

© Ediciones de la Universidad de Salamanca

© da tradução De Paulo Editora Ltda

Proibida a reprodução, total ou parcial, por qualquer meio ou processo, seja reprográfico, fotográfico, gráfico, microfilmagem etc. Estas proibições aplicam-se também às características gráficas e/ou editoriais. A violação dos direitos autorais é punível como crime (Código Penal, art. 184 e §§; Lei 6.895/80), com busca, apreensão e indenizações diversas (Lei 9.610/98 – Lei do Direito Autoral – arts. 122, 123, 124 e 126)

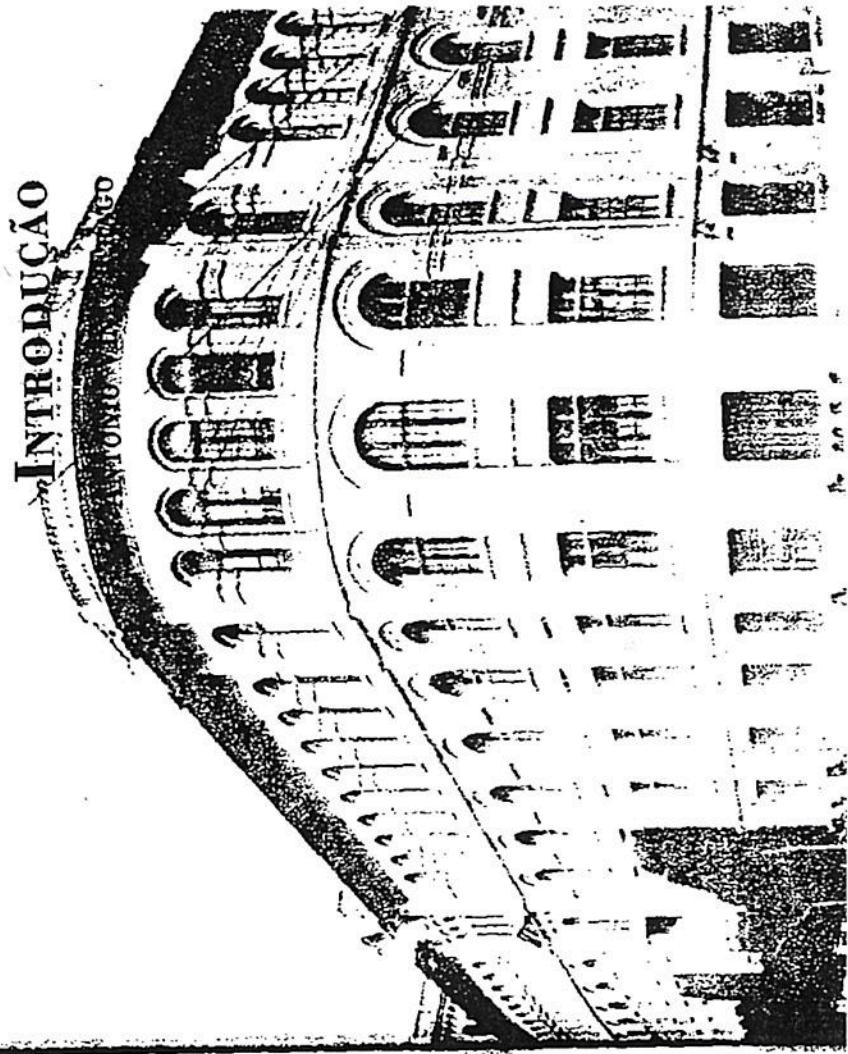
DP&A Editora
Rua Santo Amaro, 129 parte - Santa Teresa
22211-230 – RIO DE JANEIRO – RJ – BRASIL
Tel./Fax: (021) 232-1768 e (021) 507-2633
Comercial: Tel: (021) 233-2518 – Fax: (021) 253-5055
e-mail: dpuedit@ism.com.br

Impresso no Brasil
1998

SUMÁRIO

Introdução	07
<i>Antonio Viñao Frago</i>	
Arquitetura como programa.	
Espaço-escola e currículo	19
<i>Agustín Escolano</i>	
Introdução	21
A arquitetura como programa	26
O espaço-escola no currículo	47
Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões	59
<i>Antonio Viñao Frago</i>	
Espaço e lugar: a dimensão espacial da atividade humana	62
A escola como lugar	65
A dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a dimensão educativa do espaço escolar	74
A localização: urbanismo e educação	81

Edifícios e campos escolares ou a dialética do aberto e do fechado	89
Disposição e distribuição interna dos edifícios escolares	106
O espaço da sala de aula ou as relações entre os métodos pedagógicos e a disposição espacial das pessoas e dos objetos	121
À guisa de resposta	136
Bibliografia	141



Se me pedissem que sintetizasse quais têm sido nos últimos anos – e ainda são – aqueles campos de investigação histórico-educacional aos quais dediquei atenção preferencial, incluiria entre eles – junto com as questões referentes ao processo de profissionalização docente, à escolarização e à evolução da educação secundária – três outros que, ao menos para mim, mantêm uma estreita relação: o espaço e o tempo escolares e a alfabetização ou processos de comunicação e tecnologia da palavra. Se me pedissem, além disso, que especificasse aqueles que tinham me trazido uma especial satisfação, eu citaria em primeiro lugar os três indicados.

Algumas vezes tenho me perguntado sobre o porquê dessa preferência. A resposta, como quase sempre, é uma combinação de aspectos acadêmico-científicos e pessoais. Os aspectos científicos estão aí visíveis: o auge, entre os historiadores da educação, das chamadas história do currículo e história da escola como instituição, realidade material e cultura. Em recente número da revista *Pædagogica Historica*, dedicada à história da realidade educativa cotidiana (“Towards a History of Everyday Educational Reality”), Marc Depaepe e Frank Simon, num artigo introdutório, dizem que

essa questão, a saber, a realidade cotidiana dos processos e contextos de ensino e aprendizagem, foi e é a “caixa negra” da historiografia pedagógica¹. Por sorte, isso está mudando, e uma das vias dessa mudança é a das investigações sobre o espaço e o tempo escolares, assim como a das investigações sobre os discursos educativos e sobre os processos de comunicação que toda a atividade educativa carrega consigo.

Os aspectos pessoais que implicam essa preferência são mais difíceis de concretizar. Têm, às vezes, algo de intuição ou olfato científico e algo de opção ou inclinação por aquelas questões que, segundo creio, conformam nossa mente, nosso modo de pensar, de ver o mundo e de entendê-lo, assim como de transmitir tal visão e tal compreensão. Algo que, estranhamente, parece ter preocupado pouco, por enquanto, tanto aos historiadores quanto aos psicólogos e pedagogos. Ou, ao menos, que só de um modo incidental, não sistemático, tem figurado em suas agendas de trabalho. Nessa opção, subjaz, portanto, a certeza, filha da experiência, de que tais questões – o espaço, o tempo e a linguagem, ou seja, nossas vivências e representações das mesmas – constituem aspectos chaves para compreendermos, tanto em nível individual quanto interpessoal, o social. Também, sem dúvida, para organizar nossas vidas, para viver e para deixar viver.

No que se refere ao espaço, a lacuna historiográfica é evidente. No ano de 1985, surgiu na Espanha um livro: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*, cujo autor era Jaime Trilla. Nesse livro, a partir de um enfoque inovador, se analisava, entre outros aspectos, o espaço escolar em sua perspectiva histórica, com a finalidade

¹ DEPAEPE, M. & SIMON, F. “Is there any place for the history of ‘education’ in the ‘history of education’?” *Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, nº XXXI, 1995, pp. 9-16.

de deslindar o caráter ou a natureza da instituição escolar. Essa análise integrava idéias e fatos, teoria e *práxis*. A brecha aberta por esse trabalho não parece ter tido continuidade. No entanto, igualmente ao que aconteceu com outra questão não menos importante, a do tempo escolar, essa dimensão da realidade educativa, a saber, o uso e a distribuição do espaço escolar, sua transformação em lugar, começa a estar na mira tanto daqueles que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didáticas, quanto daqueles que, a partir das ciências sociais, analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições educacionais oferecem e as outras, fechadas ou demarcadas, com as quais elas guardam certas semelhanças.

Apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático. Quando a atenção se dirigiu a essa questão, foi para centrar-se mais nos seus aspectos teórico-discursivos, ou seja, nas propostas efetuadas em relação com a distribuição e usos do espaço escolar, e legais, ou seja, nas regulações dos aspectos tecnoconstrutivos, higiênicos e pedagógicos dos edifícios escolares, do que nos aspectos de índole antropológica e relacionados com a história da escola como lugar e de sua realidade material. Várias razões explicam esse fato.

A primeira delas é de tipo historiográfico. Essa questão, do espaço escolar, dificilmente poderia interessar para uma história da educação centrada nas idéias ou naquilo que se chamou pensamento pedagógico. Poderia interessar, ao contrário, a uma história da política educativa ou das instituições escolares, ou a uma história social da educação. No entanto, as preocupações fundamentais da primeira foram sempre – e isso é lógico – os aspectos ideológicos e

legais de índole geral, os conflitos e lutas pelo poder, os processos de decisão política e, mais recentemente, a formação dos sistemas educacionais nacionais ou o papel do Estado na educação. Muito raramente, tratou de analisar a micropolítica escolar ou acadêmica, isso é, a consideração das instituições educacionais como centros de decisão e poder e, portanto, de conflitos pessoais e intergrupais. Aqui caberia, ainda que de modo parcial, uma análise histórica do espaço escolar. Os historiadores das instituições educacionais, por sua vez, centraram a atenção, de um modo geral, na sua gênese e na consolidação, ou em sua evolução e nas mudanças relacionadas com os planos de ensino, com os professores e alunos. As alusões à distribuição e usos dos espaços que ocupavam não iam além da mera informação sobre os edifícios em que se localizou a instituição em questão, acompanhada, no melhor dos casos, de fotografias e plantas. Quanto à chamada história social da educação (um qualificativo a ser redefinido, tal a ambigüidade e amplitude com que foi utilizado), já lhe bastava ter de atender a tantas questões, até então ignoradas ou não tratadas, sobre as relações da educação com os fatos econômicos e sociais: por que iria se preocupar com um tema que, da forma como tinha sido tratado (de uma maneira descontextualizada e meramente descritiva, relativamente à história de alguma instituição escolar concreta), não parecia se revestir de maior interesse?

Foi, no entanto, a partir desses âmbitos, em conexão com a cada vez maior atenção prestada à dimensão espacial das atividades humanas pela antropologia e pela história (deixamos fora a geografia, na qual essa dimensão é a razão que constitui a própria disciplina), que se empreenderam investigações que tornaram evidente a necessidade de um estudo específico do espaço escolar que integrasse

perspectivas diferentes. Assim, por exemplo, a partir da história da política educacional se começou a estudar as intervenções e regulações estatais ou de outros organismos públicos neste campo, o estabelecimento de modelos oficiais, a política de construções escolares e o planejamento da rede escolar, entre outras questões, e, a partir da história social, também como um exemplo, o papel do discurso médico-higienista na configuração do espaço educacional ou a sua distribuição e usos em função da classe social ou do gênero.

Dentro do processo geral — na história como disciplina e nas histórias setoriais — de expansão dos temas de investigação, dissolução de seus limites e fragmentação em campos mais específicos, a relativa autonomia de novos âmbitos de estudo, tais como a história do currículo e a história da escola como instituição — a definir quanto aos seus limites, relações e questões — dentro da história da educação, tornou possível que essa dimensão espacial da atividade educativa — a qual estava sendo tratada, cada vez com maior insistência, pela psicologia do meio ambiente, a proxemia ou ciência relativa ao emprego que o ser humano faz do espaço como meio de organização e relação social e a sociologia rural ou urbana ou da vida cotidiana — entrasse na mira dos historiadores da educação. Foi, efetivamente, dentro da história da escola como realidade social e material, como cultura específica, que a questão do espaço e do tempo escolares adquiriu importância nos últimos anos. Dentro de uma história da escola como instituição social e cultural atenta à micropolítica e à organização interna da mesma, em que a reconstrução arqueológica adquire sentido não pela mera recompilação ou enumeração de objetos — uma tarefa necessária mas insuficiente —, mas pela sua integração num esquema explicativo que interpreta e dá sentido à realidade

assim reconstruída. Uma história que requer uma nova leitura de fontes tradicionais – estatutos, regulamentos, discursos, memórias... – e o recurso a outras fontes até agora menos utilizadas, como autobiografias e diários, os relatórios das visitas de inspeção, as descrições do edifício, das salas de aula ou da vida escolar em geral, as memórias de arquitetos, fotografias e plantas, cadernos e diários de classe, exames, mobiliário e material de todo o tipo, calendários e horários escolares, inventários e um longo etc. de restos da realidade social e cultural das instituições educacionais.

Uma segunda razão explicativa para a escassa atenção prestada pelos historiadores da educação ao espaço escolar – na Espanha e fora dela – foi a adicionada dificuldade de integrar pontos de vista profissionalmente distantes, tais como o médico-higienista, o arquitetônico, o pedagógico e o político-administrativo. Aqueles que se aproximaram desse tema privilegiaram, por formação e por interesse, uma ou outra perspectiva, deixando de lado as demais ou tomando delas o estritamente necessário para dar conta das questões ou para explicar o que se pretendia.

Há, todavia, uma terceira razão, não menos importante. Como também acontece em outros âmbitos, a investigação em história da educação esteve condicionada pelo ensino dessa disciplina. O que quero dizer é que aqueles temas que não têm lugar em um programa normal de ensino, ou que não são um desenvolvimento daqueles temas que figuram em tal programa, têm escassa possibilidade de ser objeto de uma investigação específica. Se os programas se estruturam, em geral, seguindo uma ordem cronológica – independentemente de que se achem mais ou menos constrangidos por uma concepção da história da educação limitada à história das idéias dos “grandes” pedagogos –,

difícilmente teremos uma perspectiva global daquelas questões que requerem uma análise que integre informação de diferentes épocas e lugares; uma informação que, se acaso surgir, o fará aqui ou ali, em pequenas unidades descontextualizadas. A ausência de tal perspectiva favorece, num círculo vicioso, a exclusão de tais questões no ensino da disciplina. Que interesse podem ter essas questões assim fragmentadas?

Por outro lado, é inegável que o dilema existe. Como mostra a leitura de alguns dos textos incluídos no volume coletivo de que são editores K. Salimova e E. V. Johannmeier, *Why should we teach History of Education* (Moscou: The Library of International Academy of Self-Improvement, 1993), alguns professores e investigadores dessa disciplina resolveram-no acrescentando, à parte tradicional do programa, uma outra, nova, na qual incluem temas e questões do tipo que comentei. Mas o usual, por enquanto, é a resistência em introduzir inovações estruturais nos programas docentes ou a introdução de tímidas reformas que só servem para dar uma visão superficial dos mesmos, sem pôr em risco o esquema tradicional.

Esse divórcio entre ensino e pesquisa, cada vez mais crescente, ou essa inércia a modificar o primeiro em função da segunda – inimaginável em qualquer disciplina que pretenda estar atualizada –, pode parecer irrelevante em alguns casos específicos ou excessivamente concretos. Mas isso não é assim quando se trata de processos de longa duração – escolarização, formação dos sistemas educacionais nacionais, alfabetização, configuração e ruptura de estruturas educacionais duais, profissionalização e feminização docente etc. – que exigem análises histórico-comparativas, ou quando se trata daquelas questões – poucas, mas essenciais – que

conformam o ser humano como pessoa-no-mundo e quando se trata da educação formal como aquela atividade na qual se pretende levar a cabo aquela conformação de um modo organizado e intencional. Refiro-me, como já disse, ao espaço, ao tempo e à linguagem, discurso e modos de comunicação. Só uma análise histórico-comparativa e integrada – não fragmentada – pode oferecer uma interpretação com pretensões de globalidade de tais aspectos. No entanto, a questão central permanece: como incorporar esses temas nos programas e no ensino da história da educação? Como combinar uma estrutura cronológica com outra, temática? Como organizar um curso acadêmico em torno de duas ou três questões amplas – transversais, segundo a expressão usual –, rompendo com um esquema cronológico rígido? Que se ganha e que se perde, em tal caso?

O caminho se faz ao andar. Para dar resposta a essas perguntas é necessário indagar e investigar. Refletir e contrastar. Escrever e esperar. Esperar que o pensamento amadureça e esperar as respostas de outros. Nunca o silêncio. Por isso, quando se me ofereceu, há vários anos, a possibilidade de coordenar a parte monográfica do número 12-13 de 1993-1994 da revista *Historia de la Educación*, aceitei de imediato e propus que aquela parte fosse dedicada ao espaço escolar, uma questão sobre a qual não havia publicado mais do que um só artigo, mas que era objeto de minhas aulas na licenciatura de pedagogia e em um ou outro curso de doutorado – por exemplo, o curso que ministrei na Universidade de Málaga, em 1991. O resultado foi um número um tanto volumoso, que reunia dez trabalhos sobre o referido tema na parte monográfica, e outros cinco na parte de “documentação e informação”, além de uma bibliografia específica.

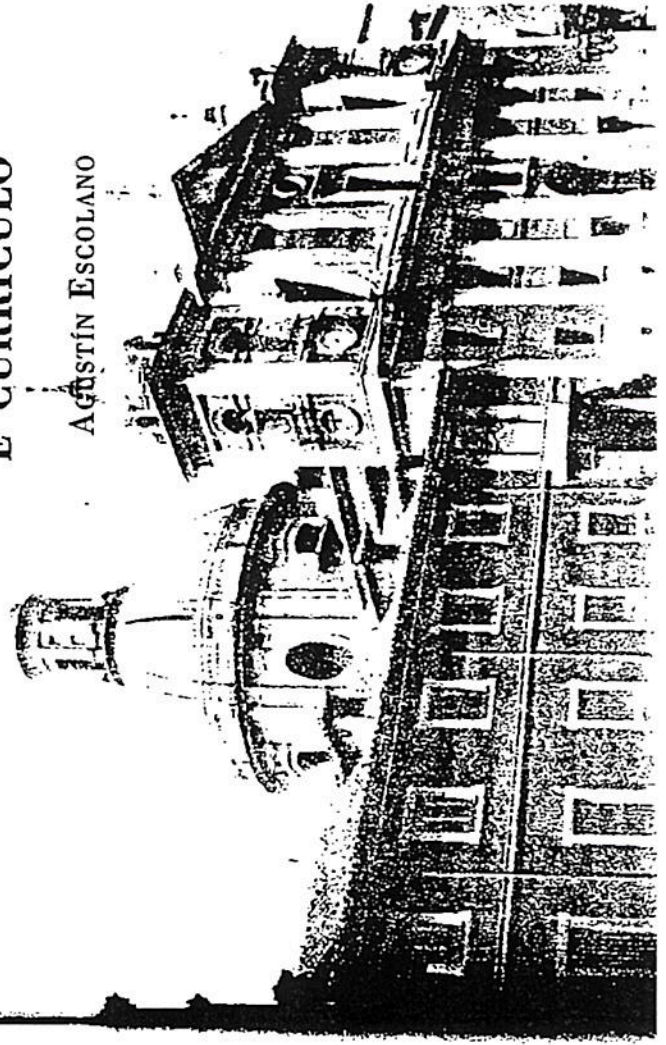
A partir de sua leitura, Tomaz Tadeu da Silva, atento como sempre àquelas investigações e temas que abrem novas perspectivas e que operam nos limites das diferentes disciplinas, me propôs traduzir e publicar, em um livro, o meu artigo, introdutório, de índole geral e metodológica, e o de Agustín Escolano, que combina aspectos gerais e concretos em torno da arquitetura escolar como currículo².

A publicação deste livro exige vários agradecimentos. A Tomaz Tadeu da Silva e à Editora DP&A, em primeiro lugar, por darem valor e mostrarem interesse pela novidade do tema. Aos companheiros do conselho de redação de *Historia de la Educación*, e de um modo especial a Agustín Escolano e José María Hernández Díaz, por facilitarem a autorização concedida por Ediciones de la Universidad de Salamanca, a quem pertencem os direitos autorais dos trabalhos aqui incluídos. A essa editora e, como não, àqueles que dedicaram parte de seu tempo e esforço – a partir de um espaço acadêmico e com um discurso ou linguagem determinada – para tornar possível uma publicação coerente em seus objetivos e resultados. Além disso, não resta mais do que esperar que a leitura dos referidos trabalhos desperte idéias que sejam a origem de futuras investigações e que tudo isso torne possível que essa questão – a questão do espaço escolar – seja incluída nos programas das disciplinas histórico-educativas. Esse seria o melhor sintoma de que nossa tarefa não foi em vão.

² Devo indicar, em relação a esses dois artigos, a colaboração da professora da Universidad Nacional a Distancia, Gabriela Ossenbach Sauter, que não só estabaleceu os contatos correspondentes com seus autores, como também teve, a seu cargo, a tradução dos dois artigos.

**ARQUITETURA COMO
PROGRAMA.
ESPAÇO-ESCOLA
E CURRÍCULO**

AGUSTÍN ESCOLANO



INTRODUÇÃO

Como motivo de introdução a este trabalho, nos serviremos — ainda que tal procedimento não seja muito ortodoxo — de um breve relato.

Quando já havia completado os cinquenta anos de idade, o protagonista da narrativa visitou a escola que havia frequentado em sua infância, entre os seis e os dez anos de idade. O edifício havia sofrido notáveis transformações ao ser adaptado, por ocasião das sucessivas reformas que se haviam levado a cabo sobre sua estrutura original durante o último meio século, às exigências de modernização material e pedagógica de cada época.

Tal qual capas arqueológicas superpostas, nele podia-se observar vestígios de pelo menos duas reformas, mas ainda conservava a vetusta estrutura e traços de quando havia sido construído, nos últimos anos da ditadura primorriverista (a inauguração aconteceu no início da etapa republicana). Os planos e saliências correspondiam aos padrões que o Escritório Técnico para Construção de Escolas, dirigido pelo arquiteto governamental A. Flórez, havia implantado em vários lugares do país. Seu estilo, hoje oculto em parte pelas reformas, correspondeu, sem dúvida às chamadas correntes racional-regionalistas então

dominantes, que se inspiraram numa justaposição eclética de critérios clássicos e funcionais e se serviram de materiais próprios do país. Um modelo que havia conseguido dotar a escola primária espanhola de uma imagem institucional digna, em contraste com as quase surrealistas descrições que os observadores e viajantes dos fins do século XIX e inícios do século XX ofereciam dos locais destinados pelos municípios à educação elementar.

Além das antigas estruturas, o observador pôde notar que o edifício ainda mostrava alguns elementos funcionais e decorativos da época em que havia frequentado a escola. Observou, também, que os símbolos, ainda que tivessem mudado, continuavam se exibindo em lugares destacados no exterior do prédio e nas paredes das salas de aula. Isso permitiu que ele identificasse os âmbitos de suas primeiras experiências, os espaços vividos, e provavelmente também identificar-se a si mesmo naqueles lugares os quais ele não havia desalojado completamente de sua memória.

As salas de aula lhe pareceram sem dúvida menores; os corredores, mais estreitos; a escadaria, pela qual se subia ao andar superior, onde estavam as salas de aula das meninas, com menos degraus; o pátio de recreio, muito reduzido. Como poderíamos — ele pensou — brincar e nos mover nele, os mais de trezentos meninos e meninas que coabitávamos naquele limitado território? Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos. A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma experiência decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal.

A partir da narrativa anterior — mistura de ficção e descrição realista — deveriam se manter, para nosso propósito, principalmente duas observações: uma, referida à história arquitetônica da escola; a outra, concernente aos processos psicopedagógicos que se operam no sujeito do relato.

A leitura arquitetônica conduz a uma conclusão conservadora: a média ou longa duração das estruturas construídas escolares. Um edifício-escola, projetado e construído na década dos anos vinte de nosso século, pode seguir sendo funcional no fim do século sofrendo apenas algumas ações de reciclagem que não afetam essencialmente o programa arquitetônico original. Não é arriscado supor, além disso, que sua vigência vá se prolongar até alcançar uma duração secular, ainda que num futuro próximo tenha de sofrer alguma outra ação reabilitadora. Imobilismo arquitetônico? Tradicionalismo didático? Economicismo da política educacional em torno da escola pública?

O relato revela, sem dúvida, a persistência, como invariantes arquitetônicas, das estruturas construídas que conseguiram formalizar os técnicos modernistas no início do século em modelos que correspondiam aos postulados do higienismo, à racionalidade panóptica e ao movimento em favor da graduação pedagógica. Esses pressupostos, ainda que já gozassem de certa tradição na chamada arquitetura institucional (refiro-me, é claro, aos dois primeiros), supuseram uma inovação relevante no âmbito das construções escolares. A arquitetura, como forma de escritura no espaço, expressava e instituíra, assim, um discurso inovador, mas ao mesmo tempo punha em risco também os desenvolvimentos posteriores da educação formal. Constituiu-se, então, num importante fator de modernização do ensino, ainda que iniciasse um processo histórico que ia desembocar,

condicionado por diversas variáveis econômicas, políticas e culturais, em rígidas formas de conservadorismo quanto à ordenação do território e do espaço escolares.

Na perspectiva psicopedagógica antes referida, o relato mostra a profunda impressão que as primeiras experiências do espaço organizado – o espaço escolar vivido – deixaram no observador, manifesta (em que pese o reduativismo com que ela volta à memória) na identificação das estruturas arquitetônicas percebidas e experimentadas na infância e na acomodação psicofísica das primeiras pautas do esquema corporal – que ainda formavam uma parte de seu repertório de hábitos – à experiência revivida.

Envolto em sentimentos de nostalgia e curiosidade, o visitante voltou à sua antiga casa, na qual, junto aos seus avós, pais, irmãos, havia passado os dias de sua infância. Nela encontrou outros testemunhos de sua escolaridade: a cartilha em que deu seus segundos passos na aprendizagem da leitura (os primeiros havia dado com a ajuda de seu pai); a enciclopédia que lhe proporcionou um repertório de conhecimentos sucintos sobre as mais diversas matérias do programa; um velho caderno de exercícios de caligrafia, desenho e problemas; outros objetos e instrumentos de trabalho. Todo um material que não só poderia ser incorporado a um museu etnográfico da educação, mas que também revelava muitos indícios de seu passado, de seu currículo; que não era apenas um monte de escombros de uma escola arcaica e ameaçada, mas também uma série de traços ou signos que expressavam certas significações afetivas e culturais.

Ao passar as folhas do caderno, encontrou um desenho do plano da sala de aula, executado em escala, no qual apareciam representados, de forma muito simplificada

e um tanto grosseira, os elementos que formavam parte da sala de aula: as paredes, a porta e os janelões; as carteiras escolares, bem alinhadas em duas fileiras; a mesa do professor (já sem estrado nem cátedra)... O estudo do espaço (escolar e não-escolar) e de seus modos de representação e medida constituiu, sem dúvida, um motivo central em diversas disciplinas curriculares. A enciclopédia, nos capítulos de geografia, incluía noções e ilustrações sobre o espaço cósmico, os modos de se orientar e os mapas, assim como os métodos de desenhar planos; nas seções de aritmética e geometria, o espaço-escola podia ser objeto de exercícios de aplicação do sistema métrico, de medidas e cálculos de perímetros, superfícies e volumes; os cadernos de desenho ofereciam, como modelos para reproduzir, desenhos esquemáticos de fachadas, planos e interiores escolares; os livros de leitura inseriam textos alusivos à escola como edifício emblemático de povoados e cidades, bem situado, construído segundo critérios de higiene e conforto e espelho das idealizações em que o já decrépito regeneracionismo ou a retórica de gestos e símbolos do novo regime haviam projetado sobre ele.

A narrativa anterior suscita no historiador da educação diversas questões que poderiam ser objeto de investigação, ainda que o interesse deste trabalho se centre exclusivamente em mostrar o caráter “cultural” que tiveram e têm os discursos e saberes sobre o espaço, a função curricular (empírica, oculta, subliminar) que a arquitetura escolar desempenhou na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e os usos didáticos do espaço-escola nos manuais de ensino da escola tradicional.

A ARQUITETURA COMO PROGRAMA

Num recente trabalho sobre as relações entre tempo e educação (Escolano, A. 1992, pp. 55-79), mostramos como as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planificado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações. A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. Ao mesmo tempo, o espaço educativo refletiu obviamente as inovações pedagógicas, tanto em suas concepções gerais como nos aspectos mais técnicos. É evidente que as escolas do bosque ou os jardins de infância, para dar alguns exemplos, expressaram em sua institucionalização material as teorias que os legitimaram, como igualmente é notório que as escolas seriadas ou as classes de ensino mútuo refletiram as práticas didáticas que se abrigaram entre seus muros.

A partir das perspectivas anteriores, o espaço escolar tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos. No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais

ainda, a arquitetura escolar, como a definiu G. Mesmin, pode ser considerada inclusive como “uma forma silenciosa de ensino” (Mesmin, G. 1967, pp. 62-66).

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. Já faz vários anos que M. Foucault descreveu, com magistral argúcia analítica, como a “arte das distribuições no espaço”, aplicada igualmente a escolas, fábricas, quartéis, hospitais e cárceres, foi um procedimento da tecnopolítica disciplinar das organizações modernas, mais racionalizadas do que as clássicas, porém seguramente mais efetivas como dispositivos para tornar “dóceis” os corpos e as consciências (Foucault, M. 1982, pp.139ss). Em toda essa planificação panóptica e taylorista do espaço escolar, subjaz uma política social que controla os movimentos e os costumes. Paralelamente, a disciplina do tempo educativo, inspirada nos vetustos ritmos do convento (aos quais o sistema napoleônico superpôs os do tambor), reforçou, com a regularidade de seus ritmos, a ação microfísica das estruturas arquitetônicas, dando origem a todo um ordenamento da vida acadêmica que passou, de forma “invisível”, ainda que bem notória, a fazer parte do currículo. A. Giddens (pp.190-191) mostrou também, em seus recentes trabalhos de teoria social, como “uma escola é um continente que gera poder disciplinar”. A “espacialização” disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa “espacialização” organiza

minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder”. Os primeiros modelos de escola seriada, como os que R. Blanco incluiu em sua obra de 1911, respondem justamente a esses critérios de planificação panóptica do espaço. A rotunda central do primeiro desses planos serve para “vigiar o andamento de todas as seções” (através de separadores envidraçados), e as demais salas de aula que saem radialmente dessa rotunda estão separadas (setorializadas) entre si por pátios³. Tais dispositivos são, além do mais, coerentes com as teorias arquitetônicas modernas que sustentam que as pessoas e os objetos se relacionam precisamente através de sua separação no e pelo espaço. As características psicossociais e culturais (também as educativas) dos indivíduos em geral se expressam especialmente mediante a separação em grupos (intervalos, distâncias, zonas) (Rapoport, A. 1978, p. 24). A orientação positivista das ciências humanas (psicometria, taylorismo, sociografia, programação) contribuiu para tecnicificar com base em fundamentos “científicos” esses paradigmas espaciais baseados na setorialização.

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planificado ou como uma instituição marginal e excrescente. E. Faure postulou seu modelo de “cidade educativa” a partir da conhecida definição de Plutarco que afirmava ser o “melhor instrutor” a cidade – não a escola (Faure, E. 1973, p. 242). Longe porém desse utopismo, a cidade moderna não só abandonou, em

³ BLANCO y SÁNCHEZ, R. *Escuelas Graduadas*. Madrid: Imp. de La Revista de Archivos, 1911, pp. 41-42. A ENCICLOPEDIA ESPAÑA, no verbete “Escuela”, inclui outro modelo de panóptico graduado (tomo XX, p. 1.040).

seu desenvolvimento real, o mito clássico e ilustrado da *polis* educadora, como ainda fez desaparecer a escola em sua própria dinâmica de irracionalidade, deslocando-a para as periferias marginais, longe dos núcleos de maior poder e influência, sob o ilusório e ingênuo pretexto das recomendações do higienismo, da estreita visão ecológica e do naturalismo neo-romântico. Nossas escolas já não são certamente os tristes lugares descritos por Giner, Romanones ou Bello⁴, ainda que já naqueles tempos, ou mesmo antes, os programas urbanísticos tenham sido tomados como naturais, induzidos pelo positivismo sociológico instituído pelo modelo de setorialização da população, o qual prescrevia para cada segmento – e também para a infância – a sua própria área espacial. Nessa cilada discursiva, caíram Giner e Cossío, ao postular, como todos os higienistas e moralistas de plantão, que a população se espalhasse entre a natureza e que a infância se educasse num lugar saudável, ainda que estivesse afastado da vida urbana (Lahoz, 1992, pp. 89-118). Hoje, como criticou A. Fernández Alba, a tecnologia autoritária e a violência administrativa acabaram com a racionalidade, construindo ambientes que carecem de funcionalidade pedagógica e formas que se esboçam sem sentido para usos talvez futurísticos [*futuribles*]. Mas sobretudo deixaram claro que a configuração da escola na cidade moderna, mais uma vez, segue o conflito, em vez de responder a critérios de humanização. A relação da criança com o espaço urbano não é um episódio isolado, mas um corolário que se acrescenta ao modo de construir as cidades em nossas sociedades⁵.

⁴ GINER DE LOS RIOS, F. 1894, pp. 13-14. Testemunhos de Romanones sobre a escola da época foram citados por García Rogido, T. 1985, p. 45. As notas de Bello sobre a situação precária das escolas do início do século são constantes no “Caderno de Bitácora” que são os seus *Viajes por las escuelas de España*.
⁵ FERNÁNDEZ ALBA, A. *Prólogo a el niño y la ciudad*. de A. Bisquert, Madrid: COAM, 1982, p. 23.

Nas cidades utópicas, as idéias de perfeição e equilíbrio tendem a produzir efeitos pedagógicos. A *Cittá del Sole* de Campanella, influenciada pela idéia de Plutarco antes comentada, comporta um programa educador. Nela, a utopia consiste, como agudamente observa R. Ruyer, em tratar os problemas sociais como problemas de arquitetura e urbanística, assim como em neutralizar os instintos e as paixões (o *pathos*), complementa Paolo Sica, através da educação (Sica, 1977, pp. 77-79)⁶. A cidade moderna é, na maior parte dos casos, um constructo gestado entre interesses e conflitos, apesar do qual o entremeado de racionalidades e irracionalidades em que ela se materializa constitui uma parte importante, decisiva, do currículo não cursado, uma fonte silenciosa de ensinamentos.

O lugar que a escola teve de ocupar na sociedade foi um ponto de especial preocupação para os reformadores dos fins do século XIX e inícios do século XX. F. Giner justificava a afirmativa rousseauiana segundo a qual as cidades eram “abismos da espécie humana” e formulava como ideal de toda a moradia o “aproximar-se, até o último grau possível, da vida ao ar livre”. A escola também deveria se configurar conforme esse critério pedagógico, e mais de acordo com a concepção do médico e do higienista, em oposição ao que ele chamava a “ditadura do arquiteto”. Em lugar dos “casebres imundos”, disseminados na proporção de “um em cada duas ou três léguas”, nos quais “se asfixia, de corpo e alma, uma centena de crianças sob a guarda de um infeliz trabalhador braçal”, tem-se de programar um bom número de locais decentes, segundo o axioma de que “o único ar puro é o ar

⁶ A arquitetura moderna também apostou em favor da unidade entre cultura e sociedade. Gropius e a Bauhaus acreditavam que a arte poderia dar unidade cultural a todas as manifestações da vida cotidiana (HABERMAS, J. “Arquitectura moderna y postmoderna”. *Revista de Occidente*, nº 42, 1984).

completamente livre(...), o ar do campo” (Giner de los Rios, 1884, pp. 6-10). E esses locais-escola só deverão ser usados para as aulas que se deve dar em “salas-fechadas”, cumprindo nesse sentido uma função análoga à que cumpre o “gabinete” para o astrônomo, o engenheiro, o arqueólogo, o historiador ou o arquiteto — “nenhum dos quais colhia ali a maioria de seus dados, os quais eram recolhidos ora ao ar livre, ora no museu, ante o monumento, na sociedade, no arquivo..., em suma, no meio da realidade aberta, variada e inesgotável”. No mesmo sentido, “a primeira escola é a vida” e os locais em que ela se instala estarão abertos ao ar e ao sol, num meio natural que impeça o desenvolvimento de “miasmas” (constructo do higienismo da época, que explicava a propagação das doenças) (Giner de los Rios, 1884, pp. 5-7).

Anos mais tarde, Manuel B. Cossío voltava a se referir aos critérios de seu professor: “Sonha-se com monumentos escolares (com luxuoso e estético *over-building*, denunciava Giner); e eu acredito, ao contrário, que o ideal está em se aproximar tanto quanto possível daquilo que Rousseau dizia: “a melhor escola é a sombra de uma árvore”. Mas, “admitamos, para não escandalizar demais, que a escola é uma casa”. Assim, a escola buscará “o ar e a luz”, longe das cidades e das fábricas (“abismos da espécie humana”), como mandam a higiene e a pedagogia (essa deve se basear, como os modelos de Schiller e Fröebel, no jogo criador). “E como será a escola? Como deve ser toda a construção racional... sincera e econômica”. Para conseguir a sinceridade, “tem de partir de dentro para fora, como um organismo, e não de fora para dentro, que é como se costuma fazer”. Logo, “rompamos os muros da sala de aula”. “Levemos a criança ao campo, à oficina, ao museu...” (Cossío, M.B. 1905, pp. 28-36). Aqui está o discurso idealista, romântico e naturalista dos homens

da Instituição, paralelo ao que os levou a rejeitar o uso dos textos escolares; um discurso que se volta a repetir quase literalmente nas *Notas sobre construcción escolar* que o Museu Pedagógico Nacional publicou em 1911. Nelas se pode ler que “a escola propriamente dita, ou seja, a sala de aula, deve apenas representar para a criança o que representa o gabinete de trabalho para o naturalista, o geógrafo, o historiador; um lugar de repouso onde firmar, ordenar e construir as idéias e dados recolhidos no campo, no museu, na fábrica, na sociedade, no meio da vida...” (Museo Pedagógico Nacional, 1911, p. 6). Sua localização evitará as condições anti-higiênicas e contrárias à sua missão social e educadora. Estará tão distante das ruas sem luz e das massas de edifícios quanto dos quartéis e das tabernas, abandonando-se o velho critério antipedagógico de situar a escola no mesmo edifício de outros serviços comunitários como o juizado, a prefeitura, o posto de saúde ou a prisão.

A localização da escola é por si mesma uma variável decisiva do programa cultural e pedagógico comportado pelo espaço e pela arquitetura escolares. A proximidade à natureza e à vida postulada pelos institucionalistas favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem; a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral... (ibidem, p. 4). De modo definitivo, o urbanismo e a arquitetura ofereceriam assim uma completa cobertura para alcançar as finalidades da educação, passando a ser parte do programa pedagógico.

As correntes arquitetônicas vinculadas ao modernismo do início deste século voltaram a reivindicar o lugar central que a escola devia ocupar em todo o urbanismo racional. O IV Congresso Internacional de Arquitetura

Moderna, realizado em 1933, recomendou localizar as escolas, assim como todos os serviços urbanos de uso comum, nos espaços livres que fazem parte das unidades de habitação situadas entre as grandes vias de comunicação (Gatepac, 1933). No mesmo sentido se pronunciava o arquiteto W. M. Moser (1933), ao considerar que “a escola deveria ser o elemento dominante do conjunto de construções que a rodeiam, sendo o *símbolo* que represente o esforço em favor da cultura”. A solução ideal seria que a escola estivesse dentro do quarteirão de vivendas correspondentes, na zona de espaços verdes. Desse modo, evitar-se-ia o contato com as áreas de tráfego e se efetuaria uma distribuição harmônica dos centros de ensino. A idéia modernista, além de corresponder a critérios clássicos, já tinha sido defendida por Enrique M. Repullés (1878, p. 8), autor dos projetos arquitetônico-escolares há mais de meio século, para quem as escolas deviam se instalar no centro das populações, ainda que isoladas das vias públicas e num lugar adequadamente arejado, agradável e com boa comunicação com todos os lugares de onde vinham os alunos. A partir dessa localização nuclear, a escola projetaria seu exemplo e influência geral sobre toda a sociedade, como um edifício estrategicamente situado e dotado de uma inteligência invisível que informaria culturalmente o meio humano-social que o rodeia.

Dentro desse conjunto de considerações, tem-se de convir também que a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, aspecto que já salientamos anteriormente, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. O edifício-escola foi, por isso, uma construção diferenciada dos continentes exclusivamente práticos. Da mesma forma que outros edifícios (templos, palácios, câmaras

municipais, quartéis...), o edifício escolar é uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe, como variante que é da chamada arquitetura institucional. O viajante que toma contato pela primeira vez com uma população, pode observar e nela diferenciar, ainda sem conhecê-la, a singularidade de certas construções. Sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora... tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação. Convém notar, no entanto, que isso não era assim antes de se configurar a arquitetura escolar como um gênero específico de ordem espacial. Não o era quando a escola não existia como edifício *ad hoc* e a instrução poderia levar-se a cabo em dependências tão diversas como os estúbulos, os cafés e salões de baile, os desvãos e cavalariças, os cemitérios e átrios de igrejas, os edifícios fabris... (Gabriel, 1990, pp. 187ss). Nenhum signo poderia identificar esses habitáculos, tão diferentes entre si, com um *locus* especializado em ministrar o ensino. Nesse sentido, pode-se assegurar, pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos do regeneracionismo do último período de entresséculos – por definir o modelo (ou os modelos) de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. Não deve nos surpreender, a esse respeito, que foram precisamente os regeneracionistas que propiciaram a criação e a difusão desses símbolos que transmitem um certo *ethos* em favor da modernização nacional. Tampouco deverá nos parecer estranho que os retornados da emigração promoveram em seus lugares de origem escolas de “bela e digna fabricação” (Peña, 1991, pp. 60ss e Terron Mato, 1992, pp. 113ss), certamente

às vezes um tanto presunçosas, mas que com seu traçado queriam expressar simbolizações e idealizações de uma nova vontade cultural.

As *Instrucciones* sobre arquitetura escolar que a Dirección Geral de Ensino Primário publicava em 1912 expressavam, ao considerar a decoração dos edifícios destinados à educação, a função estética e simbólica que esses podiam desempenhar na educação da infância e de toda a comunidade. Relativamente a essa questão, reproduziam o texto de A. Sluys: “Os povos civilizados souberam levantar templos em que se dá a educação religiosa, assembléias legislativas, símbolo da administração popular, palácios da justiça, teatros, etc.; a maior parte desses edifícios, com seu caráter artístico bem determinado, impressionando agradavelmente com sua beleza; acaso a escola primária não desempenha uma importância de primeira ordem nas nações cultas? Não é ela o laboratório em que se lavra o porvir de um povo (...)? Onde se fixam insensivelmente, na criança – desde a mais tenra idade, em que tudo impressiona vigorosamente –, os sentimentos mais puros e delicados? Não é lógico, pois, que se dê à escola um caráter artístico em harmonia com o seu destino? E não é que se trate, à força do dinheiro, de construir palácios repletos de motivos ornamentais com um luxo não justificado pela própria natureza da instituição. A verdadeira beleza não exige que a escola possa assemelhar-se nisso a um templo ou a um palácio municipal, mas que, dentro dos limites de uma prudente economia, possa fazer-se da casa-escola algo que não pareça uma prisão correccional” (Dirección General de primera Enseñanza, 1912, p. 27).

Com respeito à decoração interior, “é utópico em nosso país – continua o documento – falar de frisos ricamente

decorados, de fachadas morais com composições artísticas das melhores firmas, de revestimentos de azulejos e baixos-relevos e esculturas e, por fim, de tantas e tantas manifestações com que a arte mostra e reproduz, nas modernas escolas do estrangeiro, cenas de jogos infantis ou ações históricas memoráveis ou a natureza em seus belos panoramas (...) Porém ainda resignados para sempre ao não ver, na escola, nenhuma dessas manifestações da arte humana muito caras (...), dificilmente poderá se resignar ao não encontrar, no recinto escolar, a menor amostra dessa beleza e alegria (...); dessa beleza que a arte humana imita em suas produções de beleza e alegria, por exemplo, das plantas, dos pássaros e das flores”.

A importância do espaço-escola e em geral de todos os elementos materiais da educação foi também detectada por Luis Bello como *leitmotiv* das descrições inseridas em suas *Viagens pelas escolas da Espanha*. “Nem o local, nem o material, são a Escola; e apesar disso – escreve o conhecido colunista de *El Sol* –, para mim basta entrar em seu local para saber se interessa, ao povo, a instrução de seus filhos, se os quer e se respeita e estima o professor”. Bello entra também na polémica que Cossío despertou com suas críticas ao feticchismo do material, e que em certas ocasiões era utilizada com malícia para justificar a negligência dos políticos em sua obrigação de construir escolas. “Estou seguro – responde Bello – de que a Jean Jacques custaria muito trabalho resistir a uma hora de aula à sombra de uma árvore em Navacerrada, no mês de janeiro, ou em Móstoles, no mês de agosto”. A escola deveria ser, além de um lugar “agradável, sóbrio, limpo, com ar e luz”, “o lugar mais alegre e hospitaleiro”, e, ao mesmo tempo, o modelo de uma existência superior (...) “A influência dos primeiros anos na vida de uma criança tem força bastante para fazê-la, mais tarde, renovar o povo” (1926, pp. 10-12).

Torres Balbás, um dos arquitetos do grupo que aglutinaria o Escritório Técnico para Construção de Escolas, aludia ao papel simbólico e pedagógico que o edifício escolar podia desempenhar como referente modernizador da Espanha rural. Em sua intervenção dentro do ciclo de conferências organizado pelo Ministério de Instrução Pública e Belas Artes, em 1933, por motivo da Exposição de Arquitetura Escolar, Torres descreve como “a imensa maioria de nossos povoados se forma por um mísero casario agrupado ao redor de um edifício monumental que se destaca pela sua massa imponente sobre as moradias que o rodeiam (a igreja)”. O dito monumento tem uma tradição secular e para o seu embelezamento contribuíram muitas gerações. Nesse lugar, as pobres gentes que vivem em choupanas apertadas, meio em ruínas, sombrias, sem nenhum conforto, buscam, por alguns instantes, a evasão de sua vida ingrata e miserável. “A Escola do mesmo povoado, no entanto, é um local desarrumado e sujo, como uma de tantas casas de moradia”. O aldeão, sensível à ostentação, relaciona inevitavelmente a importância da função com a do lugar e com a forma brilhante de executá-la. Luis Bello já advertia que a solidez das instituições era equivalente à solidez de seus muros. Por isso, a escola rural, sem que tenha de rivalizar em monumentalidade e distinção com a igreja, deveria ser um edifício sólido e estético, dentro das normas de austeridade imprescindíveis, destacável desde logo das moradias de seu entorno. Essa dignificação da arquitetura escolar acrescentaria, também, o prestígio do professor e elevaria a estima que os alunos têm para com a educação. O prestígio da escola dependerá, pois, de como essa esteja instalada, de seu tamanho, limpeza, orientação. E esse modelo influirá, depois, na casa que a criança buscará no futuro, para melhorar as condições de vida de seus pais (Torres Balbás, L. 1933,

pp. 61-62). A escola cumpriria, assim, com uma função cultural e social modernizadora da Espanha rural, sem dúvida melhor do que as soluções teóricas do reformismo corrente.

A arquitetura influencia, desse modo, a sociedade, favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade mais rica. Ao transcender o funcionalismo banal que só daria cobertura às necessidades físicas, dá origem a uma nova forma de comunicação cultural, que é também pedagógica no sentido mais amplo e generoso. A função pragmática da arquitetura adquire, assim, uma dimensão semântica.

Numa outra dimensão, um dos modelos em que melhor se pode observar o simbolismo da arquitetura escolar é, sem dúvida, o froebeliano (Abad, P. 1991, pp. 107-133). A vocação arquitetônica de Fröebel, seus conhecimentos de cristalografia e a influência que as tradições simbólicas da mentalidade maçônica exerceram sobre ele determinaram a forte carga semântica de seus projetos didáticos e espaciais. A esfera, o cilindro, o triângulo e o cubo não são elementos de uma geometria neutra. A esfera transmite a idéia de continuidade e movimento; a cúpula semiesférica pode se associar ao firmamento ou ao útero protetor, como a caverna; a coluna, cilíndrica ou piramidal, é símbolo de firmeza e virilidade; o triângulo pode sugerir as idéias de energia e dinamismo. O círculo do largo do pátio escolar e a simetria dos caminhos e canteiros do jardim expressam também determinadas formas de *gestalt* topológico-perceptivas que se incorporam ao programa educativo de Fröebel. O grande arquiteto norteamericano Frank Lloyd Wright reconheceria a impressão que a geometria do jardim de infância nele havia deixado.

Seguramente poderíamos descobrir toda uma semiologia se procedêssemos à desconstrução e decodificação

dos elementos que configuram a arquitetura escolar em seus gêneros mais conhecidos. Linhas que unem e dirigem; superfícies planas que aponiam para fora de sua origem, como se quisessem se prolongar; curvas fechadas que voltam ao seu ponto de partida; formas esféricas que expressam concentração; cilindros que se estendem; figuras complexas que dão lugar a determinadas *gestalten* mediante a geometrização de formas elementares; simetria e regularidade das aberturas; figuras pregnantes; marcos e contornos enfatizados; hierarquização de elementos primários e secundários... (Norberg-Schulz, 1979, pp. 87ss e 112ss). Toda uma linguagem arquitetônica que expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos, um jogo de simbolismos que atribuem a uma tradição cultural. A muralha, por exemplo, que é um símbolo de *civitas*, pode indicar como muro ou cerco institucional a delimitação de uma coletividade escolar, além de desempenhar outros objetivos técnicos. A torre, elemento que costuma fazer parte de muitos centros educativos do século XIX, sobretudo daqueles de filiação religiosa, é um signo de poder e de domínio (como se sabe, está também presente em prefeituras, igrejas e castelos). A simetria e separação arquitetônica das salas de aula de meninos e meninas reflete as tradições de uma sociologia e de uma pedagogia sexista. Os salões de conferências, os seminários ou as aulas convencionais representam diferentes formas retóricas de comunicação, além de cobrir determinadas funções. Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica.

A arquitetura escolar, para além dessa análise semiológica, pode ser contemplada também como suporte de outros símbolos acrescidos. O edifício-escola, como se sabe, serviu de estrutura material para colocar o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiénicas, o campanário e o relógio... Isso expressa toda uma instrumentação da escola a serviço dos ideais nacionais, religiosos e sociomorais.

É conhecida a ordem circular da Direção Geral de Instrução Pública, de 10 de novembro de 1893, que dispunha que “se proceda a colocar no prazo de seis meses, no frontispício de todas as escolas públicas, o escudo pátrio” (davam-se normas sobre seu desenho, forma oval, inscrição na parte superior do rótulo do órgão *Direção Geral de Instrução Pública*, e no inferior do grau e número da escola). Também mandava que o “pavilhão nacional” tremulasse durante as horas dedicadas à instrução em todas as escolas públicas e nas escolas normais, “hasteando-se-o ao começar as aulas e recolhendo-se-o ao terminar”. Quando no pátio ou jardim escolar se realizasse algum ato ou desfile, as crianças passariam diante da bandeira, saudando-a. A R. O., de 30 de maio de 1894, fixou o dia 1^a de janeiro de 1895 como prazo improrrogável para cumprir a norma precedente. Mais tarde, um R. D., de 25 de janeiro de 1908, mandava que em todos os edifícios públicos (incluídas as escolas) deveria tremular a bandeira espanhola, desde o nascer até o pôr-do-sol, nos dias de festa nacional. Outra R. O., de 13 de agosto de 1907, estabeleceu que deveria se fixar em todas as escolas o hino à bandeira premiado em concurso público para o Ministério da Guerra (o Conselho de Instrução Pública solicitou trocar o último verso por ter uma conotação bélica pouco adequada para a infância). Essas

disposições em geral se cumpriam, ainda que em certas ocasiões parecesse vergonhoso — diz Ascarza — que o símbolo da pátria tremulasse em locais-escola realmente indecentes (Fernández Ascarza, V. 1924, pp. 122-123).

Os muros das instituições educativas serviram também para neles se exibirem imagens e inscrições de personalidades que se consideravam exemplares para a infância. Já o R. D., de 23 de setembro de 1847, estabelecia em seu artigo 42 o seguinte: “No local das escolas deverá se escrever o nome dos homens ilustres que o povoado tenha produzido, ou dos que tivessem feito algum benefício, com um resumo biográfico para instrução ou exemplo das crianças” (Ferrer y Rivero, 1897, p. 17). Essa norma, transformada em costume, foi sendo praticada até épocas próximas a nós. Do mesmo modo, os símbolos religiosos e políticos e outras imagens e textos se penduravam nas paredes das salas de aulas e dependências escolares. O regulamento de escolas públicas de 1838 ordenava, em seu artigo 4^o, a colocação de uma imagem de Jesus Cristo na sala de aula e “à vista das crianças”. O mesmo texto legal mandava colocar nas paredes da sala de aula cartazes com os “grandes deveres das crianças na escola”, assim como “grandes cartazes ou pranchas, cuja superfície apresente lições impressas ou manuscritas, com o abecedário, tábuas de multiplicação, pesos e medidas”⁷. As paredes do edifício serviram de suporte para nelas se fixarem os retratos do Chefe do Estado (ainda que em certas ocasiões eles não fossem atualizados e em certos centros pudesse seguir reinando Isabel II em 1876), as orações de entrada e saída, algumas máximas morais e religiosas, o horário de distribuição do tempo e o trabalho, as lousas, ábacos e cartazes, as lâminas,

⁷ “Reglamento de las escuelas públicas de Instrucción primaria elemental”, de 26 de novembro de 1838, incluído em *Historia de la Educación*, 1979, pp. 175-176.

mapas e tabelas, os quadros do sistema métrico decimal... (Gabriel, N. 1990, pp. 218-219). Finalmente, questões que hoje chamaríamos ecológicas, ainda que tivessem implicações econômicas, como as relativas à proteção dos pássaros e das árvores, podiam igualmente figurar nos muros da escola. Assim, a lei de 19 de setembro de 1896 obrigava a colocar no vestíbulo das escolas o seguinte texto: "Crianças, não priveis os pássaros de liberdade; não os martirizeis e não destruais seus ninhos. Deus cuida das crianças que protegem os pássaros e a lei proíbe que sejam caçados, que sejam destruídos seus ninhos e que se lhes tirem os filhotes". O regulamento de caça, de 3 de julho de 1903, encarregava os governadores civis, inspetores e prefeitos de controlar a prescrição e estabelecia multas de 20 ou 50 pesetas para os infratores e incentivos equivalentes à metade da sanção para os denunciante (Enciclopedia Espasa, v. XX, p. 1066). As máximas em favor das árvores foram também inscritas frequentemente nas escolas. Respondiam às propostas de exaltação naturalista e romântica feitas pelos regeneracionistas, os quais acreditavam no poder civilizatório da terra e do bosque e instituíram a festa da árvore para sensibilizar a sociedade sobre os riscos do desmatamento, induzida em geral pelos interesses de agricultores e criadores de gado. Formavam uma parte daquele ambicioso e mais amplo programa de "pedagogia da paisagem", a que Ortega dera sua atenção e dedicação, e da crença que Julio Senador expressou na capacidade que a árvore e a paisagem tinham para modular a personalidade e o caráter dos povos e ainda para afirmar a liberdade e a democracia na distribuição racional da terra. Essas propostas eram uma denúncia da geografia de "terra arrasada", despovoada e inerte, na qual até as crianças se tinham convertido em perseguidores de pássaros, a cuja descrição hiper-realista o referido

regeneracionista castelhano dedicou vários trabalhos (Escolano, A. 1990, pp. 544-545).

Finalmente, o relógio. Ninguém negaria um lugar de privilégio a este artefato, entre os objetos que fazem parte da vida cotidiana nas sociedades modernas. É ele que marca o ritmo da ação, mede os rituais e ordena os ciclos de existência (Fernández-Galiano, L. 1990, p. 259). A mecanização do tempo suscitou uma nova percepção da temporalidade (Lledo, 1990, p.268). Não só facilitou o cômputo das horas, como induziu uma verdadeira revolução na auto-regulação das atividades humanas e na própria organização social. Todos os edifícios emblemáticos da comunidade (a igreja, a prefeitura, a escola...) incorporaram o relógio como um elemento bem visível nas torres, frontispícios ou qualquer outra zona destacada de sua fachada exterior. A partir dali, como outrora fizera o sino, seus sons, irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar a vida das sociedades laicas e acomodar a cronobiologia, os biorritmos circadianos, os códigos culturais que informam os calendários e relógios (Pomian, K. 1990, pp. 355-358).

A invenção do relógio e sua difusão social, que tem sua origem nos começos do século passado, foi um fato chave na cisão do binômio espaço-tempo que se opera com a modernidade e que supõe uma evidente ruptura com a estreita vinculação que ambas as ordens tiveram nas culturas pré-modernas, tal como mostrou A. Giddens em seu recente trabalho sobre o tema. As horas do dia quase sempre estiveram associadas aos espaços em que costumavam transcorrer as atividades, até que a modernidade introduziu a uniformidade do tempo mediante a medida pelo relógio mecânico e a regularidade na organização social (Giddens, A. 1990, p. 17). Por isso, o relógio incorporado ao edifício-escola é um

organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens.

O tempo, assim como o espaço, não é um *a priori* no sentido kantiano, ou seja, uma propriedade “natural” dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada. Tal como mostrou N. Elias, a criança das sociedades industriais necessita de sete a nove anos para “aprender o tempo”, isso é, para chegar a “entender e ler” o complicado “sistema de relógios e calendários” (Elias, N. 1989, p.154). Os relógios escolares – também os relógios domésticos e os de uso pessoal –, ao regular a conduta diária, servem para essa aprendizagem; organizam as primeiras percepções cognitivas da temporalidade e garantem a internalização dos valores da exatidão, da aplicação e da regularidade, que são, na expressão de Foucault, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar (Foucault, M. 1979, p. 155). O relógio colocado na escola, que perpetua, além disso, a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração. A arquitetura serve, mais uma vez, de suporte de um dos signos culturais de maior impacto na organização da vida coletiva. A importância outorgada à medida do tempo levou, inclusive, a fazer do estudo do relógio uma matéria de ensino. Torna-se interessante, a esse respeito, o manual que C. García Loygorri publicou em 1920 sob o título *A leitura do relógio*, para uso escolar. O livro, dedicado ao Infante Don Juan, expunha, seguindo o sistema do que o autor denomina a “chave

horológica”, diversos aspectos sobre a história da medida de tempo e textos literários alusivos aos valores instrutivos e morais que a experiência da duração pode desenvolver na formação da infância (Loygorri, C. 1920). Convém salientar aqui que o relógio, segundo estudos de iconologia, é um atributo que aparece associado à idéia de passagem do tempo, à idéia das virtudes ou vícios que se relacionam com o seu adequado ou inadequado uso (assiduidade, prudência, negligência, preguiça...) e às idades pelas quais passa a vida humana (infância, adolescência, velhice) (Morales y Marín, J.L. 1984, p. 360). A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições.

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesita. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Por fim, não se deve esquecer que a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas. A casa, por exemplo, incorporou na época moderna, como estudou Ribczynki, os valores da intimidade e da domesticidade. O século XIX atribuiu importância aos elementos mecânicos relacionados com a luz, a calefação e a ventilação (fatores que têm relação com o higienismo e a industrialização). Nosso século sublinhou as variáveis associadas à eficiência e ao conforto. O modelo de casa atual conserva quase todos os significados

históricos na forma de camadas integradas, ainda que o dominante seja o mais recente (Ribcinski, W. 1989, pp. 232-234). O espaço-escola é também uma construção cultural e, portanto, histórica. O quadro "Interior de uma escola", de M. A. Houase (1680-1730), oferece uma imagem do que pode ter sido, como *locus*, a escola do Antigo Regime⁸. Na composição, pode-se observar que o espaço (sala de uma casa comum), o mobiliário (mesas, bancos, cadeiras irregularmente dispostas), a decoração (pinturas) e a distribuição de ambientes (recantos) não têm correspondência com as representações da escola dos últimos séculos. Parece como se esse modelo espacial ainda conservasse a estrutura não dividida e a polivalência da classe indiferenciada, da mesma forma que o salão da casa doméstica antes que aparecessem as peças especializadas por funções. A modernidade e a sociedade contemporânea conheceram a diferenciação interna da residência, paralelamente com as transformações operadas na vida familiar e na sexualidade⁹. Do mesmo modo, o espaço-escola também foi se regionalizando, emancipando-se primeiro da casa e de outros lugares nos quais se localizou, constituindo-se depois como habitação *ad hoc* especializada nas funções de instrução, inclusive com anexos complementares (reservados higiênicos, pátios, átrios, *closets*, bibliotecas e outras dependências), e diferenciando-se finalmente em salas de aula separadas por graus ou ciclos e sexos. Na segunda metade do século XIX, o espaço-escola se incorporou, assim como a moradia, aos preceitos do higienismo, e mais tarde às exigências do conforto e da tecnologia. Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações

⁸ HOUASE, M. A. "Interior de una escuela", in: *Carlos III y la Ilustración*, 1988, vol. II, p. 643.

⁹ ARIÉS, PH. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987, pp. 519 ss. O tema é tratado também por W. Ribcinski, em diversos pontos da obra citada anteriormente.

culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo. A culturalidade dessas mudanças reforça, da mesma forma, o sentido educador da arquitetura, ou seja, seu valor como programa. Do mesmo modo que o *panopticon* de J. Bentham é o "edifício paradigmático da modernidade emergente", com seu "olho inspetor" no centro, seus espaços fragmentados e o caráter "reformista e repressivo" de seu traçado, expressão de algumas características da cultura ilustrada que criou o modelo (Fernández-Galiano, L. 1991, p. 227), a escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas. Pode ser inclusive que a escola, do mesmo modo que a casa, conserve cumulativamente todos os significados e estruturas, sob a dominante cultural mais recente. Não é em vão que nossa escola, a escola atual, apresente sem dúvida características "domésticas", clichês panópticos, padrões higienistas, signos românticos e elementos tecnológicos, expressivos cada um das influências culturais que o programa arquitetônico foi incorporando em sua evolução secular.

O ESPAÇO-ESCOLA NO CURRÍCULO

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. Em algumas metodologias, inclusive, como a montessoriana, o planejamento do ambiente e do espaço é "parte constitutiva e irrenunciável de um novo

modo de considerar a criança", de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação (Sacheto, P.P. 1986, p. 55). O mesmo ocorria, como já observamos, no modelo Fröebel. Além disso, como se sabe, a utilização didática do espaço e de seu entorno é uma característica comum a todas as pedagogias denominadas ativas. Por outro lado, os estudos de J. Piaget sobre a psicogênese das estruturas topológicas na infância, que precedem as construções de tipo euclidiano e projetivo (Piaget, J. 1970, pp. 102ss), remetem igualmente à valorização das primeiras experiências espaciais (na casa e na escola) como fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo. A construção de tais estruturas é explicada pelos mecanismos de equilíbrio e auto-regulação, construídos que na teoria piagetiana são aplicados para explicar todo tipo de desenvolvimento (Brown, G. e Desforges, CH. 1984, p. 150). Os trabalhos desse autor sobre a concepção do espaço na criança e sobre a aquisição de diversas noções físicas e geométricas, que datam já na sua origem da década de 1920 e têm continuidade até fins dos anos cinquenta, demonstram que a representação do espaço na criança é uma construção internalizada a partir das ações ou manipulações sobre o ambiente espacial próximo, do qual obviamente a escola faz parte (Flavell, J.H. 1982, pp. 347ss). Ainda que não seja próprio a este estudo historiográfico, convém igualmente lembrar que todas as psicologias contemporâneas da vertente fenomenológica, perceptualista ou cognitivista enfatizaram a função desempenhada pelas experiências espaciais primárias na construção das estruturas sensoriais e intelectuais da infância.

Com relação a tudo isso, ainda que com uma finalidade mais genérica, nos pareceu interessante explorar a utilização didática que a escola tradicional fez do espaço-

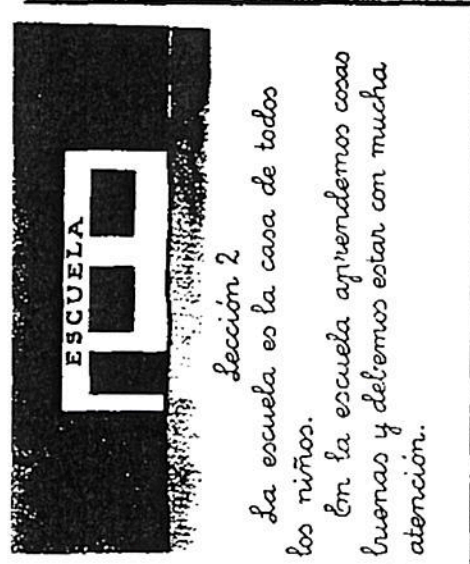
escola através da análise de alguns registros extraídos dos manuais empregados no ensino primário nos fins do século XIX e primeira metade de nosso século. Essa análise exigiria, sem dúvida, uma pesquisa histórica muito mais ampla e sistemática que não cabe nos limites do presente trabalho, ainda que o esboço que aqui se expõe possa ser sugestivo para futuros estudos que abordem a questão, mediante a análise de conteúdo e iconográfica dos textos.

Já na introdução deste artigo, se fez notar como o estudo do espaço-escola, como realidade e como representação, foi um núcleo didático central no desenvolvimento de diversas matérias do currículo primário, observável no tratamento que fazem do tema os livros de ensino. Exemplificaremos aqui com algumas notas extraídas desses manuais.

Os manuais destinados ao ensino da língua incluem numerosas referências ao espaço-escola como referente didático. Isso ocorre tanto nas cartilhas para a aprendizagem inicial da leitura como nos textos para o desenvolvimento da leitura e nos livros empregados para o ensino ativo da linguagem oral e escrita.

Figura 1.

Página da cartilha Rayas, método idealizado pelo professor Angel Rodríguez nos anos trinta, que teve numerosas edições. Estava baseado na associação imagem-palavra-escrita. A página mostra um desenho da escola, com seus elementos ordenadamente dispostos no espaço, e o termo "escola" formando parte do vocabulário (Rodríguez, A. Rayas (2ª parte), Plascencia: H de S. Rodríguez, S. A., p. 76)



Um manual clássico de desenvolvimento ou aperfeiçoamento da leitura é *El libro de la lectura vacilante*, de A. Mailló. Nele aparece a escola como motivo de leitura, assim como nos exercícios de conversação e escrita (em letra manuscrita). O texto que transcrevemos, a seguir, dá uma idéia dos valores e simbolismos que se atribuem ao espaço-escola (higienismo, signos políticos e religiosos):

Minha escola é grande, limpa, com muitas janelas. Nas paredes há vários mapas, um retrato do Caudilho e uma imagem da Virgem Maria¹⁰.

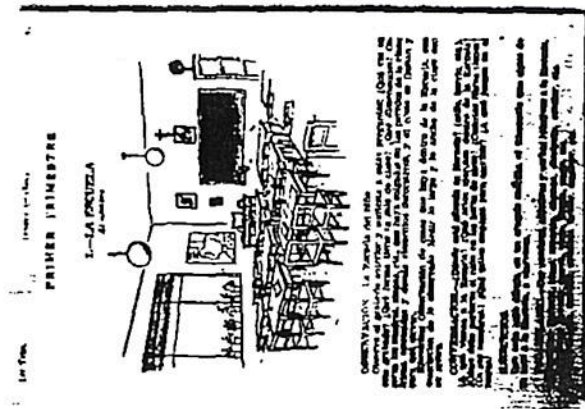


Figura 2.

Outro exemplo de teor semelhante é a página que reproduzimos a seguir (*Enciclopédia, Grau Médio*. Madrid: Escola Espanhola, 1962, p. 35). Nela aparece o desenho de uma sala de aula conformada aos critérios higiênicos, estéticos, pedagógicos e religiosos-políticos em uso na época. Esse modelo espacial se utiliza para suscitar diversas atividades: observação da gravura, comparação com a própria sala de aula, medição das dimensões da sala de aula, análises de elementos didáticos (quadros, mapas...) e decoração (frisos, estatuetas...), exercícios de identificação da escola (bairro, rua) e vocabulário acerca do tema (escola nova-velha, limpa-suja...).

Transcrevemos, junto à ilustração, o texto manuscrito de uma leitura patriótica (redigida conforme a retórica da

¹⁰ MAILLÓ, A. *Promesa - El libro de la lectura vacilante*. Burgos: Hijos de S. Rodríguez, 1952, pp. 48-49.

época) alusiva à escola como suporte dos símbolos nacionais (anteriormente se fez alusão a esse tema):

Alegre e animado, como episódio infantil, poético e sublimado por inspirar um sentimento nobre e formoso, que fez palpitar ao mesmo tempo todos os corações na manhã de 10 de setembro de 1894, foi o ato de içar pela primeira vez a bandeira espanhola na escola municipal do distrito do centro de Iberópolis. A Direção Geral de Instrução Pública, ansiosa por enobrecer e dignificar o ensino e o magistério, tão postergado na Espanha, havia determinado que o "estandarte da Pátria tremulasse no frontispício das escolas durante as horas de aula; e a prefeitura e todos os professores, seguindo as ordens recebidas, com zelo diligente, já tinham solenizado a colação de escudos e bandeiras em vários estabelecimentos da cidade" (Santiago-Fuentes, M. *La Escuela y la Patria. Lecturas manuscritas para niñas*. Burgos: H. de S. Rodríguez, S. A., 24^a ed., pp. 20-21). A parte do texto separada por aspas não aparece na ilustração por fazer parte da página seguinte).

As antologias literárias para crianças também selecionam textos alusivos à escola como espaço ao qual se atribuem imagens e idealizações afetivas, culturais e estéticas. Assim, a escola pode ser a "rocha onde se aninha o altivo condor do pensamento", o "solar onde se nutre a infância", o "ingente foco que de luz inunda choupanas, povoados, palácios e cidades", o "santuário onde oficia a inteligência humana", a "mansão bendita" e "prazerosa aula", a "fonte de luz" e o "altar perene" da esperança¹¹.

¹¹ SOLANA, E. *Recitaciones escolares*. Madrid: Magisterio Español, 1927, pp. 33, 42 e 51.

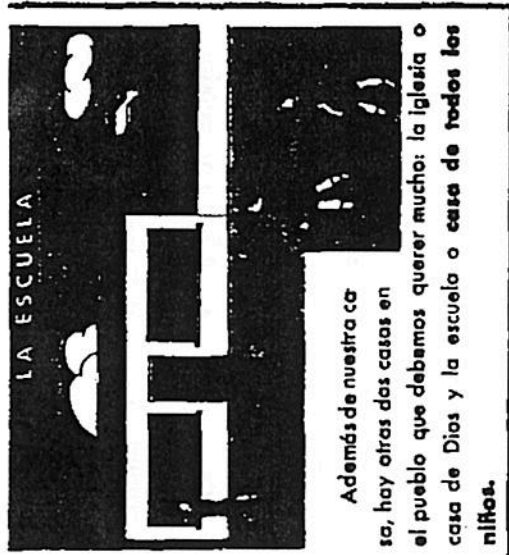


Figura 3.

A escola é também a casa de toda a infância. Junto ao lar e à igreja, a escola é, desde a idade do “pequeno”, um espaço para o vínculo. Ao lado dela só ondeiam a árvore e a bandeira, ou seja, a natureza e a pátria (Alvarez, A. *El parvulito*. Valladolid: Miñón, 1963, pp. 10-11).

Essas idealizações do espaço escolar foram especialmente expressivas no discurso regeneracionista do início deste século. Um texto da época sublinha que a “rua da escola” é como a nossa própria rua (“uma rua que deves considerar como aquela em que está situada tua casa”). A escola amplia o lar (“porque te dá aquilo que não encontrares em tua casa, por culta que essa seja”). Além disso, patrocinar uma escola é a melhor maneira de contribuir para o engrandecimento e melhoria material do povo, assim como para o progresso da nação (expressão de uma das conhecidas projeções filantrópicas dos homens da regeneração).¹²

¹² FRANCANILLO, 1915, pp. 17-22.

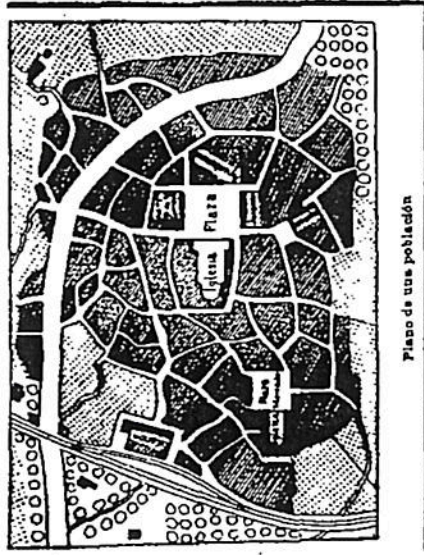
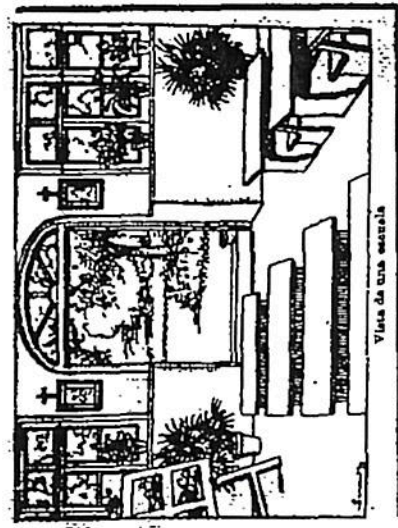


Figura 4.

A figura apresenta duas gravuras clássicas de idealizações sobre a escola. Na primeira, aparece a escola no centro urbano de uma localidade imaginária, próxima à praça, à igreja, à prefeitura e ao juizado (os centros do poder), distante da estrada de ferro e das áreas periféricas, não muito distante do entorno natural. A segunda gravura mostra um interior bem higienizado e harmonicamente disposto, aberto ao jardim por uma porta ampla e janelões. Duas imagens que sem dúvida contrastam com a escola real daquela época (Franganillo, 1915, pp. 18-19).



Os manuais de matemática incluem, igualmente, numerosas referências ao espaço-escola. Transcrevemos alguns exemplos:

Olha a gravura e conta as pernas da mesa, os vidros da janela, os livros, os vasos de flores, as crianças, os cachorros do friso (pintado na parede).

Conta os vidros das janelas da sala de aula, as carteiras, os quadros, tudo o que queiras. O que existe mais: quadros ou vasos de flores? Que existe de menos?

Numa sala de aula há três fileiras com 6 crianças em cada uma. Quantas crianças há nessa classe?

(Palau Vera, *J. Aritmética, primer grado*. Barcelona: Seix Barral, 1924, pp. 1 e 66)

Cada aluno de uma sala de aula tem de dispor de 1,50 m² de superfície de piso. Qual tem de ser, pelo menos, a superfície de uma sala de aula para 40 alunos? (Palau Vera (ed.) *Enciclopèdia escolar ESTUDIO*. Gerona-Madrid: Dalmau Charles, Plá, 1958, p. 226).

Meçam, a olho, em metros e centímetros, a altura da sala de aula, da janela, do quadro-negro, de uma árvore, etc.; a largura e o comprimento da sala de aula, da rua, do pátio de jogos, de um campo, etc. (A seguir, incluem-se diversos exercícios sobre o sistema métrico decimal e suas equivalências com as medidas ainda em uso na Espanha; fazem-se referências aos cursos anteriores em que se mediram com pés, passos, palmos, dedos... Palau Vera, *J. Aritmética, tercer grado*. Barcelona: Seix Barral, 1923, pp. 123-127).

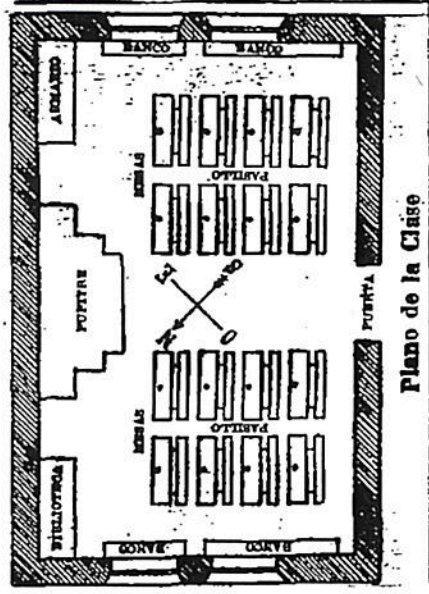
Medir as dimensões da sala de aula e achar o perímetro e a área do solo.

Repetir a mesma operação a respeito da lousa. (F. T. D. (ed.) *Cartilla moderna de Geometría*, s. d., 2ª edição, p. 23).

Determinem-se as dimensões de um livro, de uma mesa, de uma sala de aula (Xandri, *J. Concentraciones*. Madrid: Tip Yagües, 1932, p. 8).

O espaço-escola aparece tratado de forma mais intuitiva e prática nos textos de geografia. Nesses manuais, inserem-se as primeiras noções e técnicas de planimetria, assim como os conhecimentos conexos relativos à orientação, construção de escalas, planejamento, urbanismo e outros.

Exemplificaremos isso com os esquemas e dados que proporciona o livro de G. M. Bruño: *Geografía-Atlas* (Barcelona - Madrid: Bruño, s.a.).



Plano de la Clase

Figura 5.

As gravuras da parte superior correspondem à vista interna e ao plano da sala de aula. Na primeira, aparecem desenhados todos os elementos do ambiente, perfeitamente dispostos conforme critérios estritos de ordem e simetria, encimados por três letreiros que expressam valores da tradição monástica. O modelo recebe luz bilateral e apresenta uma orientação não muito ortodoxa. O desenho da direita é o plano correspondente à vista anterior. A gravura inferior apresenta os arredores da escola (essa se localiza frente a uma praça e junto à igreja). No desenho aparecem diversos elementos do entorno natural e urbano do plano municipal. As gravuras estão acompanhadas de perguntas sobre a classe e sobre o entorno, dentro de um questionário mais amplo de geografia local (meio físico, população, economia, administração). O último exercício diz assim: "Os alunos traçarão ou reproduzirão os desenhos dos planos e os mapas locais traçados pelo professor" (Bruño. Op. cit., pp. 4-5).





Figura 6.

Outros dois planos de situação da escola com dados de orientação e escala. Observe-se a localização central da escola e a diferente orientação em relação à anterior. Porque se dispõe de escala, é possível efetuar exercícios de medidas, como se sugere no questionário que acompanha os planos (Edelvives (ed.) *Enciclopedia escolar. Primer grado*. Zaragoza: Luis Vives, 1943, pp. 162-163).

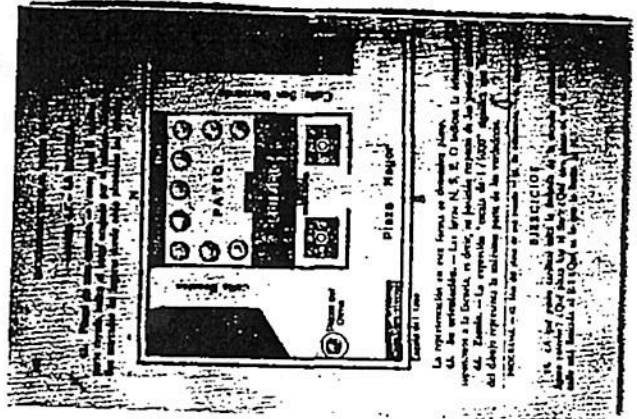


Figura 7.

O espaço-escola pode ser também o ponto inicial e terminal de uma viagem imaginária, como no relato de F. Torres (*Alrededor de la escuela*. Madrid: Hernando, 1943, 5ª ed.).

O espaço-escola tem sido, como mostra esta simples análise de textos e ilustrações, um tópico presente em todo tipo de manuais escolares e, portanto, um tema recorrente, comum a toda época e a todas as disciplinas do currículo. A escola tem sido um referente real e simbólico e até mesmo o ponto de partida para a mais ambiciosa viagem imaginária pela Espanha e pelo mundo, como faz o livro de F. Torres. Na Espanha autárquica e isolada dos anos 40, as viagens ao exterior só podiam ser um exercício da imaginação, cujas erranças não precisavam “nem passaporte, nem mala”; uma alienação alucinante (“sem sair do recinto de nossa escola”); um transporte irreal (“como por arte de magia e graças à variedade de virtudes que é a palavra de Dom Fernando”, o professor). Sem mover-se do recinto escolar, “transportados nas ondas sonoras de sua voz”, os alunos “viajaram”, “peregrinaram”, “fizeram visitas”... e até mesmo escreveram “um livro de viagens”. Essa viagem imaginária começa e termina no próprio espaço-escola, do qual os personagens do relato sempre recordarão duas imagens (“a silhueta de Dom Fernando” e “as paredes brancas de nossa escolinha” - Torres, pp. 144-145), duas impressões que não saíam nunca de sua memória. Pode ocorrer até mesmo o caso de que sobre esses muros brancos (“sem cartazes, sem mapas nem lousas que interrompam a brancura”, como os descritos por A. J. Onieva em outro conhecido livro da época) se imprima “um friso decorativo com historietas infantis” ou que os peitoris das janelas, que apontam sempre para o Sul, estejam cheios de “vasos” (“que as meninas cuidam com o maior carinho” - Onieva, 1958, p. 99), e também nesse caso, esses motivos literários e naturais se constituiriam em uma forma de escritura no espaço que se perpetuaria nas imagens e nas mentalidades coletivas da memória cultural.