

PED402

ARQUITECTURA ESCOLAR E IDENTIDADE: O ESPAÇO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM

Christine Escallier, chrisesc@uma.pt

CRIA e Universidade da Madeira

Madeira, Portugal

Doutora em Etnologia; Investigadora associada no CRIA (Centro em Rede de Investigação em Antropologia) de Lisboa; Professora auxiliar na Universidade da Madeira.

Resumo:

Esta comunicação trata da questão das relações entre Espaço escolar, Identidade e Aprendizagem.

Conhecendo a importância do espaço na identificação dos indivíduos – porque o espaço se constrói pelas práticas e uma das suas propriedades é ser um elemento transformável –, torna-se compreensível que o mundo da Educação tenha vindo a dedicar a sua atenção ao espaço pedagógico enquanto instrumento didáctico. A arquitectura dos edifícios escolares é uma questão actual. A Inglaterra empenha-se num vasto programa de reconstrução de todos os estabelecimentos secundários até 2020. Isto é prova da importância de uma reflexão em torno do espaço arquitectural da escola e de um olhar histórico projectado para o futuro.

O tema do espaço é alvo de muitas interrogações e está na origem de inovações e de ideias, como, por exemplo, o aparecimento de uma nova disciplina de *Arquitectura escolar*. Isto demonstra uma necessidade de integrar, tanto na formação inicial, como na formação contínua dos professores, as diferentes áreas dos conteúdos disciplinares que as Ciências Humanas oferecem, neste domínio. A construção teórica desta disciplina arquitectural permite, aliás, estabelecer o laço reflexivo com o espaço “pensado”, entre a Arquitectura e as Ciências do Homem, o que reclama o contributo de disciplinas como a Sociologia, a Economia, a História e mais recentemente a Antropologia do Espaço, e vem reforçar a ideia de que existe uma *Ciência do Espaço*.

A investigação orienta-se para um campo que tem em conta a multiculturalidade das escolas do futuro e questiona a possibilidade de existência de uma arquitectura escolar pluricultural, com o postulado da criação de um quadro de aprendizagem comum que respeitaria as identidades. A sua finalidade é a formação sistemática dos actores da Educação em Ciências do Espaço.

Palavra-chave: Arquitectura, Espaço pedagógico, Antropologia, Multiculturalismo

A questão da identidade é, antes de tudo, interrogar-se sobre si, as suas origens, a sua história, os seus gostos, mas igualmente sobre o outro próprio, os seus comportamentos, as suas diferenças. A aprendizagem de si próprio exige, por conseguinte, a aproximação, o contacto, ou mesmo a confrontação com outro.

Cada indivíduo deve tomar consciência da sua identidade: enquanto espécie, ser psíquico e género. Esta identidade compõe-se de diferentes estruturas internas e externas: uma identidade psicológica que se articula entre uma identidade do Eu e

uma identidade do Si mesmo (Lipiansky, 1992), permitindo apreender a sua própria pessoa bem como o mundo que a rodeia (Leanza & Lavalee, s/d), e uma identidade social e cultural, estrutura externa que se define em função dos outros. Se uma consiste mais numa acção de introspecção do indivíduo e de olhares dirigidos para o exterior, a outra existe, principalmente, através do olhar de outrem. A identidade é a diferença e a diferença não existe sem comparação. Sem referência, sem arquétipo, não há uma identidade absoluta, completa. Trata-se, por conseguinte, de uma construção forjada ao contacto do outro, uma interacção dos olhares, “um jogo de semelhanças e diferenças” (Benoist, 1974, p.17). A identidade individual não existe sem alteridade e a construção da identidade exige que o indivíduo se distinga antes de se reunir.

Partindo do princípio que uma família adquire uma identidade determinada pelas relações que ela mantém com as outras famílias, Lévi-Strauss (1974) centra, de preferência, a sua análise nas relações entre as unidades familiares mais do que sobre as unidades daqueles que as compõem, ou seja os seus membros. Sobrepondo este princípio a qualquer forma de associação social e cultural - o casal, a casta, a comunidade, a nação -, este concretiza-se de igual maneira no seio de uma sala de aula, um grupo de discentes, fazendo da sua sala, da sua escola, um espaço e um tempo de partilha de experiências e perspectivas, ao mesmo tempo, espaço sonhado de utopias e das evidentes realidades de um mundo racional onde a identidade forja-se no contacto com outras unidades-aulas.

A busca de uma identidade é objecto de continuidade e permanência. Sendo evolutiva, varia de acordo com as condições de vida de cada um, das suas situações, dos seus encontros. De uma identidade biológica e fisiológica nasce uma personalidade, uma representação de si que singulariza o indivíduo. Cada etapa da vida participa na sua construção e todos os elementos ambientais são tidos em conta. Tal como um mapa genético, o mapa da identidade psico-sócio-cultural de um indivíduo/grupo possui características próprias, moldadas pelo meio (funções, papéis sociais, ideais, valores, orientações, significantes).

Se se reconhece o papel formador das interacções humanas, contudo esquece-se, demasiado frequentemente, que a escola – tanto em termos arquitectural como organizacional - é um actor essencial e fundamental na construção da identidade do aluno. Com efeito, “o território escolar” constrói-se, inventa-se, adapta-se, domestica-se, conquista-se como qualquer espaço de socialização. A escola é um lugar de encontros. Faz a ligação entre os indivíduos e acelera o processo da integração do Eu entre os outros. A escola permite à criança interrogar-se sobre o que a envolve para se construir e tomar consciência do seu ambiente, como também dos seres que a ocupam. Retirada do seu universo familiar, viaja no espaço e no tempo. O espaço pedagógico incita, portanto, a introspecção assim como a exteriorização, exercício que se deve fazer em diálogo com os outros actores da sociedade.

Diálogo entre arquitectura e pedagogia do bem-estar

“Conhecendo a importância do espaço na identificação dos indivíduos - porque o espaço se constrói pelas práticas e uma das suas propriedades é a de ser um elemento transformável (...)” (Escallier, 2000, p.197), torna-se evidente que o mundo da Educação venha a prestar a sua atenção sobre o espaço pedagógico enquanto

instrumento didáctico. A arquitectura das construções escolares é uma questão da actualidade. Presentemente, a Inglaterra compromete-se com um vasto programa de reconstrução dos estabelecimentos secundários até 2020. Isto demonstra a importância de uma reflexão em redor do espaço arquitectural da escola e de um olhar histórico voltado para o futuro. O arquitecto Rick Mather¹ esclarece que *“uma identidade arquitectural definida é acompanhada de uma identidade escolar definida”*. Esta arquitectura não é o efeito do acaso, mas resulta de um plano deliberado que varia de acordo com a história e a cultura da comunidade onde se insere.

A arquitectura deve ser pensada para um espaço pedagógico vivido. Jean Nouvelle, laureado do Pritzker Prize², afirma que *“(...) o arquitecto não é apenas um construtor: quer-se também cidadão (...)”*³. Isto exige que recorra então a outros parâmetros para além da construção e pense o espaço como uma edificação, reflexo de uma consciência reflexiva sobre as relações entre arquitectura e uso, em outros termos enquanto espaço sensível. Os estudos arquitecturais devem, por conseguinte, recorrer a conhecimentos socioantropológicos. Desta interacção nasce uma verdadeira ciência humana do espaço.

Assim, este conhecimento do espaço social e cultural é sustentado pelo conceito de *habitus*, ou seja, dos fenómenos de hábitos sociais inconscientes enunciados por Aristóteles, que corresponde, de acordo com o filósofo, a uma ética corporal e uma postura no mundo social. Desta aliança nasce o proxémia, disciplina desenvolvida por Hall, em 1963, e que consiste em estudar a utilização feita do espaço por todas as espécies animais - espécie humana incluída - nas suas relações e significados⁴ que emanam, e que permitem lutar contra esta arquitectura *“(...) que anula os lugares, banaliza-os, violenta-os.”*, de acordo com os termos de Jean Nouvelle (*ibid.*). As distâncias proxémicas variam de acordo com as culturas e os lugares onde as interacções se desenrolam (Hall, 1971), o que significa que devem ser tomadas em consideração pelos *designers* e arquitectos, os engenheiros assim como os empresários.

Uma corrente instaura-se, então, que permite encontros entre arquitectos, educadores e responsáveis de colectividades, favorecendo o cruzamento de olhares com os investigadores e os construtores de modo a reflectir a influência da arquitectura sobre as missões da escola. *“Esta história da arquitectura e das pedagogias mostra que os seus caminhos são múltiplos e que, frequentemente, se redescobre o que foi banido. Finalmente, o que conta é que a escola seja uma construção que dá sentido à própria escola e à sua missão de instruir e educar.”* (Forster, s/d, p. 6). O objectivo é, por conseguinte, oferecer aos utentes a possibilidade de participar na melhoria dos espaços escolares, com o objectivo de favorecer o sucesso dos alunos. *“A escola é uma construção muito afectiva que desempenha um papel importante na vida dos indivíduos. Os estudos mostram que*

¹ Actualmente responsável pela ampliação e renovação do mais antigo museu do Reino Unido, o Ashmolean Museum of Art and Archaeology, fundado em 1683.

² Prémio, criado em 1979, é concedido anualmente pela fundação americana Hyatt que recompensa o trabalho de um arquitecto vivo, pelas suas obras, contribuindo significativamente para a humanidade. A sua atribuição é decalcada pelo do Nobel. Jean Nouvelle era o laureado em 2008.

³ F. Delétraz. « Jean Nouvelle. Architecte de la différence », In *Le Figaro Magazine*, 20/12/2008, p.53.

⁴ Esta abordagem antropológica das distâncias físicas, que se estabelecem entre pessoas em interacção, encontra a sua aplicação em França nas ciências da informação e da comunicação.

existe uma relação entre a qualidade da arquitectura e as actividades escolares.” (Ibid.)

Hoje, tornou-se mais evidente que existe uma relação entre arquitectura e bem-estar o que leva a apresentar, como novo postulado, a relação entre arquitectura escolar e sucesso educativo (Mazalto & Bonnault, 2007), e que os estabelecimentos devem ser pensados em termos de lugar de aprendizagens mas, igualmente, lugar de acolhimento. Os espaços, os volumes, as escalas devem responder à arquitectura antropomórfica que consiste em adaptar certas proporções do corpo humano a determinadas obras de estruturas internas e externas. Darei como exemplo as instalações sanitárias com dimensões standardizadas (para adultos) das escolas primárias ou das casas rurais madeirenses renovadas como metáfora do estabelecimento escolar. Mas a inovação arquitectural não se deve limitar ao campo meramente mórfico e deve também incluir uma arquitectura antropopsíquica que tem em conta que a Natureza é sempre animada pela presença humana, e que o espaço físico humaniza-se, no sentido etimológico do termo, por meio das suas apropriações e usos.

É, por conseguinte, uma equipa multidisciplinar que deve participar na realização de um edifício pedagógico: arquitectos, designers, sociólogos, etnólogos, antropólogos, psicólogos, educadores mas também pais de alunos, representantes municipais, etc. Trata-se de uma acção colectiva – devendo a escola ser construída à imagem dos jovens - nascida de uma parceria com a colectividade. O projecto arquitectónico passa a ser um projecto pedagógico, uma nova arquitectura geradora de novas escolas.

Pedagogos: arquitectos de interiores

O espaço é um lugar físico com uma estrutura de origem cultural que organiza as relações sociais. Através do estudo das disposições, das organizações do espaço, é possível analisar as características culturais e as suas influências sobre os comportamentos dos indivíduos (Hall, *op. cit.*). A arquitectura externa, como as divisões internas das construções, correspondem às estruturas características que determinam a cultura escolar do grupo.

O conceito de espaço sociocultural entende-se pelas práticas que se exercem. São, pois, as actividades pedagógicas postas em prática que caracterizam o espaço escolar para além da sua simples disposição arquitectural. Se uma arquitectura escolar influencia os actores a quem é destinada - educadores, professores, alunos e pessoal administrativo -, tem igualmente um papel a cumprir, nomeadamente, construindo e estruturando o espaço interno (divisão, atribuição, capacidade, etc.). Na sua totalidade, a instituição escolar é um espaço pedagógico, mas cada um das suas divisões tem um destino especializado: espaços meramente pedagógicos (salas de aula, ginásio), espaços de lazer (pátio), espaços administrativos (escritório, portaria), espaços comuns (entrada, corredores e galerias); espaços mistos (cantina, casa de banho/sanitas), espaços privados/restritos (escritório, sala de professores, cozinha).

Cada categoria de actores marca a sua identidade colectiva e profissional, o seu território. O espaço torna-se uma construção com dimensões materiais e ocultas (Hall, *op. cit.*), de territórios justapostos formando um todo coerente e harmonioso. O

estudo destas arquitecturas, externo e interno, permite compreender de que maneira os indivíduos organizam e dão sentido aos espaços e lugares.

O espaço pedagógico é, ao mesmo tempo, um lugar físico destinado a transmitir um Saber mas igualmente uma estrutura de origem cultural que favorece, apoia e organiza a relação pedagógica (Estrela, 2002). Cada actor deve encontrar “o seu lugar”, como cada cidadão encontra o seu na sociedade. Espaço essencialmente colectivo e federativo, a escola é, no entanto, objecto de conquistas individuais - temporárias ou permanentes. Tanto professores como alunos, cada um deve marcar o seu território, apropriar-se de um espaço. Alguns estudos demonstraram que os pré-adolescentes e adolescentes têm tendência para recriar um espaço a fim de estabelecerem a sua sociedade, de modo a contrariar a influência dos seus pais. É sobre esta constatação que foi estabelecido o perfil antropológico de subúrbios e a noção de criação de comunidade, de utopia moderna, com os seus recursos e as suas regras seguidas por grupos de jovens.

Os estudos sobre as violências juvenis, sublinham que estes grupos/gangs “importam”, para o seio da sua escola, os seus códigos e hierarquias que eles adaptam à escala da sua sala de aulas, do pátio, ou mesmo à da instituição inteira. Construído do interior, o espaço escolar torna-se, por essa razão, um território, termo técnico pelo qual os etnólogos designam a socialização, o uso e a defesa de um lugar geográfico humanizado. Esta representação encontra-se em cada pormenor da vida: escritório de professores, pátios com os seus “territórios” e zonas de influências, mesa ou cadeira preferida de um aluno, ou ainda através da decoração de uma sala de aula. Esta apropriação dos sítios pela decoração - na qual devem participar todos os actores (aqui, tanto professores como alunos) é uma outra maneira de compor o espaço e o marcar com o seu sinal, prática muito antiga, mais ousadamente, uma aproximação entre as pinturas parietais pré-históricas e os desenhos coloridos pelas crianças, em geral, cobrem as paredes das salas dos jardins-de-infância.

Independentemente das interpretações avançadas para explicar a arte paleolítica - funções mágico-religiosas (Breuil), teorias estruturalistas (Leroi-Gourhan), manifestações de rituais xamânicos (Clotte)⁵, os primeiros rituais articulam-se em redor das imagens gravadas ou pintadas sobre as paredes das cavernas. De acordo com Jeunesse (2008), estas criações: “(...) *ocupam uma posição central neste esforço de apropriação simbólica do espaço. E é inegavelmente este último que mobiliza a parte mais criativa da actividade humana e que estimula, antes de qualquer outra determinação, as capacidades técnicas do homem do Paleolítico.*”. Leroi-Gourhan sublinha “*O facto humano por excelência é talvez menos a criação da ferramenta do que a domesticação do tempo e do espaço.*” (1964, p. 139).

O papel pedagógico da decoração na escola faz, por sua vez, referência a noções estéticas e antropológicas. Os desenhos, cartazes e outros trabalhos manuais expostos, desempenham um papel essencial na adaptação das crianças a um espaço desconhecido, hostil, porque podem, através das suas produções artísticas expostas ao olhar dos outros, ao mesmo tempo imprimir a sua marca

⁵ H. Breuil, Les subdivisions du Paléolithique supérieur et leur signification, in *Cong.int. d'Anthr. et d'Arch. préhist.*, 1912, pp. 165-238. A. Leroi-Gourhan, *Préhistoire de l'art occidental*, Citadelle-Mazenod, 1965. J. Clotte, *Les Chamanes de la Préhistoire* avec David Lewis-Williams, Seuil, 1996.

numa parte do espaço público, participando numa acção comum (solicitada pelo educador e sobre um tema específico), servindo para moldar, como um mosaico de expressões culturais variadas, uma identidade-aula que marcará a unidade do grupo e fará a sua coesão.

A atenção dirigida para a decoração não deve, contudo, limitar-se a simples exposições de objectos mas também à escolha das iluminações, ou ainda das cores (das pinturas murais, do mobiliário e os acessórios) que, como tem sido demonstrado há muito tempo, influenciam o comportamento psíquico dos indivíduos, os seus pensamentos, os seus humores. Um recente estudo canadiano, realizado pela Universidade da Colúmbia Britânica, demonstrou que existia uma correlação entre o grau de criatividade ou de atenção de diferentes estudantes que trabalhavam sobre um computador cujo fundo do ecrã era vermelho, azul ou branco.

A partir dos resultados, os investigadores analisaram a influência das cores sobre a memória, o tratamento das informações, as emoções e a criatividade. Os participantes tiveram maior êxito nas tarefas que exigiam memória e atenção quando o fundo do ecrã era vermelho. Em contrapartida, a imaginação e a criatividade eram mais eficientes com a cor azul. *“Em geral, os homens pensam que o azul é a melhor cor, sem dar conta das circunstâncias - mas não é sempre o caso”* afirma Rui Zhu. *“Uma sala pintada de azul poderia assim ajudar as pessoas a conceber e desenvolver ideias. Uma sala pintada de vermelho poderia igualmente ajudar os médicos a evitar enganos, ou as pessoas que fazem revisões a localizar erros.”*⁶.

Para quem se interesse pelas relações do homem com o espaço, pela rede complexa de interações entre o homem e o seu ambiente, interrogar-se sobre o espaço pedagógico, a sua apropriação e o seu uso, proporciona tantos elementos respeitantes à construção da identidade dos actores da educação.

Que papel e que responsabilidade têm, então, os professores na construção desta arquitectura interna? A sua primeira responsabilidade é tomar consciência da sua potencialidade neste domínio. Mas qual é a natureza e a qualidade desta consciência? Numerosas variáveis compõem uma consciência adquirida ao mesmo tempo pela experiência e pela intuição. É necessário, em primeiro lugar, ter um conhecimento sólido dos lugares; estudar o conhecimento espacial da criança; definir um projecto pedagógico e o adaptar ao espaço físico. Para isso os professores-arquitectos podem *“escolher e variar com base numerosos estilos oferecidos pelas culturas do mundo, do passado e do presente.”* (Tuan, 2006, p.106).

Os trabalhos de Lévi-Strauss, sobre a arquitectura circular das aldeias bororó (1955, 1974), afirmam o vínculo indissociável entre as estruturas do espaço físico e as identidades colectivas. A configuração binária das aldeias, divididas em partes matrilineares e exogâmicas, reproduz a estrutura da sua organização social. O etnólogo descreve, contudo, a existência de duas outras divisões associadas, mas ocultas, compartilhando o espaço entre os vivos e os mortos, justapondo o real e o irreal, o concreto e o abstracto, o visual e o imaginário. Este espelho da identidade foi perfeitamente compreendido pelos missionários salesianos que, para submeterem os índios da Amazônia brasileira, destruíram as aldeias - reflexo da sua unidade – de modo a obterem, mais seguramente, a sua conversão. Se *“Construir é um acto religioso que representa o estabelecimento de um mundo no meio da desordem original”* (Tuan, *op. cit.*, p. 107), ou ainda um acto voluntário de

⁶news.doctissimo.fr/les-couleurs-influent-notre-comportement-et-nos-pensees_article4943.html,

aproximação cultural, destruir é um acto político que aniquila o sistema de poder que o construído encarna. Esta dicotomia construção/destruição obriga a uma distinção entre espaço habitável e espaço em movimento, movimento dos corpos, movimento dos pensamentos onde o espírito modular encontra-se dentro do lugar que está dividido em vários espaços geográficos, psíquicos, culturais e simbólicos.

Os estudos sobre o espaço emblemático da casa kabile, de Bourdieu, (1970, 1972) oferecem igualmente uma reflexão etnológica sobre a relação do objecto com o espaço⁷, o seu lugar e a sua simbólica. A orientação e a maneira como o objecto se insere no espaço, habita-o, ocupa-o, bem como a sua disposição em relação aos outros objectos, encontra numerosas aplicações à escala de uma instituição escolar como o modelo mútuo de Lancaster⁸ com as suas salas gigantescas, um elevado número de alunos divididos em pequenos grupos e os tutores; o modelo panóptico semicircular do pedagogo espanhol Blanco⁹ que imita a arquitectura das prisões francesas pós-revolucionárias¹⁰, ou ainda o Instituto de Yverdon-les-Bains (Suíça) de Pestalozzi onde os alunos são repartidos em quatro aulas que funcionam de acordo com um sistema baseado não sobre a idade dos estudantes mas no seu nível de conhecimento na disciplina ensinada simultaneamente em todas as salas de aula¹¹.

A organização do espaço escolar inclui uma encenação, ou mais precisamente uma *mise en espace* de acordo com a expressão teatral aparecida no ano 1979 em França, colocando mais a tónica sobre a arte de ocupar o espaço, o posicionamento do corpo mais do que o trabalho dos actores - dos instrumentos e assuntos pedagógicos. O mobiliário assim como o aluno são colocados, deslocados no espaço de acordo com as necessidades e as respostas esperadas nos projectos didácticos levados a efeito. Assim, estas disposições, variáveis de acordo com as épocas, mostram diversas combinações ligadas aos contextos tanto geográficos como culturais: mesas/cadeiras dispostas em linha, em L, em círculo, etc.; o aluno declamando/recitando de pé, em círculo (Lancaster), individualmente ou em grupo; alunos sentados numa cadeira, num banco, num tapete (escola corânica) ou directamente no solo, ao livre ar, em classe semi-arejada ou fechada, na cidade ou no campo de acordo com o princípio de Ferrière que afirmava, a partir de 1919, que uma escola nova era, necessariamente, situada em zona rural.

Este pedagogo suíço preconizava igualmente a co-educação nas escolas, hoje critério colocado novamente em questão depois de diversos estudos terem revelado que as raparigas, em número superior em todas as disciplinas, têm resultados escolares e universitários superiores aos rapazes. Após a adopção do ensino misto, num espírito de democratização e igualdade de oportunidades, as sociedades começam a interrogar-se sobre a eventualidade de retornar a um ensino não misto

⁷ O sociólogo evoca o lugar específico do fuzil na casa kabile interpretando-o como a expressão simbólica da virilidade do homem e a honra da mulher defendida.

⁸ Método desenvolvido em Londres, no Real Free School de Borough Road, em Southwark.

⁹ In *Rufino Blanco y Sánchez*, Escuelas graduadas. Madrid : Tipografía de Enrique Barea, 1899.

¹⁰ Bentham escreveu *Le Panoptique* em 1786. No século XX, a recrudescência do interesse por este texto estava ligada à publicação do ensaio de Foucault (*Surveiller et punir*, 1975). Esta prisão ideal, sonhada pelo filósofo inglês, nunca foi realizada. Esse conceito arquitectural, influenciou, no entanto, a construção de alguns edifícios, nomeadamente escolares.

¹¹ À mesma hora, quatro aulas dispensadas numa mesma disciplina, em graus diferentes. O aluno participava na aula que melhor correspondia às suas capacidades e conhecimentos.

de maneira a oferecer aos rapazes mais possibilidade de sucessos¹². De todas essas combinações, e outras que não foi possível enumerar aqui, nascem projectos pedagógicos diferenciados que põem em relação as actividades, as formas de aprendizagem, as intervenções, as situações, as configurações de grupo, os apoios, as atitudes pedagógicas e por último a organização do espaço e o tempo, como elementos constitutivos de uma pedagogia integral.

Escolas multiculturais e Espaços identitários

Assim, a escola é um lugar de encontro, de todos os encontros – encontro de si, encontro do outro. Permite a integração das diferenças étnicas como culturais, religiosas ou filosóficas, e igualmente as que provêm de uma deficiência, física ou psicomotora. A escola democrática do século XXI deve lutar contra qualquer forma de exclusão da diversidade. Cego, muçulmano, paraplégico ou negro, qualquer criança deve, não somente ter acesso aos conhecimentos, mas igualmente, ter o direito de crescer com os outros, em conjunto, num mundo real e realista e não num mundo de alter-ego. Utopia? Certamente a história mundial da Humanidade ilustra a dificuldade permanente que têm as sociedades, antigas ou modernas, em trabalhar para a reconciliação dos povos dissemelhantes. Um dos argumentos essenciais, regularmente avançados para recusar o acesso a uma escola - não especializada – a um jovem em cadeira de rodas, é a inadaptação arquitectural dos lugares¹³. Quanto à jovem muçulmana, usando o véu islâmico, os responsáveis descartam-se sobre as leis laicas, ou mesmo sobre a incapacidade do corpo docente gerir tal situação, em outros termos uma falta de formação e de organização interna, pretextos dissimulando, às vezes, uma falta de vontade meramente íntima.

A construção da identidade de uma sociedade passa pela integração social das diferenças, pela identificação de uma origem colectiva, por conseguinte, cultural. A escola dispõe dos parâmetros para interagir e desenvolver a identidade (e as identidades) de cada um, apoiando-se sobre identificações sucessivas que permitem ao indivíduo construir a sua identidade complexa, variável e evolutiva. Fala-se, a este respeito, da “cavalgada das identificações” (Tap, 2005; Lorcerie, 2006¹⁴) permitindo ao indivíduo construir a sua identidade. É, por conseguinte, a associação íntima e duradoura entre os seres, e o relatório simbiótico escola-arquitectura que faz crer numa utopia pedagógica na medida do possível

Esta questão do território é contudo delicada no contexto de escolas multiculturais, porque a noção de espaço é relativa e própria de cada sociedade. Esta resulta da interacção de um grupo com o seu meio envolvente (Condominas, 1977). É uma parte fundamental da sua cultura e as suas implicações simbólicas são fortes (Paul-Lévy & Ségaud, 1983).

Cada cultura organiza o espaço de maneira diferente a partir de um substrato animal idêntico. Todos os seres humanos aprendem, enquanto crescem, centenas de regras a propósito do espaço (ou território) baseadas na sua cultura, apesar de a

¹² Cf A. Perreault-Labelle, Douteuse non-mixité, In *Gazette des femmes*, Vol. 23, nº 4, nov-déc 2001, p. 10. N. Coste, Fin de la mixité à l'école : faux débat, vraies dérives, In *Le Journal de DECIL*, nº12, oct. 2003. Les rapports du Sénat, nº 448, La mixité menacée ? Actes du colloque du 15/06/2004.

¹³ Loi française n° 2005-102, do 11/02: Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. La loi réaffirme la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études (...)

¹⁴ http://artic.ac-besancon.fr/lp_lettres/docs%20inspection/memoirehistoireidentites.doc.

maior parte das pessoas não ser consciente da influência da cultura sobre o espaço. O território pode ser entendido como um lugar onde cada um tem as suas raízes, ou seja uma perspectiva específica. Tem um centro subjectivo e não universal. As fronteiras são difusas e passam a ser (ou são) pontos de contacto e de troca com outro, somente convidado a aí penetrar. É um centro de gravidade pessoal ou comunitário num lugar, ele mesmo, subjectivo e ilimitado. Certamente o arquitecto constrói uma escola de acordo com a sua ideia (ou de outros da sua ordem) mas a pergunta que se põe é saber o que é que os actores desse estabelecimento fazem dessa ideia ao longo dos tempos. Os constrangimentos instituídos foram desviados dos seus objectivos, foram utilizados para outros fins ou não foram alterados?

Para responder a esses objectivos e questionamentos, a metodologia impõe, a montante de uma reflexão sobre o Espaço e as suas representações, uma larga revisão de autores que têm contribuído para definir, de maneira conceptual e metodológica, a noção de espaço. Estas obras essenciais, às quais se referem hoje os professores inovadores em arquitectura, e arquitectura escolar, tomam a sua fonte na antropologia, sociologia e etnografia sem, no entanto, excluir uma bibliografia voltada para a economia, a geografia humana, a morfologia social.

Este projecto de estudo prevê uma confrontação em vários terrenos de investigação - Madeira, Brasil e Marrocos. A internacionalidade do terreno justifica-se na necessidade de conhecer a grande variedade das arquitecturas e organizações escolares existentes e influenciadas pelo meio - escola rural-escola urbana; escola sedentária ou nómada; escola "*beaux quartiers*" ou favelas; escolas públicas ou privadas; escolas indígenas... - permitindo demonstrar igualmente que para "ensinar bem" não é necessário criar um modelo único que seria aplicável, por exemplo, de maneira sistemática a uma região (Madeira), um país (Portugal), um continente (Europa) mas, pelo contrário, demonstrar a existência de um espaço infinito, indefinido, teórico que, a todo momento, deve ser modelado, alterado, colocado e deslocado, criado e recreado incessantemente, e isso, à escala de cada escola. A observação de diferentes Culturas do Ensino deve constituir assim exemplos de inovações aplicáveis mesmo em contextos antinómicos.

Se se tem em conta, ao mesmo tempo, o papel desempenhado pelo espaço físico na comunicação não verbal dos indivíduos - ou seja a utilização de espaços envolventes/circundantes - e o papel determinante da escola na passagem de uma identidade individual a uma identidade colectiva, deve-se concluir que a questão da organização espacial escolar é decisiva no âmbito de uma escola pluriétnica.

Desde sempre a escola teve por missão transmitir um saber, mas igualmente de formar para a cidadania. A escola não é um santuário fechado sobre si próprio, protegido do seu ambiente social. Pelo contrário, reproduz sistematicamente o modelo ordenado pelo Estado, evoluindo, adaptando-se, às vezes corrompendo-se no espaço e no tempo, como as escolas hitlerianas com os seus manuais escolares abertamente anti-semitas. Sempre foi assim.

Então qual escola para amanhã? É a pergunta que devemos levantar no início deste novo século. A evolução esperada deve ter em conta novas exigências, nomeadamente a presença de alunos de origens culturais diferentes. Deve-se, por conseguinte, colocar-se a questão das relações entre Espaço escolar e Identidade, no contexto da multiculturalidade das escolas do futuro.

A questão da identidade - e por conseguinte da diferença - percorre o nosso tempo. Os códigos regionais e nacionais reafirmam-se enquanto se desenvolve

novos códigos europeus com tendências universalistas (Benoist, *op. cit.*). A escola do futuro vai impor também não apenas uma confrontação consigo e com o outro mas igualmente conduzir a se medir, se comparar, se confrontar no estrangeiro (tomada no sentido nacionalista do termo, ou seja na sua forma tradicional, fundada em redor da ideia de Estados-Nações) -, este estrangeiro, fonte de fascinação, de atracção ou repulsão. Estas interacções dos olhares podem apenas reforçar a identidade de cada um, feita ao mesmo tempo de singularidade e de pluralidade. Não se compreende, de resto, esta identidade senão na crise que a exacerba (crise económica, política, social ou cultural) e os comportamentos que a acompanham (racismo, sexismo, anti-semitismo, homofobia...). A escola torna-se então um lugar de confrontações, campo de batalhas e de rivalidades, espaço recomposto, de acordo com os novos códigos dos protagonistas, em zonas hierarquizadas, por vezes de fricções e de neutralidade, por vezes de observações e de acções, estreitamente ligadas às instâncias da enunciação e da percepção que fazem e têm delas. Resulta daí uma outra imagem do espaço pedagógico ligada à subjectividade dos seus utentes na qual os pedagogos não mais se reconhecem e não podem mais exercer a sua missão, quando a violência dos jovens nos estabelecimentos escolares tornou-se uma questão de sociedade e uma resposta colectiva, ou mesmo cultural. A escola deixa de ser um lugar antropológico, um território onde se formam as identidades colectivas mas aproxima-se gradualmente do que Augé define como um não-lugar, ou seja, espaços sem a parte relacional, sem identidade e sem história, tais como os campos de permanência prolongada onde são encerrados os refugiados do mundo (1992, p.192).

Quando uma fortaleza é conquistada, é porque as suas defesas são deficientes e a sua arquitectura facilmente violável. É necessário por conseguinte retornar ao projecto inicial: à procura de uma qualidade intrínseca das arquitecturas escolares pensadas em termos de instrumento pedagógico, a instituição de estruturas organizacionais eficientes nos estabelecimentos e a formação do espaço dos diferentes actores

Conclusão

Que constatações podemos fazer no fim desta reflexão inicial? Em primeiro lugar, é necessário sublinhar que é possível compreender e analisar o espaço enquanto “documento”, ou seja como suporte de informações e elemento de organização, e que não se pode estudar os sistemas de saberes sem abordar os diferentes processos de identificação, apropriação, domesticação, distribuição e transmissão pelos quais o homem toma posse do meio envolvente.

A influência deste espaço sobre o comportamento parece, desde então, que sofre transformações no seu plano, ou ainda quando são efectuadas deslocações de espaços de usos comuns. Um estudo etnográfico deve então fornecer os meios para apreender o laço que une o espaço ao indivíduo, que são os movimentos que correspondem à apropriação prática e simbólica desse espaço (os trajectos, os percursos, os modos de ocupação dos lugares privados e públicos, os comportamentos dos actores nos diferentes tipos de espaço, o vocabulário utilizado para definir lugares). Estes índices comportamentais, sociais, verbais dão uma ideia do espaço "vivido", ou seja, praticado e representado (Escallier, 2009).

A questão do espaço é objecto de numerosas interrogações e preocupações (que vão das recomposições territoriais na escala mundial desde duas décadas, passando pelo relacionamento das noções de espaço e de identidade), gerador de inovações e ideias, como por exemplo, o aparecimento de uma nova disciplina como a Arquitectura escolar. Isso demonstra uma necessidade de integrar, tanto na formação inicial como contínua dos professores (como dos próprios arquitectos¹⁵), os diferentes campos dos conteúdos disciplinares que as ciências sociais e humanas oferecem neste domínio. A construção teórica desta disciplina arquitectural permite, de resto, fazer a relação reflexiva com o espaço “pensado”, entre arquitectura e ciências do homem, o que implica recorrer às disciplinas culturais e empresariais, e, mais recentemente, à Antropologia de Espaço que vem reforçar a ideia de que existe uma Ciência do espaço

Num mundo em mutação, onde as novas tecnologias transformam as maneiras de aprender e ensinar ameaçam tornar a sala de aula obsoleta (Forster, *ibid.*), convém integrar esta ciência nos currículos universitários a nível europeu.

Diversas orientações são propostas, desde uma etnografia do ambiente escolar até à análise dos modelos de organização através da arquitectura dos espaços pedagógicos, oferecidos aos alunos e professores, passando por uma análise das formas de apropriação e das práticas do espaço, no âmbito de uma reflexão global mantendo a relação entre arquitectura e aprendizagens.

A segunda constatação refere-se à multiculturalidade das escolas da Madeira: “O fenómeno sem precedentes em Portugal que, desde os anos 1990, se tornou uma placa rotativa para a imigração, o país classifica-se, hoje, na quarta posição dos países da União Europeia com 2,2% de imigrantes.” (Escallier, 2007, p. 569). É por isso que, a partir de 2004, incluí nos meus programas académicos (cursos de Antropologia Cultural e de Investigação Etnográfica em Educação) os conceitos de espaço e de território, o que me conduziu a dirigir a primeira dissertação de mestrado em Educação, na Universidade da Madeira, sobre este tema¹⁶.

Esta investigação é, também, a ocasião de descobrir a especificidade da Antropologia do Espaço, insistindo em problemáticas novas, sobre os métodos e os instrumentos utilizados, sobre as relações da Antropologia com as outras ciências sociais (História, Sociologia, Geografia Humana, Demografia, Economia) e com as ciências da natureza (Geologia, Hidrologia, Climatologia, Botânica...).

O espaço geográfico está em contínua evolução e mutação. Desde o advento das Tecnologias da informação e da comunicação-TIC, por exemplo, estas mutações aceleraram-se. Hoje novos espaços implantam-se e tornaram-se possíveis graças às tecnologias novas (telecomunicações, informática, audio-visual) e os espaços vídeo lúdicos (jogos vídeo em rede, mundos virtuais...). A sua explosão recente produz perturbações sociais, económicas, jurídicas e espaciais e isso não se fará sem consequências para as práticas e as visões do espaço pedagógico clássico ao qual nos identificamos desde várias gerações. O espaço da sala de aula e do estabelecimento parece frequentemente como dado intangível, como um constrangimento sobre o qual não temos acção. A educação no século XXI deve adaptar-se a estas transformações e reconsiderar o seu espaço, e mais particularmente, para as escolas primeiras e edificadoras - os jardins de infância,

¹⁵ Nesse objectivo nascem associações como o Laboratoire Architecture/Anthropologie LA/A, criado em 1981. Ecole d'architecture de Paris-La Villette. www.paris-lavillette.archi.fr/recher/laa/laa/html.

¹⁶ *A Organização do Espaço Educativo*, M. C. Silva Jardim, 2005.

escolas maternas e primárias - onde se constrói o alicerce educativo, cognitivo e cultural.

Bibliografia de referência

- Augé M. (1992). *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil.
- Benoist, J. (1974). *L'Identité*, Paris, Plon.
- Bourdieu, P. (1970). La maison kabyle ou le monde renversé, in *Pouillon & Maranda* (éds), *Échanges et communications*, Paris-La Haye, Mouton pp.739-758.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*, Genève, Droz.
- Condominas, G. (1977). Pour une définition anthropologique du concept d'espace social, In *Asie du Sud-Est et du monde insulindien*, 8 (2), pp. 5-54.
- Escallier, C. (2000). Appropriation et représentation de l'espace dans une communauté de pêcheurs portugais. In *Actas III Jornadas sobre Cultura Saloia*, Ed. Câmara Municipal de Loures, Divisão de Património Cultural, pp. 179-204.
- Escallier, C. (2007). Multiculturalisme en milieu scolaire : un phénomène récent à Madère. In *A imigração em Portugal e na União Europeia*. F. Cruz (org.) Editor: AGIR - Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-cultural. Póvoa de Varzim. ISBN: 978-989-95107-5-3- pp. 568-585.
- Escallier, C. (2009). Espace, territoires et évolution identitaire dans une communauté de pêcheurs portugaise, In *Les Territoires à l'épreuve des normes : Référents et innovation. Contributions croisées sud-africaines, françaises et marocaines*. Boujrouf, et. al. (édits), LERMA (Coédit.), pp. 251-266.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Coleção Ciências da Educação. Porto, Porto Editora.
- Forster, S. (2004). L'Architecture scolaire d'aujourd'hui, in *Bulletin CIIP*, nº15, décembre 2004, pp.24-25.
- Forster, S. (s/d). L'architecture scolaire, in www.irdp.ch/breche/architecture_scolaire_forster.pdf
- Foucault, M. (1984). Des espaces autres, in *Architecture, Mouvement, Continuité*, nº5, Oct., 1984, pp. 46-49.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*, Ed. Points.
- Hall, E. T. (1994). *A Linguagem silenciosa*. Lisbon, Relógio d'Água Editores.
- Jeunesse, C. (2008). Une théorie de l'invention préhistorique, in *La Recherche*, nº 418, 01/04/2008.
- Leanza, Y. R. & Lavalee, M. (s/d). *Enfants de migrants: L'apparente double appartenance*, Laval, Quebec. <http://inter.culturel.free.fr/textes/identite.htm>.
- Leroi-Gourhan (1964). *Le Geste et la Parole. Technique et langage*, Paris, A. Michel.
- Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes Trópicos*, Lisboa, Edições 70.
- Lévi-Strauss, C. (1974). *Anthropologie Structurale*, Paris, Plon.
- Lipiansky, E. M. (2005). *Psychologie de l'identité*, Paris, Dunod.
- Mazalto, M. & Bonnault, M.-C. (2007). *Architecture scolaire et réussite éducative*, Paris, Editions Fabert.
- Paul-Lévy, F. & Segaud, M. (1983). *Anthropologie de l'espace*. Paris, C.G. P.
- Silvano, F. (2001). *Antropologia do espaço. Uma introdução*. Oeiras, Editora Celta.
- Tap, P. (2005) *Identité et exclusion*, nº 83, 1, pp.58-78.

Tuan, Y.-F. (2006). *Espace et Lieu. La perspective de l'expérience*. Coll. Archigraphy
Paysages, Infolio éditions, CH – Gollion.l.