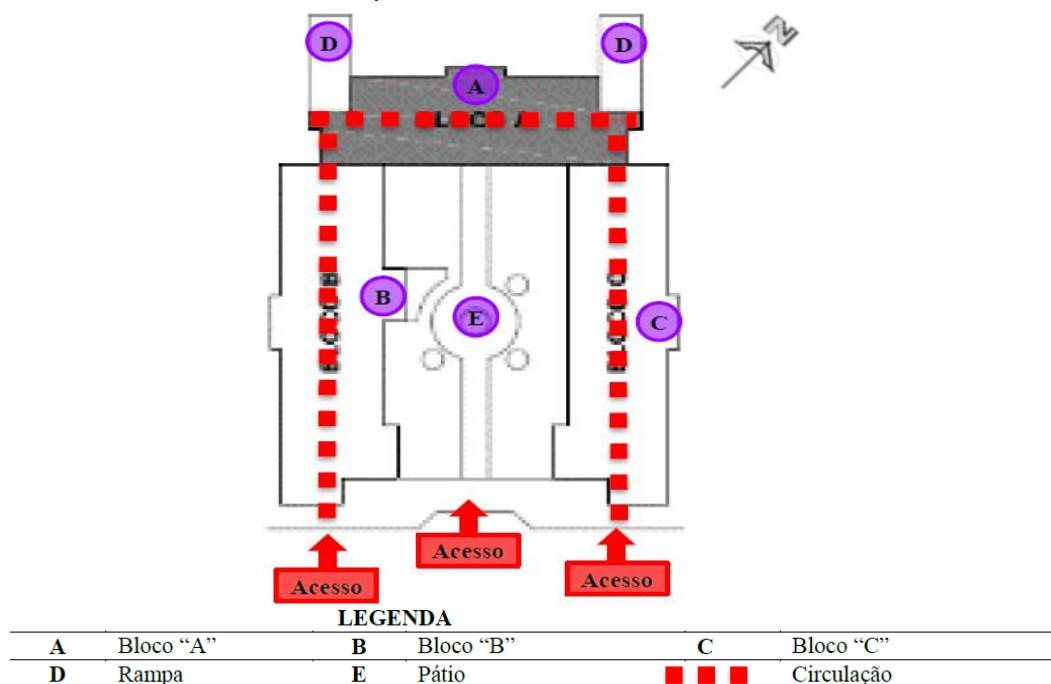
“Boa escola” para pobres seria a que desse conta de outras funções: as mudanças no tempo e no espaço escolar não deveriam resultar, necessariamente, em *mais educação escolar*, mas apenas em *mais coisas através da escola*, sinalizando que a *expansão escolar* [é] um fenômeno bem mais complexo que a *expansão da oferta educacional* (ALGEBAILLE, 2009, p. 143).

A autora ratifica que o robustecimento vivenciado na escola pública não implica em “ganhos” ou “melhorias” para a instituição e, as novas tarefas que são agregadas também não representam uma expansão efetiva da educação escolar, mas correspondem a “mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (ALGEBAILLE, 2009, p. 329).

De modo geral podemos assinalar, considerando o exposto na introdução desta seção, que a concepção projetual manifesta elementos relacionados a preceitos da arquitetura escolar tradicional dos séculos XVIII e XIX, adotando conceitos de racionalização e simetria, os quais podem ser observados na simplicidade das formas dos edifícios. Além disso, a presença do pátio central e do formato em “U” (Figura 6) também produz analogia ao claustro jesuíta ou a modelos posteriores de instituições de ensino, que foram sendo adotados ao longo da história, cuja necessidade visava à organização e à disciplina, como forma de garantir o controle dos indivíduos.

# INTERFACES DA EDUCAÇÃO

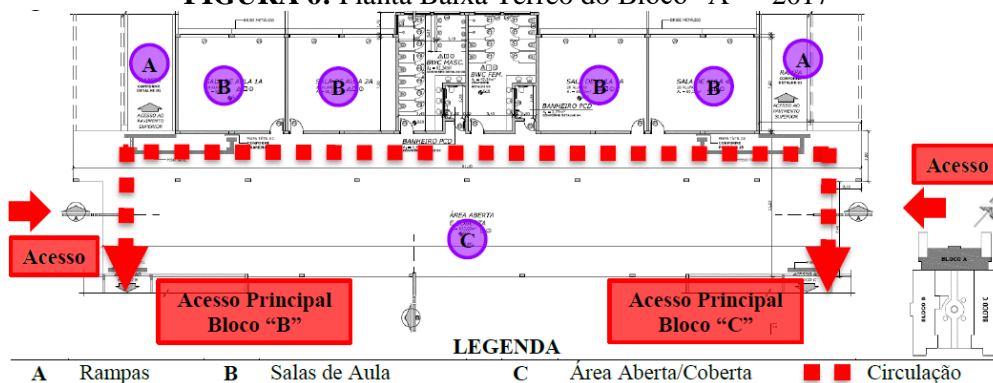
**FIGURA 6:** Localização do Bloco “A”, Bloco “B” e Bloco “C” – 2017



**Fonte:** Casarim (2017) adaptado pelas autoras

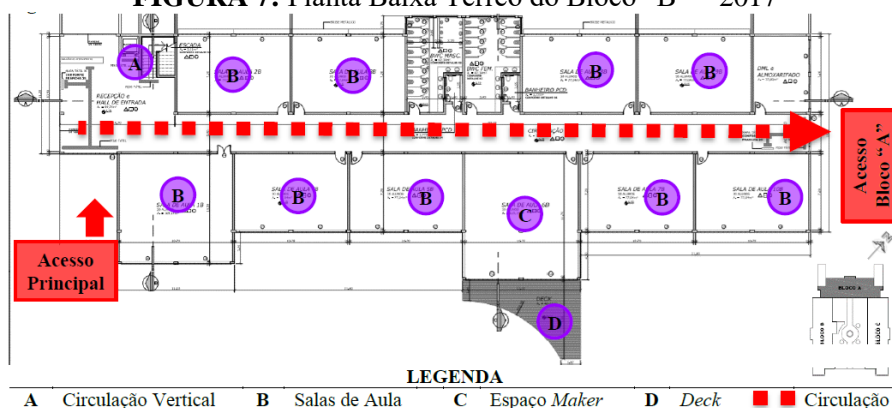
A forma utilizada no edifício (CASARIM, 2017) que recebe a função da sala de aula é originária da união de três blocos, denominados de Blocos A, B e C (Figura 6). Ao analisar as Figuras 6, 7 e 8, referentes apenas ao pavimento térreo dos respectivos blocos, podemos observar que apenas o Bloco “A” possibilita a interação dos alunos e professores com pátio central. Os demais, com exceção da sala denominada Espaço *Maker*, se interligam a um *deck* no Bloco “B”. Porém, não permite o estabelecimento de relações mais imediatas entre os usuários com o pátio interno, dado que este ocorre apenas pelo restrito acesso às janelas. Essa conformação arquitetônica remete à ideia dos grandes corredores de presídios ou à dinâmica de produção em série estabelecida nas fábricas, uma vez que os usuários da escola necessitam se deslocar por aproximadamente 70 metros em um corredor enclausurado, cuja ligação entre pavimentos ocorre por meio de escada ou rampa situadas nas extremidades de cada bloco.

**FIGURA 6:** Planta Baixa Térreo do Bloco “A” – 2017



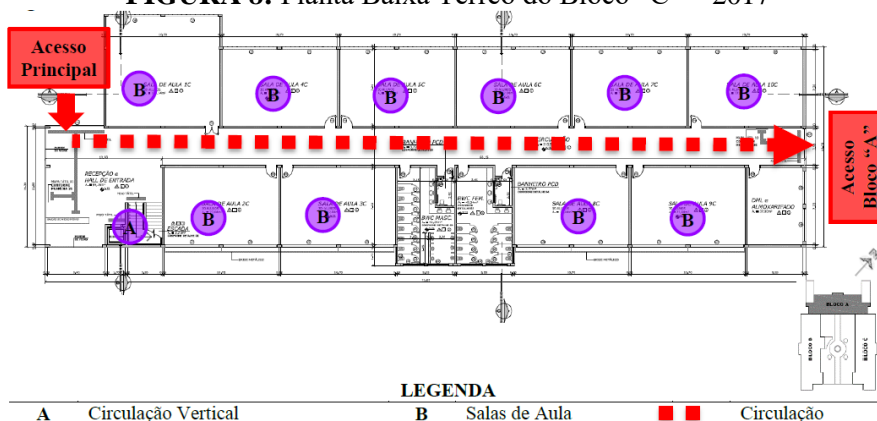
Fonte: Casarim (2017) adaptado pelas autoras

**FIGURA 7:** Planta Baixa Térreo do Bloco “B” – 2017



Fonte: Casarim (2017) adaptado pelas autoras

**FIGURA 8:** Planta Baixa Térreo do Bloco “C” – 2017

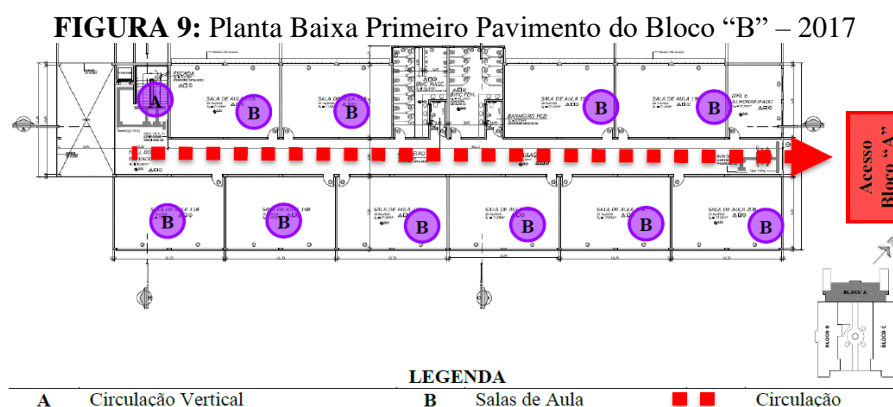


Fonte: Casarim (2017) adaptado pelas autoras

Compete destacar que, como os corredores acabam sendo enclausurados em função da extensão da passagem alongada de quase 70m e a verticalização da edificação, a qual objetiva

atender às diversas salas de aula, a estratégia projetual pautada na adoção de áreas comuns nas extremidades de interligação entre os blocos, volta-se para amenizar a sensação de desconforto criada. No entanto, esse elemento não reduz a relação fria que se estabelece pela ausência de espaços de socialização, nem se torna significativo na promoção de maior interação entre os usuários, uma vez que sua dimensão e localização não incentivam o diálogo e não fomentam as relações sociais ali estabelecidas. Por estar isolado nas extremidades da edificação e não interagir diretamente com o pátio central ou com as áreas externas da edificação, contribui para a individualização ainda maior dos sujeitos e atua na garantia de aceitação de uma educação voltada para a estreita formação para o trabalho estranhado.

Diante disso, a disposição espacial quanto à conexão entre os Blocos “A” e “B”, bem como “B” e “C”, nos remete à analogia de ala (Figura 9), repetindo-se entre o primeiro e o segundo pavimento, demonstrando regularidade e similaridade quanto a sua adoção. Essa lógica, presente em presídios e bem conhecida pela comunidade científica, é descrita por Foucault (1999) como um espaço voltado para o controle de acesso dos usuários, inibindo que os mesmos se desloquem livremente pelo pavimento. Sob essa lógica, essa relação pode ser observada entre o bloco principal (A) e os demais blocos (B) e (C), que facilitam a organização dos seus usuários seguindo a lógica da seriação, bem como o controle por faixa etária, objetivando aquilo que Michel Foucault chamou de docilidade dos corpos.

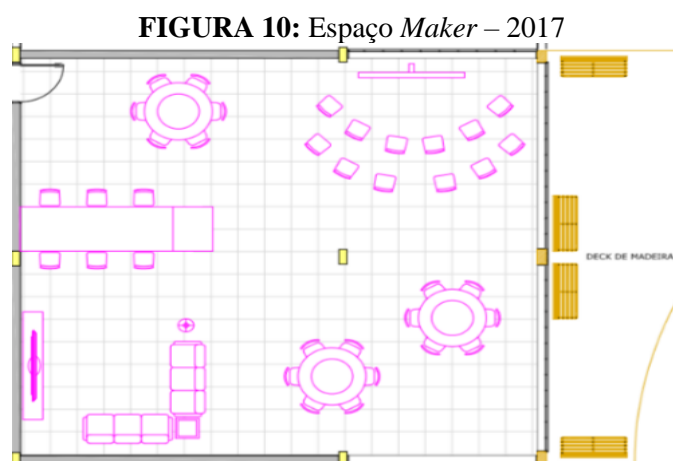


**Fonte:** Casarim (2017) adaptado pelas autoras

Ao longo dos anos, fica evidente que “a escola se modifica, mas sob a forma de uma ‘revolução passiva’, em que inovações são capturadas e reabilitadas no sentido da conservação de velhas prerrogativas e da restauração e do aprofundamento de limites e destituições”



(ALGEBAILLE, 2009, p. 330). Complementando esse argumento, Algebaile (2009) explicita que o sentido de “inovação” é tomado para legitimar o “uso criativo e eficiente de velhas formas para dar conta de novos problemas, articular novos interesses. O aspecto geral é o de ‘atraso’, mas o que está em curso é uma brutal e sórdida *modernização*” (ALGEBAILLE, 2009, p. 330), estratégia que opera com preceitos análogos ao discurso educacional comodificado, que, de um lado, alimenta o papel ativo de consumidores e, por outro, reforça o papel passivo necessário aos processos de produção (FAIRCLOUGH, 2001). Essa evidência é também reincidente na PA quando, para promover mudanças na escola, para que a mesma não seja imediatamente confundida com uma estrutura física século XIX, os projetistas definiram como um dos atrativos do projeto o Espaço *Maker* (Figura 10), com iniciação à robótica.



**Fonte:** Casarim (2017) adaptado pelas autoras

Além disso, conforme a PA, outros espaços como a sala de culinária (cozinha criativa), sala de comunicação (cinema, rádio, jornal), pista de *kart* (educação para o trânsito), horta escolar (projeto de sustentabilidade), ou ainda o horto florestal (recuperação de plantas nativas), estão descritos no programa de necessidades, porém não foram identificados na proposta analisada.

Com relação à extensão dos corredores, ainda é oportuno descrever que os elementos de saúde e conforto cedem lugar ao “mais barato” e ao “mais rápido”. Ao adotar edifícios ordenados por um sistema estrutural em que se prioriza maior racionalização, padronização e repetição de elementos estruturais, não somente se favorece a redução de custos, ignorando os condicionantes primordiais para o conforto, mas, no que compete à formação de consciências,

é também substanciada a moral do trabalho, provendo desde já a servidão dos futuros trabalhadores às demandas da burguesia (CHAVES; EVANGELISTA, 2020).

Por fim, é importante destacar que a análise aqui ensejada não aprofunda elementos relacionados aos condicionantes ambientais, apesar de entender que essas informações estejam relacionadas ao conforto térmico, acústico ou lumínico, que são cruciais para a concepção de toda e qualquer proposta projetual. Valemo-nos dos elementos arquitetônicos como estratégia para dar notoriedade às categorias de análise que foram definidas para a compreensão do objeto estudado. Fundamentada em preceitos estruturantes da educação de tempo integral e movida por uma meta de governo da Gestão 2017-2020 de ampliar a oferta educacional para 100% da demanda da escola pública da rede municipal de ensino, a PA tornou-se o projeto arquitetônico na ação em resposta às novas demandas criadas pela municipalidade. Alicerçada em dados oficiais divulgados com base no número de matrículas, os quais forneceram apenas um quantitativo quanto à escolarização dos discentes, a proposta pouco informou sobre as condições das instituições selecionadas para a política de concentração no tocante ao acesso à escola e ao tipo de escola que chegava para os diversos segmentos populacionais do município. Conforme descreve Algebaile (2009, p. 123), se compreendermos que a ampliação do acesso à escola não se resume apenas ao

[...] aumento da oferta de vagas, envolvendo as mudanças na organização dessa oferta, o que inclui, entre outros aspectos, as formas de distribuição territorial das vagas, os dados de matrícula serão insuficientes. Quando muito, fornecerão indícios que, bem aproveitados, podem vir a auxiliar na reorientação da investigação no sentido da utilização de outras categorias de dados (sobre os prédios escolares, por exemplo) e outras fontes que amparem a reconstituição de processos capazes de informar os múltiplos sentidos desse alcance.

### **Considerações finais**

A política de concentração que a municipalidade propunha com a PA dizia prever a construção de uma escola inovadora, que acompanhasse a área tecnológica. Além disso, por concentrar a demanda de ensino em uma única instituição, renunciava um atendimento para todos. No entanto, ainda que fosse concebido com esse propósito, ele não seria alcançado, pois sua efetividade não dependia do desejo de quem produziu o projeto, e sim das relações que constituíam a base na materialidade real de sua implementação (ALGEBAILLE, 2009), o que já manifestava entraves em seu projeto. Além disso, sob a justificativa de extirpar a escola

precária, cuja superação *somente se mostrava possível* a partir da implantação de uma nova escola, omite-se, com a proposta a racionalização de custos, a demissão em massa e o entrave no acesso à educação escolar de forma mais igualitária possível a todos.

Valendo-nos de importantes aspectos da ACD, fomos percebendo que a proposta arquitetônica divergia, em grande medida, de um ideário de participação e formação humana para o famigerado pleno exercício de cidadania, ressaltando, dessa forma, a negação da linguagem adotada, seja ela teórica ou técnica, na documentação disponibilizada pela SE e pela Unesco. Tratam-se de algumas das principais contradições iniciais do objeto de pesquisa o apelo verbal presente na PA, que labora no convencimento da comunidade quanto a sua adesão, concomitante à negligência da participação popular nos processos decisórios e de elaboração. O que aponta que o apelo à participação permanece sendo utilizado para sustentar a autorresponsabilização, despolitizada e desarticulada, de casos e sujeitos isolados que necessitam suprir necessidades primeiras.

Essa desarticulação, que se manifesta em problemáticas aparentemente singulares, reforça a contradição capital-trabalho e os recorrentes antagonismos de classe. Esse desvio de atenção das determinações estruturantes para questões circunstanciais consiste em uma recorrente forma de desertar a possibilidade de que seja sustentado qualquer sistema alternativo. Igualmente, consiste em uma maneira de eternizar a forma capitalista da atividade de produção, pois permanece incorrigível (sobretudo porque omissa) sua base causal.

## Referências

ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BANCO MUNDIAL. Aprendizagem para Todos. Investir nos Conhecimento e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. **Estratégia 2020 para Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo, Washington, DC., 2011.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e Espaço Escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: \_\_\_\_\_. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-140.

BENDRATH, E. A. A educação como commodity: a política de organismos internacionais. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 41-52, jun. 2008.

BRASIL. Portaria Lei nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. **Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental**, Brasília, 2016.

CARDOSO, L. R. **Projeto arquitetônico do centro esportivo de uma escola única de tempo integral em Joaçaba/SC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Engenharia Civil) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba. 2017.

CASARIM, T. L. **Projeto arquitetônico do edifício das salas de aula da escola única em tempo integral do município de Joaçaba-SC**. Trabalho de Conclusão de Curso (Engenharia Civil) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba. 2017.

CHAVES, P. M. Uma Base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.37, 2021.

CHAVES, P. M.; EVANGELISTA, O. Servidão benevolente até a morte? **Contrapoder**. Disponível em: <<https://contrapoder.net/colunas/servidao-benevolente-ate-a-morte/>>. Acesso em: 03. Set. 2020.

DANTAS, A. Todos pela participação: quando o consenso denuncia a dominação. In: MONTAÑO, C. **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor"**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 103-143.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro (UNOESC)**, v. 44, p. 1-24, 2019.

DELIBERADOR, M. S. **O processo de projeto da arquitetura escolar no Estado de São Paulo: caracterização e oportunidades**. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1998.

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

FRANÇA, L. C. M. **Caos - Espaço - Educação**. São Paulo: ANNABLUME, 1994.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S., et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

GIL, J. M. S.; HERNANDEZ, F. Inovação educativa. In: ZANTEN, A. V. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 476-481.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

IBGE. **Índice Brasileiro de Geografia Estatística**, 2010.

JOAÇABA. **Proposta de articulação para construção de uma escola única e em tempo integral. 2017/2020**. Joaçaba: Secretaria Municipal da Educação, 2017.

JOAÇABA. CÂMARA DE VEREADORES. Imprensa. **Câmara de Vereadores de Joaçaba**, 2018. Disponível em: <https://www.cmj.sc.gov.br/noticias/index/ver/codMapaItem/73757/codNoticia/527149>. Acesso em: 25 jul. 2019.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura Escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2017.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. 3ª. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual, 1997.

MELATTI, S. P. D. P. C. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Joinville. 2004.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MONTAÑO, C. A autoação dos sujeitos: a panaceia da "participação democrática" e do "Empoderamento". In: \_\_\_\_\_. **O canto da sereia**: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor". São Paulo: Cortez, 2014. p. 97-102.

NASCIMENTO, M. F. P. D. **Arquitetura para a educação: a contribuição do espaço para a formação do estudante.** Dissertação de Mestrado - Universidade de São Paulo. São Paulo. 2012.

OLIVEIRA, K. L. A. D. **Política de Nucleação de Escolas do Meio Rural:** Repercussões em comunidades do oeste catarinense. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba. 2018

OLIVEIRA, A. D. R.; OLIVEIRA, N. A. Modelos de formação humana: paideia, Bildung e formação omnilateral. In: BOMBASSARO, L. C.; DALBOSCO, C. A.; HERMANN, N. **Percursos Hermenêuticos e Políticos:** homenagem a Hans-Georg Flickinger. Passo Fundo-RS: UPF, 2014. p. 208-222.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. 8ª. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PULS, M. **Aula Pública:** A Função Política da Arquitetura 1/2, 2016. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/11/11/aula-publica-opera-mundi-qual-e-a-funcao-politica-da-arquitetura/>>. Acesso em: 3 ago. 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011, v. 1, n. 29, p. 127-160, jan./jun. 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Educação Já! Uma proposta suprapartidária de estratégia para a educação brasileira e prioridades para 2019-2022. **Versão para debate**, n. 3ª, nov. 2018.

UNOESC. **Trabalho de conclusão de curso.** Curso de Engenharia Civil. Joaçaba. 2017.