O ESPAÇO ESCOLAR COMO OBJETO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: algumas reflexões*

Prof. Dr. Luciano Mendes de FARIA FILHO**

Resumo: O artigo analisa as inovações pedagógicas surgidas a partir da configuração dos grupos escolares em Belo Horizonte, estudando as transformações espaciais por que passou a escola mineira nos primeiros anos do nosso século.

Palavras-chave: Arquitetura escolar, Grupos escolares, História da educação.

Dentre os diversos temas que têm crescentemente conquistado a atenção de inúmeros cientistas e profissionais das mais diversas áreas, a cidade, o mundo urbano tem sido um tema bastante privilegiado. Seja enfocando seus enormes problemas sociais ou suas grandes potencialidades, os projetos políticos, sociais, coletivos ou pessoais nela organizados e vivenciados; seja voltando o olhar para seus lugares abertos ou secretos, seus monumentos, sua história, sua cultura e diversos outros aspectos que compõem essa complexa criação humana; seja, ainda, olhando para os habitantes, para os transeuntes, para seus desejos, suas dores, suas transgressões ou omissões a cidade e as questões relativas à experiência e cultura urbanas tem se imposta a um grande número de cientistas sociais, dentre eles os investigadores da área da educação (Pechman, 1994; Nunes, 1993; Veiga, 1994).

* Este texto é uma re-elaboração de minha intervenção na Mesa Redonda "Brasil e Argentina: investigações recentes sobre práticas escolares", na Faculdade de Educação da USP, em março/97

** Professor Doutor da Faculdade de Educação da UFMG.

Em minha Tese de Doutorado (Faria Filho, 1994), desenvolvi uma pesquisa onde enfocava, dentre outros aspectos, a relação da cultura escolar que se elaborava e se praticava em Belo Horizonte nas décadas iniciais do século XX. Mas especificamente, pudemos analisar as representações produzidas pelos agentes e profissionais da educação escolar a respeito das relações do espaço escolar, naquele momento representado pelos grupos escolares, com o espaço urbano.

O período focado por nossa pesquisa (1906-1918) significou, a nosso ver, um momento de particular importância na construção simbólica e material da cidade, recém inaugurada, para sediar a capital do Estado de Minas Gerais¹. O texto que ora apresentamos recupera algumas das reflexões desenvolvidas em minhas investigações, buscando contribuir para as discussões que se desenvolvem na área.

1 ESPAÇO ESCOLAR E ESPAÇO URBANO: ALGUMAS ARTICULAÇÕES²

Dentro de pouco tempo, Belo Horizonte estará completando 100 anos. Primeira cidade brasileira a ser projetada, a ser traçada a tinta, no papel, antes de ser traçada a ferro e fogo no solo mineiro, a Capital mineira foi inaugurada em dezembro de 1897 e refletia, naquele momento, o projeto republicano para as Minas Gerais³. Mas não apenas este. Na verdade, a Capital mineira, tal qual inúmeras outras cidades latino-americanas, segue uma tradição secular, a da "cidade das letras" as quais, conforme nos mostra Rama (1985, p.26), permitem que "*leiamos a sociedade ao ler o mapa*" de cada uma delas.

¹ Belo Horizonte começou a ser construída em 1892 e foi inaugurada em 12 de dezembro de 1897

² Algumas das idéias aqui expostas foram inicialmente apresentadas no artigo "Escola e cultura urbana: a escrita na cidade; a escrita da cidade", a ser publicado pela Revista *Cadernos de Educação* da Universidade Federal de Pelotas/RS.

³ São vários os trabalhos que discutem o fato de a cidade de Belo Horizonte "encarnar", de forma exemplar, os ideários republicanos mineiros. Ver, por exemplo, Magalhães e Andrade (1989), Melo (1990), Veiga (1994).

Aliás, Belo Horizonte, é o protótipo da “cidade das letras” Projetada, desenhada, representada simbolicamente antes mesmo de sua construção, a cidade irá representar, reapresentar, tornar presente, toda uma tradição na forma de lidar não apenas com a natureza e com o mundo físico, submetendo-os aos desígnios humanos, mas também, e fundamentalmente, nas formas de lidar com os seres humanos, com sua cultura e com os conflitos inerentes às sociedades desiguais, tais como são as nossas.⁴

No entanto, como poderíamos ser levados a pensar, o projeto, a construção da cidade não refletiam apenas o projeto político e econômico da elite mineira. Belo Horizonte foi uma cidade pedagogicamente planejada e construída. A cidade, sua monumentalidade, sua aparência, sua forma de distribuir e controlar a população – tudo isso deveria servir de elemento educativo, principalmente para as populações pobres e trabalhadoras. Numa verdadeira pedagogia do olhar, em que o espetáculo se transformava em experiência de aprendizagem, a cidade se apresentava como o palco e a cena. Conforme afirma Angel Rama:

Ainda que isolada dentro da imensidão espacial e cultural, alheia e hostil, competia às cidades dominar e civilizar o seu contorno, o que primeiro se chamou “evangelizar” e depois “educar” (Rama, 1985, p.36)

Ao que tudo indica, à cidade como projeto pedagógico era dada tanta atenção e depositada tanta confiança nas suas possibilidades para desempenhar a árdua tarefa de transformar “súditos em cidadãos”, desocupados em trabalhadores, “bárbaros em civilizados”, que a nova Capital nem precisaria de escolas para as camadas mais pobres. A educação escolar primária, tida e defendida pelos republicanos como um dos principais meios de produzir os cidadãos e trabalhadores necessários ao progresso da República e ao mercado de trabalho “livre” que se implantava, não lograra conseguir nem um prédio próprio na nova Capital.

Nas primeiras décadas deste século, havia uma nítida impressão, entre uma parcela significativa dos próprios republicanos, de que a República não

⁴ Sobre o processo de construção de Belo Horizonte e dos processos culturais vivenciados no cotidiano da cidade, pode-se encontrar, hoje, um número bastante grande de trabalhos, dentre os quais destacamos os de Veiga (1994) e Julião (1992)

estava “dando certo” Não apenas eles não estavam conseguindo “transformar” os súditos em cidadãos, como também não estavam conseguindo formar trabalhadores confiáveis, ordeiros e aptos para o trabalho “livre” capitalista.

A própria cidade de Belo Horizonte era um bom exemplo disso: o seu traçado estava sendo alterado; havia muitos vadios e vagabundos pelas ruas; as crianças abandonadas, “material ou moralmente”, pelas suas largas e espaçosas ruas faziam, destas, local de aprendizado e de inserção na marginalidade e no crime; as ocupações dos terrenos centrais por favelas punham em risco e diferenciação social que os bairros deveriam refletir e reforçar; as greves dos operários demonstram que a harmonia entre trabalho e capital não existia, entre muitos outros sintomas. Lembrando Italo Calvino, parecia difícil aos moradores da parte central da cidade, responder com certeza “qual o motivo da cidade? qual é a linha que separa a parte de dentro da de fora, o estampido da roda do vivo dos lobos?” (Calvino, 1993, p.35)

Tudo isso, aliado à crise vivenciada pela lavoura cafeeira, impunha a necessidade de se repensar a República. Para alguns dos mais influentes republicanos, dentre eles João Pinheiro e Mendes Pimentel, a educação escolar seria um dos elementos fundamentais para se sair da crise e construir uma República e uma economia prósperas.

Em 1906, chega ao Governo de Minas o industrial e político João Pinheiro. No mesmo ano, ele propõe uma reforma no ensino primário e normal mineiros. Propõe o maior controle dos professores pelos inspetores escolares; a introdução de disciplinas ligadas à agricultura; modificações na formação dos professores. Até aqui há muito pouca coisa nova, pois são temas que, com mais ou menos força, estavam presentes em propostas anteriores. A grande novidade estava, no entanto, na proposição de se construírem espaços próprios para a educação escolar: os grupos escolares.

De todas as reformas que a educação primária, destinada às camadas mais pobres da população, sofrera até então, esta talvez tenha sido a mais importante. Será esta mudança de lugar, físico e simbólico, que permitirá a construção de uma primeira cultura escolar entre nós e, no interior desta, uma discussão específica sobre o conhecimento escolarizado.

A construção da escola e de sua cultura estará, então, intimamente ligada à construção física e simbólica da cidade e da reformulação possível da República. É impossível, pois, pensar o processo de escolarização de saberes ou de conhecimentos na escola pública belorizontina daquele momento se não se levar em conta a inserção da escola no mundo urbano e a contribuição que dela se esperava na transformação de seus habitantes, notadamente das famílias pobres.

Em primeiro lugar, cumpre notar que, a partir de 1908⁵, os prédios dos grupos escolares passam a fazer parte do cenário urbano da Capital mineira. Construídos de acordo com os mais modernos preceitos pedagógicos e de higiene, eles estarão de acordo, também, com os preceitos arquitetônicos defendidos para os prédios públicos da Capital. São construídos para serem vistos, admirados, reverenciados. Devem ser tidos como modelares, para outros estabelecimentos, e modeladores de hábitos, atitudes e sensibilidades.

Em segundo lugar, é cobrado das escolas da Capital que, a partir dos grupos escolares e das escolas isoladas existentes, operem uma mudança de sensibilidade, linguagem, comportamentos, costumes e mesmo de projetos e perspectivas pessoais, das populações mais pobres, a começar pelas crianças. A cultura das populações pobres não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola realizar essa transformação.

Em terceiro lugar, defendia-se que a escola deveria, também, funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças no mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República. Esse anseio não era apenas das "autoridades republicanas". Era compartilhado pela própria população, que sabia, a partir de sua própria experiência, que a vida na/da cidade cobrava-lhes cada vez mais o domínio de alguns instrumentos, dentre os quais, a leitura, a escrita e o fazer contas eram dos mais importantes.

⁵ Apesar de o primeiro prédio construído especificamente para um grupo escolar ser inaugurado apenas em 1914 (o prédio do Grupo Escolar Barão do Rio Branco), a partir de 1908 os grupos escolares, funcionando em prédios adaptados, já ocupavam, já representavam, já tornavam presentes, para os republicanos, profissionais e agentes da educação, a modernidade pedagógica na Capital mineira.

É nesse processo, pois, que se vai construindo a primeira cultura escolar de Minas (e, com pequenas variações, em todo o Brasil). Até aqui, os traços realçados dessa cultura são:

- a) a referência à escola (física e simbolicamente falando), como o lugar mais apropriado para a formação das novas gerações; isso implica, não custa dizer, afirmar a legitimidade da intervenção da instituição escolar na sociedade e, ao mesmo tempo e por isso mesmo, a sua inserção e autonomia neste social;
- b) o crescente distanciamento da cultura escolar da cultura daquelas parcelas da população pobre que a ela, cada vez mais, passam a ter acesso; de uma escola inserida numa cultura e dela fazendo parte, a escola passa cada vez mais a significar uma instituição que visa não fundamentalmente a transmitir a cultura às gerações mais novas, mas a modificar a cultura de toda uma população, tendo as crianças elo de ligação com as famílias e, ao mesmo tempo, como forma de atuação sobre as mesmas;
- c) não é uma cultura escolar que se articula em torno do conhecimento, do saber, mas da possibilidade de construção de uma instituição ordenadora do social e, portanto, produtora de novas sensibilidades, sentimentos, valores, comportamentos e, também, de novas formas de perceber, conhecer e transformar o mundo;
- d) é uma cultura escolar que dialoga com a cultura urbana, criando e/ou se apropriando de representações sobre o conjunto do social a partir do seu lugar específico na cidade. É a cultura de uma escola que se localiza, literal e simbolicamente, no centro, visando a influenciar os "poderes constituídos" e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os "outros", sobre aqueles que se localizam na periferia.

E, isso, não apenas em relação à escola pública, construída para dar visibilidade ao "poder público" Conforme nos chama a atenção Peri Mesquida, referindo-se a escolas metodistas construídas no Brasil:

(...) é importante determo-nos na localização das construções escolares: estes centros de difusão da cultura situavam-se sempre em função do espaço onde habitava e onde circulava a classe social a ser influenciada. As

escolas (e as igrejas) eram, portanto, construídas nos locais onde residia a elite político-econômica e, se possível, próximas aos prédios onde o futuro político, econômico e cultural da cidade, da região e/ou do país era discutido e decidido – os prédios que sediavam os poderes executivo, legislativo e judiciário. (Mesquida, 1994, p.132)

e) finalmente, é uma cultura escolar, estruturada pela escrita e que se utiliza, fundamentalmente, do texto escrito para estruturar as representações sobre as relações sociais, sobre as sensibilidades e valores, enfim, sobre a cultura⁶ que constrói e faz circular entre os habitantes da cidade (e do campo).

Essas características impõem, necessariamente, o diálogo com outras ciências de maior ou menor tradição, como a Medicina, a Psicologia, o Direito, a Arquitetura, pois o ordenamento social, a transformação pretendida nas pessoas não poderia ser atingida apenas com as "armas" da pedagogia escolar, já que implica um conhecimento profundo dos sujeitos, objetos de tal intervenção e do mundo físico, social e político em que atuam.

A escola era, naquele momento, uma instituição em construção. Estava deixando as casas e as igrejas para ocupar as praças e as avenidas da cidade. Estava tornando-se pública, no duplo sentido da palavra: deixava de ser coisa do mundo do privado (da casa e, portanto, da intimidade familiar), e, também, tornava-se conhecida, reconhecida. Essa escola que se quer pública deve, também, contribuir na construção do espaço público por excelência: a cidade.

Acontece que a cidade, lugar e condição de possibilidade da cidadania, não é coisa pública. É, quando muito, estatal. No mais das vezes, é privada. Nesse mundo, cujos movimentos sociais e cujos habitantes lutam pelo direito de ter direito, a escola é construída e vai-se construindo, muitas vezes, com o objetivo de impor o código e as regras que assegurem a continuidade do privado, e não do público.

⁶ Neste momento, estamos desenvolvendo um Projeto Integrado de Pesquisa, no qual um dos objetivos principais é investigar as relações entre o alfabetismo e a oralidade na constituição da cultura escolar brasileira (Faria Filho, Biccás e Vago, 1996).

2. ESPAÇO ESCOLAR: PÚBLICO, PORÉM PRIVATIVO

Já vimos o quanto teve significado importante para a organização do ensino a adoção dos Grupos Escolares como modelos de organização escolar. É evidente que tais instituições não tiveram influência apenas acerca da forma de organizar o ensino. Traziam também uma nova concepção do educativo escolar, fazendo parte de um agenciamento maior de construção e consolidação de uma nova cultura escolar e da ordem urbana.

A adoção do grupo escolar como representação da nova forma escolar que construía e se impunha, e a conseqüente crítica às escolas isoladas, implicou a construção de novos “espaços” escolares, novos monumentos que materializassem e dessem visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se pretendia instaurar.

Se a relação da educação escolar com a cidade, com seus espaços, prédios e população implicou a construção de monumentos que se impusessem aos demais, a construção dos grupos escolares significou, também, a estruturação de um espaço específico, adaptado a uma função específica (Vicent, 1980, p.21). Diferentemente do espaço ocupado/usado pelas escolas isoladas, estruturado em sua origem para atender a outras finalidades – domésticas ou religiosas, por exemplo –, e que traziam consigo e atualizavam no dia-a-dia escolar outros símbolos, signos e, portanto, valores, sensibilidades, enfim, outras culturas, os grupos escolares deveriam significar, ao mesmo tempo que um distanciamento deste mundo doméstico e religioso, a criação de uma nova cultura escolar que evidenciasse, simbólica e materialmente, a vinculação da escola com o mundo secular, público e urbano.

Um dos limites que se impunha à consolidação de uma nova forma e cultura escolares era, sem dúvida, a falta de um espaço adequado para o “acontecer” da educação escolarizada. Impunha-se pois, aos reformadores e profissionais produzir um “lugar” – de um próprio, de uma especificidade – adequado à instrução pública, possibilitando a construção de novos “espaços” educativo através da apropriação (dos lugares projetados) pela prática pedagógica e social de professoras, diretoras e crianças.

Esta definição de um “lugar próprio”, implicou a produção de “tipos” ideais para a construção de prédios escolares que permitissem a instauração de uma nova “pedagogia do olhar”, que realçava não apenas o caráter espetacular dos prédios e das atividades escolares, mas que possibilitassem um maior controle das professoras e dos(das) alunos(as).

Não por acaso, ao apresentar os tipos ideais dos grupos escolares a serem construídos, o engenheiro responsável pela produção dos projetos (José Dantas), realçava que eles foram projetados não apenas para levar a uma “maior economia” como também para obedecerem certas “condições higiênicas e pedagógicas”:

Os tipos gerais adotados para as construções dos prédios escolares foram estudados tendo em vista a maior economia possível na sua execução e as condições higiênicas e pedagógicas que devem obedecer (Minas Gerais, 1910, p.3).

Ao projetar os tipos, como veremos, José Dantas o fará procurando descer a detalhes na definição não apenas de suas dependências internas e sua aparência externa, mas também se preocupará com sua localização em relação ao sol, à água potável, aos ventos e a outros elementos do meio físico. Já que se refere ao ambiente interno, afirma o documento oficial:

Os prédios construídos para funcionamento de grupos escolares dispõem das seguintes acomodações: saletas de entrada, onde são colocados vestiários para guardar chapéus e capas das crianças; alpendres largos para facilitar as entradas independentes nas diversas salas; salas de aulas bastante espaçosas, iluminadas e bem ventiladas, sendo em número e dimensões calculadas em razão de 40 crianças em cada sala e e com ambiente de 5 metros cúbicos para cada menino; um vasto salão para museu; gabinetes para diretoria e professores; dependências para instalação de reservados e, finalmente, galpões para exercícios físicos e trabalhos manuais (Minas Gerais, 1910, p.13).

Na definição deste espaço, busca-se projetar uma educação escolar que pretende realizar a homogeneização utilizando-se de mecanismos que evidenciem e controlem as diferenças, principalmente de gênero. Percebe-se isto na projeção

da utilização diferenciada dos espaços, nas entradas independentes e separadas para meninos e meninas, nos pátios de recreios masculinos e femininos, dentre outros. Com os grupos escolares, a dimensão pedagógica do espaço toma corpo e visibilidade, ou, se quisermos, uma materialidade, de uma forma nunca antes vista na instrução pública primária mineira.

Não podemos, pois, negligenciar a dimensão “espacial” da nova forma escolar que se impunha, pois, conforme Frago nos alerta:

*A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Como a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, ela é, como eu já disse, um traço que toma parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação. O espaço escolar não é, pois, um “contenedor”, nem um “cenário”, mas sim “uma espécie de discurso que **institui** em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos” É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, “uma forma silenciosa de ensino”. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (Frago, 1995, p.69).*

Assim, como a cidade, o grupo escolar se impõe como cenário e cena, é estrutura e linguagem de uma cultura escolar que se quer afastada da “casa” e separada da “rua” Uma das preocupações que observamos nas diretoras, nos inspetores e nas professoras, principalmente quando da reunião de escolas isoladas num espaço “adaptado”, era a dificuldade muitas vezes encontrada de se evitar que os(as) alunos(as) ficassem “soltos(as)” à porta da escola e, ao mesmo tempo, de se impedir que pessoas estranhas à escola a ela adentrassem abruptamente. Junto a esta preocupação vinha, quase sempre, a cobrança para que se construísse o muro separando a escola da rua. Este, além de servir como proteção, serviria como impedimento à livre circulação dos(as) alunos(as). O muro configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de uma espaço próprio, apartado da rua e que se auto-institui como significativo, ao mesmo tempo em que produz aquela como lugar maléfico às crianças.

A busca em separar a escola da rua, implicou também, e fundamentalmente, a criação do pátio escolar, um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia, ao mesmo tempo, fazer com que os(as) alunos(as) saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os(as) de sua influência maléfica, mas também permitia evitar que os(as) mesmos(as) adentrassem à sala-de-aula no mesmo ritmo que vinham da rua. Nesse sentido, o pátio escolar, presente nas "plantas tipo" de todos os grupos escolares, significava a "passagem" de uma ordem a outra, de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espaço-corporal necessária à ordem escolar.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo ao meio escolar – as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora –, ou seu espaço interno –, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar (Frago, 1995, p.71).

A estruturação espacial dos grupos escolares, da qual a existência do muro e do pátio escolar é apenas um dos elementos, não possibilita apenas numa separação simbólica e material da escola com a rua e com a casa e, neste sentido, um passo na construção da escola como instituição específica. Ela dá materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, conseqüentemente, impõe formas legítimas ou não de sua apropriação e de sua utilização.

Assim, o pátio, além das funções acima descritas, passa a ter nos grupos escolares mineiros, a função de possibilitar que meninas e meninos pudessem "realizar" o recreio no mesmo momento sem, no entanto, se misturarem. Para evitar "a comunhão de recreio de meninos e meninas", necessário se fez que se construísse um muro separando o pátio em dois. Se a separação destes(as) por salas diferentes, defendida como mais adequada pelo regimento dos grupos escolares, era bastante dificultada, pois implicaria sempre a existência de pelo menos duas turmas de um mesmo ano do curso, o que quase sempre não era possível devido a inexistência do número de salas necessárias ou ao pequeno número de alunos(as), a convivência de ambos os sexos no momento de recreio deveria ser impedida pela própria estruturação espacial do grupo escolar.

Este mecanismo colocava a possibilidade de, ao mesmo tempo, ser “relaxada” a vigilância exercida pelas professoras e a existência de um tempo de descanso para a professora, que não mais precisaria estar com um dos grupos (de meninas ou de meninos) para que o outro fizesse seu recreio. Percebe-se, assim, que a criação de novos espaços, de controle/ensino, significa, também, experiência de criação e vivência de novos tempos escolares.

A delimitação de uma circulação e apropriação diferenciada e diferenciadora, por gênero, do espaço escolar pode ser observada, ainda, nas entradas e acessos próprios para meninos e meninas, na existência de sanitários separados para meninos, meninas e corpo docente, na utilização do mesmo espaço, em momentos diferenciados, como no caso das aulas de ginástica.

Soma-se a isto, o fato de que os pátios dos grupos escolares passaram a funcionar, também, como potencializadores da função educativa da escola e da demarcação muito mais clara da função da sala-de-aula. Ao possibilitar a reunião de um grande número de alunos(as), ao permitir e, porque não, servir como incentivo ao desenvolvimento de ações coletivas, ao possibilitar os ensaios para apresentações coletivas, o pátio escolar acaba por dar visibilidade, simbólica e material, a aspectos fundamentais da nova instituição educativa que se construía. Uma demonstração disto que estamos falando pode ser percebida no relatório da diretora do 2º grupo, abaixo:

Ficou inaugurado na varanda dos meninos um pequeno quadro negro que se destina a avisos diários, regras de bem viver em sociedade, pequenos fatos históricos que despertam nas crianças o amor pela pátria e pelos grandes vultos da humanidade. (1914)

Noutra ocasião, a diretora do 1º grupo, ao mesmo tempo em que buscava alternativas “esportivas” para substituir, para os meninos, ao jogo de futebol – a diretora cita, especificamente, o boliche e o *cricket*⁷ –, projetava a seguinte utilização do pátio das meninas:

⁷ São interessantes e bastante instigantes as reflexões iniciais de Tarcísio Mauro Vago a respeito desta questão. Comentando este mesmo trecho do relatório da diretora ele escreve: “Onde esses meninos aprenderam o jogo do futebol? Talvez eles tenham aprendido enquanto eram ‘criados’ pelas ruas, ou quando ficavam de ‘brinquedo pelos arredores da escola, como relataram uma diretora e um inspetor. (...) Ao preocupar em encontrar ‘alternativas esportivas’ ao jogo de futebol (...), o que ela está afirmando é, em primeiro lugar, que o futebol não é uma prática que se possa considerar ‘esportiva’ Em segundo lugar, não se pode admiti-lo na cultura escolar porque ele estaria vindo da rua (que, afinal, causa malefícios às crianças).” (VAGO, 1995, p.15-6).

Pretendo, logo que seja nivelado ou calçado o pátio de recreio das meninas, instalar aí, igualmente alguns jogos que as obrigue ao exercício físico, a par da distração do espírito tão necessária nessa idade. (1915)

No entanto, numa clara demonstração de que a utilização projetada e autorizada do espaço escolar, mais especificamente do pátio, é apenas uma das formas de apropriação deste "lugar" projetado pela arquitetura escolar, a prática destes mesmos lugares evidencia múltiplos significados para o mesmo. A apropriação não-autorizada do espaço escolar, bem como a de seus equipamentos, é objeto de um número significativo de referências à relação dos(as) alunos(as) com o mesmo. No relatório do inspetor Lúcio Brandão a respeito do G.E. do Barro Preto, elas aparecem associadas a outros elementos aos quais já nos referimos:

[Os pátios] estão em aberto, de modo que os alunos (...) quando (...) obtém licença para alguma necessidade fisiológica – fogem para casa ou ficam de brinquedo pelos campos dos arredores (...) Os lavabos que existem de um e de outro lado do edifício são desnecessários e devem ser suprimidos, pois os alunos, iludindo a vigilância das professoras, molham-se uns aos outros, brincando com a água das torneiras. A remessa de duas talhas que faltam, corrigiriam esse inconveniente, pois poder-se-ia retirar as torneiras. A comunidade de recreios para ambos os sexos tem inconvenientes que não preciso frisar. (1911)

Finalmente, a configuração de um espaço específico para a educação se completa, nos grupos escolares, com a existência, de seus espaços criados especificamente para o ensino, quais sejam: a biblioteca, o museu escolar, o jardim para observação e a sala de aula.

Enquanto os dois primeiros estão prestes em todas as "plantas tipo" dos grupos escolares, algumas vezes ocupando o mesmo espaço, os jardins não são projetados pelos engenheiros e arquitetos, sendo defendidos pelas diretoras como elementos dos mais necessários para a prática do ensino segundo o método intuitivo. Na verdade, o jardim, no interior dos grupos escolares acaba por adquirir o mesmo significado simbólico e material que o "parque da cidade" – Parque Municipal – deveria ter na capital, ou seja, como elemento a dar visibilidade à ruptura

da cultura escolar com a tradição e com a temporalidade cíclica da natureza e a demonstrar, por assim dizer, a sua vinculação com a modernidade e com uma outra temporalidade simbolizada pelo ritmo das fábricas, da produção e circulação das mercadorias e, porque não, do próprio conhecimento humano. No entanto, tal ruptura com a tradição, o passado, com a natureza, acaba por se configurar como num movimento que tem seu “sucesso” justamente no fato de garantir a continuidade, na forma de mistificação ou idealização, com aquilo com o que se queira romper. Expulsos das salas de aula pela porta da frente, a tradição, o passado, a natureza, acabam por retornar à escola, pelas janelas, portas e portões, como culto à natureza “naturalizada” e idealizada e aos heróis autorizados.

Os lugares escolares, numa clara demonstração de pensamento estratégico, querem se sobrepôr ao tempo (por ex., da tradição), são dominados pela visão⁸. Não é sem motivo que na projeção arquitetônica do espaço escolar, busca-se dar a máxima visibilidade a todos os espaços e para todas as pessoas, num jogo de luzes e sombras a permitir a identificação e controle. (Carvalho, 1994) Não é disto representativo, por exemplo, os museus escolares? Lembremo-nos de um texto de Jorge Coli que, referindo-se ao “olhar de Manet”, diz:

Se ele se separa, por um lado, da tradição das imagens, por outro, precisa delas para estabelecer um diálogo voluntário: sua obra necessita das obras do passado.

Isto repousa sobre os princípios de uma nova pedagogia instaurada – embora não de modo completamente intencional – durante o século XIX. Pedagogia que foi capaz de abalar o sistema das tradições e que se desenvolve através de uma recente instituição, paradoxalmente conservadora, endereçada unicamente ao olhar: os museus. (Coli, 1989, p.226)

Não é, pois, sem motivo que o museu escolar contará com um “vasto salão”, constituindo-se no maior espaço interno dos primeiros grupos escolares projetados.

⁸ Referindo-se à “escola modelar” republicana, Carvalho (1989, p.25) afirma: “Para fazer ver, a escola devia dar a ver. Daí os edifícios escolares majestosos, amplos e iluminados, em que tudo se dispunha em exposição permanente. Mobiliário, material didático, trabalhos executados, atividade discentes e docentes – tudo devia ser dado a ver de modo que a conformação da escola aos preceitos da pedagogia moderna evidenciasse o Progresso que a República instaurava”

Já a biblioteca é um lugar que se referencia a atividades – a leitura e a pesquisas escolares, por exemplo –, que são possibilitadas e potencializadas no mundo urbano onde há uma relativa proximidade entre a moradia do(a) aluno(a) e a escola, garantindo assim a possibilidade de uma freqüência à mesma fora do horário escolar –, e numa escola onde professora já não consegue abarcar o conjunto dos conhecimentos escolarizados e, portanto, objeto de ensino da/na escola. Mesmo a biblioteca, no interior do grupo escolar, pode adquirir outros significados, como o de referir-se a uma possível atuação da escola sobre o meio social onde está inserida, conforme podemos notar a seguir, no relatório da diretora do G.E. do Barro Preto:

Pretendo ser utilizada não só pelo corpo docente do grupo escolar, como pelos alunos e pessoas do bairro.

Acho de grande utilidade, para o meio a que pertence o estabelecimento, a criação de cursos complementares e agrícolas. (1913)

A biblioteca, tanto quanto os “cursos complementares e agrícolas”, ou, como já vimos, os espetáculos e cerimônias escolares, pode ser concebida também como uma forma de trazer as “pessoas do bairro” para dentro da escola e, assim, quem sabe, ir mudando seus hábitos e costumes “domésticos”, que tanto prejudicam a freqüência e o aproveitamento dos meninos e meninas.

O espaço do grupo escolar denota não apenas mudanças ou continuidades na forma de conceber a educação escolar e suas relações com a sociedade como um todo, mas também o aparecimento e fortalecimento de novas categorias profissionais, como a das diretoras. Estas, mesmo quando se ocupavam de uma sala de aula, contavam com um espaço próprio para o trabalho. Será ainda neste espaço que estará projetada a preocupação com os aspectos higiênicos de uma grande aglomeração humana – na distribuição dos banheiros e lavatórios, por exemplo – bem como de uma racional distribuição e controle dos sujeitos. Isto reflete-se, sem dúvida, na organização da própria sala de aula. A este respeito, afirma o Regimento Interno do Grupos Escolares e Escolas Isoladas, de 1908.

Em sala de aula, numerada pela ordem das turmas de alunos, além do material de ensino, inclusive o quadro negro que deve ter, pelo menos,

quatro metros de comprimento, haverá uma mesa de gaveta com cadeira e estrado para o professor, um armário fechado para objetos escolares, uma talha ou torneira d'água potável, um tímpano de mesa e uma cesta para papéis (Art. 3º).

Ao mesmo tempo em que se define o espaço escolar, buscando inclusive regulamentar seu "preenchimento" e "ocupação" pelos utensílios escolares que cada vez mais passam a fazer, real ou imaginariamente, parte da ação educativa escolar, há uma pretensão também de disciplinar os próprios movimentos nestes espaços, através da imposição de formas "autorizadas" de sua apropriação. Também isto reflete-se na sala de aula e nos "caminhos" de acesso à mesma. O Regimento, art. 14º determina que:

Os alunos terão no porta-chapéu o número determinado pelo lugar que ocuparem na classe, devendo sempre obedecer à mesma ordem de forma na entrada e na saída, e ao passarem por ele deixarão ou tomarão seus chapéus, capas, etc. nos cabides respectivos.

E não apenas aos(às) alunos(as), mas às próprias professoras eram determinadas as maneiras "autorizadas" de apropriação do espaço da sala de aula enquanto local de seu trabalho. Vejamos o que determina, por exemplo, o Art. 36º desse mesmo Regimento:

Sempre que possível, o professor fará sua preleção, leitura ou argüição, de pé e em movimento pela sala, despertando a atenção dos alunos. Cada pergunta será comum a todos eles: si o primeiro argüido não responder, o professor não a renovará quando chamar outro aluno a responder a mesma.

Vemos pois, que a movimentação da professora é tida como uma maneira de "animar" as crianças na aula, transformando-se num mecanismo importante, tanto quanto os utensílios dispostos ordenadamente, de ensino. Mais e mais, o controle da professora, no exercício de sua função, transmuta-se na intenção de produzir uma disposição ordenada dos sujeitos e objetos no espaço escolar e, por outro lado, na determinação das formas "autorizadas" de apropriação do espaço produzido e praticado pelas professoras, meninos e meninas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relembrando M. de Certeau, poderíamos dizer que assim como o grupo escolar, com sua arquitetura e imponência, quando relacionado a outros lugares (arquitetura doméstica, arquitetura das ruas, dentre outras), significou a produção de um lugar próprio da educação escolarizada, ou, em outras palavras, na produção de uma forma escolar mais definida. Poderíamos também dizer que a apropriação múltipla deste lugar, as relações múltiplas e diferenciadas entre suas diversas subdivisões (salas, pátios, ...) implicou a produção de um espaço:

Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais (...). Diversamente do lugar, não tem portanto nem univocidade nem a estabilidade de um "próprio"

Em suma, o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar construído por um sistema de signos um escrito. (Certeau, 1994, p.202)

No seu conjunto, o espaço escolar, materializado no prédio do grupo, bem como nas suas divisões e subdivisões internas, no seu afastamento da casa e na sua separação da rua, produziu, tanto quanto foi produto, de uma nova forma e cultura escolar que, em seu movimento de constituição, foi o palco e a cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Mário de. *Poesias completas*. Belo Horizonte: Vila Rica, 1993. 535p.
- BOLE, Wille. *Fisiognomia da metrópole moderna*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1994. 426p.
- BOTTÉRO, Jean. *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo: Ática, 1995. 199p.
- BUISSON, F. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachet, 1911 2087p.

O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões

- CALVINO, Italo. *Cidades invisíveis*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. 150p.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994. 351p.
- _____. *A cultura do plural*. São Paulo: Papirus, 1995. 253p.
- CHARTIER, Roger. *História cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 244p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)*. São Paulo, 1996. 362p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da USP.
- _____. Conhecimento e cultura na escola: um olhar histórico. In: DAYRELL, Juarez T. *Educação e cultura: múltiplos olhares*. Belo Horizonte: UFMG, 1996c.
- _____; BICCAS, Maurilane de S. & VAGO, Tarcísio M. *Construção da modernidade e escolarização do social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830/1940)*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 1996. (Projeto de Pesquisa).
- _____. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: _____. (Org.). *Modos de ler, formas de escrever: estudos de história da leitura e da escrita no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p.29-46.
- FRAGO, Antônio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 117p.
- GOMES, L. *Instrução para a escrita vertical*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1908.
- HÉBRARD, Jean. A escolarização dos saberes elementares na época moderna. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n.2, p.65-110, jul./dez. 1990.
- JULIÃO, Leticia. *Belo Horizonte: itinerários da cidade moderna (1891-1920)*. Belo Horizonte, 1992. 200p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG.
- MAGALHÃES, Beatriz de Almeida & ANDRADE, Rodrigo Ferreira. *Belo Horizonte: um espaço para a República*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1989. 216p.
- MELO, Ciro Flávio de C. Bandeira de. *Pois tudo é assim... educação, política e trabalho em Minas Gerais (1889-1907)*. Belo Horizonte, 1990. 188p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da UFMG.
- MESQUIDA, Peri. *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. Juiz de Fora: Editora da UFJF/EDITEO, 1994.
- MINAS GERAIS. *Typos para construção de prédios escolares*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1910.

- NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica na cidade do Rio de Janeiro (1910/1935)*. Rio de Janeiro:, 1993. Tese (Concurso para professora Titular) – ESE da Universidade Federal Fluminense.
- ____ & CARVALHO, Marta Maria C. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos da ANPEd*, Porto Alegre, n.5, p.7-64, set. 1993.
- PECHMAN, Robert Moses. *Olhares sobre a cidade*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994. 193p.
- RAMA. Angel. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 156p.
- RANCIERE, J. *Políticas da escrita*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 256p.
- SOARES, Magda. Língua escrita, sociedade cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n.0, p.5-16, set./dez. 1995.
- SUSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de letras: literatura, técnica e modernização no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987 170p.
- VAGO, Tarcísio Mauro. *Da rua para a escola: a escolarização das práticas culturais lúdicas em Belo Horizonte (1897-1927)*. Projeto apresentado como requisito parcial à seleção para ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, nível doutorado, em 1995.
- VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. Campinas, 1994. 498p. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

Abstract: The article analyses the new pedagogical approach to educational issues raised with the construction of the “assembled schools” in Belo Horizonte by the beginning of this century.

Keywords: School architecture; Edification; History of education.

(Recebido para publicação em 7 de julho de 1997
e liberado em 3 de abril de 1998.)