

Arquitetura escolar: imagens e representações

Helena Moussatche
Alda Judith Alves-
Mazzotti
Tarso Bonilha Mazzotti

Palavras-chave: representações
sociais; representação social de
escola; arquitetura escolar.



Ilustração: Rodrigo Bogner

Analisa a arquitetura de quatro prédios escolares do Rio de Janeiro, construídos em momentos diversos da expansão do ensino público no Brasil: 1870-1880; 1930-1940; 1960-1965; 1980-1990. Trata-se de um estudo de caso-múltiplo, de caráter interdisciplinar, orientado pela Teoria das Representações Sociais, numa abordagem humano-ambiental da Arquitetura. O objetivo principal foi verificar em que medida a arquitetura escolar pode ser considerada como parte integrante da Representação Social de Escola. Apresenta as edificações escolares como "ambientes psicossocialmente representados" que influem na relação afetiva da população com a escola. A análise de conteúdo de documentos, entrevistas e observações permitiu identificar elementos representacionais no ambiente físico das escolas e nos discursos que utilizam a Arquitetura como imagem figurativa da escola. Relacionando elementos da Arquitetura com a representação social (RS) de escola, mostra que, por meio de um processo cíclico de valorização-desvalorização, a arquitetura escolar brasileira assume um papel preponderante na composição da RS de escola

adquirindo, simultânea e gradativamente, a RS de "marca de governo". Os resultados indicam também que, no Brasil, a arquitetura escolar tem sido repetidamente apropriada pelos discursos políticos de diversos grupos sociais, canalizando a afetividade dirigida pela população à instituição que representa.

Introdução

Este estudo promove uma articulação teórica entre Arquitetura, Educação e Psicologia Social e insere-se no conjunto de trabalhos que se utilizam da chamada "abordagem humano-ambiental" da Arquitetura (Rapoport, 1990b). A característica principal da *abordagem humano-ambiental* é a incorporação de propostas teóricas não-excludentes e a observação direta dos ambientes construídos e de seus usuários (Lang, 1987). Nessa abordagem, o espaço arquitetural é definido como um *conjunto de ambientes construídos* que interagem semioticamente com os seres humanos por meio de uma linguagem simbólica (Rapoport, 1976). Para Rapoport (1990b, p. 178), o ambiente construído "pode ser visto como uma série de relacionamentos entre coisas e coisas, coisas e pessoas, pessoas e pessoas". Nota-se, portanto, que ao incluir as pessoas nos elementos constituintes do espaço arquitetural, a abordagem humano-ambiental desloca o sentido do termo "espaço arquitetural" ampliando suas possíveis significações.

A tradição técnico-artística da Arquitetura inclui, no seu processo projetivo, a expressão de "sentidos" e "significados", conscientizados ou não, e intenções subliminares de *estimular sensações* e *induzir cognições* nos usuários das edificações (Goldemberg, 1978). As significações contidas na arquitetura institucional estão, portanto, ligadas a um processo *cognitivo* que permite à sociedade compreendê-las e relacioná-las às instituições nele materializadas. Esse processo, em permanente reelaboração, teria nos ambientes construídos um fator capaz de interferir no processo de produção da própria Arquitetura, realimentando-o com *imagens simbólicas*. Nesse caso, a Teoria das Representações Sociais, por tratar dos mecanismos de circulação de sentidos na sociedade, mostra-se como um instrumental teórico adequado ao estudo da Arquitetura. Como mostrou Moscovici (1978), as representações sociais (RS) estão imbricadas com os fenômenos de comunicação e significação, apontados por Rapoport (1990b) como componentes fundamentais dos ambientes construídos.

Entretanto, os estudos humano-ambientais não consideram, necessariamente, a dimensão sociopolítica da Arquitetura, fundamental para o caso das arquiteturas institucionais, como é o caso das escolas. Como ambientes físicos *sociopoliticamente* construídos, os prédios escolares, são construídos num âmbito social complexo, em que *alguns* seres humanos criam ambientes que serão vivenciados e, eventualmente, recriados por *outros*. É essa compreensão que diferencia este estudo da abordagem humano-ambiental "positiva", proposta por Lang (1987), aproximando-o dos que assumem uma posição crítica em frente da dimensão social e política da arquitetura. Nessa perspectiva, a Arquitetura é vista como capaz de cristalizar o domínio público, os valores sociais partilhados e os objetivos culturais a longo prazo (Jenks, 1980).

A articulação que estamos propondo considera, então, a arquitetura institucional como um *ambiente sociopoliticamente construído* e psicossocialmente representado. Para assim compreendê-la, é necessário identificar "o *sentido do discurso* da arquitetura" (Teixeira Coelho, 1979); e é na elucidação desse *sentido* que a Teoria das Representações Sociais pode contribuir para a investigação em Arquitetura.

A Teoria das Representações Sociais, introduzida por Serge Moscovici na França, em 1961, considera a *representação social* como, ao mesmo tempo, um processo psicossocial, e o produto dele resultante, relacionando-a com as comunicações e condutas sociais. Assim sendo, se a arquitetura de uma edificação escolar representa e comunica a "idéia" de escola que alguns grupos concebem, ela pode ser considerada como *produto* da RS de escola desses grupos. Mas, por outro lado, as alterações que ao longo do tempo transformam as obras de arquitetura escolar são também resultantes de um *processo* representacional que envolve outros grupos e não apenas os que a conceberam.

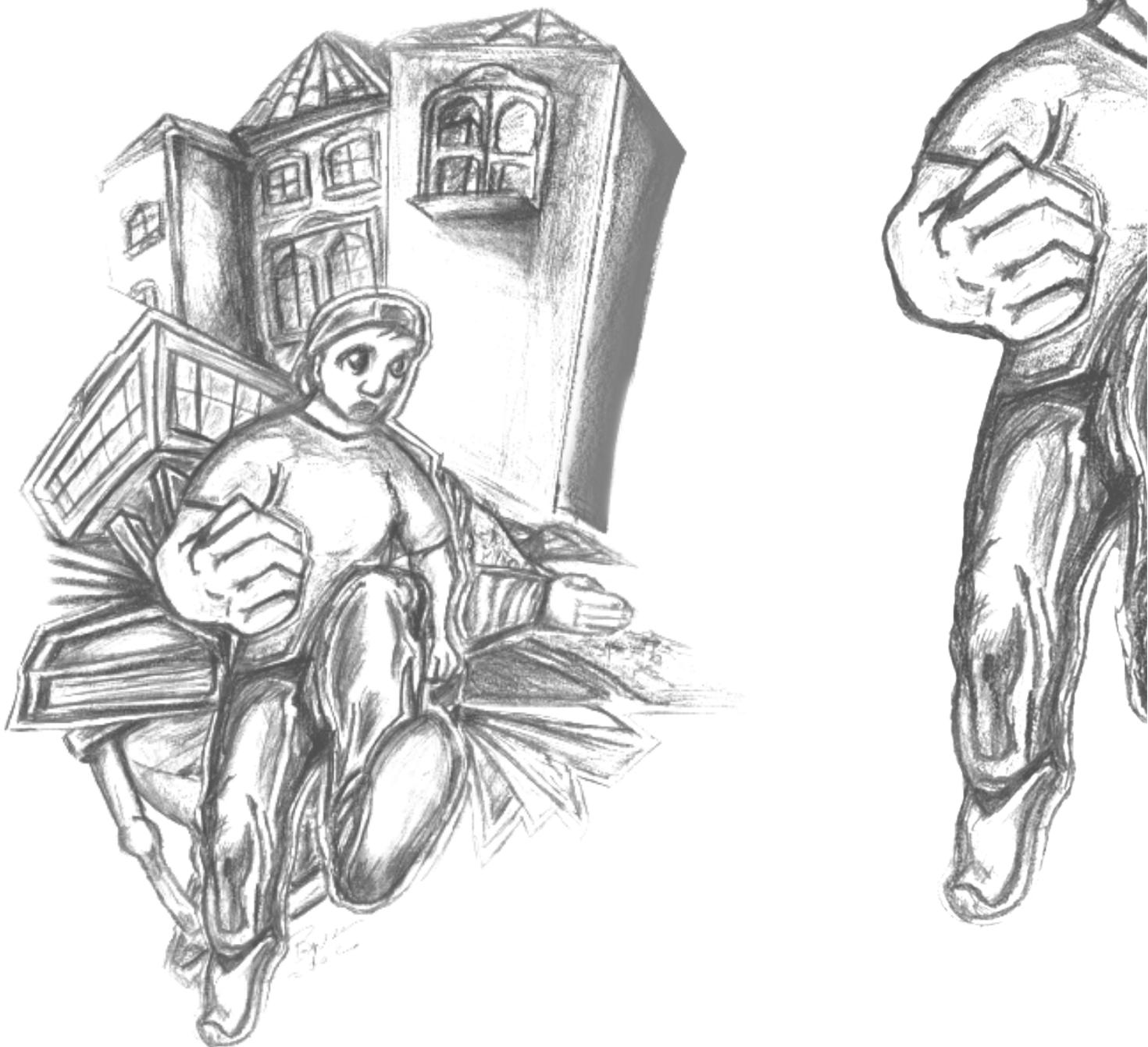
Para Moscovici, a "representação social" (RS) é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função, entre outras, a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. O autor afirma que "toda representação é composta de figuras e expressões socializadas" e que "uma representação social é a organização de imagens e linguagem" (Moscovici, 1978, p. 25). Uma RS é, também, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado (como a escola) e, o ato de representar implica a edificação de uma doutrina que facilita a tarefa de decidir, predizer ou antecipar os atos de um indivíduo ou grupo específico relacionados com aquele objeto. Moscovici mostra, portanto, que o ato de representar é um ato fundamentalmente político (Moussatche, Pernambuco, 1994).

Se as RS são uma "preparação para a ação" (Moscovici, 1978, p. 49), elas o são principalmente porque reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento terá lugar, integrando-o a uma rede de relações às quais está vinculado seu objeto para estabilizá-las e torná-las mais eficazes. Daí a importância do ambiente físico na RS de uma instituição social, como a escola, onde os elementos visualmente percebidos possibilitam identificar a instituição com uma imagem concreta desse ambiente, facilitando a comunicação.

Segundo Jodelet (1989), as pesquisas sobre RS devem procurar compreender como o social interfere na elaboração psicológica da representação e vice-versa. Moscovici (1978) responde a essa questão apontando os dois processos básicos que evidenciam a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício: a *ancoragem* (ou amarração), responsável pela constituição de uma

rede de significações em torno do objeto social e pela orientação de suas conexões com o meio social; e a *objetivação*, que corresponde à passagem de conceitos/ idéias para esquemas/imagens concretas. O processo de ancoragem, dialeticamente relacionado com a objetivação, articula três funções básicas da representação: a função cognitiva de integração da novidade, a função de interpretação da realidade e a função de orientação das condutas e das relações sociais.

Assim, de acordo com a Teoria das RS, podemos afirmar que as propostas arquitetônicas – materiais, visíveis e quantificáveis – apresentadas à sociedade constituem o resultado de uma *objetivação* (concreta) do Poder Público a partir de uma *idealização* (abstrata) da instituição escola, construída no âmbito dos grupos que as conceberam. Mesmo que o provável usuário da arquitetura escolar seja levado em consideração, a edificação será projetada para atender a um usuário também *representado*, já que



este não participa ativamente do processo decisório. No entanto, sabe-se que o elo afetivo, negativo ou positivo, entre a pessoa e o lugar alimenta e é alimentado pelas *imagens desse ambiente* (Tuan, 1980 e 1983). Logo, a cada "nova" formalização arquitetural, devem *materializar-se* nos prédios escolares *elementos imagéticos* relacionáveis à RS de escola. Estes elementos, atuando na *ancoragem*, terão estreita relação com a afetividade dirigida à instituição.

A Teoria do Núcleo Central, proposta em 1976 por Abric, sustenta que toda representação está estruturada em torno de um núcleo que determina sua significação e sua organização interna. Em torno do núcleo central organizam-se elementos periféricos cuja presença, ponderação, valor e função são determinados por ele (Abric, 1994a). Entretanto, a posição nuclear ou periférica dos elementos não é fixa, podendo alterar-se ao longo do tempo segundo a valorização a eles atribuída num determinado momento (Moliner, 1995). Essa valorização, afetivamente carregada, vai contribuir mais ou menos para a mudança das relações socioafetivas estabelecidas pelos grupos sociais para com os objetos de RS.

A questão que se coloca, portanto, é até que ponto as mudanças físicas observáveis na arquitetura escolar refletem uma transformação de fato na *representação social de escola*. A hipótese inicial deste estudo é de que os prédios escolares, no Brasil, são projetados e construídos não apenas para "abrigar" uma instituição social, como acreditava Lima (1995), mas para *materializar uma intenção de mudança na imagem simbólica* dessa instituição. Nesse caso, essas edificações podem ser tomadas como objetos para o estudo das *representações sociohistóricas da instituição-escola*, numa sociedade complexa. Para verificar essa hipótese, examinamos os projetos pedagógicos e práticas sociais associados às arquiteturas escolares brasileiras, levando em conta tanto a história quanto a crítica; tanto o passado quanto o presente.

Levantamento dos dados

Diversos tipos de prédios escolares foram construídos repetidamente no Rio de Janeiro, desde o século passado, e considerados como "modelos" de arquitetura escolar. Os Centros Integrados de

Educação Pública (Cieps), introduzidos pelo Poder Público no Rio de Janeiro, na década de 80, constituem um desses "modelos", já que foram apresentados à população com a intenção explícita de "romper" com a escola existente. A institucionalização dos Cieps é, assim, um caso exemplar para a análise da relação entre a arquitetura escolar e a RS de escola. No entanto, fez-se necessário analisar, para efeito de comparação, três outros "tipos" de arquitetura escolar: uma edificação construída ao final do século 19, ainda no período imperial, outra da década de 30 do século passado, período do Estado Novo, e uma escola construída na década de 60, quando o Rio de Janeiro passa de Distrito Federal a capital do Estado da Guanabara. Esses prédios escolares foram construídos em momentos da história da educação brasileira em que, assim como no caso dos Cieps, o Poder Público propunha-se a expandir a rede de ensino público e, simultaneamente, estabelecer um "novo modelo" de escola.

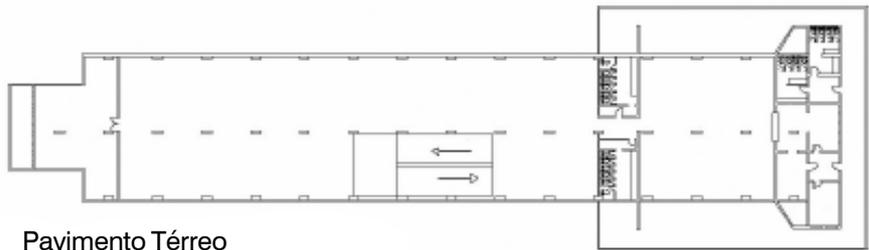
A pesquisa – que pode ser caracterizada como um estudo de caso-múltiplo (Yin, 1985) – foi realizada na cidade do Rio de Janeiro, uma vez que nela encontram-se edificações escolares de todos os momentos da história da educação pública, no Brasil.

Focalizou-se principalmente a década de 80, quando foi instituído o "modelo" mais recente de arquitetura escolar no Rio de Janeiro: os Cieps. Entretanto, fez-se necessário observar, também, as transformações da RS e da arquitetura escolar através do tempo. Foram selecionadas, então, junto à Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro, quatro escolas cujos prédios estivessem em condições similares de conservação, cada uma delas exemplificando um "tipo" de prédio escolar e um momento sociohistórico específico: o Ciep Nação Rubro-Negra (Figuras 1 e 2); e, para efeito de comparação, a Escola Gonçalves Dias (Figuras 3 e 4), projetada e construída na década de 70 do século 19, durante o período de governo do Imperador D. Pedro II; a Escola República Argentina (Figuras 5, 6 e 7), projetada e construída na década de 30 do século 20, no primeiro período de governo do presidente Getúlio Vargas; e a Escola Marília de Dirceu (Figura 8), projetada e construída na década de 60, no governo Carlos Lacerda.

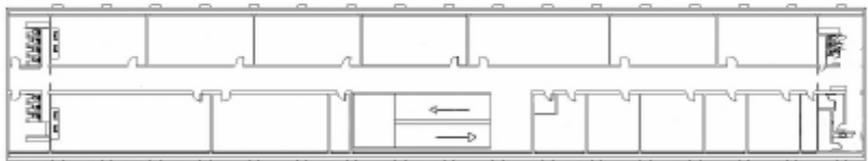




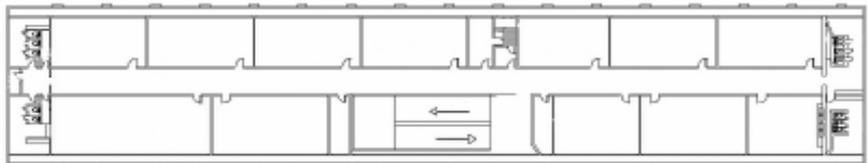
Figura 1 – Fachada da entrada do Ciep Nação Rubro-Negra



Pavimento Térreo



Primeiro Pavimento



Segundo Pavimento

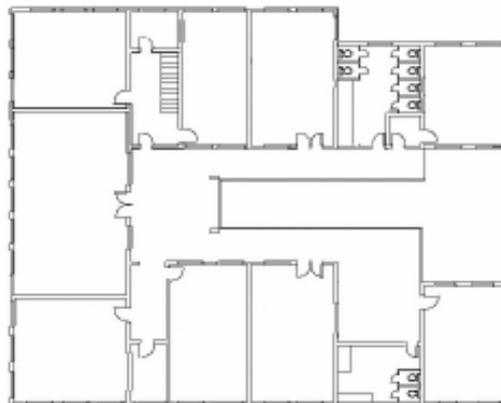
Figura 2 – Planta-baixa do modelo Ciep Nação Rubro-Negra



Figura 3 – Fachada frontal da Escola Gonçalves Dias



Pavimento Térreo



Pavimento Superior

Figura 4 – Planta-baixa da Escola Gonçalves Dias



Figura 5 – Escola República Argentina. Fachada vista do pátio frontal



Figura 6 – Escola República Argentina. Fachada "ponte de comando"

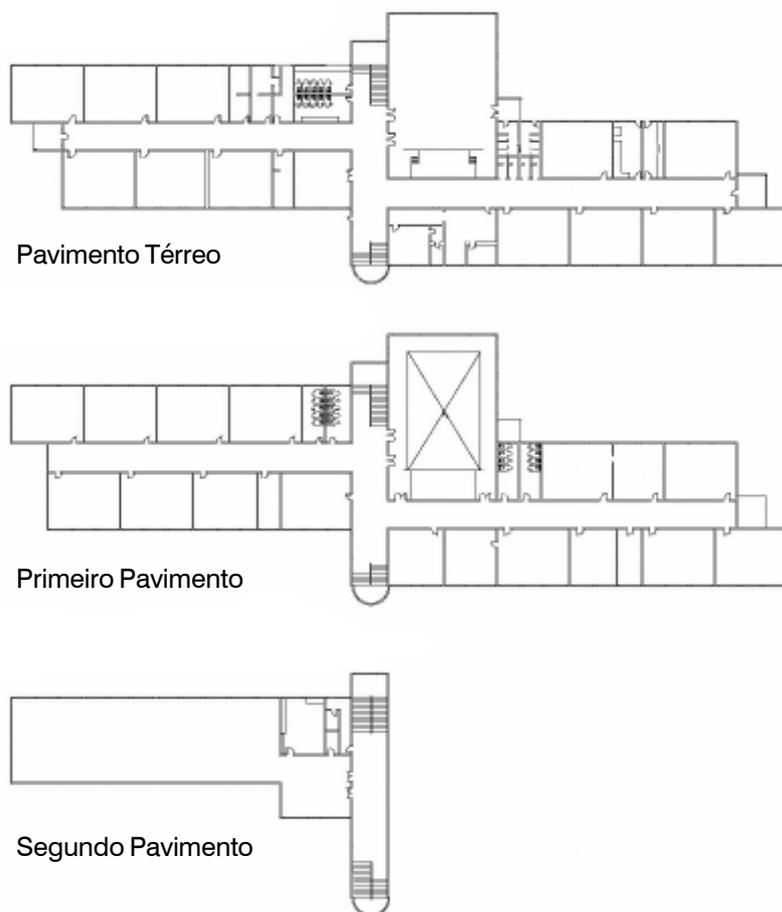


Figura 7 – Planta-baixa da Escola República Argentina



Figura 8 – Fachada da Escola Marília de Dirceu

Optou-se por uma abordagem predominantemente qualitativa que incluiu a análise da arquitetura das escolas, dados históricos e culturais relativos à época de construção dos prédios e os discursos elaborados sobre a arquitetura escolar. Para isso, a coleta de dados concentrou-se em três tipos de fontes: documentais (dados textuais, pictóricos e gráficos), ambientais (dados observados nos ambientes físicos das escolas) e verbais (transcrições de entrevistas e depoimentos). A metodologia utilizada apoiou-se, portanto, em várias fontes de evidência, como propõem Yin (1985) e Moliner (1994), incluindo linguagens não-verbais expressas em elementos visuais e semióticos que ampliam a compreensão do fenômeno de RS (De Rosa, 1993 e 1994).

Os documentos consistiram em: fotos de época (Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro e arquivos das Escolas); documentos e projetos de arquitetura das escolas; Inventário de Arquitetura das Escolas Públicas do Município do Rio de Janeiro de 1870 a 1945 (Sisson, 1990) e Inventário das Escolas (Centro de Memória da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro); *O livro dos Cieps* (Ribeiro, 1986) e *O novo livro dos Cieps* (Ribeiro, 1995); pesquisas sobre a História da Educação Brasileira (Romanelli, 1996; Niskier, 1996); textos e fotos publicados nos jornais *Correio da Manhã* (1961-1965), *Diário de Notícias* (1961-1965), *Jornal do Brasil* (1983-1991), *O Globo* (1983-1991) e nas revistas *Veja* (1983-1991) e *Nas Bancas* (1983-1991). O critério de seleção foi a arquitetura escolar como tema central da notícia, seja sobre adaptação de prédios para uso escolar ou sobre construção de novas escolas. *A análise temática* (Guimelli, 1994) desses dados situou, temporalmente, as arquiteturas escolares.

Observações diretas nas escolas, documentadas em anotações, fotografia e vídeo, concentraram-se na distribuição, estruturação, apresentação, apropriação e transformação dos ambientes. Para analisar a relação interior-exterior (Teixeira Coelho, 1979), observou-se a inserção urbana dos prédios; os ambientes "internos"; as atividades neles desenvolvidas e os "cenários" criados para atendê-las (Rapoport, 1990a); os objetos decorativos (estátuas, painéis, placas); e o movimento dos usuários (alunos, pais de alunos, professores,

funcionários e administradores). Portas e janelas, assim como paredes externas e seus elementos decorativos, foram foco de atenção especial por mostrarem relações tanto entre os usuários, que observam a escola "de dentro para fora", como com a sociedade mais ampla, que observa a escola "de fora para dentro". Nas plantas-baixas e nas edificações, examinou-se quantitativa e qualitativamente a alocação de espaços, relacionando-os com as atividades neles exercidas, as conexões entre diferentes ambientes e o grau de dificuldade ou facilidade de acesso a eles. Identificou-se, assim, a estrutura socioespacial dos ambientes, sua hierarquia e, conseqüentemente, as relações sociais estabelecidas entre e pelos indivíduos (Hillier, Hanson, 1984).

Entrevistas semi-estruturadas com o coordenador pedagógico (N=4) e três professores de cada escola (N=12) esclareceram dúvidas nas observações. Identificou-se, ainda, um ex-aluno do Ciep Nação Rubro-Negra que, tendo freqüentado a escola na época de sua inauguração, mostrou-se um informante valioso de transformações ambientais realizadas após a ocupação do prédio. Estes dados foram submetidos a uma *análise de conteúdo* (Bardin, 1977).

O conjunto de dados coletados foi submetido à *análise semiótica de conteúdo e discurso* (Jenks, 1980; Eco, 1980; Teixeira Coelho, 1979 e 1980) realizada em duas etapas, permitindo identificar os elementos simbólicos relacionados com a *imagem* da RS de escola elaborada *sobre* a arquitetura escolar de cada período. A identificação e posterior testagem dos elementos do núcleo, entretanto, não fizeram parte do escopo dessa investigação. Esta pesquisa visou apenas identificar elementos que, mostrando a relação da arquitetura escolar com as RS de escola, apontassem caminhos para futuras investigações.

Resultados e discussão

A pesquisa identificou dois tipos de elementos relacionados com as RS de escola: os que se expressam na Arquitetura e os que se expressam nos discursos que dela se utilizam como "imagem figurativa". Esses elementos apresentam-se organizados nos Quadros 1 e 2, respectivamente.

Quadro 1 – Elementos que caracterizam as arquiteturas

Relação Ambiental		Primeiras escolas (antes de 1870)	Escola Gonçalves Dias (1870-1890)	Escola República Argentina (1930-1940)	Ciep Nação Rubro-Negra (1980-1990)
Ambiente/ Espaço-Tempo	Tempo				
	Modelo conceptual	Unidades independentes Dispersão	Simetria Linearidade Agregação	Assimetria Linearidade Centralização	Complexidade Reprodutibilidade Integração
	Modo de fabricação	Artesanal	Artesanal	Artesanal	Industrial
	Estilo	Vernacular	Tradicional	Moderno	Moderno
Ambiente/ Atividade	Ambiente	Unicidade	Pluralidade	Diversidade	Padronização Polivalência
	Atividade	Caráter residencial	Interação social Caráter institucional	Educação física Caráter institucional	Lazer Caráter Residencial/ Institucional
Ambiente/ Comunicação Interna	Ambiente	Dispersão	Agregação	Agregação	Desagregação parcial dos ambientes
	Acessibilidade	Isolamento	Isolamento entre ambientes	Isolamento entre ambientes	Integração parcial das salas de aula
Ambiente/ Comunicação Externa	Acessibilidade	Acesso único, frontal e direto	Acesso múltiplo, frontal e lateral, individualizado e direto	Acesso múltiplo, lateral, diversificado e indireto	Acesso amplo, frontal e lateral unificado e indireto
	Permeabilidade (interior/ exterior)	Permeabilidade ampla	Permeabilidade ampla	Permeabilidade parcial	Permeabilidade virtual
	Grau de visibilidade (exterior/ exterior)	Integração na paisagem	Destaque na paisagem	Integração na paisagem	Destaque na paisagem
Ambiente/ Poder dos Usuários	Conectividade/ Acessibilidade	Alta autonomia	Alta autonomia Baixa hierarquia	Média autonomia Alta hierarquia	Baixa autonomia Baixa hierarquia
	Controle ambiental		Conforto controlável pelos usuários	Conforto pré-determinado pelo arquiteto	Conforto pós-determinado pelos usuários

No Quadro 1, nota-se que características conceptuais da Arquitetura, como a *pluralidade* dos ambientes, transformam-se ao longo do tempo: após um período de *diversidade*, essa característica parece

transformar-se em seu oposto, a *padronização*. As transformações sugerem que essas características podem estar associadas a elementos do sistema periférico das RS de escola que, segundo Abric (1994b), são mais

sensíveis ao contexto imediato. Por sua vez, a *permeabilidade* na relação interior-exterior, apesar de constante, altera-se na forma em que se apresenta a cada momento enquanto outras características, como o *isolamento* dos ambientes destinados às aulas, mostram-se constantes e estáveis ao longo do tempo, parecendo "elementos cristalizados". À luz da Teoria das RS, pode-se levantar a hipótese de que o *isolamento da sala de aula* pode estar associado a elementos do núcleo central, enquanto a *permeabilidade* parece estar ligada a elementos que, ora integrando o sistema periférico, ora integrando o sistema central, permitem transformações sucessivas na *objetivação* (Moliner 1994).

Esses resultados sugerem que a arquitetura escolar pode estar, de fato, relacionada com elementos da RS de Escola. Entretanto, o estudo identificou elementos adicionais – o *poder*, a *posse*, a *autonomia do professor* – que, a princípio pouco "visíveis" na arquitetura dos prédios estudados, só puderam ser identificados com a inclusão de dados referentes a práticas sociais. Esses elementos estão organizados no Quadro 2 segundo as diferenças na intensidade do valor simbólico a eles atribuído, o que mostra seus prováveis posicionamentos na organização interna da RS. O quadro mostra, também, a população-alvo e as imagens figurativas (claramente simbólicas) identificadas nos discursos políticos que utilizam a arquitetura escolar para *representar* a Escola.

Como no Quadro 1, este quadro permite avaliar a estabilidade e a transformação dos elementos identificados. O *poder* e a *posse*, por exemplo, parecem ser elementos cuja valorização é constante e, portanto, estruturalmente mais estáveis que a *autonomia do professor*, cuja valorização varia dependendo da época. Porém, assim como a determinação e o controle do núcleo central, essas hipóteses de organização só podem ser evidenciadas por meio de testagens que ultrapassam o escopo deste trabalho (Abric, 1994b). Esses resultados restringem-se às diferenças verificadas na valorização dos elementos.

O estudo verificou também que a vinculação da arquitetura escolar à RS tanto da escola como de seus usuários parece ter tido, no caso dos Cieps, a capacidade de acionar os *mecanismos psicossociais* e

desvelar, assim, o conflito de interesses que necessariamente acompanham esse esforço. Entretanto, não foi a arquitetura, em si, que teve essa capacidade, mas o fato de ter sido apropriada pelas práticas sociais e utilizada como "marca" do governo. Embora essa prática se mostre mais claramente na década de 80, a pesquisa revelou sua utilização, no Rio de Janeiro, por governos diversos, desde o final do século 19.

A rede pública escolar brasileira, implantada no Segundo Reinado, expandiu-se fortemente a partir de 1930, devido ao crescimento sensível da demanda social por escolarização (Romanelli, 1996). É nessa época que a escola começa a ser valorizada por uma parcela mais ampla da sociedade. À partir de então, em diversas ocasiões o Poder Público se viu pressionado a atender a essa demanda, estendendo o atendimento escolar a contingentes cada vez maiores da população. A demanda por vagas escolares no Rio de Janeiro, porém, parece deixar de ser um fator importante a partir da década de 80, quando, após a construção de um grande número de Cieps, a rede pública passa a ter condições de atender praticamente a toda a população. Porém, imediatamente após a construção, essas edificações passaram a ser consideradas como *prédios obsoletos*, devido ao abandono e à falta de manutenção verificados nos prédios recém-construídos.

Interpretações baseadas em teorias econômicas referem-se a esse fenômeno, recorrente na história das edificações escolares no Brasil (Lima, 1989), como a forma em que o Poder Público justifica a canalização de recursos públicos para a iniciativa privada, por meio da construção de novas edificações. No entanto, sua manifestação na década de 80 não pode ser atribuída apenas a fatores econômicos, pois não há, na época, demanda social por vagas escolares. Logo, a representação dos prédios escolares como "obsoletos" deve estar intimamente relacionada com a utilização da arquitetura escolar como "*marca de governo*".

Os dados históricos mostram repetidamente que, para inviabilizar a continuidade dos grupos no Poder, grupos antagônicos buscam negativizar a "marca" que parece garantir a adesão popular, por meio de críticas contundentes à arquitetura escolar, vinculando-a ainda mais à *imagem* da RS de Escola. Os governos seguintes, portanto,

Quadro 2 – Elementos adicionais – Aspectos simbólicos das arquiteturas

	Primeiras escolas (antes de 1870)	Escola Gonçalves Dias (1870-1890)	Escola República Argentina (1930-1940)	Ciep Nação Rubro-Negra (1980-1990)
População-alvo	Camadas médias	Camadas médias e desfavorecidas	Todas as camadas	Camadas desfavorecidas
Imagem simbólica	Casa/Residência	Palacete/residência fábrica palácio	Navio	Casa/residência centro comunitário emblema/carimbo
Elementos mais valorizados	Poder (do professor)	Poder (do professor) Autonomia do professor	Poder (do Estado) Hierarquia entre os agentes educativos	Poder (do Estado) Igualdade entre os agentes educativos
	Posse (da comunidade)	Posse (do Estado) Institucionalidade	Posse (do Estado) Centralização administrativa	Posse (da comunidade) Centralização administrativa
	Homogeneidade sociocultural dos alunos	Heterogeneidade sociocultural dos alunos	Homogeneidade idealizada dos alunos Universalização Cidadania	Homogeneidade sociocultural dos alunos Socialização para transformação
		Progresso	Progresso Modernização Inovação	Modernização Inovação
	Exclusão social	Inclusão social	Ascensão social	Justiça social Segregação social
Elementos menos valorizados	Supervisão do Estado	Centralização administrativa	Neutralidade	Ascensão política
	Autonomia do professor		Autonomia do professor	
		Modernização	Nacionalismo	Cidadania
		Hierarquia entre os agentes educativos		Complexidade social Agregação profissional
		Controle do tempo	Disciplina	Disciplina Segurança
		Direito	Direito	Direito
		Opção	Dever	Conquista
		Preparação para o trabalho	Preparação para o trabalho	Preparação para a vida
	Desenvolvimento social	Desenvolvimento nacional	Transformação social	

para desassociarem-se da "marca", abandonam as políticas de expansão e, o que é mais grave, deixam de investir na manutenção dos prédios existentes, acelerando sua deterioração. Ou seja, a um "surto de expansão" do ensino público se segue um período de "inércia" que acarreta, de um lado, uma "demanda reprimida" (Romanelli, 1996) e, de outro, a "obsolescência dos prédios". Assim se justifica outro "surto" que possibilita a criação de uma "nova marca".

Nesse processo de valorização/desvalorização, os discursos sobre a escola utilizam-se de termos como "abandonada", "decadente", "obsoleta", vinculando a escola a uma *imagem negativa* (que justifica o afastamento da escola pelas camadas menos favorecidas) que reforça, também, a RS discriminatória do usuário

desses ambientes. Estes são descritos como "incapazes de manter as instalações" e, portanto, "não merecedores" do direito de freqüentar uma escola de qualidade. Assim, durante mais de um século, o direito à escolarização é *entendido* como uma "concessão" das camadas dominantes, ao invés de uma "conquista" da sociedade, como um todo.

Concluindo, o estudo mostrou que a arquitetura escolar tem um papel relevante no processo de construção social da RS de Escola, no Brasil, onde sua "apropriação" como *imagem* da escola pública parece estar dificultando a atuação de uma instituição que poderia, caso fosse representada positivamente, favorecer o desenvolvimento social.

Referências bibliográficas

ABRIC, Jean-Claude. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, Christian (Org.). *Structures et transformations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994a. p. 73-84.

_____. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994b.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaire de France, 1977.

DE ROSA, Annamaria S. Per un approccio multi-metodo allo studio delle rappresentazioni sociali. *Rassegna di Psicologia*, Roma, n. 7, v. 3, p. 101-152, 1993.

_____. *The end justifies the means, but... the means might modify the end*. Rio de Janeiro, 1994. Mimeografado. Trabalho apresentado na 2ª Conferência de Representações Sociais.

ECO, Umberto. Function and sign: the semiotics of Architecture. In: BROADBENT, G.; BUNT, R.; JENKS, C. (Ed.). *Signs, symbols and Architecture*. New York: John Wiley, 1980.

GOLDEMBERG, Jacob B. *Arquitetura: espaço-vida*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978.

GUIMELLI, Christian. Introduction. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p.11-24.

HILLIER, B.; HANSON, J. *The social logic of space*. London: Cambridge University Press, 1984.

JENKS, Charles. The architectural sign. In: BROADBENT, G.; BUNT, R.; JENKS, C. (Ed.). *Signs, symbols and Architecture*. New York: John Wiley, 1980.

- JODELET, Denise. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (Ed.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 31-61.
- LANG, Jon. *Creating architectural theory: the role of the behavior sciences in environmental design*. New York: Van Nostrand Reinhold, 1987.
- LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- _____. *Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel, 1995.
- MOLINER, Pascal. A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, Sussex, n.1, p. 27-40, 1995.
- _____. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 199-232.
- MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- MOUSSATCHE, Helena. *A arquitetura escolar como representação social de escola*. Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MOUSSATCHE, Helena; PERNAMBUCO, Déa Lúcia C. [Resenha]. MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. *Em Aberto*, Brasília, v. 14, n. 61, p. 187-189, jan./mar. 1994.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação brasileira: 500 anos de história (1500-2000)*. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.
- RAPOPORT, Amos. Socio-cultural aspects of man: environmental studies. In: RAPOPORT, A. (Ed.). *The mutual interaction of people and their built environment*. The Hague: Mouton, 1976. p. 7-35.
- _____. Systems of activities and systems of settings. In: KENT, S. (Ed.). *Domestic architecture and the use of space: an interdisciplinary cross-cultural study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990a. p. 9-20.
- _____. *The meaning of the built environment: a non-verbal communication approach*. Beverly Hills: Sage, 1990b.
- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.
- _____. *O novo livro dos Cieps*. Brasília: Senado Federal, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, 1995.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SISSON, Rachel. Escolas públicas do primeiro grau: inventário, tipologia e história. *Arquitetura Revista*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 63-78, 1990.
- TEIXEIRA COELHO NETTO, J. *A construção do sentido na Arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *Semiótica, informação e comunicação*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- TUAN, Yi-fu. *Topofilia*. São Paulo: Difel, 1980.
- _____. *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel, 1983.
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. London: Sage, 1985. p. 27-54: Designing single and múltiple: case studies.

Recebido em 15 de janeiro de 2002.

Helena Moussatche, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora assistente do College of Architecture, University of Florida. E-mail: hmoussat@ufl.edu

Alda Judith Alves-Mazzotti, Ph.D. em Psicologia da Educação pela New York University, é coordenadora do mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa). E-mail: aldamazott@imagelink.com.br

Tarso Bonilha Mazzotti, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor titular da Faculdade de Educação da UFRJ. E-mail: tarso@imagelink.com.br

Abstract

This study analyzes four school buildings located in Rio de Janeiro, Brazil. The facilities were built in different moments of expansion of Brazilian's Public Education system: 1870-80; 1930-40; 1960-65; 1980-90. This is a qualitative multiple-case study oriented by an interdisciplinary approach articulating the Theory of Social Representations with architectural studies focused on the "human-built environment". The objective was to verify if school architecture should be considered as part of the Brazilian Social Representation (SR) of School. The study presents school buildings as "social and psychologically represented environments" which influence people's affection towards schools. A content analysis of documents, interviews, and site observations identified representational elements in the physical environment and in the discourses that utilize school architecture as figurative images of School. The study shows that a cyclic process of valuation-devaluation allowed for Brazilian school architecture to assume a major role in people's SR of School. Architectural elements related to the SR of School help to understand that Brazilian SR of School acquired simultaneously and gradually a meaning of "government logo". The results also indicate that, in Brazil, school architecture has been repetitively appropriated by the political discourse of several social groups, channeling people's affection towards the institution that the architecture represents.

Keywords: social representations; social representations of school; school architecture.

Glossário

Acessibilidade – facilidade na aproximação ou entrada em uma edificação ou ambientes de uma edificação.

Agregação – reunião em grupo de edificações ou ambientes isolados.

Assimetria – ausência de correspondência de partes de uma edificação, situadas em lados opostos de uma linha, um eixo, ou um centro.

Centralização – reunião de vários ambientes em torno de um mesmo centro ou núcleo.

Complexidade – qualidade de um grupo de muitos elementos ou partes de um ambiente construído que têm qualquer ligação entre si.

Conectividade – qualidade de um grupo de ambientes construídos que os une ou liga.

Desagregação – separação de edificações ou ambientes que se encontravam inicialmente agregados.

Dispersão – separação de edificações ou ambientes em diferentes sentidos.

Diversidade – diferença, dessemelhança entre ambientes construídos.

Integração – ação que visa integrar partes ou ambientes diferenciados visando a uma totalidade.

Isolamento – separação feita entre uma edificação ou ambiente dos seus semelhantes.

Linearidade – qualidade de uma edificação cujos ambientes apresentam-se dispostos na forma de uma linha.

Modelo conceptual – abstração resultante do ato de criar-se mentalmente uma diretriz para um projeto (arquitetônico).

Padronização – redução de ambientes ou edificações do mesmo gênero a um só tipo, unificado e simplificado, segundo um padrão ou modelo preestabelecido.

Permeabilidade – qualidade das edificações ou ambientes cujas paredes externas permitem a passagem de elementos (i.e. som, luz, visão).

Pluralidade – grande número de edificações ou ambientes semelhantes, mas não idênticos.

Polivalência – qualidade das edificações e ambientes que oferecem diversas possibilidades de utilização.

Reprodutibilidade – qualidade das edificações e ambientes que podem ser reproduzidos.

Simetria – correspondência de partes de uma edificação situadas em lados opostos de uma linha, um eixo, ou um centro.

Unicidade – qualidade ou estado de único, exclusivo.

Vernacular – arquitetura própria da região.