

Título original:  
"Del espacio escolar y la escuela como lugar:  
propuestas y cuestiones"  
e  
"La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum".  
In: Revista Historia de la educación.  
Vol. XII-XIII. Ediciones Universidad de Salamanca, 1995.

**CURRÍCULO, ESPAÇO E SUBJETIVIDADE**  
*a arquitetura como programa*  
Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano

Tradução  
*Alfredo Veiga-Neto*

Revisão da tradução:  
*Tomaz Tadeu da Silva*

Reproduções fotográficas  
*Maria Manzanera*

Projeto gráfico, capa e gerência de produção  
*Rodrigo Murinho*

Revisão de provas  
*Paulo Hamilton*

Catálogo na fonte do Departamento Nacional do Livro

V 766c

Viñao Frago, Antonio, 1943-  
Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como  
programa / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução  
Alfredo Veiga-Neto]. - 2. edição - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.  
152 p.; 16x23 cm.

ISBN 85-7490-105-9

1. Educação - Aspectos sociais. 2. Uso do espaço (Educação).  
3. Currículos. I. Escolano, Agustín. II. Título.

CDD-370.19

# **CURRÍCULO, ESPAÇO E SUBJETIVIDADE**

a arquitetura como programa

**ANTONIO VIÑAO FRAGO  
E AGUSTÍN ESCOLANO**

Tradução:  
**Alfredo Veiga-Neto**

**DEDALUS - Acervo - FE**



20500093857

**2ª edição**

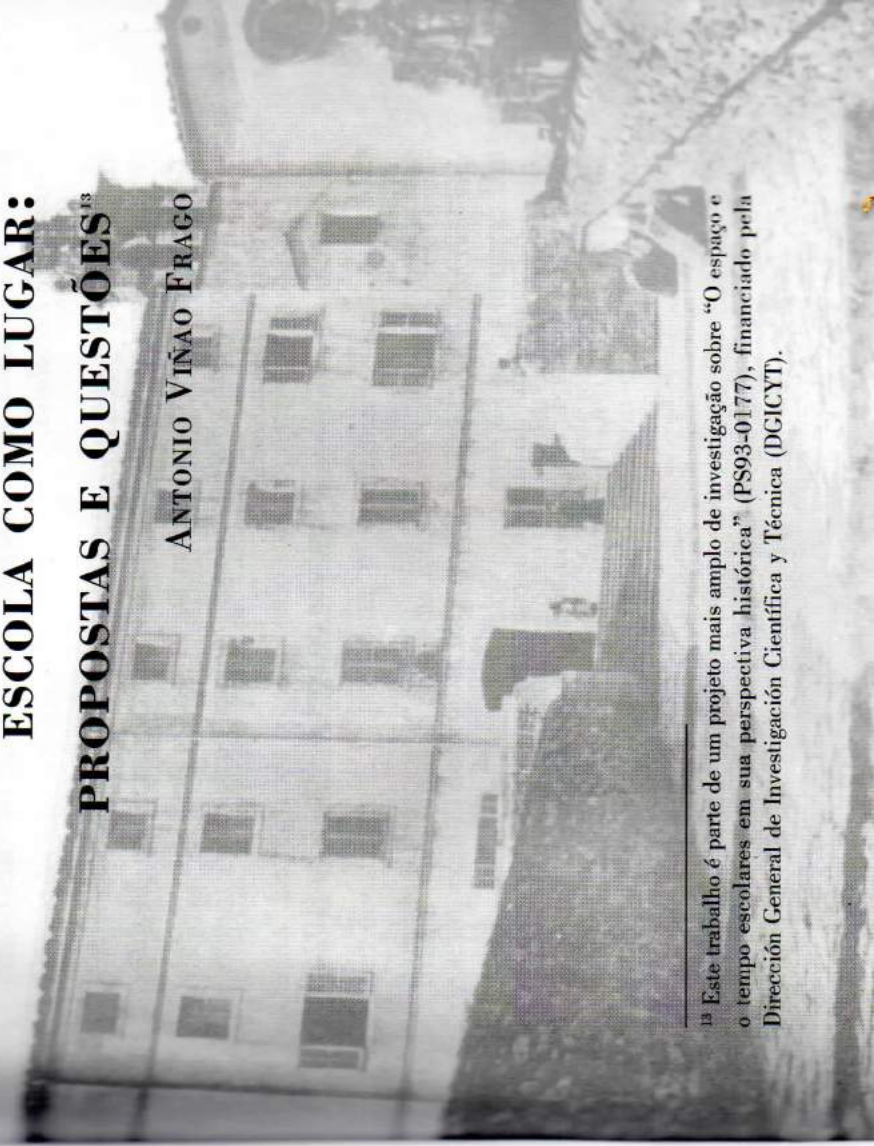
Biblioteca / FEUSP

**47785**

**DP&A**  
editora

# DO ESPAÇO ESCOLAR E DA ESCOLA COMO LUGAR: PROPOSTAS E QUESTÕES<sup>13</sup>

ANTONIO VIÑAO FRAGO



<sup>13</sup> Este trabalho é parte de um projeto mais amplo de investigação sobre "O espaço e o tempo escolares em sua perspectiva histórica" (PS93-0177), financiado pela Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT).

— Mas não sabem onde está o Instituto? — exclamou surpreso.  
— Cada vez me convenço mais de que vocês são os homens mais felizes da terra.

— Por quê? — perguntou meu pai.

— Porque uma das maiores desgraças que podem afligir o homem é saber praticamente onde está e para que serve o Instituto. Sabes a rua do Matadouro?

— E não haveria de saber, se a percorri uma centena de vezes!

— Pois nessa rua verás um edifício majestoso, branco, com o número 13, e que tem uma entrada régia. Na fachada e com letras salientes e douradas lerás uma inscrição que diz: Instituto Geral e Técnico de Percebillá.

— Já sei a que edifício te referes. Mais de uma vez me fixei nele; mas sem levantar os olhos para ler essa inscrição de que falas. Eu supunha que era um cinema ou um teatro ordinário, porque sempre encontrei ali uma multidão de rapazes, pasteleiros e fruteiros que gritavam loucamente.

Memórias do bacharel Aisgrim (1924).

*Vamos construir uma escola em forma de pentágono. É para que aprendam o que é a democracia.*

A casa de chá do luar de agosto. (Fragmento do discurso do coronel das forças de ocupação norte-americanas aos vizinhos da aldeia de Toubriki, na ilha de Okinawa.)

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa.

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído<sup>14</sup>. O problema, o primeiro problema, se coloca quando se carece de espaço ou de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir; mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar.

<sup>14</sup> ALBA, Fernández. *Sobre la naturaleza que construye la arquitectura* (geometría del recuerdo y proyecto del lugar). Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, 1984, pp. 14-15.

Seria aquele em que alguém ocupa todos os espaços ou tempos possíveis, aquele no qual não restem nem resquícios nem intervalos.

A escola pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado. Por isso, sua análise e compreensão, a partir dessa perspectiva, requerem algumas considerações prévias sobre as relações entre o espaço e a atividade humana, a escola como lugar e a dimensão espacial dos estabelecimentos docentes.

### ESPAÇO E LUGAR: A DIMENSÃO ESPACIAL DA ATIVIDADE HUMANA

Acreditamos, às vezes, que nos conhecemos no tempo, quando na realidade só se conhece uma série de fixações em espaços da estabilidade do ser, de um ser que não quer acabar, que no próprio passado vai em busca do tempo perdido, que quer 'suspender' o vóo do tempo. Em seus mil alvéolos, o espaço conserva tempo comprimido. O espaço serve para isso (...).

... A memória não registra a duração concreta... É pelo espaço, é no espaço que encontramos esses belos fósseis de duração concretados por longos tempos... Localizar uma recordação no tempo é só uma preocupação do biógrafo e corresponde unicamente a uma espécie de história externa, uma história para uso externo, para comunicar aos outros... Para o conhecimento da intimidade é mais premente a localização de nossa intimidade nos espaços do que a determinação das datas<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> BACHELARD, Gaston. *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica, 2ª ed., 1975, pp. 38-40.

São muitas as influências e entrecruzamentos entre o espaço e o tempo. Mas ao menos em relação ao passado, não captamos a duração em si mesma; podemos medi-la, segmentá-la, mas carecemos de memória acerca da duração. O que recordamos são espaços que levam dentro de si, comprimido, um tempo. Nesse sentido, a noção do tempo, da duração, nos chega através da recordação de espaços diversos ou de fixações diferentes de um mesmo espaço. De espaços materiais, visualizáveis. O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.

Essa tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e dos grupos. Por isso, o espaço "não é um meio objetivo dado de uma vez por todas, mas uma realidade psicológica viva"<sup>16</sup>. Em certo sentido, o espaço objetivo — para denominá-lo de alguma maneira — não existe. E se existe, não conta — salvo como possibilidade e como limite. O que conta é o território, uma noção subjetiva ou caso se prefira, objetivo-subjetiva — de índole individual ou grupal e de extensão variável. Uma extensão que vai desde os limites físicos do próprio corpo — ou de determinadas partes do mesmo — até o espaço mental dos projetos, ali até onde chega o pensamento que prenuncia a ação e o deslocamento<sup>17</sup>.

<sup>16</sup> MESMIN, Georges. *L'enfant, l'architecture et l'espace*. Tourmai: Casterman, 1973, p. 16.

<sup>17</sup> BAILLY, Antoine S. *La perception del espacio urbano. Conceptos, métodos de estudio y sua utilización en la investigación urbanística*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1979, pp. 109-110. Precisamente, porque o espaço é uma realidade psicológica viva é que são possíveis a psicologia ambiental e o estudo das dimensões emocionais e afetivas do ambiente (CORRALIZA, J.A. *La expresión del ambiente. Percepción y significado construido*. Madrid: Tecnos, 1987, onde além de uma boa exposição e síntese teórica, avalia-se, dessa perspectiva, o campus universitário de Cantoblanco).

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais — distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder —, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos — localização e posturas —, à sua hierarquia e relações<sup>18</sup>.

Todas essas questões podem ser referidas ao âmbito da escola como lugar, à sua configuração arquitetônica e à ordenação espacial de pessoas e objetos, de usos e funções que têm lugar em tal âmbito. Mas também já indicam alguns dos aspectos que fazem da escola um espaço peculiar e relevante. Em especial quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e jovens. Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram.

<sup>18</sup> O texto clássico sobre isso, que criou o termo proximia para se referir ao estudo dessa dimensão social do espaço, continua sendo *La dimensión oculta*, de Edward T. Hall (México: Fondo de Cultura Económica, 1972). Como complemento, pode-se ver, por exemplo, o livro de Bailly, citado na nota anterior e os de Robert Sommer, *Espacio y comportamiento individual*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, 1974, e Dominique Picard, *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*. Buenos Aires: Paidós, 1986. Quanto às peculiaridades do conflito territorial e dos combates rituais em função do sexo, recomendo Walter J. Ong, *La lucha por la vida. Contestación, sexualidad y conciencia*. Madrid: Aguilar, 1982, em especial pp. 41-108.

Além disso, o espaço como território e lugar introduz, nas palavras de Bachelard, a dialética do interno e do externo — aquilo que é a escola e aquilo que fica fora dela, por exemplo, e também em relação à sala de aula e a outros espaços escolares —, o fechado e o aberto — estruturas corantes ou herméticas frente a estruturas de transição ou porosas — e o pequeno e o grande — a escola/lar frente à escola/quartel<sup>19</sup>. A essas dicotomias, se poderia agregar mais outra — o curvo e o retilíneo — que afeta, como se verá, não apenas a estética e a percepção do espaço por seus usuários, como também as diferentes concepções que se tenham sobre as funções ou tarefas básicas a satisfazer por meio de uma ou outra ordenação espacial. Poder-se-ia, ainda, acrescentar uma tríade não menos importante — o próprio, o alheio, o comum — que mantém uma estreita conexão com a distribuição, a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si e com os objetos que nela se encontram. É à luz dessas dicotomias e dessa tríade que se deve ler as páginas que seguem.

## A ESCOLA COMO LUGAR

“O estudo é uma reunião de Professores e de Escolares, que se realiza em algum lugar, pela vontade, e com a intenção de aprender os saberes”, dizia a Segunda Partida da Lei I do título XXXI<sup>20</sup>. A noção de lugar, a localização num espaço determinado configurado para tal fim, já é, nessa definição de meados do século XIII, um dos elementos mais característicos da instituição escolar.

<sup>19</sup> BACHELARD, Gaston. *La poética del espacio*, op.cit., p. 31.

<sup>20</sup> Esta citação e outra posterior do título XXXI da Segunda Partida foram extraídas da edição de *Los códigos españoles concordados y anotados*, Madrid: Imprenta la Publicidad, 1848, t. II, p. 555, ainda que tenham sido comparadas com a edição de Salamanca, Andrea Portonarijs, 1565.

Mas que tipo de lugar é esse? Que características definem a escola como um lugar? É possível uma tipologia histórica que dê conta da diversidade que oculta tal termo?<sup>21</sup>

Em relação a essa questão, há pelo menos duas perspectivas possíveis. Uma vai do nomadismo e da itinerância até à fixação e à estabilidade. A outra, da ausência de especificidade própria até a sua delimitação e estabelecimento.

Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar. Mas tal lugar pode variar no tempo para os alunos e para o professor. O primeiro não é usual, salvo para períodos temporais dilatados, para o turismo educativo ou em circunstâncias excepcionais. Ou porque se considerem deslocamentos os que se produzem, dentro de um complexo educativo mais amplo, entre vários edifícios escolares mais ou menos próximos — como já é habitual no ensino universitário. O segundo — o professor ou mestre itinerante — não foi algo tão excepcional. A escola peripatética não precisa de um lugar específico. Em outras palavras, nela os lugares variam em função dos objetivos, usuários e matérias. Não que qualquer lugar seja válido, mas que há espaços — o lar, a ágora, as ruas, o jardim, a natureza, o museu, a fábrica — que num determinado momento são mais adequados do que outros ou que são aconselhados como lugares de ensino a fim de, quase sempre, abrir ao exterior a instituição escolar. Nesse ponto, então, se deveria distinguir pelo menos quatro modalidades:

a) A escola peripatética de Protágoras e seus discípulos frente, por exemplo, à Academia de Platão ou o Liceu aristotélico.

<sup>21</sup> Não são comuns, entre nós, os estudos da escola enquanto lugar. Não obstante, temos bons exemplos (TRILLA, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona: Laertes, 1985) que não tiveram continuação.

b) O ensino baseado em preceptores e a domicílio, tanto para os níveis elementares ou médios, quanto para os universitários ou de qualquer outra matéria<sup>22</sup>.

c) As propostas de abrir a escola para a vida, àquilo que acontece e está fora, não para que se entre nela, senão para fazer dela uma escola, para levar a cabo a atividade educativa fora do recinto especificamente destinado a tal fim, “em meio à realidade aberta, variada e inesgotável”<sup>23</sup>.

d) A dura realidade dos mestres itinerantes nas zonas rurais de população dispersa, deslocando-se seja por temporadas de um lugar<sup>24</sup> para outro, seja pelas casas das aldeias<sup>25</sup>.

A tipologia anterior, não exaustiva, permite outras classificações segundo o elemento de referência. Se a mobilidade do mestre tem lugar, por exemplo, em todos os casos acima descritos, o mesmo não acontece com a mobilidade do aluno. Por outro lado, o lugar educativo pode ser, em alguns casos, o lar desse aluno (e aqui o modelo baseado em preceptores coincidiria — paradoxos do destino — com o do

<sup>22</sup> Quando se menciona esse modelo, quase sempre vem à mente o mentor, a aia e o preceptor. Mas há também outras possibilidades como, por exemplo, os professores particulares, tal como relata a Condessa de Campo Alegre, em *Mi niñez y su mundo* (1906-1917) (Revista de Occidente, Madrid, 1956) — professores de dança flamenca e de alfabetização e professores de inglês e espanhol — ou, como comenta Gabriel Maura y Camazo, em *Recuerdos de mi vida* (Madrid: Aguilar, s.d.): de outubro de 1896 até junho de 1901 cursou livremente, em sua casa, a carreira de Direito com um só professor, o catedrático e, depois, Ministro de Instrução Pública, Elías Tormo. Não teve, pois de freqüentar, segundo suas próprias palavras, “as indolentes reuniões nem as desorganizadas salas de aula do antigo Noviciado da Companhia, onde então estava instalada a Faculdade de Direito da Central” (pp. 29-30).

<sup>23</sup> Giner de los Ríos, Francisco. “El edificio de la escuela”, in *Obras completas*. Madrid: Espasa-Calpe, 1927, t. XVI, p. 148.

<sup>24</sup> Esse é o caso referido por Luis Bello em seu *Viaje por las escuelas de España* (Madrid: Compañía Ibero-americana de Publicaciones, 1929, t.IV, pp. 362-364) em relação aos “ensinadores” ou “mestres rurais” que encontra em seu caminho de Baza a Guadix.

<sup>25</sup> Juan Martínez Ortiz chama de “mestre de aldeia” a quem até 1894 percorria, ensinando as primeiras letras, as casas de Las Pedrizas, uma aldeia de Corral-Rubio, na província de Albacete (*Una vida. Infancia y juventud*. Albacete: 1952, p. 28).

referido mestre de aldeia) e, em outros, pode ser constituído pelos locais utilizados, de modo temporal ou não, como escola – o mestre rural –, edifícios claramente destinados a outra finalidade e função – museus, fábricas, casas comerciais, gráficas – ou espaços não edificadas. E, nesse último caso, poderíamos distinguir, inclusive, entre espaços urbanos – ruas, praças, jardins – e não urbanos – montes, vales, rios, praias. E, dentro dos urbanos, por sua vez, entre o ensino itinerante – um trajeto pela cidade –, o ensino ocasional – no modo que se imagina que fariam os sofistas, hoje aqui e amanhã ali, sem um lugar fixo, mas com várias possibilidades recorrentes num espaço delimitado como a ágora ou a rua principal da pólis – ou o ensino estável ao ar livre, tal como acontecia nas ruas e pórticos do fórum da Roma antiga<sup>26</sup>.



Figura 1.  
Cartão postal.

A análise histórica ou atual oferece uma ampla diversidade de modalidades. As fotografias que, à guisa de ilustração, se incluem, por exemplo, em *A educação no mundo atual*, de John Vaizey, atestam essa diversidade,<sup>27</sup> e o irônico comentário de um comparatista da educação primária, escrito em 1902 no cartão postal dirigido a uma senhoria de Palma de Mallorca (Figura 1) não é senão um reflexo daquela diversidade. Mas tal análise mostra também uma clara tendência à atribuição de um espaço determinado como lugar para o ensino. Um lugar estável e fixo. Tal tendência foi reforçada no tempo, por uma outra, paralela: aquela que concebe a escola não apenas como um espaço determinado e rotulado enquanto tal, como ainda um espaço de natureza própria. Em outras palavras, a instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. E, com isso, quero dizer num lugar especificamente pensado, desenhado, construído e utilizado única e exclusivamente para esse fim. O reverso dessa tendência à especificidade e institucionalização, à identificação como tal espaço específico, seriam, na expressão de Jaume Trilla, as diferentes propostas e tentativas de “negação da escola como lugar”.<sup>28</sup> Propostas e tentativas desde a “cidade educativa” de Edgar Faure até a desescolarização de Ivan Illich, que só são pensáveis – outro paradoxo – frente à sólida realidade de ambas as tendências: à que leva ao sedentarismo e à que postula a especificidade institucional da escola como lugar.

<sup>26</sup> Para mais detalhes, ver o artigo de León Esteban e Ramón López Martín, “Escuela y espacio: testimonios y textos”, in: *Historia de la Educación*. Salamanca: nº 12-13, 1993-4, pp. 75-96.

<sup>27</sup> VAIZEY, John. *La educación en el mundo actual*. Madrid: Guadarrama, 1967.

<sup>28</sup> TRILLA, Jaume. *Ensayo sobre la escuela*. Op.cit., pp. 35-52.





A utilização de um edifício ou local destinado, ou não, em princípio, ao ensino não deve confundir-se, tampouco, com o grau de dependência ou independência do mesmo em relação aos demais. Existe, sem dúvida, uma clara relação entre a construção específica, própria, e a independência espacial. Se um edifício escolar deve ser identificado arquitetonicamente como tal é, em parte, porque a instituição escolar adquire uma autonomia em relação a outras instituições ou poderes, em relação às quais antes guardava uma estreita dependência. É vice-versa. Repito, porém, ainda que essa seja a tendência ou evolução geral, historicamente se pode assinalar, também, exemplos de edifícios escolares construídos para serem dedicados a essa finalidade e localizados como anexos ou dependências de outros mais amplos, nos quais se integram.

Feita essa observação, convém ressaltar, no entanto, o interesse que oferece a geografia histórica da localização da escola como lugar e a análise da sua evolução desde a dependência do templo — Egito, Suméria, escolas catedrais e paroquiais —, o ginásio — época e mundo helenísticos —, o palácio — escolas palatinas — ou os poderes locais — escolas municipais —, por exemplo, até a independência em relação a qualquer outro edifício ou poder; à localização autônoma, separada, isolada num espaço específico e próprio. Além disso, essa análise requer observar a relação entre lugares e edifícios. Importa, por exemplo, saber se a escola se achava integrada fisicamente no edifício da instituição que a acolhia, ou se era destinado para ela um local anexo ou um edifício próximo. A visualização — plantas, estampas, fotografias — permite também avaliar o caráter dessa relação. Basta situar-se frente à catedral de Chartres, onipotente, bela, e compará-la com o minúsculo edifício, ao mesmo tempo próximo e anexo,

situado junto a um de seus lados, onde uma inscrição nos recorda que esteve localizada a conhecida escola catedralícia de mesmo nome. Basta, também, contemplar algumas plantas que mostrem as diversas possibilidades existentes, para avaliar a significativa diferença entre a escola municipal que ocupava uma dependência residual no edifício da câmara municipal ou fora dele, e aquelas que, como acontecia em alguns dos projetos de prefeituras e escolas construídas na França, durante a Terceira República, ambas as escolas, a de meninos e a de meninas, sobressaíam em ambos os lados, em altura e extensão, em comparação com a sede da administração municipal que era mais baixa e ficava no centro <sup>33</sup>.

A aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas, umas em relação às demais. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente. Da mesma maneira que para ser professor ou mestre não servia qualquer pessoa, tampouco qualquer edifício ou local servia para ser uma escola. O edifício escolar devia ser configurado de um modo definido e próprio, independente de qualquer outro, em um espaço também adequado para tal fim. Isso implicava seu isolamento ou separação. Também sua identificação arquitetônica enquanto tal. Alguns signos próprios. E, no fundo, recolocar as relações entre o interno e o externo, aquilo que se situava fora.

<sup>33</sup> Lire, *écrite et comptée: 2000 ans d'alphabetization*, INRP, Musée National de l'Education, Rouen, 1981, p. 58, no qual se apresentam o plano da fachada da prefeitura e das escolas de meninos e meninas de Vieuvicq, datado de 1830.

O edifício escolar destacava-se, assim, frente aos demais, sobretudo frente a outros edifícios públicos, civis ou religiosos. E destacava-se também em relação à casa, um lugar com o qual a escola guardará sempre uma relação ambivalente, de aproximação e de resistência. Nenhuma citação reflete melhor tal relação do que aquele em que Pedro Chico, na segunda década do século XX, reclamava esse caráter autónomo e próprio, inclusive para a decoração da escola:

... a decoração da escola deve ter um caráter definido e próprio. Não é igual à ornamentação de um teatro, de um templo, de uma estação de trem, de um café ou de uma sala de conferências ou de concertos: cada lugar exige sempre sua decoração diferente e adequada.

Assim, a escola infantil, ainda que deva ter sempre um certo aspecto de lar, um certo calor do lar, exige igualmente sua disposição, sua personalidade, e tem de fato, ou deve ter, um tipo novo e diferente de ornamentação, chamado de ornamentação escolar, ..., com um caráter inconfundível, pois a escola tem, também na vida, seu próprio temperamento diferencial.<sup>34</sup>

### A DIMENSÃO ESPACIAL DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E A DIMENSÃO EDUCATIVA DO ESPAÇO ESCOLAR

Enquanto lugar situado num espaço, a escola possui uma determinada dimensão espacial. Ela pode ser analisada a partir dessa perspectiva. Mas também por isso, ao mesmo tempo, o espaço escolar educa, possui uma dimensão educativa. "O arquiteto é um educador", disse Mesmin.

<sup>34</sup> CHICO, Pedro *Decoración escolar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 2. ed. revista, 1928, p. 11.

Seu ensinamento "transmite-se através das formas que ele concebeu e que constituem o entorno da criança desde a sua mais tenra idade"<sup>35</sup>. Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro. Sempre educa. Resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos — o espaço e a educação —, a fim de se considerar suas implicações recíprocas.

Para analisar a dimensão espacial dos centros docentes, nada parece mais adequado, se a análise se pretende total, do que seguir o exemplo das bonequinhas russas que escondem simultaneamente, dentro de si, outra similar mas de tamanho menor. Em primeiro lugar, se deverá considerar sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares; depois, o local ou o território ocupado e a distribuição, no mesmo, das zonas edificadas e não edificadas e, assim, seguir progressivamente, desde essas últimas até a sala de aula, passando pelo edifício em seu conjunto e sua distribuição interna em diversos espaços e usos. Além disso, entre um espaço e outro será necessário considerar as áreas de transição — pátios, corredores, áreas de espera. Esse será o esquema que seguirei nos parágrafos seguintes, deixando de lado esse último reduto definido pelo mobiliário e, especialmente, o banco, a mesa, a cadeira ou a carteira. Mas antes é preciso analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com o seu entorno; isso é, sua área de captação e influência, aquela determinada pelas características e procedência geográfica e, portanto, social, de seus alunos.

<sup>35</sup> MESMIN, Georges. *L'enfant, l'architecture et l'espace*, op. cit., pp. 17 e 105.

A extensão dessa área de captação depende do nível educativo e tipo de ensino – máxima nos centros universitários, mínima nos centros de educação infantil –, do meio físico, da rede viária ou de comunicações, do prestígio da escola e da idade, sexo e nível socioeconômico dos alunos<sup>36</sup>. São justamente tanto essa variedade de possibilidades, quanto sua evolução no tempo, para cada estabelecimento de ensino, e suas relações com as características, organização e funcionamento do mesmo, que realçam o valor de estudos tais como:

– O efetuado por W. E. Mardsen, sobre a localidade inglesa de Bootle, nos fins da década de 1890, que reflete os efeitos, nesse ponto, das diferentes políticas de admissão, seguidas pelas duas escolas do Conselho Escolar e as três paroquiais ou voluntárias que existiam nessa localidade naquela época, assim como das mudanças na rede viária ou do maior ou menor prestígio social de cada uma delas.<sup>37</sup>

– No âmbito universitário, por exemplo, os de Richard L. Kagan, sobre a origem geográfica dos estudantes das universidades de Castilla, nos séculos XVI e XVII, que mostra o caráter local e regional da grande maioria delas, com exceção das universidades de Alcalá, Valladolid e Salamanca<sup>38</sup>; e Federico Sanz Diaz, sobre os licenciados pela

<sup>36</sup> Como indicou W. E. Mardsen, “a área mais compacta espacialmente, fisicamente plana e densamente povoada, o grupo de idade mais jovem, a escola de prestígio mais baixo e o distrito com melhor dotação escolar” oferecem a menor área de captação (“Aproximacions interdisciplinars a la història de l’educació urbana a Anglaterra”, *Full Informatiu*, Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana, nº 7-8, 1988-90, pp. 5-19.

<sup>37</sup> *Ib.*, pp. 14-15.

<sup>38</sup> KAGAN, Richard L. *Universidad y sociedad en la España moderna*. Madrid: Tecnos, 1981, pp. 223-226 e 246-257. Sobre essa mesma questão, em relação à Universidade de Alcalá, ver o mais recente e rigoroso artigo de Benoît Pellestrand: “The University of Alcalá de Henares from 1568 to 1618: Students and Graduates”, *History of Universities*, nº IX, 1990, pp. 119-165.

Universidade de Valladolid, entre 1837 e 1886, que o leva a qualificar essa última, em tais anos, de universidade local e regional, “la Universidad de Castilla la Vieja”.<sup>39</sup>

– Aquele que realizei acerca da procedência geográfica, segundo o local de nascimento, dos alunos graduados do Seminário de São Fulgêncio de Múrcia, entre 1792 e 1807. Esse estudo mostrava a importância de fatores específicos – a extensão territorial do bispado –, assim como de outros usuais – a proximidade e competição da Universidade de Orihuela – ou de índole pessoal – a procedência nortenha de algum bispo. Não de menor importância foi observar como, depois de uma série de processos inquisitoriais sobre diversos professores e alunos, e numa fase de claro recuo ideológico e acadêmico, a área de captação do Seminário reduziu-se drasticamente nos últimos anos do período analisado, em comparação com os primeiros.<sup>40</sup>

A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera “fluxos energéticos”. A idéia da escola como construção cultural é também expressa por Agustín Escolano no outro capítulo deste livro. A idéia complementar segundo a qual a escola, enquanto lugar construído, é simultaneamente matéria organizada e energia que flui, que se decompõe e se recompõe, é uma adaptação da idéia exposta por Fernández-Galiano de uma maneira mais geral em relação à arquitetura.<sup>41</sup> Com isso quero dizer, mais uma vez, que o espaço educa. E que isso tem lugar de diferentes maneiras e implica várias questões.

<sup>39</sup> SANZ DIAZ, Federico *El alumado de la Universidad de Valladolid en el siglo XIX (1837-1886)*. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 1978, pp. 115-137.

<sup>40</sup> VIÑAO FRAGO, A. “El Colegio-Seminario de San Fulgencio: Ilustración, Liberalismo e Inquisición”, *Areas*, nº 6, 1986, pp. 18-48.

<sup>41</sup> FERNÁNDEZ-GALIANO, Luis. *El juego y la memoria. Sobre arquitectura y energía*. Madrid: Alianza, 1991, pp. 24-29.

Antes de mais nada, como também indica Agostin Escolano, a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo — independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso. Tal ordenação supõe, como se verá, uma determinada distribuição e designação, entre várias outras possíveis, de funções e usos de alguns espaços também determinados. Há ordenações do espaço, configurações do mesmo, adequadas ou inadequadas, segundo o modelo de organização educativa, método de ensino ou clima institucional que se pretenda adotar. Inclui-se segundo a imagem que se queira oferecer: daí a importância dos folhetos e materiais de propaganda dos centros docentes com fotografias selecionadas.

Além disso, todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que se visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar, nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço <sup>42</sup>.

Nos parágrafos seguintes, analisarei essa dimensão educativa, seguindo o esquema já referido <sup>43</sup>. Mas estabelecerei, antes, minha posição sobre uma questão básica,

<sup>42</sup> Tomo essa expressão do título de um livro de Federico Gómez Rodríguez de Castro (*El valor didáctico del símbolo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, 1970).

<sup>43</sup> Uma questão não levada em consideração neste trabalho é a possível influência de um determinado sistema ou método pedagógico no pensamento e na obra de um determinado arquiteto. É paradoxal, por exemplo, que os dois arquitetos que melhor

de fundo, com relação à caracterização da escola como espaço e à interação entre as dimensões espacial e educativa de ambos os elementos.

Diante de que tipo de espaço ou lugar estamos? Como qualificá-lo?

Uma determinada leitura de Foucault — sobretudo em *Vigiar e Punir* — caracteriza a escola, limitada a um espaço fechado, junto a outras instituições disciplinares, de dominação e de controle, tais como quartéis, hospitais ou cárceres. Seu modelo prévio seriam os conventos <sup>44</sup>. Independentemente da sua maior ou menor adequação a cada caso concreto — é óbvio, por exemplo, que nos internatos uma caracterização desse tipo seria mais adequada —, essa concepção de espaço escolar, por si só, é insuficiente. Tal concepção esquece as diferentes funções que esse espaço desempenha ou deve desempenhar. O próprio Foucault em “O olho do poder”, numa entrevista realizada por Jean-Pierre Barou, já falava da tripla função produtiva, simbólica e disciplinar do trabalho <sup>45</sup>. Essa tripla função pode também ser atribuída ao espaço escolar, acrescentando-se, ainda, a função de vigilância ou controle. O problema surge quando

---

representam, neste século, as concepções “solar” e “ígneas” da arquitetura, Le Corbusier e Frank Lloyd Wright — Luis Fernández-Galiano, *El fuego y la memoria...*, op. cit., pp. 44-49 —, foram educados, na infância, segundo os métodos de Froebel. Sobre essa influência em Le Corbusier, ver as observações de Marc Solitaire, “La maternelle de Le Corbusier et le jardin d'enfants de Jeanneret”, em *Le jeune enfant et l'architecture. Les lieux de la petite enfance*. Paris: Syros/Alternative, 1991, pp. 75-79, e, em relação a Wright, o sugestivo artigo de Purificación Lahoz Abad, “El método froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España”, in *Historia de la Educación*, nº 10, 1991, pp. 107-133, cuja leitura constitui um complemento perfeito dos trabalhos incluídos nesse volume.

<sup>44</sup> Uma caracterização recente desse tipo seria, por exemplo, a efetuada por Michel Bouillé, em *L'école, histoire d'une utopie? XVII e-début XXe siècle*. Marseille: Rivages, p. 49.

<sup>45</sup> FOUCAULT, Michel. “El ojo del poder”. In: BENTHAM, Jeremias, *El panóptico*, Madrid: La Piqueta, 1979, pp. 9-26.

se diz que nem sempre existe uma concordância entre tais funções. Que é possível que ocorram – e que, de fato, ocorrem – contradições entre elas. Entre a função produtivo-educativa ou de ensino e a função disciplinar, por exemplo; ou entre ambas e a função de vigilância e controle. Assim, enquanto essa última exige transparência e visibilidade, as duas anteriores tendem a dividir e segmentar os tempos, as matérias ou conteúdos, as pessoas e os espaços. O espaço escolar torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle – a coordenação – só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela.

— Quanto à sua ordenação interna, a escola é, então, um espaço segmentado e demarcado. Penso que esse último adjetivo reflete, também, de um modo mais adequado, a realidade do espaço escolar em sua relação com outros lugares e espaços. A escola é um espaço ocupado, demarcado [acotado]<sup>46</sup>, dando-se a esse termo o primeiro significado que o *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* atribui ao verbo “acotar”: reservar o uso e o aproveitamento de um terreno, manifestando essa reserva por meio de cotas

<sup>46</sup> Tomo essa expressão, adaptando-a, do título do livro coordenado por Horacio Capel, *Los espacios acotados. Geografía y dominación social* (Barcelona: PPU, 1990).

colocadas em seus limites, ou de outra maneira legal. A escola seria, assim, um espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem.

## A LOCALIZAÇÃO: URBANISMO E EDUCAÇÃO

Para a escola dependente ou anexa, a localização não constituía um problema. Situava-se dentro ou junto ao edifício – templo, ginásio, palácio, conselho municipal – que abrigava a instituição a serviço da qual a escola era criada. O máximo a que se chegava era aconselhar, como fazia a segunda Partida (título XX-XI, segunda lei), que a vila onde se estabelecesse um Estudo Geral fosse “de bom ar, e de belas saídas”, a fim de que os professores e os escolares vivessem sãos e pudessem “folgar e receber prazer à tarde, quando se levantassem cansados do estudo”. Além disso, devia ser “bem abastecida de pão, de vinho e de bons alojamentos” onde se pudesse “morar e passar o tempo sem grande sacrifício”. As universidades estabeleciam-se, em geral, em edifícios centrais e não distantes das catedrais e das igrejas. As dimensões das cidades e vilas asseguravam uma hospedagem próxima.

A localização, enquanto problema a ser resolvido, surge com a confluência dos fatos: um deles, já referido, seria a necessidade de que a instituição escolar se localizasse em um edifício próprio, construído com tal fim; o outro, seria o crescimento das cidades e as tentativas de regulá-lo mediante o planejamento urbanístico.

Por isso, ainda se costuma citar, como precedente, os parágrafos de Luis Vives no *De las disciplinas* (1948), em que ele advoga em favor de um lugar salubre “com abundância

de alimentos saudáveis”, “afastado de toda concorrência”, mas não em lugar despovoado, “longe da corte e da vizinhança de mulheres moças”, dos caminhos públicos e “sítios fronteiriços”<sup>47</sup>. O fato é que se terá de esperar o século XIX para que se encontrem referências, na Espanha – nos manuais de pedagogia ou em escritos sobre questões educativas – às condições que devia reunir o espaço reservado para nele localizar uma escola. Uma das primeiras referências, senão a primeira, seria aquela efetuada por Montesino no *Curso de Educación* que ministrou no Seminário Central ou Escola Normal de Professores de Madrid, de 1839 até 1849. Na sua opinião, a escola devia estar situada num lugar tão retirado e tranqüilo quanto permitissem as circunstâncias, sem distar muito da cidade<sup>48</sup>. Mas é sobretudo com a publicação da *Instrucción técnico-higiênica relativa a la construcción de escuelas*, de 28 de abril de 1905, que essa questão, assim como as relativas ao edifício e ao campo escolares, receberá uma maior atenção em tais textos<sup>49</sup>. Os dois critérios básicos que condicionam a eleição da localização serão, em todos os autores, de ordem higiênica e moral. Somente em algumas ocasiões, mais tarde e nem sempre, acrescentam-se outros, como o deslocamento dos alunos, a própria tarefa educativa e as dimensões do estabelecimento de ensino<sup>50</sup>.

<sup>47</sup> VIVES, Luis. “De las disciplinas”. In *Obras Completas*. Madrid: Aguilar 1948, pp. 550-552.

<sup>48</sup> MONTESINO, Pablo. *Curso de educación. Métodos de enseñanza y pedagogía*. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia, 1988, p. 173. Edição, estudo preliminar e notas de Anastasio Marliñez Navarro.

<sup>49</sup> O fato de que se tivesse de esperar, na Espanha, até 1905, para que se regulamentassem essas questões explica o menor interesse, com exceções, que os tratados de pedagogia do século XIX mostram sobre elas. Não se deve esquecer, por exemplo, que na França e na Bélgica já existiam, desde 1850 e 1852, respectivamente, regulamentações específicas sobre a localização e a construção dos edifícios escolares.

<sup>50</sup> Essa afirmativa e a síntese que a seguir se faz se baseiam nos seguintes textos: FIGUEROLA, Laureano. *Manual completo de enseñanza simultánea, mútua y mixta*,

Em primeiro lugar, a higiene: um local elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. O que se deve evitar são, pois, os lugares úmidos, sombrios e não arejados (terrenos pantanosos, ruas estreitas). Mas a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se misturam moralidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de estercos, casas de espetáculos, cloacas, prisões, praças de touros, casas de jogo, bordéis etc. Junto à higiene moral e física, preocupavam também a segurança das crianças – o trânsito de carruagens – e, como diziam as *Notas sobre construcción escolar*, publicadas pelo Museu Pedagógico Nacional, a “missão social e educadora” da escola e seu “atrativo”.

Conforme as cidades cresciam e o modelo organizativo da escola seriada ia se ampliando e se consolidando, estabeleceram-se, junto com os anteriores, outros critérios complementares que implicavam, às vezes, soluções contraditórias. Assim, por exemplo, enquanto que a *Instrucción*

o *instrucciones para la fundación y dirección de escuelas primarias, elementales y superiores*. Madrid: 1842, 2ª ed., pp. 29-30; CARDERERA, Mariano. *Principios de educación y métodos de enseñanza*. Madrid: 1877, 5ª ed., p. 301; AVENDAÑO, Joaquín de e CARDERERA, Mariano. *Curso elemental de pedagogía*. Madrid: Hernando, 1885, 5ª ed., p. 263; SANTOS, José María. *Curso completo de pedagogía*. Madrid: Hernando, 1880, 3ª ed., p. 189; CANDEAL, J. *Colección de disertaciones pedagógicas de utilidad para los profesores de todas las ramas y para cuantos han de ocuparse de la educación de la infancia*. Madrid: 1884, 2ª ed., pp. 338-339 (esse autor recorre também a critérios estéticos); MÁRQUEZ, Francisco Ballesteros. *Pedagogía, Educación y didáctica pedagógica*. Málaga: 1909, 5ª ed., 537-538; FERNÁNDEZ, Manuel e FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, *Ciencia de la Educación. Tercera parte*. Madrid: Organización didáctica y pedagógica, 1912, 4ª ed., pp. 36-38; GARCÍA, Pedro de Alcántara. *Compendio de pedagogía teórico-práctica*. Madrid: Perlado, Páez y Compañía, 1913, 5ª ed., pp. 496-497. Foram consultadas, também, a citada *Instrucción técnico-higiênica de 1905* e as “Notas sobre construcción escolar publicadas por el Museo Pedagógico Nacional”, incluída como apêndice em Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: *Planos modelos de escuelas graduadas con presupuestos reducidos*. Madrid: 1912, pp. 58-68.

*técnico-higiénica* de 1905 aconselhava a localização “em pleno campo”, ainda que disso resulte algum afastamento do centro do povoado, por causa das supostas vantagens do exercício físico e da pureza do ar, e as *Notas sobre construcción escolar* do Museu Pedagógico Nacional preferiam colocar a escola “nos arredores da população”, havia aqueles — Julián López y Candéal, Mariano Carderera ou Francisco Ballesteros — que se inclinavam, aplicando o critério da comodidade, pelos terrenos centrais dos povoados<sup>51</sup>. O primeiro propunha, inclusive, nos locais com mais de um estabelecimento de ensino, sua divisão em distritos — um para cada escola —, situando cada uma delas no centro dos mesmos. Esta proposta, condicionada na sua resolução pela opção que se fizera no dilema entre edifícios escolares de grandes ou de pequenas dimensões, não fazia mais do que seguir, no âmbito pedagógico, uma clara tendência ao planejamento e ordenação urbana, promovida com diferentes propósitos e a partir de diferentes origens, nas quais os estabelecimentos de ensino apareciam não como espaços residuais em relação à sua produção social, mas como espaços demarcados e regulados quanto à sua localização, extensão e destinação futura a um ou outro tipo de ensino. Essa é uma tendência em que tal questão — a da localização da escola —, não passava de um aspecto de um plano urbanístico determinado, a ser considerado junto com outros espaços de uso público. Por isso, a Ordem Real de 31 de março de 1923 — elaborada pelo recém-criado Escritório Técnico para a Construção de Escolas, que estabelecia novas instruções higiénicas e pedagógicas — ainda que mantivesse o critério favorável à

<sup>51</sup> Julián López y Candéal, *Colección de disertaciones pedagógicas...*, op. cit., pp. 339-340, Mariano Carderera, *Principios de Educación y métodos de enseñanza*, op. cit., p. 301 e Francisco Ballesteros Márquez, *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, op. cit., p. 538.

localização das escolas “nos bairros periféricos”, também advertia que caso se optasse para que não estivessem “muito distante das residências das crianças”, se escolhessem “lugares próximos a praças, jardins ou ruas largas e espaçosas”. A favor da localização nos arredores da população — escolas ao ar livre — combinavam-se três fatores: o *educativo* — distanciamento em relação ao barulho, ambiente propício ao estudo, fácil acesso à Natureza —, o *higiénico* e o *econômico* — menor preço dos terrenos. Contra tal localização, os problemas de transporte ou deslocamento e a não-integração ao meio urbano. Como se pode ver, um dilema que afetava, e afeta, qualquer tipo de estabelecimento docente e que está também por detrás dos debates que, por sua vez, surgiram em torno das vantagens e desvantagens dos *campi* universitários, localizados em áreas distantes e demarcadas para tal fim.<sup>52</sup>

A origem ou precedente imediato dessa relação entre planejamento urbano e educação já se encontra nas primeiras tentativas de levar para a prática, em termos concretos, os projetos mais ou menos utópicos de reforma social ou de criação de uma nova sociedade. Assim, por exemplo, na Figura 2, pode-se apreciar a localização da creche e do conjunto escolar com teatro, prevista e levada a cabo no “familistério” contruído para seus operários por um industrial de Guisa — Juan Bautista Godín —, sob inspiração do “falanstério” de Fourier, na França, no Segundo Império (1851-1870). Como indicou Leonardo Benévolo, de quem

<sup>52</sup> Sobre essa questão, em sua perspectiva histórica geral e em relação a um caso concreto, ver o bom estudo de Josefina Gómez Mendoza e outros, *Ghettos universitarios. El campus de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid, 1987. Além disso, para a análise de outro caso concreto, indico as páginas que redigirei sobre a localização do campus da Universidad de Múrcia, em Juan Monreal (dir.), *Libro blanco sobre la Universidad de Murcia*, Secretariado de Publicaciones e Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Murcia, 1979, pp. 171-185.

procede essa referência, tais modelos de ordenação urbana constituíam a antítese da cidade liberal, ao deslocar o acento da liberdade individual para a organização coletiva: em suas palavras, “nasceram do protesto contra as condições inaceitáveis da cidade existente e tratam de romper, pela primeira vez, seus vínculos recorrendo à análise e à programação racional”<sup>53</sup>. O mesmo autor nos oferece outros planos de povoados operários (Saltaire, 1851) ou modelos de desenhos urbanos – o de um tratado de urbanismo francês de 1928 – em que se delimitam a localização e os espaços dos centros de ensino primário e secundário, no primeiro caso, e universitário, no segundo<sup>54</sup>.

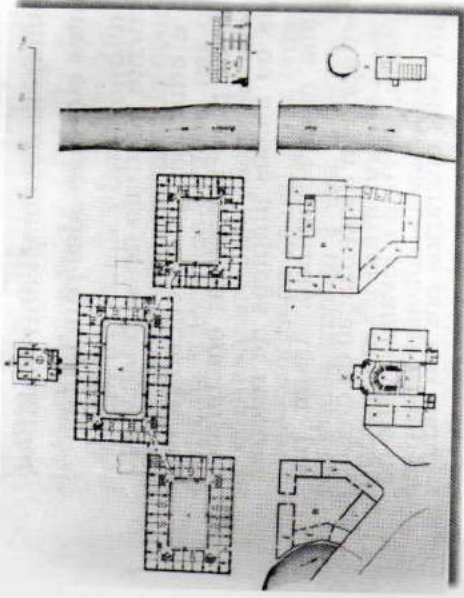


Figura 2.  
Plano geral do “familiário” de Guisa.

Nem toda a ordenação urbana, no entanto, implicava essa perspectiva. A leitura, por exemplo, da *Teoria general de la urbanización*, do engenheiro de estradas Idefonso Cerdá, e de sua aplicação a Barcelona, publicada em 1867, revela

<sup>53</sup> BENÉVOLO, Leonardo. *Diseño de la ciudad-5. El arte y la ciudad contemporánea*. México: Gustavo Gili, 1978, pp. 29-34.

<sup>54</sup> *Ib.*, pp. 46 e 52, respectivamente.

um urbanismo preocupado exclusivamente com a rede viária, os transportes, o planejamento dos quarteirões e com o melhoramento das condições habitacionais familiares<sup>55</sup>. Um urbanismo em parte semelhante a esse, e em parte diferente, muito diferente, seria aquele de *El futuro Madrid*, obra do destacado jornalista e político progressista, vinculado à Instuição Livre de Ensino, Angel Fernández de los Ríos, publicada só um ano depois, em 1868<sup>56</sup>. Seu urbanismo, como o de Idefonso Cerdá e Arturo Soria, preocupava-se com os aspectos acima comentados. Mas possuía, como apontou Bonet Correa, um duplo caráter social e global que não se observa na obra de Cerdá<sup>57</sup>. Um sinal desse caráter seria, entre outros aspectos, a atenção que esse jornalista dá, em seu projeto de reforma, aos locais e edifícios destinados para fins associativos, culturais, científicos e educacionais, em especial às salas de conferências e bibliotecas populares e às escolas infantis, primárias, profissionais e de adultos<sup>58</sup>. Um outro sinal dessa ordenação urbana racional seria a proposta, que é feita no mesmo livro, de remodelação da divisão paroquial e estabelecimento, nas paróquias remanescentes, de diversos serviços públicos, entre os quais inclui as escolas de ensino elementar e escolas para adultos e salas de conferências<sup>59</sup>.

<sup>55</sup> CERDÁ, Idefonso. *Teoría general de la urbanización y aplicación de sus principios y directrices a la reforma y ensanche de Barcelona*. Madrid: 1867, 2 t. (edición facsímil, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid: 1968, 3 v.).

<sup>56</sup> FERNÁNDEZ DE LOS RÍOS, Angel. *El futuro Madrid, paseos mentales por la capital de España, tal cual es y tal cual debe dejarla transformada la revolución*. Madrid: 1868 (edición facsímil, Los Libros de la Frontera, Barcelona, 1975).

<sup>57</sup> CORREA, Antonio Bonet. “Angel Fernández de los Ríos hombre de la generación del 68”, in Angel Fernández de los Ríos, *El futuro Madrid*, op. cit., pp. XIII-IV (referências nas pp. XLIV-XLVIII).

<sup>58</sup> FERNÁNDEZ DE LOS RÍOS, Angel. *El futuro Madrid*, op. cit., pp. 99-100, 133 e 227.

<sup>59</sup> *Ib.*, pp. 73-85.



A idéia de “impor”, mediante o planejamento urbano, limitações à “propriedade individual” – entre elas, a determinação “completa de todas as zonas ou distritos que a cidade deva ter” e, portanto, dos “espaços livres” e da destinação dos edifícios “segundo a zona em que se encontrem” – ainda se destacava, em 1928, como uma das características de toda “cidade linear”<sup>60</sup>. E na publicidade e propaganda que se fazia da Cidade Linear madrilenha, em 1911, entre as vantagens e serviços disponíveis incluía-se até um título especial sobre as escolas, dois deles criados pela Sociedad de Cultura à qual pertencia a maioria de seus vizinhos<sup>61</sup>. O planejamento da localização dos edifícios escolares seria consequência, no século XX, tanto da introdução da escola seriada<sup>62</sup>, como da política de construções escolares<sup>63</sup>, e, nas últimas décadas, das concentrações ou criação das comarcas escolares e da legislação urbanística, aspecto em relação ao qual a Figura 3 oferece um exemplo de plano parcial levado a efeito a partir de instâncias oficiais na Espanha, nos anos cinqüenta<sup>64</sup>.

<sup>60</sup> *La reintegración al campo y la ciudad lineal*. Informe presentado por la Compañía Madrileña de Urbanización, fundadora y constructora de la Ciudad Lineal madrileña, a la información pública abierta por la Junta de Reintegración al Campo de Barcelona. Madrid: 1918, pp.15-51.

<sup>61</sup> *Datos acerca de la Ciudad Lineal*. Madrid: 1911, pp. 21-22.

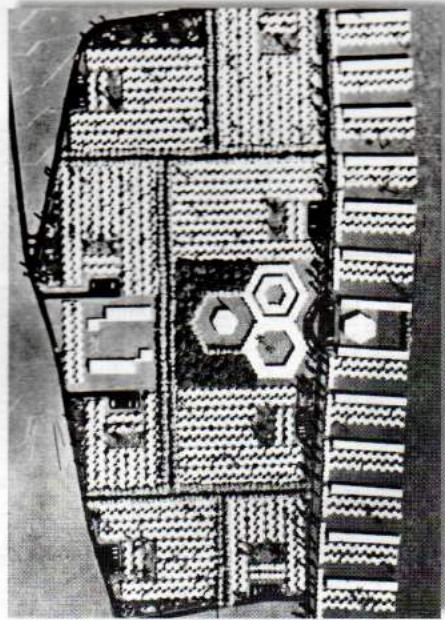
<sup>62</sup> Esse seria o caso, por exemplo, da Múrcia no início do século, com suas quatro escolas localizadas quase no centro de cada um dos lados Norte, Sul, Leste e Oeste da cidade.

<sup>63</sup> Ver, a título de exemplo, o “Pla general de distribució d’edificis escolars” aprovado em 1917 pelo “Ayuntamiento” de Barcelona e descrito em *Ajuntament de Barcelona, Les construccions escolars de Barcelona*. Barcelona: 1921, 2ª ed., pp.171-183, com o plano anexo.

<sup>64</sup> Sobre tal legislação, suas lacunas e sua aplicação imperfeita, durante a última década dos anos 70, justamente nos anos de desenvolvimento da lei geral de educação, remeto, a partir de uma perspectiva geral, a Antonio Viñao, “El planeamiento urbanístico-docente: un análisis de sus necesidades y problemas”, in *Revista de Educación*, nº 264, 1980, pp. 69-80, e, como um caso paradigmático, a Juan Rosa Gálvez, *Urbanismo y educación. El proceso de implantación de la Educación General Básica en Alcantarilla (1970-1985)*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía, Psicología y Ciencias de la Educación, Murcia, 1991. Quanto ao período imediatamente anterior, e a partir de uma perspectiva legal ou mais de proposta do que de análise da

## EDIFÍCIOS E CAMPOS ESCOLARES OU A DIALETICA DO ABERTO E DO FECHADO

Figura 3.  
Plano parcial do polígono mineiro “Arrayanes” de Linares. O grupo escolar – um edifício para meninos e outro para meninas – situa-se na parte superior central (Rodolfo GarcíaPablos, “Necesidad de establecer una doctrina de urbanismo escolar”, Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Primaria, *Construcciones escolares*. Madrid: 1960, p.160).



... se a escola precisa de uma grande extensão de terreno é porque não consta apenas da sala de aula, mas porque deve ter um *campo* anexo. Não apenas um jardim ou um horto, elemento interessantíssimo, seja para ensinar certas coisas, seja para educar a fantasia; nem mesmo um pátio, tanque de ar corrompido e imóvel.... O campo escolar é, ao mesmo tempo, tudo isso, mas infinitamente mais do que tudo isso. Por mais que se reduzam as condições de uma escola, por modestas que sejam suas exigências, jamais deve renunciar a esse elemento, tão importante, pelo menos, como a própria sala de aula, e cuja necessidade é, ao mesmo tempo, higiênica e pedagógica<sup>65</sup>.

realidade, ver Rodolfo García-Pablos, “Necesidad de establecer una doctrina de urbanismo escolar”, em Ministerio de Educación Nacional, Dirección General de Enseñanza Primaria, *Construcciones escolares*, Madrid: 1962, pp. 153-170. A realidade, infelizmente, guardaria muito pouca relação com o que esse artigo propunha.

<sup>65</sup> GINER DE LOS RÍOS, Francisco “Campos escolares”. In: *Obras completas*, t. XII, Madrid: Espasa Calpe, 1933, 2ª ed., pp. 193-236.

Esse parágrafo de Giner de los Ríos, publicado em 1884, junto com outros de Cossío<sup>66</sup> ou das *Notas sobre construcción escolar* do Museu Pedagógico Nacional, de 1911, deve ser compreendido como uma tentativa de aproximar-se, na prática, do ideal que para esses dois pedagogos representava a frase de Rousseau que o próprio Cossío citava: "A melhor escola é a sombra de uma árvore"<sup>67</sup>. A melhor escola estava ao ar livre, na Natureza, não entre as paredes de um edifício. Aceita, entretanto, a necessidade desse último, o campo escolar significava a presença da Natureza na instituição docente. Não apenas se deveria sair para ela, para o exterior, como, ainda, incorporá-la. O campo escolar, junto com o museu e os objetos e os dados trazidos de fora, recolhidos em visitas e excursões, materializava tal incorporação.

Essa posição, que se observa também, por exemplo, na pedagogia froebeliana dos jardins-de-infância<sup>68</sup>, implicava a revalorização dos espaços não edificadas e a necessidade de prever sua distribuição segundo funções e usos: educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, diversão ou recreio, zonas de transição, proteção e acesso — puxados ou pátios cobertos —, assim como sua ordenação ou disposição em relação ao edifício principal, o exterior e outras zonas edificadas. Mas, até então, isso não havia sido habitual, nem o seria daí para diante. Em geral, por razões econômicas ou por escassez de espaços disponíveis, mas também por razões de controle e vigilância ou razões decorrentes do recurso a

<sup>66</sup> COSSÍO, Manuel B. *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*, Madrid: La Lectura, s.d., (conferência dada em 1905, em Bilbao), pp. 30-31.

<sup>67</sup> *Ib.*, p. 28.

<sup>68</sup> ABAD, Purificación Lahoz. *El modelo froebeliano de espacio-escuela. Su introducción en España*, op. cit.

modelos arquitetônicos que respondiam tanto à idéia de encerramento ou clausura quanto à idéia de solidez e ostentação.

No jogo ou relação entre zonas edificadas e não edificadas, eram quase sempre as primeiras, sobretudo a fachada e o edifício principais, as que determinavam a disposição do conjunto. Francisco Ballesteros, por exemplo, aconselhava situar o edifício "à entrada do campo escolar, mas separado da rua ou lugar de trânsito, por uma zona que se pode destinar ao jardim ou ao horto"<sup>69</sup>. Ele tratava, assim, de evitar ruídos, perigos e distrações. Em outras palavras, não encerrar mas, sim, isolar. Essa concepção e desenho, que hoje se aceita como usual para todo tipo de estabelecimentos docentes, não foi, todavia, habitual no passado. Em geral, a arquitetura escolar combinou a clausura ou encerramento com a acentuada ostentação de um edifício sólido cujas paredes constituíam a fronteira com o exterior ou que se achava separado desse exterior por uma zona mais ou menos ampla do campo escolar e um muro ou grade que assinalava os limites do espaço reservado. Vejamos algumas possibilidades:

a) Grande edifício no meio urbano, com a fachada rente à rua, como os colégios Rollin e Clermont — em 1849, Liceu Louis-le-Grand, de Paris — (Figuras 4 e 5): pátios internos fechados e invisíveis a partir do exterior, como claustros; fachadas imponentes, majestosas, sólidas, estrutura simétrica com grandes alas retilíneas. Ou, em nosso país, as Escolas Pias de Zaragoza, Mataró e San Fernando de Madrid, ou o Colégio Salesiano de Utrera (Figuras 6, 7, 8 e 9).

<sup>69</sup> MÁRQUEZ, Francisco Ballesteros. *Pedagogía. Educación y didáctica pedagógica*, op. cit., p. 534.

b) Edifícios também majestosos e sólidos, separados do exterior por um muro ou grade e um maior ou menos espaço de terreno: Colégio Jesuíta de la Flèche (na França), a Universidade de Deusto, o Colégio de Jesus-Maria de San Gervásio, as Escolas Pías de Sarriá, o Colégio de Nuestra Señora de la Bonanova dos Hermanos das Escolas Cristãs de Barcelona ou o Instituto de Segundo Grau de Valladolid, construído entre 1903 e 1907 (Figuras 10, 11, 12, 13, 14 e 15).

c) Edifícios com a fachada rente à rua, com dimensões e de arquitetura mais modestas, mas acessíveis a partir de uma rua perpendicular que permite que sejam totalmente visíveis: as Escolas Pías de Moya, com sua igreja anexa – ou anexas à igreja – (Figura 16).

d) Edifícios acessíveis a partir de um pátio interno ao qual se tem acesso através de uma zona de transição – nesse caso, um puxado – que marca os limites com o exterior: Instituto de Segundo Grau de Bilbao (Figura 17).

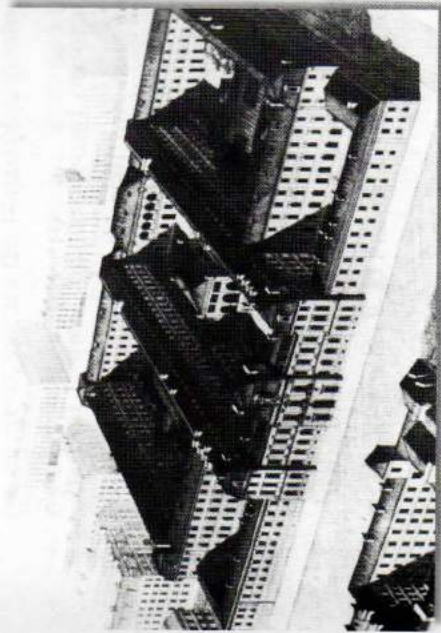


Figura 4.  
Colegio Rollin (Paris).

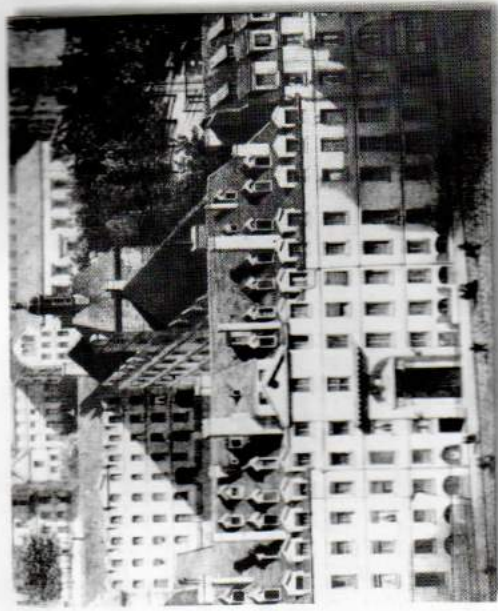


Figura 5.  
Colegio Clermont em 1849.  
Liceu Louis-le-Grand  
(Paris). Litografia de  
Benoist que representa seu  
estado ao redor de 1860  
(Alexis Léaud e Emile Glay,  
*L'École Primaire en  
France. La Cité Française.*  
Paris: 1934, T. I, p. 105).

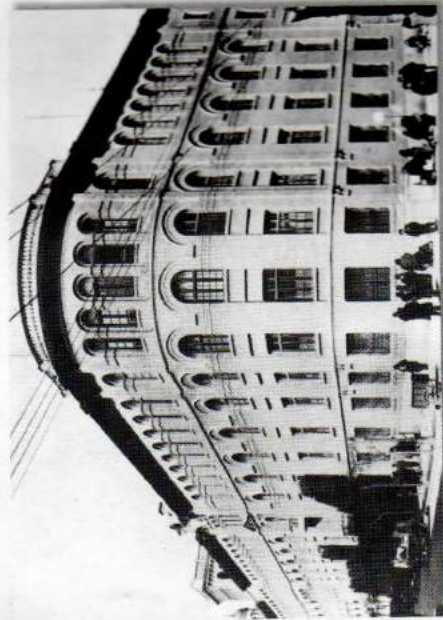


Figura 6.  
Escuelas Pías  
de Zaragoza.  
Cartão postal  
(cerca de 1940).

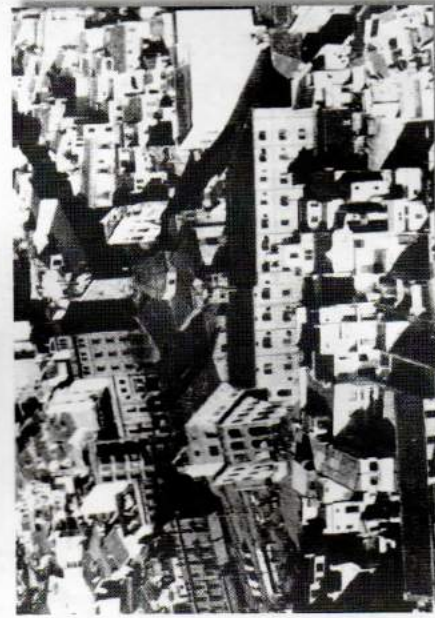


Figura 7.  
Escuelas Pías de Mataró.  
(Ramón Salas Oliveros,  
*Mataró I'Ensenyament.*  
Mataró: Caixa d'Estalvis i  
Mont de Pietat de Mataró,  
1964).



Figura 8.  
Escuelas Pías de San  
Fernando de Madrid.  
Cartão Postal.

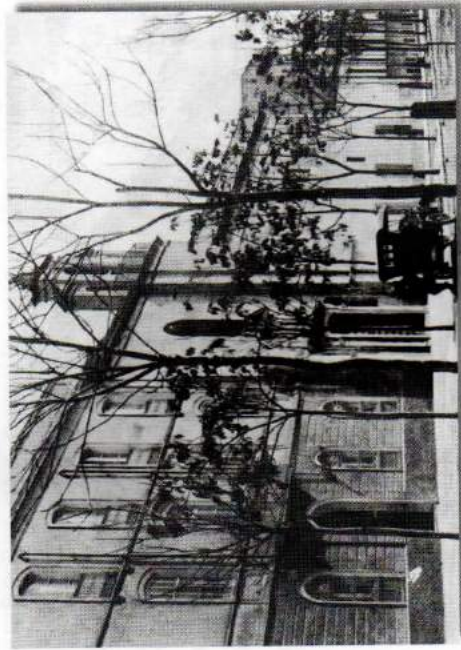


Figura 9.  
Colegio  
Salesiano de  
Nuestra Señora  
del Carmen de  
Utrera. Folheto  
de propaganda,  
S. A.

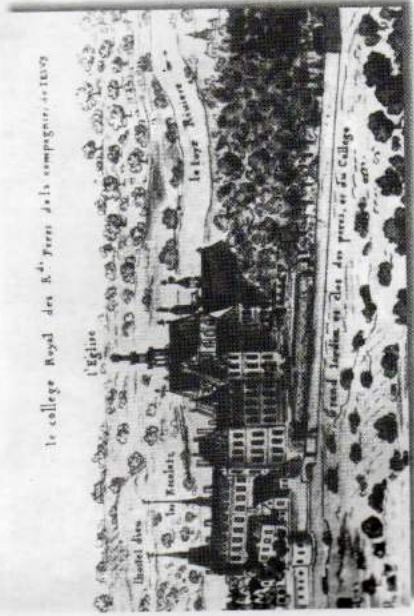


Figura 10.  
Colegio Jesuista de la  
Fèche. Fragmento de um  
desenho colorido de 1695  
(Alexis Léaud e Emile  
Glai, *L'École Primaire en  
France*, op. cit., p.102).

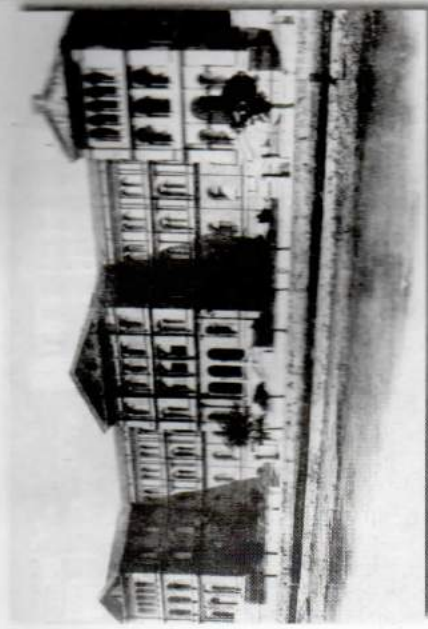


Figura 11.  
Universidad Jesuista de  
Deusto. Cartão Postal  
(cerca de 1900).

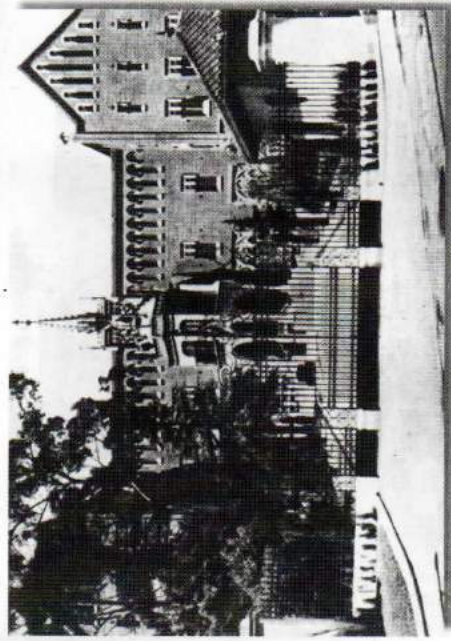
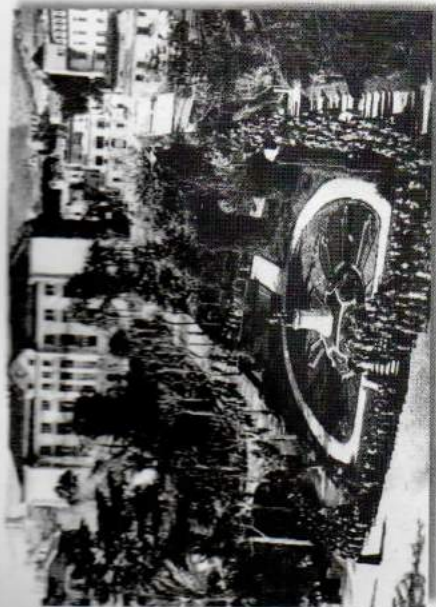


Figura 12.  
Colegio de Jesús-  
María de San  
Gervasio (Bar-  
celona). Cartão  
Postal.



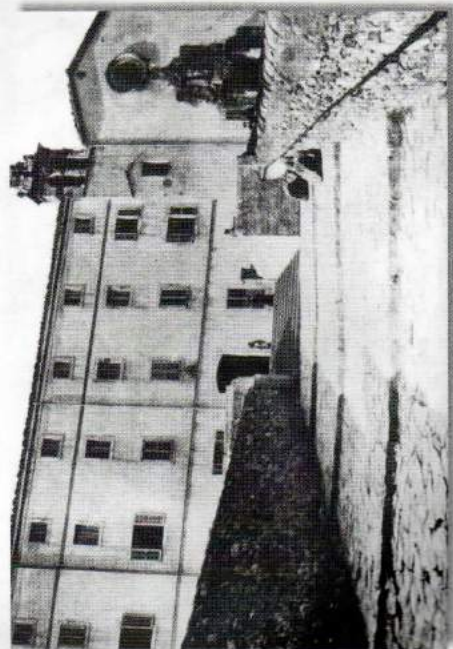
Figura 13.  
Escuelas Pías de  
Sarriá (Barcelona).  
Cartão Postal.



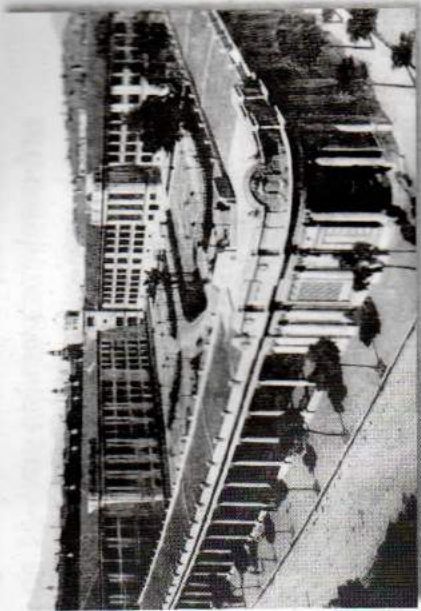
**Figura 14.**  
Colegio de Nuestra Señora  
de la Bonanova de los  
Hermanos de las Escuelas  
cristianas (Barcelona).  
Cartão Postal.



**Figura 15.**  
Instituto  
de Enseñanza de  
Segunda  
Valladolid.  
Cartão Postal  
(cerca de 1904).



**Figura 16.**  
Escuelas Pias de Moya.  
Cartão postal.



**Figura 17.**  
Instituto de Ensino  
Secundário de Bilbao.  
Cartão postal.

e) Edifícios nos quais alguma de suas fachadas pode dar diretamente ao exterior, mas aos quais se tem acesso através de uma ampla zona ajardinada e que, além disso, dispõem, de ambos os lados, de caminhos estreitos e laterais que acolhem e fazem dar voltas àquele que tenta entrar em tais edifícios: Grupo Escolar Pere Vila i Codina, de Barcelona (Figura 18).

Nesse jogo de relações entre o interno e o externo, o fechado e o aberto, dois seriam, em síntese, os modelos simplificados: Um, em forma de U, no qual predomina a fachada, o sentido do espetáculo e a ostentação. Busca impressionar aquele que o contempla e oculta o seu interior. Um interior no qual se penetra sem transição, diretamente a partir do exterior. Outro, em forma de U invertido, antítese do anterior, ao qual se chega através de um pátio ou jardim e que ao mesmo tempo acolhe e protege o visitante, recebendo-o entre suas duas asas como se fossem braços.

O duplo jogo dialético dentro-fora e abertura-fechamento não termina aí. Acha-se sempre presente na arquitetura e na vida escolares. Por exemplo, na relação entre os diferentes espaços edificadas. Como conectar e, ao

mesmo tempo, diferenciar os edifícios destinados ao ensino pré-escolar e primário era – já no século XIX – e continua sendo uma questão nunca fácil de resolver<sup>70</sup>. Mas também se pode observar, por exemplo, na disposição dos diferentes espaços de um mesmo edifício – questão que trato no parágrafo seguinte. De um ou de outro modo, a existência ou não de zonas de transição – áreas com pórticos, pátios cobertos, corredores ao ar livre – marca a diferença entre alguns desenhos rígidos ou bruscos e outros, flexíveis e suaves. A sala de visitas – da qual as Figuras 19, 20 e 21 oferecem diversas modalidades –, como zona de transição, constituía o nexos com o exterior. Por isso, nos folhetos e álbuns de fotografias, ocupava sempre o primeiro lugar, depois da fachada ou da entrada principal. Como dizia Joaquín Belda, em relação ao colégio de jesuítas de Orihuela, em que havia cursado o bacharelado,

O salão de visitas era para nós, os colegiais, o lugar mais simpático da casa: ele era, para o aluno, o meio de se colocar em comunicação com a família e com a rua, e não descíamos uma vez a ele, nos dias marcados para visitas, que não fosse para receber uma alegria ou passar um momento de folga<sup>71</sup>.

Quanto ao edifício, por fim, várias são as questões a analisar: a acomodação aos terrenos, suas dimensões, o desenho ou forma básica, o custo e os materiais a empregar e os elementos simbólicos e referenciais incorporados ou

<sup>70</sup> Giner de los Ríos optava, em 1884, pela localização de cada unidade escolar em pavilhões separados – quando permitia a extensão do terreno – e, quanto aos locais para as crianças pequenas, reconhecia a necessidade de “seu isolamento e independência”, mas também de sua comunicação fácil com os demais (GINER DE LOS RÍOS, Francisco. “Grupos escolares”. In: *Obras completas*. Madrid: Espasa Calpe, 1933, t. XII, pp. 153-154).

<sup>71</sup> BELDA, Joaquín. *Las bodas de oro de mi colegio*. Madrid: Hispania, 1923, p. 52.

percebidos consciente ou inconscientemente no mesmo. De todas essas questões, deixarei de lado as duas primeiras e tratarei, não em detalhe mas conjuntamente, as outras três<sup>72</sup>.

Um dos textos que serve de epígrafe a este capítulo procede de um filme: *A casa de chá do luar de agosto*. Trata-se, pois, de uma ficção. Mas se trata de uma ficção que poderia ter sido realidade. Se não é certa, está bem pensada: nada melhor para que as crianças e moradores de um povoado de uma pequena ilha do Pacífico recordassem e aprendessem o que era a democracia que a escola a ser construída tivesse a forma pentagonal. Especialmente se era o exército dos Estados Unidos que ia se encarregar de sua construção. A idéia pode parecer um tanto tosca; mas já não parece tanto assim quando, numa revista de arquitetura de 1941, o arquiteto do jardim-de-infância da Sagrada Família de Tenerife (Figura 22) escrevia, em relação a esse edifício, o seguinte:

<sup>72</sup> Quanto aos dois primeiros aspectos, sobretudo com relação ao debate acerca da capacidade e dimensões ideais dos estabelecimentos docentes, indico ao leitor as páginas 42 a 46, entre outras, de meu livro *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal, 1990. Não é demais lembrar, todavia, que os edifícios escolares são edifícios construídos por adultos para, em muitos casos, crianças ou adolescentes. Se alguém já passou pela experiência de voltar, depois de muitos anos, à escola ou ao colégio em que estudou, ou à casa onde passou a sua infância, terá a sensação – um tanto opressiva – de que tudo está mais reduzido e estreito do que se recordava. Ao contrário, alguém pode imaginar a sensação de perda, temor ou solidão que, numa criança, podem produzir os edifícios de grandes dimensões, os longos corredores ou os altos tetos. Foi precisamente essa a sensação de que se lançou mão no filme *De tal palo tal astilla*, uma das melhores películas de Stan Laurel e Oliver Hardy. Nela, ambos, vestidos de meninos, tinham de se locomover numa casa com um mobiliário e objetos de dimensões desconhecidas. Certamente uma casa construída e mobiliada com tal propósito. Só assim se pôde mostrar ao espectador como dois adultos eram reduzidos em tamanho, até se assemelharem a crianças, mediante o simples recurso de aumentar as dimensões das dependências e dos objetos que os rodeavam.

“Sobressai no centro a capela, a cuja planta de cruz latina corresponde o exterior com uma nave, destacada do resto tanto por sua altura quanto pela animada complicação de sua silhueta, combinada com a torre em sentido barroco, que contrasta com a alegre simplicidade do resto.”<sup>73</sup>

A importância do religioso-católico destaca-se no desenho adotado. A localização da capela no centro também pode ser vista em outro edifício escolar da época: o Instituto de ensino médio de Lorca, com dois braços simétricos que partem do espaço central, em forma de cruz latina, que ocupa a capela – até o final dos anos 70 convertida em anfiteatro e salão de atos. A localização axial da capela, a planta em cruz latina e o maior tamanho da nave central ou do campanário e da igreja são elementos que também se pode encontrar em alguns colégios de ordens ou congregações religiosas, construídos nos anos finais do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, junto com o recurso de pátios claustrais e formas neogóticas ou arquitetônicas de edifícios religiosos que produziam, no seu interior, efeitos tão curiosos como o que se vê na Figura 23. Tal estilo e formas eram, ao mesmo tempo, referência e símbolo. Referência, por mimese, a uma realidade e âmbito não escolares; e símbolo, por representação, da proeminência e

<sup>73</sup> RECALADO, José Enrique Marrero. “Jardín Infantil de la Sagrada Familia en Tenerife”. In: *Revista Nacional de Arquitectura*, a.1, nº 2, 1941, s.p. Essa situação axial ou destacada das capelas, produto típico de uma mentalidade religiosa de índole pública, externa, de ostentação e imposição, contrasta com aquela que esteve em voga em muitos colégios e instituições, depois do Concílio Vaticano II. A nova mentalidade religiosa intimista e privada, correspondiam lugares quase similares a outros por sua aparência externa, sóbrios e de decoração simples ou austera. Não menos significativa seria a decisão da comissão criada em 1869 para escolher os projetos de escolas a serem construídas, em favor daqueles em que a biblioteca se constituía no eixo ou centro do edifício – veja-se, na seção de documentação e informação da revista *Historia de la Educación*. Salamanca: nº 12-13, 1993-4, a compilação de textos sobre construções e edifícios escolares no período democrático (1868-1874).

da ubiquidade daquela realidade e daquele âmbito. Uma realidade e um âmbito – nesse caso, o religioso-católico – que devia ser o eixo e impregnar toda a vida escolar. Era isso o que se queria indicar e era isso o que se devia perceber e combinar, além disso, com as exigências funcionais<sup>74</sup>. Como expressou Manuel Revuelta, em relação ao edifício estilisticamente eclético da Universidade de Deusto, construído entre 1883 e 1888,

Nas formas arquitetônicas e decorativas... adivinha-se facilmente um conteúdo espiritual e pedagógico. É um edifício monumental e funcional, simbólico e pragmático, que transpira mensagem a, ao mesmo tempo, permite desenvolver comodamente as funções da vida diária. Sua magnificência parece refletir a pujança da Companhia, que volta depois das perseguições<sup>75</sup>.

<sup>74</sup> As oficinas dos centros de formação profissional costumam oferecer uma situação em parte semelhante e em parte diferente. Sua arquitetura lembra, imita, um determinado desenho fabril, mas em geral se situam em espaços não visíveis do exterior ou como apêndices do edifício principal onde se acham as salas de aula. A percepção dos elementos proeminentes, pelos alunos, pode ser detectada quando se pede a eles que desenhem seu colégio, ou aquilo que consideram mais importante nele. Num trabalho realizado no curso de 1986-1987, por um aluno de quinto semestre de Pedagogia, da Universidade de Mércia, Juan Martínez-Carrillo, sobre o edifício do colégio das Escolas Pías de Albacete, recorreu-se a este procedimento: os elementos religiosos – campanário, igreja, capela, crucifixo – costumavam aparecer com mais assiduidade e se destacavam, por seu tamanho, nos desenhos realizados por muitos dos alunos de educação geral básica.

<sup>75</sup> GONZÁLEZ, Manuel Revuelta S.J. *La Compañía de Jesús en la España contemporánea. Tomo II: Expansión en tiempos recios (1884-1906)*. Sal Terrae, Mesajero y Universidad Pontificia Comillas, 1991, p. 412. Tanto nesse quanto no primeiro tomo, publicado em 1984, pode-se encontrar referências mais ou menos extensas às características, ao estilo e ao desenho dos edifícios adaptados ou construídos com finalidades docentes, pela Companhia de Jesus. Vejamos um exemplo (tomo I, p. 836), em relação ao edifício do colégio de Chamartín, construído entre 1882 e 1886 e hoje desaparecido: dispunha-se em forma de H, com dois longos pavilhões paralelos, unidos no centro pela capela. Um estudo da arquitetura e espaços escolares de tais colégios, assim como os de outras ordens ou congregações religiosas, está ainda para ser feito.



Figura 18.

Escola "Pere Vila i Codina" (Barcelona). Em *Ajuntament de Barcelona, Les construccions escolars de Barcelona*, 2ª ed., Barcelona, 1921, pp. 192-193.



Figura 19.  
Colégio Marista de Nuestra Señora del Pilar (Madrid). Sala de recepção. Folheto de propaganda (1914).



Figura 20.  
Colégio Marista de Nuestra Señora del Pilar (Madrid). Vestíbulos particulares. Folheto de propaganda (1914).

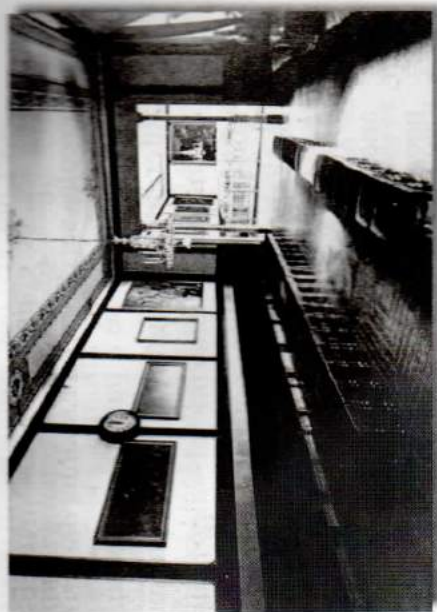


Figura 21.  
Real Colegio de San Antonio Abad de Madrid – escolápios –. Salão de visitas. Folheto de propaganda (1914).

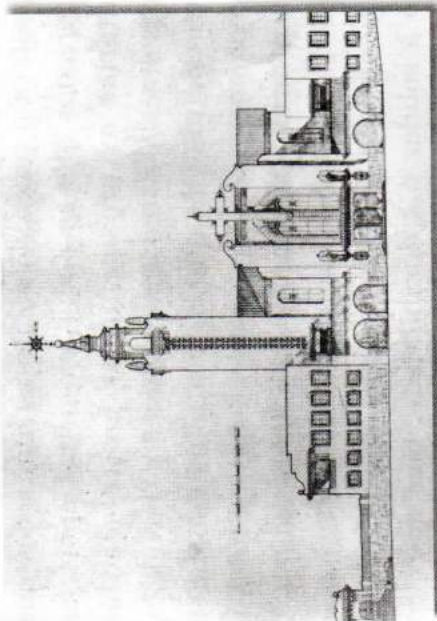


Figura 22.  
Jardín Infantil de la Sagrada Familia em Tenerife (1941).

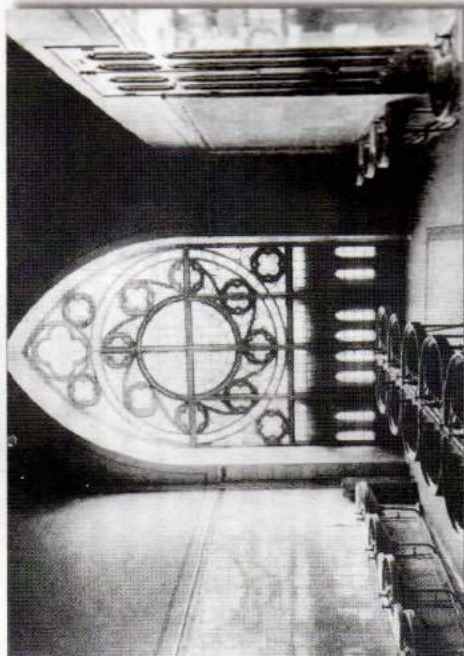


Figura 23.  
Colégio Marista de Nuestra Señora del Pilar (Madrid). Lavabos. Cartão Postal.



A construção dos primeiros grupos escolares ou escolas seriadas, na Espanha das primeiras décadas do século XX, realizou-se a partir de pressupostos e condições muito diferentes. Quanto ao estilo, passou-se muito rapidamente de um modernismo inicial – algo mais compacto do que aquele que predominava, por exemplo, nas escolas construídas em Bruxelas, onde se recorria mais ao ferro do que à pedra e ao tijolo – ao neoclassicismo, ao regionalismo eclético e, já nos anos 30, ao racionalismo<sup>76</sup>. As composições e ornamentação neogóticas ou neomodéjares, uma reminiscência do século XIX, foram excepcionais e isoladas. A razão disso é óbvia. Em primeiro lugar, estava o preço do solo e as limitações que impunham os terrenos que se podia adquirir. Depois, as questões tributárias ou orçamentárias em relação às necessidades existentes<sup>77</sup>. E, em terceiro lugar, a convicção, reiteradamente repetida, de que os edifícios escolares deveriam ser econômicos e simples, modestos, sólidos e elegantes mas sem luxos, ostentações ou adornos inúteis<sup>78</sup>. Que, isso sim, não se deveria poupar os fundos para cumprir prescrições higiénicas e pedagógicas, ou as exigências técnicas quanto à solidez e à durabilidade, mas que não

<sup>76</sup> Sobre essa evolução, ver, a partir de uma perspectiva geral, o capítulo sobre arquitetura de Carlos Sambricio e Rivera-Echegaray, incluído em Carlos Sambricio, Francisco Portela e Federico Torralba, *Historia del arte hispánico. VI. El siglo XX*, Madrid: Alhambra, 1980, pp. 1-47. Quanto à arquitetura escolar, o trabalho de Purificación Laboz, “Los modelos escolares de la oficina técnica para la construcción de escuelas”, na revista *Historia de la Educación*. Salamanca: nº 12-13, 1993-4, pp. 121-148. A referência a Bruxelas deriva da memória de uma exposição sobre edifícios escolares modernistas construídos nessa cidade, no início do século XX, que a autora teve oportunidade de visitar há muitos anos.

<sup>77</sup> “Solicita-se ao Arquiteo Municipal que faça esse projeto de maneira muito econômica, para que possa servir para construir edifícios em diferentes pontos da cidade” dizia a Prefeitura de Valladolid a seu arquiteto municipal, ao encomendar-lhe, em 1926, um modelo de edifício escolar (Citado por María Antonia Virgili Blanquet, *Desarrollo urbanístico y arquitectónico de Valladolid (1851-1936)*. Valladolid: Ayuntamiento de Valladolid, 1979, p. 277).

deveriam ser monumentais ou pretensiosos. Todavia, em 1934, Ballesteros e Sáinz continuavam queixando-se “dos edifícios suntuosos, de grandes proporções e muito caros”, mas não adaptados “às necessidades do ensino”:

Assim, enquanto a educação atual funda-se no contato da criança com o meio natural, os edifícios escolares encerram-na num grande palácio sem comunicação com o exterior; quando o ensino tem como instrumento mais poderoso a atividade manual, nos grupos escolares só se constroem os locais precisos para as aulas em que se deve realizar um trabalho intelectualista; quando toda a obra educativa tem de se basear na colaboração da escola e da família, as construções mais recentes carecem de salões amplos onde possam se reunir os pais dos alunos<sup>79</sup>.

Fosse porque da necessidade se fizesse virtude, fosse por “profundos motivos educacionais”, o fato é que ambos os inspetores aconselhavam que a criança se desenvolvesse “num ambiente de austeridade” que nela não despertasse um “sentimento de orgulho ou vaidade”, nem estabelecesse

<sup>78</sup> Assim é indicado, por exemplo, nas *Notas sobre construcción escolar*, elaboradas pelo Museu Pedagógico Nacional, em 1911, no *Informe* que a Subcomissão de Ensino redigiu em 1902, para a Prefeitura de Madrid – citado por Manuel Fernández e Fernández Navamuel, *Ciencias de la Educación*, op. cit., t. III, pp. 50-56 (referência na p. 52) – no Regulamento do concurso de projetos de edifícios escolares, elaborado em 1910, pela Comissão de Reforma, Tesouro e Obras extraordinárias da Prefeitura de Barcelona (Prefeitura de Barcelona, *Les construccions escolars de Barcelona*, op. Cit., pp. 138-141, referência na p. 138) e em Rufino Blanco y Sánchez, *Organización escolar. Primera parte*. Madrid: Hernando, 1927, p. 24.

<sup>79</sup> BALLESTEROS, Antonio e SÁINZ, Fernando “Organización escolar”, *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*. Madrid: 1934, p. 38. O livro de Leopoldo Casero Sánchez, *La Escuela nacional en Barcelona. El problema de las construcciones escolares*. Barcelona: 1924, constitui, por exemplo, uma clara crítica à monumentalidade e elevado custo dos primeiros edifícios escolares construídos pela Prefeitura de Barcelona, em relação às necessidades existentes e ao plano de construções escolares aprovado pela referida Prefeitura, em 1917.

“um contraste violento entre o meio familiar e o escolar”, entre o exterior e o interior<sup>80</sup>. Essa última advertência referia-se, obviamente, às escolas primárias públicas e aos meninos e às meninas das classes populares que a elas acudiam. A advertência anterior poderia referir-se à generalidade dos alunos e alunas. Mas, nesse ponto, mais realista e prático era o que Mariano Cardedera havia dito, muitos anos antes:

Na escola tudo deve ser modesto. Só nos povoados ricos e nos estabelecimentos particulares, pagos espontaneamente pelas famílias e sem custo algum para as verbas públicas, pode-se exagerar as comodidades e a ornamentação<sup>81</sup>.

## DISPOSIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO INTERNA DOS EDIFÍCIOS ESCOLARES

Com a passagem da escola/sala de aula para a escola/colégio, a disposição e distribuição interna dos espaços nos edifícios escolares torna-se uma questão cada vez mais importante. Reflete não apenas que funções ou atividades são consideradas relevantes até o ponto de que se deva reservar, a elas, um lugar próprio, como, ainda, o papel desempenhado por cada uma delas e suas relações entre si, incluindo entre esses lugares, certamente, as salas de aula. Além disso, disposição e distribuição complementam-se. Essa última permite reconhecer, na realidade ou a partir de um plano, o valor ou papel atribuído, por exemplo, aos espaços de encontro, a moradia do mestre ou professor, o gabinete da direção, o ginásio, a sala dos alunos ou os banheiros.

<sup>80</sup> BALLESTEROS, A. e SÁINZ, F. *Organización escolar*, op. cit., p. 40.

<sup>81</sup> CARDEDERA, M. *Principios de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., p. 300.

Em primeiro lugar, pela sua própria existência ou inexistência. Em segundo lugar, por sua localização no edifício e sua proximidade ou afastamento em relação a outros espaços. Mas a disposição geral revela a ordem do conjunto, algo que a distribuição parcelada não permite ver.

Quanto à referida disposição, parece claro o predomínio geral do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre os círculos, espirais ou elipses<sup>82</sup>. Uma primeira razão para isso, também óbvia, é que tais disposições, as adotadas, favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e a vigilância. São mais lineares, mais ordenadas ou claras. No entanto, é curioso que quando, nos princípios do século XX, na Espanha debatiam-se as características arquitetônicas dos edifícios das novas escolas seriadas, fosse defendido — por alguns dos que promoviam essa modalidade de organização escolar —, como se sabe, o sistema panóptico ou radial proposto por Bentham, um século antes, para as construções prisionais e amplamente utilizado para tais fins<sup>83</sup>. A rotunda central, com superfícies envidraçadas nas paredes, permitia ver o que acontecia no corredor central e nas entradas e saídas das salas de aula. Como dizia Francisco Ballesteros, que também se inclinava a favor dessa disposição, a “ordem radial ou panóptico”

<sup>82</sup> Praticamente a totalidade dos desenhos que constam em Pasquale Carbonara, *Edifici per l'istruzione. Scuole materne, elementari, medie universitarie*. Milano: Antonio Villardi, 1947, oferece um predomínio total das linhas retas. Sobre os diferentes tipos de disposições, a partir de dois modelos gerais — o linear e o concentrado ou compacto — e suas variações, ver Luis Vázquez de Castro, “Tipos de escuelas y escuelas compacto”, en Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Primaria, *Construcciones escolares*, op. cit., pp. 219-229. Trata-se da melhor e mais completa síntese que eu conheço sobre o assunto.

<sup>83</sup> Sobre essa questão, indico o meu trabalho *Innovación pedagógica y racionalidad científica...*, op. cit., pp. 31-32 e 139, em que apresento a proposta do edifício ideal, efetuada por Rufino Blanco, e a intermediária, que ele mesmo apresenta, na qual o semicírculo ou rotunda central é substituído por uma sala de aula retangular.

Um aspecto intermediário entre a disposição ou ordem geral e a distribuição de cada espaço e atividade específica é a existência de uma ou várias plantas e, nesse último caso, a distribuição das diferentes atividades entre elas. Às vezes, a partir de razões funcionais óbvias – as salas de aula de crianças pequenas costumam localizar-se no térreo – e outras, de considerações interiorizadas acerca do caráter de tais atividades. Um exemplo, entre outros possíveis, seria o do colégio das Escolas Pias de Albacete, cujo edifício foi construído em 1919 e ampliado em 1957<sup>90</sup>. Na planta baixa (Figura 26), situam-se os serviços administrativos e de direção, o ginásio, a sala de reuniões e as salas de aula da pré-escola e psicomotricidade. No primeiro andar acham-se a maioria das salas de aula, a biblioteca e os laboratórios. E, no segundo andar, a residência da comunidade religiosa, a capela, uma sala para atividades religiosas, um antigo dormitório de internos e três salas de aula. Essa última seria a zona mais tranquila, a menos freqüentada e, por sua vez, a mais isolada do solo. E isso num duplo sentido: físico e mental.

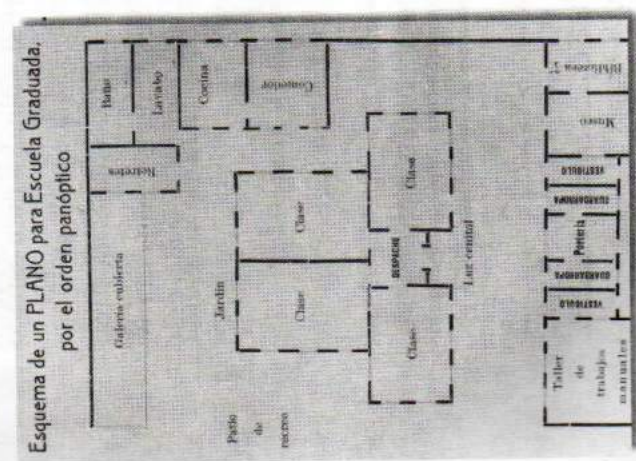


Figura 24. Plano arquitetônico proposto para uma escola graduada, segundo a lógica panóptica, por Francisco Ballesteros Márquez, *Pedagogía, Educación y Didáctica*, op. cit., p. 548.

A distribuição interna dos espaços, usos e funções requer uma análise geral e permite, por sua vez, análises específicas de cada um dos mesmos. Como tendências gerais pode-se indicar a fragmentação e a diferenciação – um espaço para cada atividade –, o incremento dos espaços exigidos e a crescente regulamentação e normalização da arquitetura e dos edifícios escolares em torno de alguns tipos, critérios e módulos estabelecidos. Analisar esse processo, em sua evolução, aplicação e limitações, distinguindo entre a teoria pedagógica, a legalidade e a realidade, é um trabalho a ser realizado. Também parece necessária uma tipologia, em cada época e lugar, dos modelos propostos, dos aprovados e dos efetivamente construídos, assim como de suas modificações e usos posteriores<sup>91</sup>.

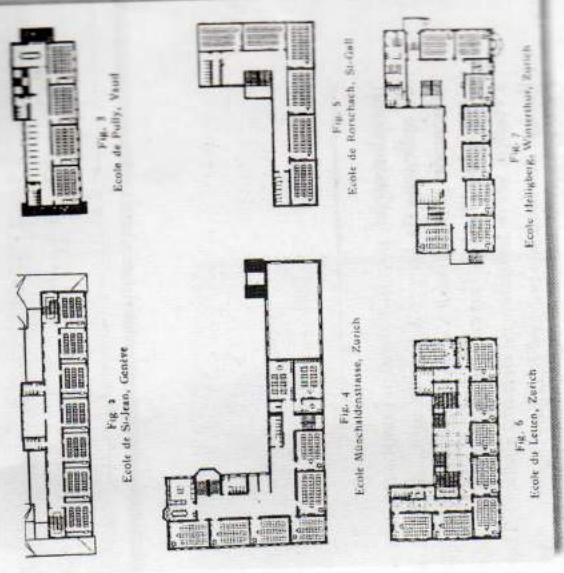


Figura 25. Tipos de planos arquitetônicos fundamentais de escolas suíças (Henry Baudin), *Les nouvelles constructions scolaires en Suisse*: Genève: 1917, p. 20).

<sup>90</sup> Tanto essa como outras referências a esse colégio procedem do trabalho de Juan Martínez-Carrillo, anteriormente citado.  
<sup>91</sup> Em relação à Espanha, o artigo de Purificación Lahoz Abad, citado anteriormente, mostra as possibilidades desse tipo de estudos. Além disso, sobre a progressiva



Quanto à análise específica da gênese, evolução, localização, características e tipologia de espaços específicos, farei apenas uma breve referência, a título de exemplo, a três delas: o gabinete da direção, os espaços de encontro e das salas de aula – não à sua distribuição interna do espaço, questão que tratarei no parágrafo seguinte, mas sim à compartimentação, conexão ou relações entre elas.

a) A localização do gabinete da direção reflete a evolução seguida na concepção dessa figura e de suas funções; em outras palavras, a relação que de um modo geral existe entre a estrutura de papéis e a estrutura ou disposição espacial da escola. Assim, o posicionamento da direção num lugar central, a partir do qual se pudesse vigiar os professores, como se propunha nas primeiras escolas seriadas, correspondia a uma visão do diretor que conservava com os professores o mesmo tipo de relação que o professor tinha antes, no sistema mútuo, com os monitores e, no sistema simultâneo ou misto, com os professores auxiliares; só que, no novo modelo, isso não se dava na mesma sala de aula, mas em salas diferentes.<sup>92</sup> Se o diretor, além disso, devia entrar e intervir nas aulas, nada melhor que estivesse num lugar próximo a elas. Uma vez substituída essa concepção inicial por outra, na qual o diretor se via, entre outras funções, como o representante da escola na comunidade externa e o responsável pelos serviços gerais administrativos e pedagógicos, a sala ou gabinete da direção tenderá a se localizar, com o passar do tempo, no lugar em que hoje é habitual: próximo à entrada do edifício, à direita ou à esquerda, com uma pequena ante-sala a fim de protegê-la ou separá-la, que impede o acesso direto desde o corredor ou vestíbulo, e não muito distante da secretaria e

<sup>92</sup> FRAGO, A. Viñao. *Innovación pedagógica y racionalidad científica ...*, op. cit., pp. 22-23 e 62-76.

serviços administrativos. À autonomia e independência professoral – tanto maior quanto mais elevado o nível educativo – corresponde uma direção afastada, distanciada. Que está ali, próxima, porém distante. O suficiente para não interferir diretamente na sala de aula onde se trabalha.

Outras vezes, dentro dessa localização visual – próxima à porta de entrada e saída, mas não ao lado – adotam-se soluções que realçam, entre as demais funções da direção, as funções de controle e vigilância. Também aqui nos serve de exemplo o colégio das Escolas Pias de Albacete: o gabinete do diretor, diretamente acessível desde o corredor, situa-se justamente na interseção dos dois longos corredores ou eixos principais de circulação do centro (Figura 26). Basta chegar e sair do mesmo e se pode ver, num instante, tudo aquilo que neles acontece.

b) A fragmentação de professores e alunos em cursos ou graus realça o papel e significado dos lugares comuns ou de encontro. E, entre eles, da galeria ou do vestíbulo junto à entrada. Tanto Rufino Blanco quanto Ballesteros e Sáinz, entre outros autores, indicam a necessidade de um lugar que sirva de sala de espera, distribuição e reunião<sup>93</sup>. Mas seu sentido, simbologia e uso variam de um a outro autor. Assim, para Angel Llorca, diretor do grupo escolar “Cervantes”, de Madrid, esse era o espaço comum prévio à separação. Daí sua importância:

Ao entrar... as crianças se reuniram na galeria do térreo com os professores, e ali permaneceram durante oito ou dez minutos trocando impressões. Com isso, se queria

<sup>93</sup> Rufino Blanco y Sánchez, *Organización escolar. Primera parte*, op. cit., p. 28, que se limita a transcrever o que é dito sobre o assunto em Instrucciones técnico-higiénicas de 1905, e Antonio Ballesteros e Fernando Sáinz, *Organización escolar*, op. cit., p. 48.

habitá-los, na medida do possível, a conversar em voz baixa, a fazer parte de grandes grupos sem que se incomodassem, a respeitar os móveis e as plantas e a sentirem a unidade: desaparecem as segmentações; ali está a escola. Todos os meninos e os professores, as meninas e até os visitantes, quando existem, constituem a escola<sup>94</sup>.

Outras eram, contudo, as funções atribuídas a esse espaço por Julián López y Candeal na escola/sala de aula:

A escola deve ser um verdadeiro templo no qual entram as crianças com o mesmo respeito com que os fiéis observam na casa do Senhor; e deixariam eles de constituir a tão vantajosa idéia de sala de aula, desde o momento em que se lhes permitisse ali entrar sem nenhum preâmbulo e em... confusa desordem...; por isso é preciso que, antes de chegar à Escola ou sala de aula, haja uma ante-sala onde se reúnam as crianças, onde tirem suas capas, gorros e demais acessórios indumentários, e onde se efetue a revista de limpeza, etc.; a fim de que, ao passar desse local à Escola, façam-no com a maior ordem e compostura, formando-se sempre a idéia de que não podem adentrar de qualquer maneira, senão sempre com o maior respeito, no santuário da ciência<sup>95</sup>.

c) Como dispor das salas de aula em seu conjunto? Que relação ou conexão pode ou deve haver entre elas? Responder a essas perguntas condiciona, de imediato, a disposição do espaço interior da sala de aula e a distribuição das pessoas e dos objetos no mesmo. Uma relação aberta e flexível não é igual a outra fechada ou rígida. A decisão de conjunto que se

<sup>94</sup> LORCA, Angel. *El grupo escolar Cervantes. Madrid (1933 a 1934)*. Madrid: 1934, p. 11 (reunido, parcialmente, em *Escuelas de España*, marzo, 1935, pp. 123-128 – op. cit.)

<sup>95</sup> Julián López y Candeal, *Colección de disertaciones pedagógicas...*, op. cit., pp. 344-345.

venha a tomar permite ou dificulta uma ou outra organização interna. Eis aí, uma vez mais, a dialética do limite e da fronteira, do aberto e do fechado, do poroso e do compacto, do que está dentro e do que está fora. A solução tradicional é conhecida: a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida – ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene – é o visor envidraçado na porta ou o janelão exterior<sup>96</sup>.

A fragmentação organizativa e a autonomia do professor favoreceram o isolamento. E de um modo tão intenso que se impuseram não apenas, como se viu, às tentativas de configurar um controlador central onipresente, como também – salvo a título experimental ou de inovação – às tentativas de romper com tal isolamento, criando espaços abertos e flexíveis que permitam formar grupos de diferentes tamanhos, heterogêneos, móveis e não dispostos sempre de acordo com o tradicional modelo de ensino frontal. Essa idéia propiciou desenhos de salas de aula com formas quadradas, hexagonais ou arredondadas, sem estrado, um mobiliário leve e recantos ou alvéolos quais pequenas peças anexas e separações móveis –biombos, portas de correr, etc. – que facilitam a disposição do

<sup>96</sup> Um dilema semelhante – por razões nem sempre idênticas – se coloca com os sanitários ou as latrinas. Mariano Carderera recomendava colocar “em cada gabinete uma porta que se feche por si mesma, sem fechadura por dentro e cortada acima e abaixo, a fim de que, de fora, se enxerguem a cabeça e os pés de quem está dentro” (*Principios de educación y métodos de enseñanza*, op. cit., pp. 302-303); por outro lado, nas já citadas *Notas sobre construcción escolar*, do Museu Pedagógico Nacional, se dizia que “o respeito à dignidade pessoal e a necessidade de cultivar essa idéia e esse sentimento na criança” exigiam que “cada dependência” se achasse “isolada das demais por tabiques altos” e tivesse “sua porta inteira, que deverá ser fechada por dentro”. Essa diferença de critérios entre dois textos, o primeiro de meados do século XIX e o segundo de 1911, pode ser interpretada como uma amostra da evolução a partir de um critério controlador para outro, mais liberal, mas também pode indicar a difusão da idéia de intimidade ou privacidade, também observada na configuração ou distribuição dos espaços nas moradias familiares. RYBCZYNSKI, Witold. *La casa. Historia de una idea*. Madrid: Nerea, 1989.

conjunto tanto para o trabalho individual quanto para o grande grupo, passando por toda a gama de possibilidades intermediárias (Figuras 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35). Apenas uma vez em nossa história educativa tentou-se combinar uma proposta de inovação escolar desse tipo com novos desenhos arquitetônicos. As *Orientaciones Pedagógicas*, aprovadas pela Ordem Ministerial de 2 de dezembro de 1970, previam a formação de tais agrupamentos flexíveis, heterogêneos e de tamanho variável. E mais: esse era o seu modelo de organização do ensino<sup>97</sup>. A resposta arquitetônica a tal proposta foi a Ordem Ministerial de 4 de fevereiro de 1971, a qual estabelecia o programa de necessidades para a construção de colégios de educação geral básica. Esse programa abandonava, como modalidade única, a estrutura da sala de aula com um grupo homogêneo disposto em filas e fileiras frente ao professor com seu estrado, mesa e quadro-de-giz. Tornava possível a diversificação de espaços flexíveis para grupos não estáticos de diferentes tamanhos. Sucessivas e imediatas ordens ministeriais, aprovadas em 1973 e 1975, acabaram com tal possibilidade, por razões sobretudo financeiras<sup>98</sup>. Mas a realidade havia se encarregado de pôr as coisas em seus lugares. Ali onde se construíram edifícios de acordo com tal programa, se continuou fazendo um uso tradicional dos espaços construídos ou, decorrente das repelidas queixas sobre a não-funcionalidade do desenho, fecharam-se os espaços de comunicação ou abertura. Apenas no âmbito da educação pré-escolar e sob o chamado “método dos recantos” ou outros similares, mantiveram-se experiências desse tipo.

<sup>97</sup> Sobre o processo de elaboração das *Orientaciones Pedagógicas*, de 1970, ver o que escreveu um destacado protagonista do mesmo, Arturo de la Orden Hoz: “Innovación pedagógica en la Reforma educativa de 1970”. In: BERRIO, Julio Ruiz (ed.), *La educación en la España contemporánea. Cuestiones históricas*. Madrid: Ediciones S. M. y Sociedad Española de Pedagogía, 1985, pp. 279-288.

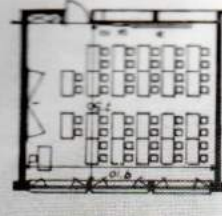
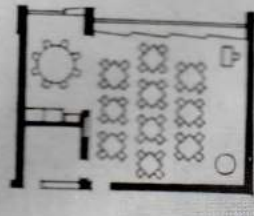
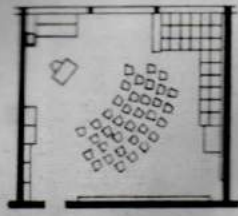
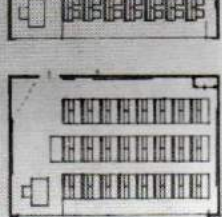
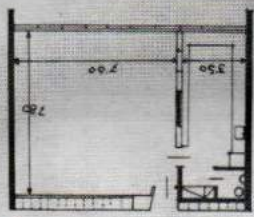
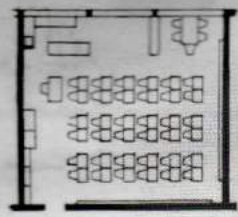


Figura 29.

Tipos de salas de aula usuais nos Estados Unidos, na Alemanha e na Suíça (F. Navarro Borrás, “Problemas arquitectónicos de un plan de construcciones escolares”, em *Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Enseñanza Primaria, Construcciones escolares*, op. cit., p. 46).

<sup>98</sup> FRAGO, A. Vinajo. “La educación general básica entre la realidad y el mito” in *Revista de Educación*, número extra sobre “La Ley General de Educación veinte años después”, 1992, pp. 47-71. Nada reflete melhor o espírito e os ideais dessa época e sobre esse tema, assim como a defasagem em relação ao que aconteceu depois, que a leitura dos artigos da monografia sobre construções escolares, da *Revista de Educación*, nº 233-234, de 1974, em especial os de María Teresa Unzuurrutza e Arturo de la Orden, e dos dois livros editados pelo mesmo Ministerio de Educación y Ciencia, o de Jean Ader, *La escuela de opciones múltiples. Sus incidencias sobre las construcciones escolares*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1977, e *Estudios sobre construcciones escolares*, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1978, que incluía a tradução de dois livros editados pela O.C.D.E., em 1975: *La construction scolaire et l'innovation dans l'enseignement*, de Eric Pearson, e *L'école et la construction industrialisée*, de Guy Oddie. A escolha desses três livros para serem traduzidos e editados não foi resultado do acaso, mas reflete as tendências de determinados grupos de altos funcionários e arquitetos do Ministerio de Educación y Ciencia, naqueles anos.

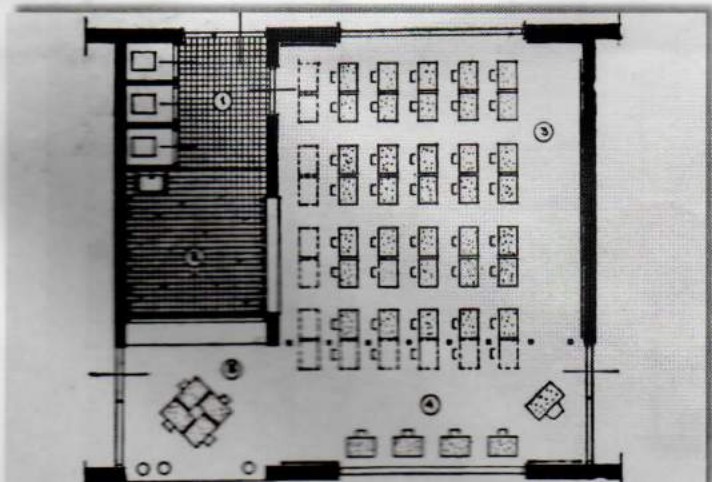


Figura 30.

Sala de aula conhecida, na Holanda, como "tipo Groninga" (F. Navarro Borrás, "Problemas arquitectónicos de un plan de construcciones escolares", op. cit., p. 44).

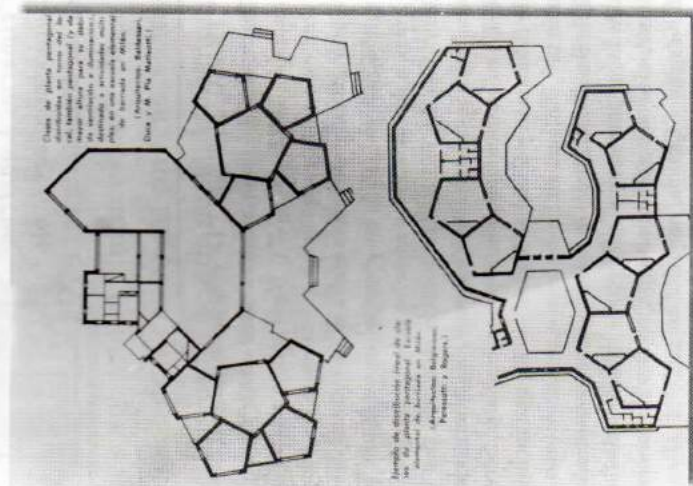


Figura 31.

Salas de aula de forma pentagonal (F. Navarro Borrás, "Problemas arquitectónicos de un plan de construcciones escolares", op. cit., p. 43).

## O ESPAÇO DA SALA DE AULA OU AS RELAÇÕES ENTRE OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS E A DISPOSIÇÃO ESPACIAL DAS PESSOAS E DOS OBJETOS

Numa entrevista realizada em 1982 com Antonio Fernández Alba, pela revista *Cuadernos de Pedagogía*, esse arquiteto indicava como "geralmente um modelo arquitetônico configura uma pedagogia" e como, também, "os conteúdos pedagógicos... são os que dão uma qualidade ao espaço".<sup>99</sup> As páginas anteriores confirmam, sem dúvida, ambas afirmativas. Mas é no âmbito da sala de aula, o núcleo <sup>o Sala</sup> por excelência da atividade instrutiva, onde a análise histórica mostra essa relação entre a disposição no espaço, das pessoas e objetos que nela estão, e o sistema ou método de ensino seguido.



Figura 32.

Grupo escolar "Príncipe de Asturias", de Madrid. Vista de uma sala (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, *La enseñanza primaria en Madrid, 1924*, Madrid, 1925).

<sup>99</sup> FERNÁNDEZ ALBA, A. "Entrevista. La miseria del espacio escolar". In: *Cuadernos de Pedagogía*, nº 86, 1982, pp. 21-24.





Figura 33.  
Colégio de Jesús-Maria de  
San Gervasio. Sala de aula.  
Cartão postal.

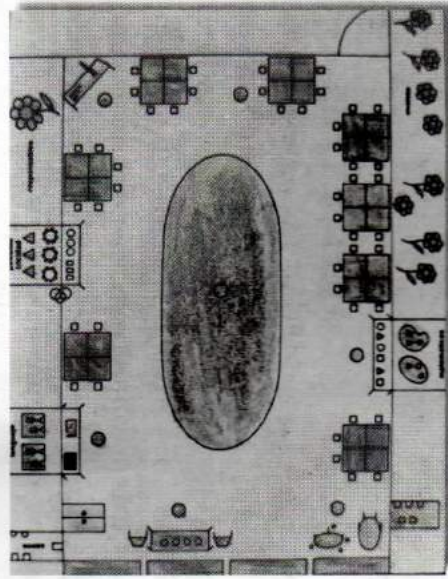


Figura 34.  
Proposta de dis-  
tribuição do es-  
paço de uma sala  
de aula de crianças  
pequenas, segundo  
o “método dos  
recantos”.



Figura 35.  
Exemplo de disposição  
flexível do espaço escolar.  
Janus, n.10, 1967, p.53.

A sala de aula pode ser também analisada, em sua perspectiva espacial e arquitetônica, do ponto de vista higiênico-pedagógico. A ênfase colocada – segundo as ocasiões e os lugares – em aspectos tais como a aeração, a iluminação, a insolação ou a calefação, por exemplo, bem como as mudanças de critério em relação ao contraste entre a teoria, a legalidade e a realidade ou a relação de tudo isso com o discurso médico e psicopedagógico, proporcionam material suficiente ao historiador<sup>100</sup>. Neste parágrafo, deixarei de lado essas questões e me centrarei nessas relações e nessa interação entre a disposição das pessoas e objetos – sobre todo o mobiliário – na sala de aula, e a metodologia e os processos educativos. Tampouco pretendo passar em revista todas as organizações do espaço educativo que existiram. Nem mesmo as principais. Limitar-me-ei a mostrar a difusão, influências e variações do modelo de ensino mútuo em sua aplicação à educação pré-escolar na primeira metade do século XIX. Com isso, e com várias alusões a algumas das rupturas do modelo de ensino simultâneo, pretendo mostrar quais são os dilemas que estão por trás das propostas e práticas de planejamento e ordenação do espaço escolar por autonomia, isso é, daquilo que acontece em sala de aula. Quando, há vários anos, vi pela primeira vez as gravuras do *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos*, de Pablo Montesino, que representam o local ou sala de aula de tais escolas (Figura 36), duas perguntas me vieram à mente.

<sup>100</sup> O discurso médico-higienista sobre a sala de aula e o edifício escolar está fora desse trabalho. A título de exemplo e referência geral, indico as conferências e comunicações da terceira seção do *Congreso Español de Higiene Escolar*, Barcelona: 1913, pp. 255-324, e, como um estudo concreto, aquele realizado pela Inspección médico-escolar de Barcelona, em relação às escolas nacionais da cidade, a partir de um ponto de vista higiênico-sanitário, incluído em *Inspección médico-escolar de Barcelona*. Barcelona: 1920, pp. 35-62, onde se pode observar suas características higiénicas e os planos comentados de algumas delas.

Seria habitual aquela sala, em sua época – o livro foi publicado em 1840 – ou se tratava apenas de uma proposta teórica? Nesse último caso, como parecia mais provável, de onde havia sido tomado, qual era seu modelo e que influências ou efetividade real havia tido? Quando, algum tempo depois, chegou às minhas mãos o *Manual des salles d'asile*, de Jean-Denis-Marie Cochin, em sua terceira edição de 1845, porém publicado em 1833<sup>101</sup>, pude ver, não sem alguma surpresa, que a sala de aula mostrada nas gravuras que também acompanhavam o texto (Figuras 37 e 38) – sala de aula adotada também em outros estabelecimentos desse tipo, como as escolas materiais das Filhas de Caridade de São Vicente de Paula (Figura 39)<sup>102</sup> – guardava certas semelhanças com aquela proposta por Montesino. A surpresa derivava do fato de que tal antecedente – Cochin havia aberto seu estabelecimento docente para crianças pequenas em 1828, em Paris – não combinava, em princípio, com a conhecida influência da pedagogia e educação inglesas em Montesino, uma influência que procedia de suas leituras e do conhecimento de ambas, durante seu exílio na Inglaterra, desde 1823 até 1834. Além disso, quando, no primeiro capítulo de seu *Manual*, Montesino trata da “origem” das escolas de crianças pequenas, todas as suas referências (Owen, Lorde Brougham, Buchanan, Wilderspin) são inglesas. Cochin nem sequer é citado. A leitura da “Notice sur M. Cochin” que precede ao seu *Manual* e do apêndice sobre a origem histórica das salas de asilo me deu a pista: ali se

<sup>101</sup> Em 1834, seria proclamado pela Academia francesa “o melhor livro do ano” – BUISSON, F. (dir.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette, 1911, p. 288. Em sua primeira edição, de 1833, seu título era *Manual des fondateurs et directeurs des salles d'asile*.

<sup>102</sup> *Nuevo manual de las clases maternales, llamadas salas de asilo, para uso de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*. Madrid: Imprenta de Tejado, 1858.

encontravam as mesmas referências inglesas que se encontravam em Montesino e ali se mencionava uma viagem a Londres, feita por Cochin em 1827, custeado por um comitê de senhoras presidido pela Marquesa de Pastoret, com o objetivo de visitar as escolas e “infant schools” existentes, e criar um estabelecimento similar em Paris.

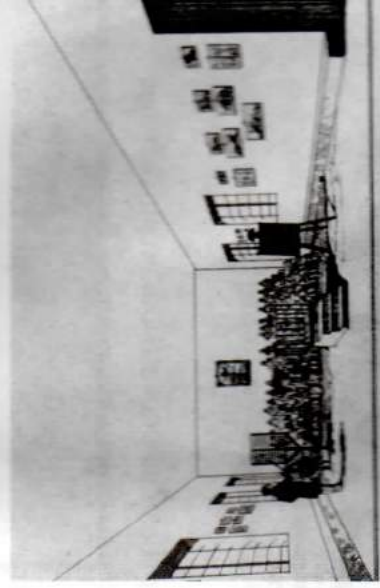


Figura 36. Sala de aula segundo o *Manual para las escuelas de párvulos*, de Pablo Montesino (1840).

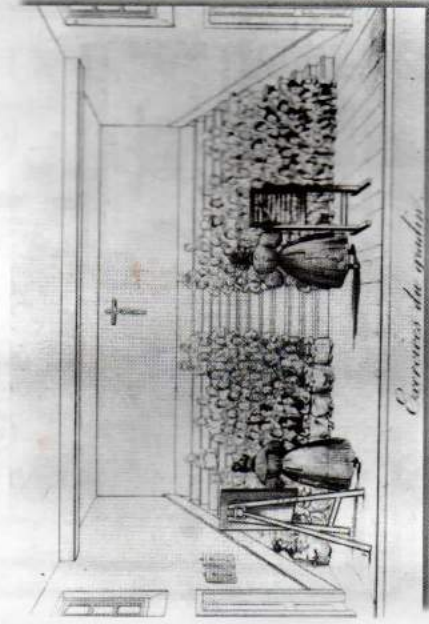


Figura 37. Sala de aula segundo o *Manual des salles d'asile* de J.-D.-M. Cochin (1833). Exercícios nas arquibancadas.

Seguindo esta pista, dirigi-me ao livro sobre Wilderspin, publicado em 1982 por Phillip McCann e Francis A. Young<sup>103</sup>. Ali pude ver, efetivamente, que o “balanço giratório” proposto como um jogo infantil e descrito na primeira gravura do *Manual* de Montesino, figurava também na gravura do livro sobre Wilderspin que representava a *Drygate Infant School* de Glasgow. No entanto, nenhuma das duas salas de aula reproduzidas no referido livro – as de Bristol e a Walthamstow “infant schools” – parecia manter qualquer relação com os modelos de Cochin e Montesino; eram também duas amplas salas – mais estreita a última –, mas não se pareciam nem em sua disposição nem em sua organização às de ambos os autores.

Tive de esperar que aparecesse, em 1989, o livro de David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling*<sup>104</sup>, para ver como as representações das salas de aula ali descritas, que procediam de cada um dos livros de Wilderspin e Stow – o primeiro publicado em 1840 e o segundo, em 1836<sup>105</sup> – vinham a coincidir, ainda com mais exatidão do que as do *Manual* de Cochin, com as reproduzidas no *Manual* de Montesino (Figuras 40 e 41). Como ambos os livros – o de Wilderspin e o de Stow – reproduziam, por sua vez, salas de

<sup>103</sup> MCCANN, Phillip e YOUNG, Francis A. *Samuel Wilderspin and the Infant School Movement*, London: Croom Helm, 1982.

<sup>104</sup> HAMILTON, David. *Towards a Theory of Schooling*. London: The Falmer Press, 1989. Dois artigos desse livro – “Orígenes de los términos ‘clase’ y ‘curriculum’” e “De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula” – foram traduzidos e publicados nos números 295 e 296, respectivamente, da *Revista de Educación*, ambos dedicados, de modo monográfico, à história do currículo. Dos dois artigos, o segundo inclui as gravuras dos livros de Wilderspin e Tow, que figuram neste capítulo.

<sup>105</sup> Samuel Wilderspin, *A System for the Education of the Young*. London: Hodson, 1840, y David Tow, *The Training System*. Glasgow: McPhun, 1836 e London: Logmans, 1850, 8ª ed. Ampliada.

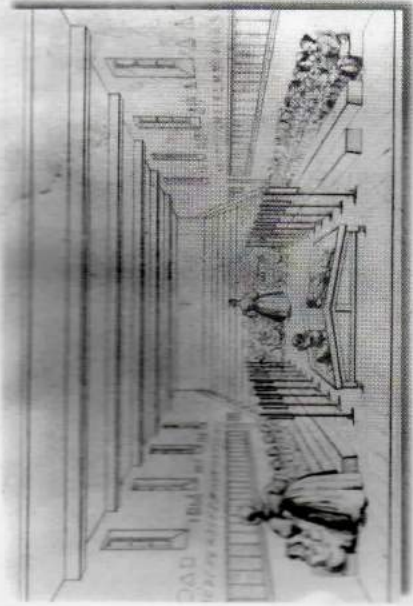


Figura 38. Sala de aula segundo o *Manuel des salles d'asile* de J.-D.-M. Cochin (1833). Exercícios de escrita.

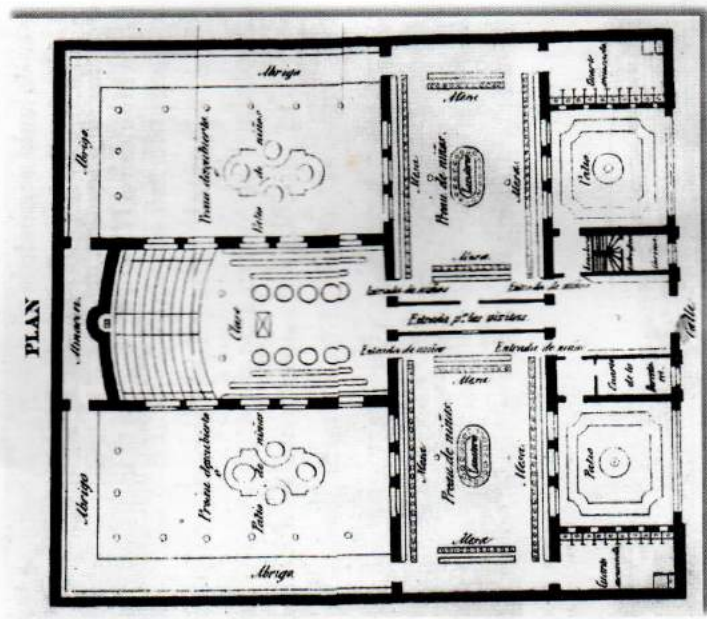


Figura 39. Projeto arquitetônico de sala maternal, para 200 meninos (*Nuevo manual de las clases maternas llamadas salas de asilo*, Madrid, 1858).

aula de "infant schools" preexistentes, deduzi que essa era a fonte original dos modelos propostos e aplicados na França e na Espanha<sup>106</sup>.

Os traços mais característicos da organização pedagógica e espacial desse tipo de salas de aula eram dois. O primeiro deles era a reserva, numa mesma sala, de um espaço para o ensino mútuo — as carteiras com sua disposição em uma ou duas filas paralelas — e de outro espaço para o ensino simultâneo — as arquibancadas situadas ao fundo. Esse sistema ou método colocava em prática, então, o ensino mútuo com seus monitores, porque assim, ao dirigir-se às classes populares ou pobres, podia escolarizar um elevado número de meninos e meninas num local amplo, a custos baixos<sup>107</sup>. Mas incorporava, na mesma sala de aula e simultaneamente, o método de ensino simultâneo praticado pelos Irmãos das Escolas Cristãs, na França<sup>108</sup>. E o incorporava, além disso, reforçando-o, graças, como assinalou Frédéric Dajez, "ao efeito panóptico do anfiteatro"<sup>109</sup>.

<sup>106</sup> O de Cochim foi levado a cabo num estabelecimento docente com duas salas de aula de ensino primário e uma sala de asilo para crianças de 2 a 6 anos de idade, e o de Montesino, na escola para crianças pequenas de Virio, criada em 1838 (ver o plano das duas salas de aula com suas arquibancadas, no Arquivo General del Ministerio de Educación y Ciencia de Alcalá de Henares, maço 6.242, Jardines de la Infancia, como anexo à informação efetuada sobre essas escolas, em 1851, por Francisco Merino Ballesteros, ambos publicados por Carmen Sanchidrián Blanco, "Fuentes y documentos para la historia de la Educación Infantil", *Historia de la Educación*, nº 10, 1991, pp. 330-343.

<sup>107</sup> Por isso, não é estranho que o Barão de Gérando tenha incluído um capítulo sobre as salas de asilo entre as "instituições relativas à educação dos pobres", em seu livro *De la bienfaisance publique* (Bruxelas: 1839, t.I, pp. 244-259), junto aos orfanatos, hospícios, casas para crianças abandonadas e escolas elementares e profissionais para os pobres.

<sup>108</sup> Sobre as diferentes concepções da expressão "ensino simultâneo" e sua introdução e difusão na Grã-Bretanha, durante o século XIX, ver o já citado artigo de David Hamilton, *De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula* (nota 91).

<sup>109</sup> Frédéric Dajez, "Une technologie éducative de la petite enfance: le méthode des salles d'asile (1827-1860)", in *Historiae Infantia*, nº 1, 1984, pp. 35-44 (citado na

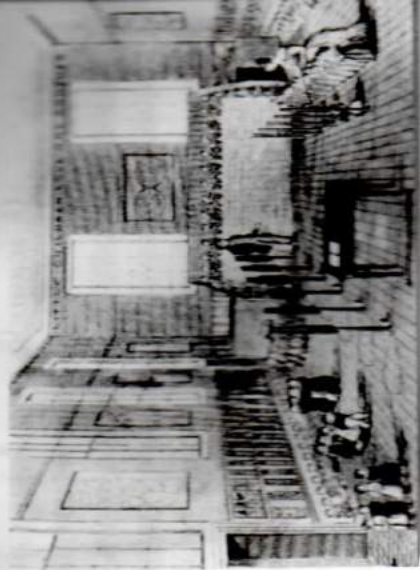


Figura 40. Sala de aula de uma "infant school" (Samuel Wilderspin, *A system for the education of the young*. London, Hodson, 1840).

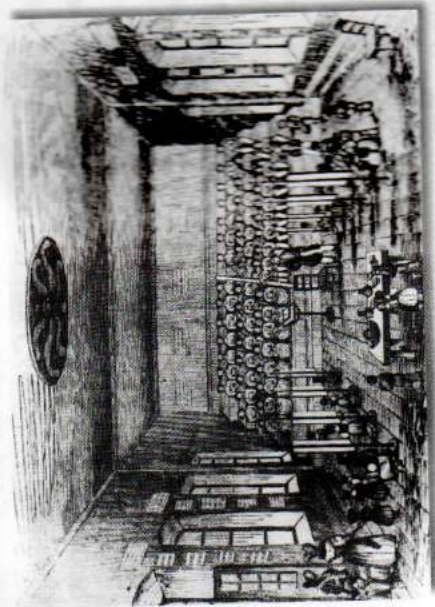


Figura 41. Sala de aula de uma "infant school" (David Stow, *The training system*, McPhun, Glasgow, 1836).

p.38). Desse mesmo autor, ver "Genèse de la socialisation scolaire de la petite enfance aux XIX<sup>e</sup> siècle". In: *Les Dossiers de l'Éducation*, nº 5, 1984, pp. 31-37. Quanto à sua tese de doutoramento sobre as salas de asilo na França, não tenho notícias de que tenha sido publicada. A regulamentação legal desse tipo de centros pode ser encontrada em Jean-Noël Luc, *La petite enfance a l'école, XIX-XXe siècles*. Paris: Económica, 1982, e sua difusão até 1837 na obra do Barão de Gérando, *De la bienfaisance publique*, op. cit., pp. 245-250; em 1837, na França funcionavam 328 salas de asilo que acolhiam 28.080 crianças, uma cifra nada desprezível caso se compare com as 192 escolas para crianças pequenas (109 públicas e 83 privadas) que existiam na Espanha, em 1855, e se se tem em conta que a primeira delas — a escola de Virio, em Madrid — seria criada em 1838.

O segundo traço era a minuciosa regulação das atividades e movimentos que converteria cada grupo de meninos e meninas, com seu monitor à frente, em disciplinados pelotões que manobravam ao ouvir determinadas ordens de comando, ou som de *chascas*<sup>110</sup>, muxoxos, estalos com os dedos, palmas ou assobios. A fim de evitar a imobilidade, cada exercício devia ter uma duração muito limitada, de tal maneira que a decomposição de cada movimento em uma sucessão de unidades simples a realizar, a cada ordem, reduziam “o movimento a uma sucessão rápida de curtas seqüências de imobilidade” e a uma ginástica natural que suprimia as “vacilações e tempos mortos”<sup>111</sup>. Essa mobilidade e esses exercícios satisfaziam as necessidades da criança e a distraíam. Com esse método, dizia o Barão Gérando, “a criança se submeterá sem se dar conta; será sujeitada sem sentir-se forçada”<sup>112</sup>.

Em síntese, esse método e sua correlativa organização das pessoas e objetos na sala de aula não era senão um dispositivo mecânico, com toda a precisão de um relógio, aplicado a seres vivos num espaço fechado e reduzido. Por isso, quando Marie Pape-Carpantier, em seu conhecido livro sobre as escolas maternas, publicado em 1848, incluía em suas páginas finais o “Mecanismo ou distribuição do tempo

<sup>110</sup> A expressão “chascas” é a utilizada (p.12) no antes citado *Nuevo manual de las clases maternas de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paul*. Esse segundo traço acha-se mais acentuado no método das salas de asilo do que nos métodos das “infant schools” e escolas para crianças pequenas de Montesino. Outro aspecto diferenciador é que nas salas de asilo eram professoras aquelas que se encarregavam das tarefas, enquanto que, como se sabe, Montesino propunha que quem estivesse à frente de tais escolas fossem professores ajudados por professoras ou alguma mulher da própria família.

<sup>111</sup> Frédéric Dajez, *Une technologie éducative de la petite enfance: le méthode des salles d'asile (1827-1860)*, op. cit., pp. 40-41. A expressão “ginástica natural” é do Barão de Gérando, *De la bienfaisance publique*, op. cit., p. 255.

<sup>112</sup> Barão de Gérando, *De la bienfaisance publique*, op. cit., p. 255.

nas escolas de crianças pequenas” de Mme. Millet, estava empregando o termo correto: *mecanismo*.<sup>113</sup> Não se tratava, no entanto, de uma máquina que imitava ou substituíva um ser vivo — o robô ou autômato, o ensino programado —, mas de uma engrenagem integrada por objetos e seres vivos que imitavam as máquinas. Máquinas cujos agentes motores eram os professores e seus ajudantes, bem como os monitores. Tratava-se daquilo que Fernández Galiano chamou “uma organização maquinal do movimento orgânico”, em que “o orgânico... imita ou emula o mecânico”,<sup>114</sup> um processo de “mecanização dos hábitos humanos”, da “vida social” e de redução “dos homens a máquinas”, semelhante às de outras operações de engenharia social — construção das pirâmides, galerias romanas, falange macedônica —, anteriores à era da física mecânica e do maquinismo.<sup>115</sup> Trata-se de um tipo de operações que, levadas a uma escala mais ampla — à escala da educação das classes trabalhadoras e populares, na primeira fase da industrialização —, constituíam uma tentativa de introduzir ordem e previsão, certeza e racionalidade, regulação e uniformidade, numa situação social em que os elementos de controle da antiga ordem social haviam sido minados e tornava-se necessário criar

<sup>113</sup> CARPANTIER, Maria. *Enseñanza práctica de las escuelas de párvulos, o primeras lecciones de los niños, con algunas canciones y juegos para su recreo*. Madrid: Hernando, 1860, pp. 216-224. Este livro, publicado na França, em 1848, era, como dizia o Nouveau dictionnaire de Buisson (op. cit., p.1491), um verdadeiro Manual de salas de asilo. Quanto a Eugénie Millet, não é demais lembrar que ela viajou também à Inglaterra, em 1827, a fim de estudar o sistema das “infant schools”, a cargo do referido comitê de senhoras e por sugestão de Cochlin, que na sua volta publicou um folheto com o título *Observations sur le système des écoles d'Algeterre pour la première enfance établies en France sous le nom des salles d'asile*, Paris, 1828, e que, em 1830, ela foi nomeada inspetora geral das salas de asilo.

<sup>114</sup> FERNÁNDEZ — GALIANO, Luis. *El juego y la memoria...*, op. cit., pp. 128-161 (citado na p.142).

<sup>115</sup> MUMFORD, Lewis. *Técnica y civilización*. Madrid: Alianza, 1971, pp. 56-57.

outros novos. Daí decorrem os apelos do Barão de Gérando, e tantos outros reformadores sociais da primeira metade do século XIX, para que se estendesse a escolarização – um determinado tipo de escolarização – da primeira infância e que se tornasse obrigatória a educação, por ele chamada de “popular”, das classes trabalhadoras. Uma nova ordem estava emergindo e uma nova escola se fazia necessária.

O problema era que a mecanização dos processos educativos, mesmo sendo, conforme referi, algo diferente aos autômatos que ensinam ou instrução programada, compartilhava, com essa última, uma concepção cibernética do ser humano e, em consequência, um mesmo efeito: o método, se fosse seguido corretamente, deveria ser eficaz e produzir resultados por si mesmo, graças ao seu mecanismo ou natureza e não à habilidade ou qualidades de quem o aplicava ou daqueles aos quais ele fosse aplicado. Além disso, interpunha os auxiliares e os monitores entre o professor e o aluno. Os alertas sobre a necessidade de uma atenção individual e a substituição progressiva, na segunda metade do século XIX – na Espanha, ao longo do século XX –, da aula/sala pela aula/colégio, com a consequente distribuição dos alunos em cursos ou salas de aula homogêneas e a redução do número de alunos por sala, transformando os auxiliares em professores, determinaram, entre outras razões, o desaparecimento do método de ensino monitorial ou mútuo na educação elementar e, de passagem, na educação de crianças pequenas,<sup>116</sup> assim como a utilização preferencial

<sup>116</sup> Sobre as razões do êxito e do fracasso do ensino mútuo, indico Stefan Hopmann, “El movimiento de enseñanza mútua y el desarrollo de la administración curricular: enfoque comparado”. In: *Revista de Educación*, nº 295, 1991, pp. 291-316. Quanto às bases psicopedagógicas e organizacionais desse sistema de ensino, ver os trabalhos de David Hogan, “The Market Revolution and Disciplinary Power; Joseph Lancaster and the Psychology of the Early Classroom System”. In: *History of Education Quarterly*, nº 29-3,

tanto do método simultâneo (com pequenos resíduos do individual, cada vez mais apoiado pelas tendências da psicologia e do movimento da escola nova), quanto do mútuo, agora entendido como um trabalho cooperativo em pequenos grupos.

Até aqui, tudo se referiu aos ensinos pré-escolar e elementar. No ensino secundário e no universitário, continuou vigendo, em geral, o modelo de aula/sala, com seu estrado, e seus bancos ou carteiras alinhadas e enfileiradas numa disposição fixa, muitas vezes até mesmo fixos no chão. Numa disposição desse tipo, pode-se analisar as maneiras de perguntar e de se dirigir aos alunos ou de distribuí-los e situá-los na sala de aula<sup>117</sup>. Mas se deve estar atento, também, à persistência ou emergência de outras disposições espaciais em disciplinas específicas, laboratórios, salas práticas ou seminários em pequenos grupos, ou mesmo ao recurso, sobretudo com a massificação universitária, à sala em forma de anfiteatro.

1989, pp. 381-417, e Pierre Lesage, “L’enseignement mutuel”, em Gaston Mialaret e Jean Vial (dir.), *Histoire mondiale de l’éducation*, 3. De 1815 à 1945, Paris: PUF, 1981, pp. 241-250. A relação direta professor-aluno no método simultâneo foi também, ao que tudo indica, uma das principais razões em favor da sua implantação frente ao sistema monitorial ou de ensino mútuo na Grécia, durante a segunda metade do século XIX. Ao menos, assim se deduz do trabalho de Hélène Kalaphati, “Les bâtiments scolaires de l’enseignement primaire en Grèce (1828-1929)”. In: *Historicité de l’enfance et de la jeunesse*. Athènes: Secrétariat Général à la Jeunesse, 1986, pp. 175-181. Esse breve artigo proporciona informação geral de interesse sobre a evolução da arquitetura escolar na Grécia. Suas colocações iniciais são corretas, mas não distingue suficientemente entre textos ou propostas de manuais ou tratados de pedagogia e textos legais sobre construção de edifícios escolares, o primeiro dos quais – um Decreto Real de 17 de maio de 1894 – foi elaborado por um engenheiro. <sup>117</sup> Assim eu fiz, por exemplo, em relação às aulas que chegavam até as salas de aula dos Institutos de bacharelado, nas primeiras décadas do século XX, em “Espacios masculinos, espacios femeninos. El acceso de la mujer al bachillerato”. In: *Mujer y educación en España, 1868-1975*, VI Coloquio de Historia de la Educación, Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Santiago, Santiago, 1990, pp. 567-577.

No ensino primário e no de crianças pequenas, a ruptura do modelo de explicação simultânea e da disposição em bancos surgiu, já desde os fins do século XIX e inícios do XX, com a difusão da carteira individual, a necessidade da atenção individual – que implicava ou o deslocamento dos alunos para a mesa do professor ou o deslocamento desse por entre as carteiras – e a organização de atividades em pequenos grupos, sem falar nas tendências mais recentes como as já referidas sobre a introdução de espaços adaptáveis e a ruptura da idéia de sala de aula como espaço fechado (Figura 35). Para Pauline Kergomard, por exemplo, do “asilos-armazém à escola maternal” mediava “um mundo”<sup>118</sup>. Por isso, e de acordo com o Decreto de 2 de agosto de 1881 e a Instrução de 12 de julho de 1882, que estabeleciam o novo regime e sistema das escolas maternais, ela propunha uma distribuição do tempo muito diferente das propostas de Eugénie Millet e de Papa-Carpannier antecitadas, assim como a graduação em duas salas de aula de pequenos e maiores e uma nova organização do espaço da sala. Ao mesmo tempo, submetia à crítica a “disciplina militar” e “artificial” das salas de asilo e “o mecanismo e o ensino coletivo”, em nome da iniciativa individual da criança, da sua espontaneidade e do respeito à sua personalidade intelectual e moral. Seria esse um programa ou sistema – o das escolas maternais – para a escolarização dos meninos e das meninas das classes populares ou trabalhadoras? Não responderia ao desejo, em parte já realidade, de estender a educação pré-escolar a outros grupos e classes sociais? Por outro lado, a configuração da sala de aula em função do trabalho em grupos reduzidos

<sup>118</sup> KERGOMARD, Pauline. *La educación maternal en la escuela*. Madrid: Daniel Jorro, 1906, 2 v., t. I, p. 290 (1ª edição francesa de 1886).

deu lugar, com o tempo, a novas disposições com um mobiliário *ad hoc* (Figuras 32, 33 e 35), que em certas ocasiões colocavam problemas quando utilizadas de modo tradicional (Figura 42), ou à destinação de cada atividade básica – expressão verbal, expressão corporal, expressão artística, natureza, dramatização – a um lugar ou espaço específico, distribuindo-se os alunos de modo simultâneo entre eles (Figura 34).<sup>119</sup>



Figura 42.

Grupo escolar “Cervantes”, de Madrid. Vista de uma sala de aula (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. *La enseñanza primaria en Madrid*, 1924. Madrid: 1925).

<sup>119</sup> Ver, por exemplo, uma recente e clara explicação desse método e seu mobiliário específico em Esperanza Seco, *Educación infantil: diseño curricular de aula*. Madrid: Cincel, 1990.

Além de toda essa série de opções e possibilidades, está a questão que, em relação a outros espaços e lugares, propõem François Paul-Lévy e Marion Segaud, em sua introdução a *Anthropologie de l'espace*. Ambas as autoras tomam como pretexto uma frase de Georges Perec em *Espèces d'espaces*: "Quando num quarto dada se muda de lugar a cama, pode-se dizer que se muda de quarto ou que é que muda?"<sup>120</sup>. Mudar a cama é apenas uma mudança no quarto, elas perguntam, ou é mudar de quarto? E ainda mais: que é um quarto? Mudar o lugar de um quarto é uma mudança *na casa* ou é mudar *de casa*? E que é uma casa? Mudar uma praça de lugar é uma mudança na cidade ou mudar de cidade? E mais uma vez: que é uma cidade?<sup>121</sup> Mudar de lugar os objetos e os usuários de uma sala de aula é apenas uma mudança na sala de aula ou nos coloca diante de outra sala de aula? Mudar a disposição dos espaços num edifício ou recinto escolar é uma mudança no edifício ou no recinto ou implica que nos encontramos diante de um edifício ou recinto diferentes? Em tal caso, que é uma sala de aula, que é uma escola, que é o espaço escolar? O continente ou o conteúdo, os limites físicos ou o lugar construído?

## À GUIA DE RESPOSTA

As primeiras páginas das *Cartas sobre la educación*, da Condessa de Genlis – a carta IX, na qual a Baronesa de Almane conta à Viscondessa de Limours o plano de educação de seus filhos na quinta na qual ela havia decidido ir viver,

<sup>120</sup> PEREC, Georges. *Espèces d'espaces*. Galilée, s.l., 1992, p.36 (1ª ed. 1974).

<sup>121</sup> PAUL-LÉVY, F. e SEGAUD, M. *Anthropologie de l'espace*. Paris: Centre Georges Pompidou, Centre de Création Industrielle, 1983, p. 19.

longe de Paris, no campo – contém uma detalhada descrição de uma vivenda ou mansão-escola. Das paredes dos vestibulos, corredores e demais peças pendem tapetes, quadros e outros objetos com temas históricos e geográficos, clássicos, mitológicos e religiosos (personagens, cenas, esboços cronológicos, mapas, explicações no verso). Além disso, a casa possui um "gabinete de estudos" com uma biblioteca, uma coleção de minerais e outras coisas "curiosas" e um jardimzinho anexo de plantas usuais. Nessa mansão-escola, a Baronesa preparava, a cada dia, itinerários didáticos – para usar a terminologia atual – segundo uma determinada ordem expositiva<sup>122</sup>.

O que surpreende na leitura dessas páginas se acha, contudo, no final, quando se descrevem os jardins, uns jardins com céspedes, caminhos e árvores. De acordo com o gosto estético da época, a Baronesa confessa seu desgosto em relação aos jardins abruptos, com desníveis. Ela prefere a simplicidade neoclássica, regular, horizontal e diáfana. Porém, eis aqui que, ao aplainar os terrenos, decidiu conservar "três pequenos montes..., não para o prazer dos olhos, mas para que por elas subam meus filhos, porque sinto que esse tipo de exercício os diverte e os fortifica", ou seja, para a sua educação física<sup>123</sup>.

Numa ordem racional disposta com uma finalidade estética, outra ordem funcional – também, por sua vez, racional – impõe uma configuração diferente do espaço. A educação ilustrada, metódica, leva dentro de si, qual um

<sup>122</sup> GENLIS, Condessa de. *Adela y Teodoro, o cartas sobre la educación*. Madrid: Imprenta Real, 1792, 2ª ed. Aumentada e corrigida, t.I, pp. 35-42 (a 1ª edição francesa é de 1782).

<sup>123</sup> *Ib.*, p. 42.



germe, entremeados, aspectos — o jogo, a educação física — que rompem a arquitetura ordenada do jardim neoclássico e abrem os olhos e, com eles, a mente e o corpo, à sensibilidade romântica e ao espaço natural e selvagem, não regulado.

Destinar espaços específicos — lugares construídos — para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são senão uma faceta a mais dessa entropia negativa (negentropia) que é a educação. Aquilo que se quer transmitir, ensinar ou apreender tem de estar mais ou menos delimitado, demarcado, mas também ordenado e seqüenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e apreender. Sua disposição, funções e usos não são deixados ao acaso. Isso suporia reforçar a tendência geral e crescente em direção à máxima entropia e, com ela, o horror ao vazio, a insegurança e a incerteza. O imprevisível, aleatório e instável deslocariam o provável, seguro ou previsível. Por isso, o ser humano prepara e dispõe, ordena e organiza. O problema se coloca quando tais precisão e regularidade, normalização e racionalização, realizam-se mediante dispositivos e engrenagens mecânicas ou organizações maquinais de seres vivos. Quando se esquece que se opera não com materiais inorgânicos, mas sim com seres humanos. Então, curiosamente, a alta eficácia do mecanismo planejado revela-se altamente ineficaz. O lugar construído torna-se um sistema fechado, não flexível nem adaptável, no qual as necessidades de apropriação territorial do ser humano e de configuração de espaços pessoais e alheios, comuns e compartilhados, tornam-se inviáveis. Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo em relação ao meio escolar — as fronteiras, o que se situa dentro e o que se situa fora —, ou seu espaço interno — entre as diversas zonas edificadas e não edificadas, entre os espaços

interiores —, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma ou outra maneira as separações e os limites, as transições e as comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não apenas os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o próprio lugar. Por isso, é necessário deixar esses “pequenos montes” aos quais se referia a Baronesa de Almane, abrir o espaço escolar e construí-lo como lugar de um modo tal que não restrinja a diversidade de usos ou sua adaptação a circunstâncias diferentes. Isso significa fazer do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço — assim como a energia, enquanto energia — não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos.