

Espaços Escolares: Modernizações Produtivas

Cristianne Maria Famer Rocha¹

Resumo

Busco, ao *desconstruir* historicamente algumas edificações escolares situadas na cidade de Porto Alegre (RS) –consideradas as marcas pedagógicas que direta ou indiretamente modelaram seus espaços arquitetônicos– analisar a relação entre espaço(s) escolar(es) e pedagogia(s), descrevendo as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analisar alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços.

Dentre os inúmeros estabelecimentos de ensino aqui existentes, foram escolhidos aqueles que pareceram mais significativos –pela história que possuem, pela posição geográfica e cultural que ocupam na cidade, pelas marcas pedagógicas (mais ou menos visíveis) que carregam e pelo espaço arquitetônico constituído e formalmente representado que possuem.

Palavras-Chave: Currículo, Arquitetura Escolar, Pedagogia, História da Educação.

Abstract

Working within the historical deconstruction of some school buildings located in the city of Porto Alegre (State of Rio Grande do Sul, Brazil), –considering the pedagogical marks that have shaped their architectural spaces– I aim at examining the relationship between school space(s) and pedagogy (ies), describing the continuities and ruptures that such marks have imprinted to the spaces they have occupied (or even determined). I also examine some of the subjection (control) and discipline (surveillance) mechanisms that have been activated, specially in Modern Age, regarding use and space arrangements.

Among the numerous schools existing in the city, I have chosen those which seemed to be more significant –for their history, geographical and cultural position in the city, for the pedagogical marks (more or less visible) they carry and for their formally represented and constituted architectural space.

Key-Words: School Curriculum, School Architecture, Pedagogy, History Of Education.

¹ Mestre em Educação na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS).

Endereço para correspondência:

Rua Irmão José Otão, 170/904

90035-060 Porto Alegre – RS

Telefax: (0xx51) 311.5125

E-mail: crisrocha@pro.via-rs.com.br

Ao desconstruir² historicamente algumas edificações escolares situadas na cidade de Porto Alegre (RS) –consideradas as marcas pedagógicas que direta ou indiretamente modelaram seus espaços arquitetônicos– analiso a relação entre espaço(s) escolar(es) e pedagogia(s), descrevendo as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analiso alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços.

Para isto, considero a disposição espacial –seja aquela da localização da escola no tecido urbano, da distribuição do(s) edifício(s) no terreno, da organização interna (salas de aula, espaços cheios e vazios, abertos e fechados, corredores, fluxos de entrada e saída, salas de professores, espaço reservado à administração e direção, entre outros), e mesmo aquela da distribuição interna entre os vários elementos (móveis, portas, janelas, etc.) que compõem os diversos ambientes/espaços– sempre como um elemento de demarcação não somente arquitetural mas, consideravelmente, pedagógica. São as práticas escolares –aí incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos– que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que somos. Pois, dentro destes espaços escolares –e a partir deles e suas diversas relações e inter-relações– é que se dá o exercício pedagógico.

Frago (s/d) nos afirma que:

O espaço escolar (...) educa. Não é um elemento neutro. Educa num e noutro sentido, segundo sua disposição, como tal espaço, e segundo a disposição, nele mesmo, das pessoas e objetos. (...) [Pois] quando se modifica o espaço de um edifício ou o recinto escolar ou uma aula, [o que muda] não é o seu aspecto, e sim sua substância e função, seu modo de operar, suas possibilidades e seus limites. (p. 54, trad. minha)

Portanto, compreender o processo curricular além de métodos, técnicas, conceitos, experiências ou dinâmicas, assim como compreender a escola enquanto instituição (pedagógica, (in)formadora, disciplinadora, entre tantas outras possibilidades) que existe além de seus currículos, normas e regimentos, significa compreender a escola em sua histórica complexidade: analisando, percebendo, (re)considerando e (res)significando também, aqueles elementos do currículo que nos parecem –num primeiro

² *Desconstruir* –que não significa destruir–, embora não esteja formalmente dicionarizado em língua portuguesa, é o ato de *des-construir*, onde *des* (derivado do prefixo latino 'de') indica separação, distanciamento, transformação (Ferreira, s/d).

olhar— invisíveis, indizíveis, insignificantes. Significa também perceber as relações que se estabelecem entre os vários componentes (sujeitos ou objetos) da escola, suas funções, suas histórias, seus discursos, suas práticas e suas condições de existência.

Um destes elementos do currículo, pouco comentado, pouco descrito, pouco analisado é o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como (senão o único, um dos) local privilegiado e legitimado de concentração do saber (visto como) cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades³.

O espaço, qualquer que seja, é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo. Ele é constituidor, determinante, impositivo ou permissivo. O modo como vemos o espaço e como nele nos vemos, diferente nas diversas épocas e culturas, nos permite perceber essas sutis determinações.

Michel Foucault (1979) nos diz que:

seria preciso fazer uma história dos espaços – que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes – que estudasse desde as estratégias de geopolítica até as nossas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [Pois] (...) é surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema sócio-político. (...) A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada. (p. 212)

Nilda Alves⁴ (1998, p.12), entre outros autores e pesquisadores que vêm discutindo e escrevendo sobre o tema do espaço escolar, compreende que:

³ Produz subjetividades ao sustentar que indivíduos inteligentes, conscientes, educados serão mais autônomos, mais livres, mais independentes, mais responsáveis, serão capazes de promoverem transformações sócio-político-econômico-culturais que visem melhoria de vida, progressos, avanços, humanizações. Talvez esta seja a maior das tantas ilusões produzidas e mantidas pela escola moderna.

⁴ No trabalho citado, a autora realiza uma pesquisa histórica sobre as escolas rurais do Rio de Janeiro, desde o período imperial até a década de oitenta, onde procura entender a construção do espaço escolar de diversas maneiras, seja pela vertente de discussão do espaço na cidade (Lefebvre), seja pela discussão das instituições vistas como espaço de poder (Foucault).

Em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que aí realizava, ia ficando claro, estranhamente claro, que aquele espaço – o escolar – daria pistas importantes sobre o não-explicito na escola, naquilo que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convencionamos chamar de ‘currículo oculto’ (...) e também do negado, aquilo a que estamos chamando de ‘currículo vazio’ (...).

No espaço escolar, portanto, são determinadas relações de uso e permanência dentro (ou fora) dele. Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes/locais, ao delimitarmos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitirmos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, percebemos o quão comprometido o espaço é na constituição daquilo que comumente identificamos como escola. Pois, o espaço, segundo Augustin Escolano, citado por Frago (s/d, p. 54, trad. minha), é:

(...) um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores,(...) uns marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda biológicos (...).

(...) No marco das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é mais que um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, quer dizer, um elemento significativo do *currículum*, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda: a arquitetura escolar (...) pode ser considerada inclusive como uma ‘forma silenciosa de ensino’.

Portanto, creio que pesquisar o espaço escolar, a arquitetura que o constitui, a lógica que o constrói, a pedagogia que em parte dele deriva e que ao mesmo tempo o sustenta e movimenta, e, claro, a mutação que o mesmo vem sofrendo ao longo dos tempos e das pedagogias para –dizem– melhorar o resultado obtido dentro e fora da escola, é um exercício não somente útil como necessário.

Os espaços

Dentre os inúmeros estabelecimentos de ensino situados na cidade de Porto Alegre (RS), escolhi aqueles que me pareceram mais significativos –

pela história que possuem, pela posição geográfica e cultural que ocupam, pelas marcas pedagógicas (mais ou menos visíveis) que carregam e pelo espaço arquitetônico constituído e formalmente representado que possuem. Foram eles: o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), o Colégio Americano, o Instituto de Educação General Flores da Cunha, a Escola Técnica Parobé, o Colégio Província de São Pedro e a Escola Municipal Jean Piaget.

Os motivos que me levaram a escolher esses seis estabelecimentos foram os seguintes:

- perfazem quase um século de histórias educacionais –o mais antigo, o Colégio Militar, é de 1851 e o mais recente é a Escola Municipal Jean Piaget de 1992– e seus atuais edifícios foram construídos em épocas diferentes: o Colégio Militar em 1872, o Instituto de Educação em 1937, o Colégio Americano em 1943, a Escola Técnica Parobé em 1960, o Colégio Província de São Pedro em 1987, a Escola Jean Piaget em 1992;

- pertencem a dependências administrativas diferentes: o Colégio Militar está diretamente subordinado ao Ministério da Defesa (extinto Ministério do Exército), o Instituto de Educação e a Escola Parobé são instituições públicas estaduais, o Jean Piaget é pública municipal e os Colégios Americano e Província de São Pedro são particulares;

- representam espacialmente tendências pedagógicas mais ou menos declaradas: os prédios do Colégio Americano foram construídos sob os auspícios da Escola Nova; os do Colégio Militar mantêm em suas tradições toda a positividade de um tempo que não muda jamais; o do Instituto de Educação, ao inaugurar um “novo” tempo, também declara a positividade da época em que foi construído; a Escola Técnica Parobé, embora tenha sido criada em 1906, inaugurou o atual prédio em pleno vigor do tecnicismo nacional (1960); o Colégio Província de São Pedro, neo-montessoriano, reproduz no espaço de paredes translúcidas (de vidro) toda a liberdade e modernidade de uma “escola de primeiro mundo que não limita a aprendizagem” (Zero Hora, 28/09/98, capa); e a escola de “arquitetura construtivista” Jean Piaget que foi “reinventada para fazer o espaço físico acompanhar o novo conceito de espaço pedagógico da Administração Popular da Prefeitura Municipal de Porto Alegre” (Revista *Paixão de Aprender*, 1992, p. 2).

Além disto, estas escolas se caracterizam pelos diferentes tipos de ensino que oferecem: o Instituto de Educação e o Colégio Americano oferecem educação infantil, ensinos fundamental e médio; o Colégio Província de São Pedro oferece ensinos fundamental e médio; o Colégio Militar oferece ensino fundamental a partir da 5ª série e ensino médio; a

Escola Técnica Parobé oferece ensino médio (técnico-profissionalizante); e a Escola Jean Piaget oferece somente ensino fundamental.

As representações

As imagens –fontes primordiais para a pesquisa em Arquitetura– primeiro idealizadas e, depois, representadas, se constituem em elementos de *delimitação* e *conformação* espacial. Através delas se inventam e se representam espaços que –depois de construídos– expressarão a forma, o programa e o uso dos mesmos, além das presumíveis expectativas daqueles que os imaginaram, daqueles que os desejaram e daqueles que os desfrutarão.

A *conformação* se dá tanto externa quanto internamente e, dependendo do modelo arquitetônico utilizado –formas empregadas: abertas, fechadas, lineares, circulares, (as)simétricas ou (ir)regulares– conformam-se/(dá-se forma a)os edifícios, mas também conformam-se as pessoas que nestes espaços estão ou deles se utilizam. Esta (con)formação dos espaços –e das maneiras de ser e agir neles– está relacionada à *delimitação*, à *distribuição* e à *utilização* destes espaços.

Os espaços construídos –e aqueles não construídos– (de)limitam as atividades, já que são pensados de modo a permitirem (ou não) uma determinada ocupação e o desenvolvimento de algumas funções. Mesmo os espaços de múltiplas funções –tão presentes em projetos escolares– delimitam o uso, pois as *múltiplas funções* normalmente abrangem apenas algumas determinadas possibilidades além daquelas já conhecidas.

A *distribuição* espacial externa –do complexo arquitetônico na paisagem urbana, do(s) edifício(s) no terreno– e também aquela interna –dos diversos espaços que compõem o(s) edifício(s)– mostram o tipo de organização que prevalece no sistema educacional. Construções abertas, onde diferentes espaços se interrelacionam, por exemplo, são bastante diferentes de construções cujos espaços se fecham uns aos outros, impossibilitando o livre acesso e o contato direto.

A *utilização* destes espaços também contribui à análise que me proponho. Os espaços são pensados, projetados e construídos para cumprirem funções econômicas, sociais e/ou culturais. Talvez esta seja inclusive a principal característica de um espaço: sua função (como e para que ele será utilizado). Nem sempre, entretanto, estas definições de uso são prevalentes. Às vezes, tais determinações não são cumpridas ou sequer observadas. A elas se fazem contínuas resistências que serão administradas com redefinições ocasionais. Normalmente, porém, as razões pelas quais se construiu um espaço de uma ou outra maneira dizem respeito, com muita frequência, a uma justificativa funcional.

Estes quatro elementos da formação espacial –*conformação*⁵, *delimitação*⁶, *distribuição*⁷ e *utilização*⁸ – permitem identificar os prédios na paisagem urbana. Pois, identificar, por exemplo, como os prédios escolares se inserem na paisagem urbana –se eles se destacam (porque monumentais em tamanho e estilo) ou se confundem com os outros prédios que os rodeiam– permite compreender tanto o papel da educação no contexto histórico e urbano da cidade quanto, algumas vezes, o sentido que arquitetos, planejadores e construtores dessa ou daquela escola atribuem ao papel a ser desempenhado por ela naquele contexto:

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando. (Wolff, 1996, p. 105)

Permitem, além disso, analisar e destacar a existência de relações entre os espaços escolares, as pedagogias utilizadas e as "modernizações" espaciais produzidas ao longo do tempo pesquisado para possibilitarem que o controle⁹ continue sendo exercido, independente do tipo de vigilância¹⁰

⁵ Disposição e aspecto externo do(s) edifício(s) existente(s) e dos espaços não edificados (apresentação, fachadas, ornamentação, ostentação, monumentalidade, singeleza), apresentação e/ou existência das zonas de transição entre zonas edificadas e não edificadas, a tipologia adotada ou predominante (a organização espacial pode ser aberta ou fechada em relação ao exterior e os tipos predominantes podem ser: U (fechada para o externo), O (aberta para o externo), (fechada para dentro de si), L ou T (ou invertidos com corredores retos), o simbolismo apresentado (os elementos simbólicos/referenciais incorporados ou percebidos consciente ou inconscientemente), o mimetismo com outros edifícios, as dimensões espaciais.

⁶ Do(s) prédio(s) no terreno e dos vários espaços no(s) prédio(s), os vários espaços da sala de aula (púlpito, mesas, cadeiras, quadro-negro), as dimensões espaciais que distinguem as áreas pedagógicas (salas de aula, laboratórios), administrativas (direção, salas de professores), de circulação (corredores, banheiros) e recreativas (pátios, quadras de esportes, ginásio, piscina), número e tamanho dos diferentes espaços.

⁷ A localização do edifício na cidade e no terreno, sua dependência ou não em relação a outros edifícios, as relações existentes entre as zonas edificadas e as não edificadas do conjunto escolar, a distribuição externa (como estão distribuídos no terreno os cheios e vazios que compõem o espaço escolar) e interna (como estão distribuídos no edifício os diferentes espaços que o constituem).

⁸ Os usos e as funções dos diferentes ambientes, fragmentação e diferenciação dos espaços normalmente existentes.

⁹ "Controle" vem de *contra* (lat. "em sentido contrário") + *rotulus* (lat. "que rola, que movimenta, ou pequena roda"). Portanto, segundo sua etimologia, significa: algo que funciona contra alguma coisa, em outro sentido. Atualmente, porém, controle é utilizado, além de outras acepções possíveis (Ferreira, s/d; Zingarelli, 1996), como: ato de verificar, vigiar uma atividade; ato ou poder de exercer domínio, governo, fiscalização sobre outros; capacidade de dominar e vencer os próprios impulsos (autodomínio físico e psíquico); qualquer meio técnico e idôneo de verificar, comandar e regular o funcionamento de um aparelho, de um mecanismo, de uma atividade e similares. Sendo assim, entendendo-o, aqui, como ato ou atitude de verificar, vigiar, exercer poder, domínio, governo sobre outros. Aproprio-me, neste caso, da análise feita por Deleuze (1998) ao caracterizar nossa sociedade de consumo e produção de bens –neo-liberal-globalizada–

que venha a ser operada em cada um dos modelos arquitetônicos construídos.

Para realizar esta pesquisa, convém salientar que considerarei a escola moderna como um espaço que não é neutro, mas que, ao contrário, disciplina, controla e vigia —em graus e condições os mais diferentes possíveis. Ao mesmo tempo, as variações destes graus e condições (de controle, de disciplinamento, de educação e de vigilância) codificam o espaço escolar, definindo-o e conformando-o a fim de torná-lo um local mais ou menos adequado aos propósitos pretendidos. Considero também que a escola é um espaço que produz sujeitos que —se espera— sejam mais humanos, conscientes, autônomos, livres, críticos, independentes, responsáveis, entre outros atributos —que dizem ser— importantes no mundo e na época em que vivemos.

A escola, portanto, se apresenta como um espaço de tríplice função: ela é *economicamente produtiva* (ao produzir sujeitos aptos ao trabalho), *culturalmente simbólica* (ao produzir sujeitos culturalmente “adaptados” e desejosos deste *status* concedido pela escola) e *disciplinar* (ao produzir sujeitos disciplinados, que se pretendem conscientes, autônomos, críticos, responsáveis, dignos, justos, livres, etc.). E agrega nesta sua última função — a *disciplinar*— um mecanismo que lhe é crucial: o controle que é exercido através da vigilância (necessária à divisão, segmentação, classificação, fechamento em ordens, turmas e grupos e que faz transparentes e visíveis as relações de poder que se dão na escola). Pois, para que a escola atue como uma instituição disciplinar é preciso controlar aqueles que nela estão e nela desenvolvem suas atividades. E o controle se exerce justamente por um de seus mecanismos —talvez o mais efetivo e eficaz— que é a vigilância. Interessante observar, porém, que tanto as ações disciplinares, quanto aquelas de controle, quanto aquelas de vigilância —que são substancialmente ações diferentes entre si— produzem os mesmos resultados: corpos dóceis, educados (disciplinados e controlados), esquadrinhados, classificados, alinhados, enfileirados, escolarizados.

como sendo uma “sociedade de controle”, já que a produção tecnológica e industrial que nela se dá favorece o exercício do controle de forma contínua, aberta e modulável, através de meios e instrumentos pensados e produzidos com o objetivo de controlar mais e melhor —ampliando a abrangência, a qualidade e a aceitação pacífica do exercício de controle que se faz.

¹⁰ Vigilância (lat. *vigilantia*) significa ato ou efeito de vigiar (manter sob controle pessoas ou coisas, como medida de segurança, para assegurar um normal desenvolvimento das suas atividades); observar atentamente; observar ocultamente, espreitar; tomar cuidado, estar atento, seguir com constante e particular atenção; estar alerta, velar, prevenir (Ferreira, s/d; Zingarelli, 1996).

Enfim... sem fins

Procurei, ao investigar alguns espaços escolares, compreender o modo como, ao longo do século pesquisado, estas foram se “modernizando” para possibilitarem mínimos controles (violências explícitas), máximas vigilâncias e constante disciplinamento. É necessário, porém, não perder de vista a história dos espaços fechados (disciplinares e disciplinarizantes) para que se perceba que a “evolução humanizante” –que nos retirou do calabouço (particularmente no caso das prisões) e dos quartéis (no caso das escolas) para nos colocar nas “gaiolas” de vidro, de limites transparentes e visibilidades sem fim –é extremamente econômica¹¹ (material e politicamente). Pois, pretensamente mais “humanos” suavizamos e até eliminamos completamente uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários, arquiteturais, etc.) que impossibilitavam alunos e professores de manterem entre si (as tão desejadas) relações mais justas, iguais ou democráticas. Esquecemos, talvez, que tal “evolução” (ou economia como nos diz Foucault) nos amordaça com outras amarras, mais finas, mais sutis, quase transparentes.

Como átomos pensantes (que se desejam autônomos, livres e celulares) estamos organizados numa nova economia e tecnologia do poder disciplinar, de quantidades mínimas, de certezas (ditas) perfeitas, de verdades (tidas como) comuns, de idealidades suficientes, de causalidades eficientes e de especificações classificatórias¹². Convivemos pacificamente, produzindo, mantendo e reproduzindo, eficaz e eficientemente, um modo de produção específico, de máxima força útil e mínima força política, como numa grande linha de montagem de composições precisas, mecanismos perfeitos e extrema docilidade.

Vistos, vigiados e violados na escola e fora dela nos tornamos naturalmente obedientes, homogêneos, previsíveis, exemplares e, sobretudo, governamentalizados¹³, sem precisarmos mais do soberano ou do pastor para nos controlar ou justificar nossas ações e intenções.

¹¹ A palavra *economia* (do grego “oikonomia”: oikos=casa e nomos=medida), e suas derivadas, foi constantemente utilizada por Foucault. Porém, ele a usa de maneira diversa daquela geralmente definida como “ciência, doutrina ou teoria que estuda os processos de produção, troca e consumo de bens e serviços capazes de satisfazerem as necessidades e os desejos humanos” (Zingarelli, 1996, p. 584, trad. minha). Também aqui usarei *economia* num sentido mais amplo e próximo do seu original grego: “arte de bem administrar uma casa” (Ferreira, s/d, p. 497); ou como: “tendência do homem de realizar o máximo resultado com meios dados, ou um determinado resultado com o mínimo de meios, motivada pela limitação dos meios em relação aos fins e à escassez dos bens em relação às necessidades” (Zingarelli, 1996, p. 584, trad. minha); ou então: “utilização racional das fontes de utilidade de que se dispõe” (idem).

¹² Foucault desenvolve as regras desta tecnopolítica em “Vigiar e Punir” (Foucault, 1997, p. 86-89).

¹³ Foucault desenvolve detalhadamente “a governamentalidade” no seu artigo homônimo do livro que, no Brasil, leva o nome de “A Microfísica do Poder” (Foucault, 1979, p. 277-293).

E a escola, esta grande maquinaria disciplinar moderna, tem sua positividade justamente na medida em que colabora na produção de sujeitos autogovernados (num estado governamentalizado) que aprendem desde cedo nas várias séries e ciclos (nos seus tempos), nas várias filas, turmas, salas ou carteiras (nos seus espaços) e nos vários currículos, grades, programas ou níveis (nas suas histórias, hierarquias e distribuições) a estabelecerem autonomamente seus próprios limites, controlando e permitindo, reciprocamente, uns aos outros.

Por tudo isto, e apesar disto e dos tantos outros problemas e críticas com os quais a escola (enquanto espaço e tempo) tem permanentemente convivido, seria, talvez, contraproducente eliminá-la completamente, pois mesmo que ela não funcione como desejado (porque ainda nela existem as evasões, as repetências, os castigos, as ausências, as necessidades contínuas e as faltas graves), ela tem uma certa utilidade econômico-política para as sociedades nas quais vivemos. Parafraseando Foucault (s/d), talvez esta aparente “utilidade” da escola possa ser facilmente observada se considerarmos o seguinte: quanto mais escolarizados formos, mais indisciplinados existirão, quanto mais indisciplina houver, mais desorganizada (despolitizada, mal educada, indisciplinada) será a sociedade e mais necessidade e vontade de disciplina ter-se-á; mais aceitável e desejável, então, será a escola e o sistema de controle disciplinar.

A existência deste pequeno perigo interno permanente [a indisciplina] é uma das condições de aceitabilidade deste sistema de controle. (Idem, p. 65, trad. minha)

Outras condições de aceitabilidade poderiam ser pensadas, citadas, enumeradas, postuladas. Talvez a lista nunca acabe. Ou delas se pudesse falar muito mais.

Referências bibliográficas

- ALVES, Nilda. O Espaço Escolar e suas Marcas: O espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ESCOLANO, Agustín. La arquitectura como programa. espacio-Escuela y currículum. Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, n. 12-13, 1993/94, p. 97-120.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, 1ª ed..

- FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997, 15ª ed..
- _____. Microfísica do Poder. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. Las Redes del Poder. Buenos Aires: Almagesto, s/d.
- FRAGO, Antonio Vinão. Espacio Y Tiempo. Educación y Historia. Texto digitado, s/d.
- _____. El Espacio Escolar. Introducción. Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, nº 12-13, 1993/94, p. 11-16.
- _____. Del Espacio Escolar y la Escuela como Lugar: Propuestas y cuestiones. Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, nº 12-13, 1993/94, p. 17-74.
- REVISTA PAIXÃO DE APRENDER. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1992.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer. Desconstruções Edificantes: Uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo. (Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. A ordem das Disciplinas. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996.
- _____. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: _____ (org.). Crítica Pós-estruturalista e Educação. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 9-56.
- WOLFF, Silvia Ferreira Santos. A Arquitetura Escolar Documentada e Interpretada através de Imagens. Anais do Seminário "Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia". Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996, p. 102-109.
- ZERO HORA. Porto Alegre, 28/09/98.
- ZINGARELLI, Nicola. Vocabolario della Lingua Italiana. Bolonha: Zanichelli Editore, 1996.