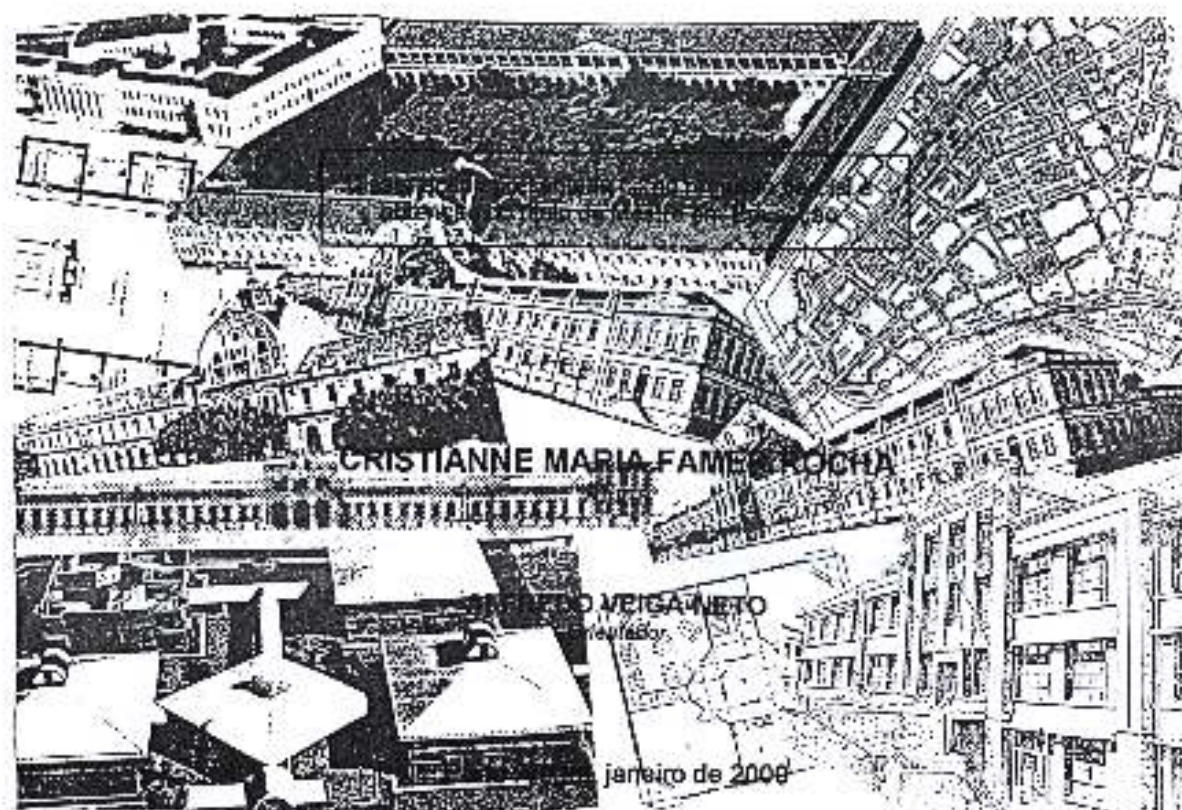




DESCONSTRUÇÕES EDIFICANTES

UMA ANÁLISE DA ORDENAÇÃO DO ESPAÇO COMO ELEMENTO DO CURRÍCULO



SUMÁRIO

- 4 **Resumo (Abstract)**
- 5 **Para começar...**
Primeiros passos
- Prefácio I*
- 18 **Para constituir...**
O currículo
O espaço
O mobiliário
- 32 **Para situar...**
Espaços no(s) espaço(s)
- 40 **Para (d)escrever...**
Histórias que se contam
Colégio Militar de Porto Alegre
Colégio Americano
Escola Municipal Jean Piaget
- Prefácio II*
- 86 **Para desconstruir...**
Espaços que se (inventam e) representam
Desconstruções I, II e III
- Prefácio III*
- 136 **Para edificar (e poder continuar)...**
Nada fora do controle
(In) conclusões
Próximos passos
- 164 **Referências bibliográficas**
- 171 **Anexos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DESCONSTRUÇÕES EDIFICANTES

UMA ANÁLISE DA ORDENAÇÃO DO ESPAÇO COMO ELEMENTO DO CURRÍCULO

Dissertação apresentada como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Educação

CRISTIANNE MARIA FAMER ROCHA

Aluna

ALFREDO VEIGA-NETO

Orientador

Porto Alegre, janeiro de 2000

P A R A O M E U P A I . . .

pelo exemplo que nos foi,
pelas coisas que nos ensinou,
pelas saudades imensas que nos deixou...

P A R A A G R A D E C E R . . .

As amarras que aqui foram feitas contam com inúmeros *nós* –eus plurais–
que teceram, continuada e incansavelmente,
as variadas e multiformes microtessituras desta teia.
A todos e todas, sem nomes, nem referências, agradeço.
E, na lembrança de cada um(a) e de seu esforço
em me ajudar a tornar possível este projeto,
me (re)animo, retomo, retorno e me obrigo a continuar.

P A R A M E J U S T I F I C A R , A N T E C I P O Q U E . . .

Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.

(Leminski, 1990, p. 18)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)
UFRGS/FACED/Biblioteca Setorial de Educação, Porto Alegre, BR-RS

R672d Rocha, Cristianne Maria Famer

Desconstruções edificantes : uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo / Cristianne Maria Famer Rocha. – Porto Alegre : UFRGS, 2000.

f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Currículo. 2. Escola. 3. Espaço físico. 4. Espaço escolar. 5. Arquitetura escolar. 6. Pedagogia. 7. História da educação. I. Título.

CDU 371.214:727.1

P A R A O M E U P A I . . .

pelo exemplo que nos foi,
pelas coisas que nos ensinou,
pelas saudades imensas que nos deixou...

P A R A A G R A D E C E R . . .

As amarras que aqui foram feitas contam com inúmeros *nós* –eus plurais–
que teceram, continuada e incansavelmente,
as variadas e multiformes microtessituras desta teia.
A todos e todas, sem nomes, nem referências, agradeço.
E, na lembrança de cada um(a) e de seu esforço
em me ajudar a tornar possível este projeto,
me (re)animo, retomo, retorno e me obrigo a continuar.

P A R A M E J U S T I F I C A R , A N T E C I P O Q U E . . .

Vim pelo caminho difícil,
a linha que nunca termina,
a linha bate na pedra,
a palavra quebra uma esquina,
mínima linha vazia,
a linha, uma vida inteira,
palavra, palavra minha.

(Leminski, 1990, p. 18)

S U M Á R I O

4	Resumo (Abstract)
5	Para começar... Primeiros passos
	<i>Prefácio I</i>
18	Para constituir... O currículo O espaço O mobiliário
32	Para situar... Espaços no(s) espaço(s)
40	Para (d)escrever... Histórias que se contam Colégio Militar de Porto Alegre Colégio Americano Escola Municipal Jean Piaget
	<i>Prefácio II</i>
86	Para desconstruir... Espaços que se (inventam e) representam Desconstruções I, II e III
	<i>Prefácio III</i>
136	Para edificar (e poder continuar)... Nada fora do controle (In) conclusões Próximos passos
164	Referências bibliográficas
171	Anexos

RESUMO

Busco, na *desconstrução* histórica de algumas edificações escolares situadas na cidade de Porto Alegre (RS) –consideradas as marcas pedagógicas que direta ou indiretamente modelaram seus espaços arquitetônicos– analisar a relação entre espaço(s) escolar(es) e pedagogia(s), descrevendo as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analisar alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços.

Dentre os inúmeros estabelecimentos de ensino aqui existentes, foram escolhidos aqueles que pareceram mais significativos –pela história que possuem, pela posição geográfica e cultural que ocupam na cidade, pelas marcas pedagógicas (mais ou menos visíveis) que carregam e pelo espaço arquitetônico constituído e formalmente representado que possuem. Distinguem-se, entre si, por representarem mais de um século de histórias pedagógicas (positivistas, escolanovistas, tecnicistas, neomontessorianas ou construtivistas) que são (quase que) imediatamente reconhecidas nas decisões arquitetônicas que compõem os espaços físicos destas escolas.

Ao investigar estes espaços escolares, procuro compreender o modo como eles foram sendo constituídos e justificados –num projeto sistêmico generalizante de “avanços, progressos e evoluções”– além de definir os elementos que permitem compreendê-los enquanto construções que foram se “modernizando” para permitirem um contínuo e mais econômico controle com um sempre menor exercício de violência “explícita”.

ABSTRACT

Working within the historical deconstruction of some school buildings located in the city of Porto Alegre (State of Rio Grande do Sul, Brazil), –considering the pedagogical marks that have shaped their architectural spaces– I aim at examining the relationship between school space(s) and pedagogy (ies), describing the continuities and ruptures that such marks have imprinted to the spaces they have occupied (or even determined). I also examine some of the subjection (control) and discipline (surveillance) mechanisms that have been activated, specially in Modern Age, regarding use and space arrangements.

Among the numerous schools existing in the city, I have chosen those which seemed to be more significant – for their history, geographical and cultural position in the city, for the pedagogical marks (more or less visible) they carry and for their formally represented and constituted architectural space. They are distinguished from each other for representing more than a century of pedagogical histories (Positivists, Technicists, Progressivists, Neomontessorians or Constructivists) which are (almost immediately) recognized in the architectural decisions.

In investigating those school spaces, I try to understand the way they have been constituted and used – in a systemic and generalizing process of “advances, progresses and evolutions”. Furthermore, I try to define the elements that allow us to understand them as constructions that have been “modernizing” themselves to allow a permanent and more economic control, together with lower scale “explicit” violence.

P A R A C O M E Ç A R

P R I M E I R O S P A S S O S

É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo. (Larrosa, 1994)

Neste tempo e neste espaço –parte de um percurso maior que combina os anos inacabados da Faculdade de Arquitetura, a experiência interrompida de professora, as tantas leituras, as sentidas viagens– ao contar as histórias que pretendo, sei que estarei contando um pouco de mim mesma, estarei me fragmentando para permitir que, aos pedaços, eu também seja lida, entendida, assimilada a partir do texto que proponho, da pesquisa que realizei, das afirmações que farei, das argumentações que elaborei.

Ao propor este tema –a relação entre espaço escolar e pedagogia– carrego comigo as marcas de um olhar que foi se disciplinando ao longo do tempo para ver no singular, no contomo, no em torno e no todo as múltiplas possibilidades, as marcadas rupturas e as descontínuas regularidades. Na composição deste olhar, utilizo-me de alguns elementos –ditos– “técnicos” e de outros que não são considerados como tal. Sensibilidades que se fizeram necessárias para permitir perceber, na concepção físico-espacial de um lugar, as marcas culturais de um tempo e de um modo de fazer e pensar o currículo, a pedagogia, a educação.

Decidido o tema a ser pesquisado, passei a procurar e pensar os espaços a partir de uma nova possibilidade de discussão: aquela da *desconstrução edificante*. Para justificar esta aparente contradição –já que *construir* e *edificar* são utilizados normalmente como sinônimos– recorro à etimologia das palavras utilizadas. *Construir* deriva do latim *construere* (*cum* = con + *struere* = edificar) e tem várias acepções: fabricar, formar, compor, ordenar, fazer uma construção (Zingarelli, 1996). *Edificar*, também derivado do latim (*aedes* = lugar onde se mora, casa, edifício + *ficare* = fazer, fabricar), significa fabricar, construir; ou ainda: instituir com estabilidade; ou então: induzir ao bem, à virtude. *Desconstruir* (que não significa destruir), embora não esteja formalmente dicionarizado em Língua Portuguesa, é o ato de *des-construir*, onde *des* (derivado do prefixo latino *de*) indica, entre outras coisas, separação, distanciamento, transformação (Ferreira, s/d). Assim, para realizar as *desconstruções edificantes* que proponho, preciso *desconstruir para edificar*, ou seja, preciso transformar o que está construído, separando suas partes e analisando-as aos pedaços para, de um outro modo, produzir, fabricar, fazer, edificar¹. Por outro lado, ao desconstruir, estou também desnaturalizando discursos que se fizeram ao longo do tempo para justificar a

¹ Veiga-Neto valendo-se da distinção proposta por Rorty para qualificar os filósofos em sistemáticos ou edificantes, cita este autor para argumentar, entre outras coisas, que “os filósofos edificantes querem manter o espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar –admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito” (Rorty *apud* Veiga-Neto, 1996, p. 138).

origem das construções sócio-culturais (escolas, edifícios, pedagogias, disciplinas, poderes, etc.). Neste sentido, cabe ressaltar que:

A análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa da análise cultural consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização. (...) A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou "naturalizada". (Silva, 1999a, p. 134)

Coerente com este desejo de tomar o ato *desconstrutivo edificante*, procurei nas leituras (de livros, de espaços, de mundo) que fazia –ao longo desta pesquisa– elementos que justificassem e confirmassem meus propósitos.

Minhas primeiras buscas colocaram-me diante de um problema: por onde começar, já que pouco tem sido escrito, comentado, analisado, sistematizado –particularmente no Brasil– que leve em conta a questão do espaço escolar na perspectiva proposta. Muitas poderiam ser as abordagens. Escolhi aquela que me pareceu, para o momento, a mais instigante: a ordenação do espaço como elemento do currículo.

Michel Foucault (1989) nos diz que:

seria preciso fazer uma história dos espaços –que seria ao mesmo tempo uma história dos poderes– que estudasse desde as estratégias de geopolítica até as nossas pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas. [Pois] (...) é surpreendente ver como o problema dos espaços levou tanto tempo para aparecer como problema sócio-político. (...) A fixação espacial é uma forma econômico-política que deve ser detalhadamente estudada. (p. 212)

Realizar uma pesquisa histórica de lugares e instituições, tais como a escola, o museu, o arquivo, a biblioteca –instituições especificamente criadas e configuradas para conformar, conservar, recriar, transmitir, silenciar e também esquecer (tanto a memória quanto o saber coletivos), através de produções orais, escritas, icônicas ou, simplesmente, objetais (restos materiais em sentido estrito)– toma-se relevante na medida em que, com essa história, se faz, "(...) em parte, a história da cultura escrita e de seus modos específicos de produção, seleção, conservação e transmissão da memória e do saber coletivos, assim como dos silêncios e esquecimentos também coletivos. É, em definitivo, fazer a história da história" (Frago, s/d, p. 19, trad. minha). Trata-se de uma investigação que, por um lado, busca as continuidades –as inércias e resistências, as persistências e as estabilidades– e, por outro lado, as mudanças e rupturas, as novas tendências e as extensões.

Este tipo de análise requer outros tempos diferentes ao do acontecimento. Integra, por suposição, este último, porém o situa na média ou larga duração onde podem captar-se os aspectos estruturais, as recorrências intermitentes ou ciclos, a linearidade entendida não como avanço ou progresso, mas sim como irreversibilidades, as mudanças conjunturais e as tendências profundas dos processos, suas características fundamentais e ambigüidades, as dúvidas e as vacilações, o azar e as surpresas, as rupturas e arritmias. (Frago, s/d, p. 26, trad. minha)

Este exercício de não deixar de lado os tempos plurais, as diversidades sociais e imperceptíveis, as mudanças, os processos e as não totalidades faz com que o pesquisador mude o olhar para entender os fenômenos –tidos como talvez irrelevantes– e dar sentido a acontecimentos que talvez não pudessem adquirir o estatuto de "históricos".

Nilda Alves² (1998, p.12), entre outros autores e pesquisadores que vêm discutindo e escrevendo sobre o tema do espaço escolar, compreende que:

Em cada pesquisa sobre o cotidiano da escola que coordenava, em cada trabalho que aí realizava, ia ficando claro, estranhamente claro, que aquele espaço –o escolar– daria pistas importantes sobre o não-explicito na escola, naquilo que entre nós que trabalhamos no campo curricular, convencionamos chamar de 'currículo oculto' (...) e também do negado, aquilo a que estamos chamando de 'currículo vazio' (...).

Mesmo porque o "espaço-escola" tem sido um argumento importante em variados manuais escolares e, portanto, "um tema recorrente, comum a toda época e a todas as disciplinas do currículo" (Escolano, 1998, p. 57).

A disposição espacial –seja aquela da localização da escola no tecido urbano, da distribuição do(s) edifício(s) no terreno, da organização interna (salas de aula, espaços cheios e vazios, abertos e fechados, corredores, fluxos de entrada e saída, salas de professores, espaço reservado à administração e direção, entre outros), e mesmo aquela da distribuição interna entre os vários elementos (móveis, portas, janelas, etc.) que compõem os diversos ambientes/espacos escolares– é sempre um elemento de demarcação não somente arquitetural mas, consideravelmente, pedagógico. São as práticas escolares –aí incluídos os espaços técnica e pedagogicamente constituídos– que contribuem fortemente para fazer de nós aquilo que somos. Pois, dentro destes espaços escolares –e a partir deles e suas diversas relações e inter-relações– é que se dá o exercício pedagógico.

Ainda assim, muitas poderiam ser as formas de abordar essa questão. Resolvi, então, "passear os olhos" pela cidade de Porto Alegre e escolher, dentre os inúmeros estabelecimentos de ensino aqui existentes, aqueles que me pareceram mais significativos –pela história que possuem, pela posição geográfica e cultural que ocupam, pelas marcas pedagógicas (mais ou menos visíveis) que carregam e pelo espaço arquitetônico constituído e formalmente representado que possuem. As escolas escolhidas inicialmente foram as seguintes: o *Colégio Militar de Porto Alegre* (CMPA), o *Colégio Americano*, o *Instituto de Educação General Flores da Cunha*, a *Escola Técnica Parobé*, o *Colégio Província de São Pedro* e a *Escola Municipal Jean Piaget*.

Os motivos que me levaram a escolher estes seis estabelecimentos de ensino foram:

² No trabalho citado, a autora realiza uma pesquisa histórica sobre as escolas rurais do Rio de Janeiro, desde o período imperial até a década de oitenta, onde procura entender a construção do espaço escolar de diversas maneiras, seja pela vertente de discussão do espaço na cidade (Lefebvre), seja pela discussão das instituições vistas como espaço de poder (Foucault).

- estas escolas perfazem quase um século de histórias educacionais –a mais antiga³, o Colégio Militar, é de 1851 e a mais recente é a Escola Municipal Jean Piaget de 1992– e seus atuais edifícios foram construídos em épocas diferentes: o edifício do Colégio Militar em 1872, o do Instituto de Educação em 1937⁴, o do Colégio Americano em 1943⁵, o da Escola Técnica Parobé em 1960⁶, o do Colégio Província de São Pedro em 1987, o da Escola Jean Piaget em 1992;
- pertencem a dependências administrativas diferentes: o Colégio Militar está diretamente subordinado ao atual Ministério da Defesa (extinto Ministério do Exército), o Instituto de Educação e a Escola Parobé são instituições públicas estaduais, o Jean Piaget é pública municipal e os Colégios Americano e Província de São Pedro são particulares;
- representam espacialmente tendências pedagógicas mais ou menos declaradas: os prédios do Colégio Americano foram construídos sob os auspícios da Escola Nova; os do Colégio Militar mantêm em suas tradições toda a positividade de um tempo que –parece– não mudar jamais; o do Instituto de Educação, ao inaugurar um “novo” tempo, também declara a positividade da época em que foi construído; a Escola Técnica Parobé, embora tenha sido criada em 1906, inaugurou o atual prédio em pleno vigor do tecnicismo nacional (1960); o Colégio Província de São Pedro, neo-montessoriano⁷, reproduz no espaço de paredes translúcidas (de vidro) toda a liberdade e modernidade de uma “escola de primeiro mundo que não limita a aprendizagem” (*Zero Hora*, 28 de setembro de 1998, capa); e a Escola Municipal –de “arquitetura construtivista”– Jean Piaget que foi “reinventada para fazer o espaço físico acompanhar o novo conceito de espaço pedagógico da Administração Popular da Prefeitura Municipal de Porto Alegre” (Dutra, 1992, p. 3).

Além disto, estas escolas se caracterizam pelos diferentes tipos de ensino que oferecem: o Instituto de Educação e o Colégio Americano oferecem educação infantil, ensinos fundamental e médio; o Colégio Província de São Pedro oferece ensinos fundamental e médio; o Colégio Militar

³ Embora o Colégio Militar tenha sido oficialmente criado em 1912, em 1851 foi criada a Escola Militar de Porto Alegre (num outro local da cidade) que –com a construção do Quartel General da Várzea em 1872 (atual prédio do Colégio)– foi transferida para este local.

⁴ O Instituto de Educação começou a funcionar em 05.04.1869 como “Escola Normal da Província de São Pedro” (num prédio situado na rua Duque de Caxias), mas só foi chamado oficialmente de “Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha” em 1939 e sua aula inaugural no prédio que ainda hoje ocupa data de 18.03.1937. De 1869 a 1939, a escola mudou de nome outras duas vezes: em 1901 chamava-se “Colégio Distrital” e, em 1906, “Escola Complementar” (Louro, 1987).

⁵ O Colégio Americano foi fundado em 1895 e foi chamado inicialmente de “Colégio Evangélico Misto nº 1” (localizado na rua Riachuelo). Em 1919 foi transferido para a Av. Independência e passou a ser chamado de Colégio Americano. Somente em 1943 foram construídos seus prédios atuais.

⁶ A Escola Técnica Parobé, ex-Instituto Parobé, foi criada em 1906 e começou inicialmente a funcionar junto à Escola de Engenharia. Em 1928 foi construído um edifício junto ao campus universitário (centro) para atender a crescente demanda de alunos e em 1960 a escola foi transferida para o atual prédio.

⁷ Escolano (1998, p. 47) nos argumenta que em algumas metodologias, particularmente na montessoriana “o planejamento do ambiente e do espaço é parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança”, de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação”.

oferece ensino fundamental a partir da 5ª série e ensino médio; a Escola Técnica Parobé oferece somente ensino profissionalizante; e a Escola Jean Piaget oferece somente ensino fundamental.

Feita a escolha destas escolas pelos motivos antes expostos, fui a campo buscar as informações necessárias –documentos, entrevistas, publicações, fotos e plantas arquitetônicas– que permitissem compor meu objeto de análise. Interligadas e inter-relacionadas me permitirão, espero, *desconstruir* –de maneira não linear nem progressiva– as regularidades e/ou rupturas espaciais (e também aquelas pedagógicas) que se fizeram ao longo deste século.

A primeira escola que visitei foi o Colégio Americano (figura 1) que, apesar de ter sido fundado em 1895, ocupa uma sede cujos prédios contam com pouco mais de cinquenta anos, tendo sido construídos entre 1943 e 1944. Na fachada do prédio principal lê-se aquele que foi –porque publicizado em todos os seus prospectos desde 1930– e ainda é, o lema oficial do Colégio: “Educar é ensinar a viver”. Embora esta frase do escolanovista norte-americano John Dewey acompanhe o Colégio desde então, atualmente não se pode dizer que esta escola assuma formalmente posições pedagógicas escolanovistas⁸. E embora o Colégio tenha convivido com este lema sem saber o seu porquê, creio que nele permaneceram as marcas de um “modo de educar” muito próximo dos objetivos escolanovistas. Pelo menos no que se refere ao acesso à informação, à liberdade da busca, à propagação e divulgação dos documentos, pois, ao longo do tempo foram sendo conservados uma série de documentos, fotos, prospectos, móveis e plantas arquitetônicas que constituem hoje o Museu Histórico “Bispo Isac Aço”. Nele, tudo é facilitado para a pesquisa: o acesso é público (alunos, professores, pesquisadores) e fácil (ao lado da escola, mas com entrada própria e permanentemente aberta); os objetos, documentos e fotos são visíveis, manuseáveis, fotocopiáveis, pesquisáveis.



Figura 1

⁸ Mesmo porque não se referencia em nenhum documento pesquisado o autor da frase-lema e a tendência pedagógica ao qual o mesmo pertencia.

A segunda escola que visitei foi a Escola Técnica Parobé (foto 1). Em função da própria desorganização governamental estatal no que se refere à aplicação da LDB quanto ao ensino técnico (qual instância: estadual ou federal, e qual o tipo de curso: médio ou profissionalizante), a documentação e os arquivos desta escola não estão organizados como no primeiro colégio visitado. Dizem, porém, "que estão em algum lugar da biblioteca", que "talvez a bibliotecária saiba onde achar" e que será preciso esperar passar o período de matrículas, as férias da bibliotecária, o período de exames, a troca de governo, e voltar no ano que vem...

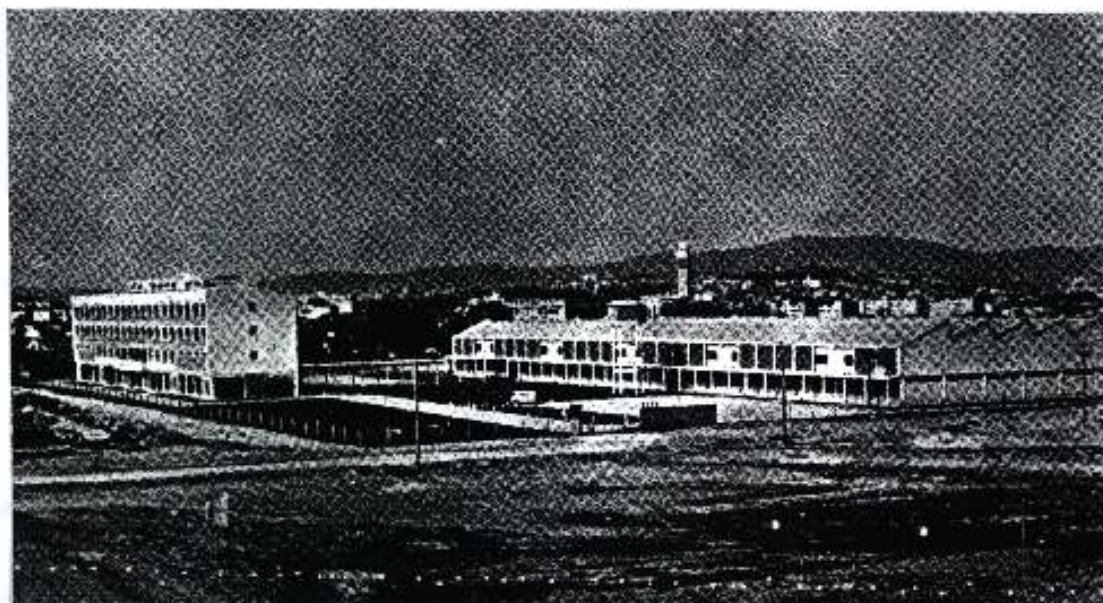


Foto 1

A terceira escola que visitei (foto 2) foi o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). Creio que todo porto-alegrense e quase todos os visitantes da nossa cidade já viram ou perceberam esta monumental construção localizada no coração da cidade, de frente para o Parque Farroupilha⁹ (ou mais popularmente conhecido como "Parque da Redenção"), numa zona privilegiada, porque arborizada e de fácil acesso. Como estranhos-estrangeiros o vemos, mas não ousamos nele entrar, bisbilhotar, saciar nossa curiosidade. O convívio indireto que com ele se faz nos faz perceber também o quão pouco sabemos sobre este Colégio, apesar de ser externamente bem visível, porque é monumental em tamanho e estilo. Suas fachadas fechadas para o interno e seus limites –que perfazem um inteiro quarteirão– são extremamente bem marcados. Sua entrada principal (sempre semifechada) está permanentemente guarnecida por oficiais, sub-oficiais, praças, militares, enfim, por fardas e armas que mantêm os curiosos e os não tão bem-vindos distantes do local. A busca e coleta de informações neste Colégio não foram das mais fáceis,

⁹ Dos quatro nomes que este Parque teve, o primeiro foi "Várzea do Portão", referido em Carta de Concessão Real datada de 24 de outubro de 1807. O segundo nome deste Parque foi "Campo do Bom Fim", devido à existência de um templo na Várzea. "Campo da Redenção" foi o terceiro nome que este Parque teve, conferido pela Câmara de Vereadores em 07 de setembro de 1884, em homenagem à abolição da escravidão em Porto Alegre. O último nome (atual), "Parque Farroupilha", foi atribuído em homenagem à "Revolução Farroupilha" pela lei 307 de 19 de setembro de 1935.

dadas as inúmeras resistências enfrentadas. Muitas foram as estratégias utilizadas para demonstrar aos oficiais militares que representam e divulgam o Colégio a importância da minha pesquisa e a utilidade do material a ser examinado.

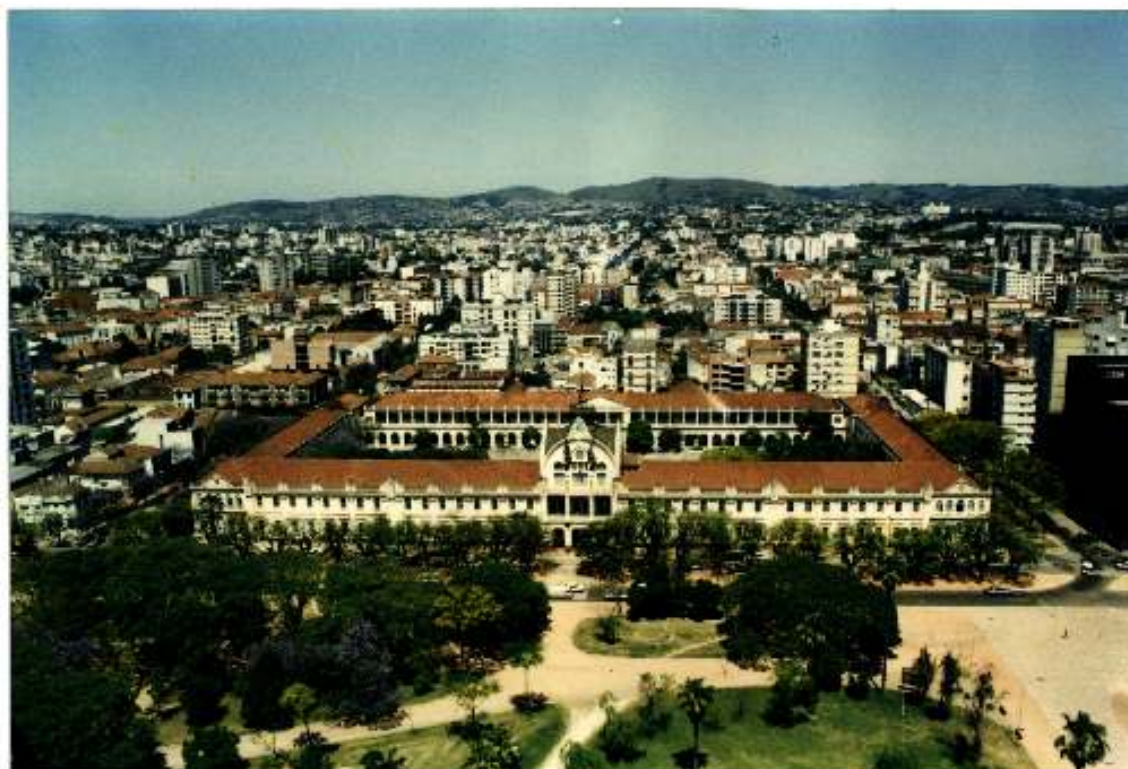


Foto 2

A quarta escola que visitei foi o Instituto de Educação General Flores da Cunha (foto 3). Como o prédio desta tradicional instituição escolar porto-alegrense não tinha sido construído para abrigar uma escola –mas sim um museu¹⁰– sua imponência externa e organização interna refletem sobremaneira a função para o qual tinha sido projetado. Construído numa zona “nova” da cidade – que estava se remodelando para as novidades positivistas na área das ciências, do urbanismo, da política– o prédio de grandiosas colunas tem um grande saguão interno com uma escadaria “palaciana” que leva ao primeiro pavimento. Neste grande *hall* de entrada ficaram ainda reminiscências do “prédio museu”: telas gigantescas pintadas a óleo colocadas em três das quatro paredes que formam o *hall*¹¹. A altura do pé-direito (mais de 3m) e a organização das salas de aula (construídas posteriormente à decisão de transformação do museu em escola) ao longo dos corredores –perpendiculares a estes– também refletem a lógica das idéias correntes. Sua

¹⁰ O “Museu Positivista” era um grande sonho de seu idealizador –o Presidente da Província do Rio Grande do Sul– Júlio de Castilhos.

¹¹ As telas cobrem literalmente quase todas as paredes. Suas dimensões, de aproximadamente 15m², e o tipo de manifestação artística que representam contrastam com o ambiente escolar, sobretudo porque se trata de uma escola pública estadual.

localização –praticamente dentro do Parque Farroupilha– e sua implantação no terreno –por ser um museu as fachadas importantes eram a anterior e as laterais– permitiram que sua fachada posterior ficasse aberta em relação ao parque –uma exceção ao modelo disciplinar predominante da época e dos seus idealizadores: “positivista”. Com o tempo e as necessidades que se fizeram, anexos foram sendo construídos para formar um pátio central no interior do terreno. Ainda assim, restou uma pequena abertura¹² –sem muros ou paredes– que dá diretamente no parque.

Apesar de não ter aprofundado minha pesquisa em relação ao Instituto, sei das ricas possibilidades que teria se precisasse coletar material lá, pois praticamente todos os documentos referentes à história da escola estão arquivados, catalogados e disponíveis.



Foto 3

A quinta escola que visitei foi o Colégio Província de São Pedro (foto 4). Apesar de ser uma escola bastante conhecida –sobretudo junto à considerada “elite” de Porto Alegre– não foi fácil ter “acesso” à escola e à sua documentação histórica. Primeiro, porque, na época da pesquisa, sequer constava o endereço ou o telefone deste Colégio no guia telefônico. Segundo, porque são vários os filtros que impedem a obtenção de quaisquer informações relativas a esta escola, pois somente a proprietária-diretora pode dar informações da mesma. Ao mesmo tempo, tal diretora não responde ao telefone, não concede entrevistas e não atende visitas (a não ser que a iniciativa parta dela mesma). Durante todo o período que a procurei, o (im)possível encontro foi sempre protelado. Tentei, inutilmente, obter informações diretamente na secretaria e na biblioteca do Colégio. Fui informada que ninguém poderia visitar, pesquisar, estagiar, observar, analisar esta

¹² Atualmente todo o fundo e laterais da escola é cercado. Percebe-se esta abertura somente em relação à disposição dos blocos construídos no terreno.

escola. Sequer prospectos ou informativos são publicados a respeito do Colégio e de suas atividades. As poucas e raras informações que obtive foram publicadas –por encomenda– num *Boletim Informativo* (pago) encartado em *Zero Hora* (28 de setembro de 1998).

Apesar desta ser a escola que mais abertamente se auto-intitula "libertária" ao promover e incentivar a liberdade do aluno, foi justamente nela que menos tempo pude permanecer e que mais facilmente fui vista estando lá dentro (graças às paredes de vidro transparentes). Inútil afirmar que, mesmo se quisesse, não teria mais informações do que aquelas até agora obtidas: sobretudo pela dificuldade de lá poder permanecer sem ser vista ou de ser convidada para poder pesquisar sem restrições.



Foto 4

Por fim, a sexta e última escola que visitei foi a Escola Municipal Jean Piaget (foto 5) –um símbolo da Secretaria Municipal de Educação na gestão da ex-Secretária Esther Pillar Grossi– a qual quase não possui documentação histórica que permita a coleta de material à análise proposta. Isto por vários motivos: a recente construção da escola (no ano de 1992) e a conseqüente dificuldade de organizar a escola como um todo dado que tem pouco mais de sete anos de existência; as mudanças na gestão da Secretaria Municipal de Educação e a extinção do projeto de construção de "escolas construtivistas"; a inexistência de um centro de documentação sobre a história da escola (sequer a biblioteca armazena tais documentos, os que me foram permitidos consultar estavam em poder da Direção da escola num arquivo de pouco mais de vinte páginas); e,

também, a própria realidade sócio-econômico-cultural em que está inserida: num local de tantas carências é difícil decidir o que é mais importante e, portanto, merecedor de maior atenção.

Independente disto tudo –e talvez porque seja uma escola municipal onde as decisões estão mais concentradas na Direção (dada a gestão democrática, participativa, popular)– esta foi a escola onde pude pesquisar com maior "liberdade": pude visitar tudo, entrar em todos os espaços, ver todos os documentos existentes que pudessem me interessar, conversar com os professores, alunos, direção, funcionários. Enfim, apesar de não existir mais e melhor documentação histórica disponível à coleta, aquela existente foi, dentro dos limites materiais impostos, plenamente disponibilizada.



Foto 5

Nestes caminhos, por vezes tortuosos e movediços, foi sempre útil e necessário respeitar hierarquias, ouvir e registrar (tanto quanto possível) histórias contadas, fazer leituras, selecionar materiais, provocar conversas, observar constantemente. Este é o saldo possível daquilo que me propus fazer: juntar linhas, recontar as histórias, desconstruir, edificar. Deste lugar que fiz meu, espero poder mostrar e demonstrar por onde fui e para onde vou.

Confesso que, em função das reflexões feitas a partir das sugestões e dos questionamentos da Banca que examinou o texto da Proposta desta Dissertação e do grupo de orientação ao qual estou vinculada, assim como da necessidade de cumprir os rígidos prazos estabelecidos pela agência financiadora que me concede bolsa de estudos para realizar este Mestrado, decidi reduzir o número de escolas a serem detalhadamente analisadas a fim de poder concluir em tempo e de

forma satisfatória esta fase da minha vida acadêmica. Portanto, embora não contemple, com minuciosos detalhes, todas as seis escolas inicialmente propostas, espero que as três –Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Americano e Escola Municipal Jean Piaget– que me proponho a analisar nesta Dissertação possam demonstrar efetivamente o potencial que o material recolhido possui. Espero também, ao fazer uso –de modo esquemático, exemplar e ilustrativo– das outras três escolas não contempladas “em detalhe” nesta pesquisa –Escola Técnica Parobé, Instituto de Educação “General Flores da Cunha” e Colégio Província de São Pedro–, poder “anunciar” minhas intenções para uma futura continuidade desta minha pesquisa.

Por fim, resta dizer que este estudo está organizado em três grandes eixos: no primeiro –*para constituir*– tematizo (ou constituo) acerca daquilo que embasará teoricamente minhas análises: o currículo, o espaço e o mobiliário. O segundo –*para situar e para (d)escrever*–, mais descritivo, é o eixo histórico documental das escolas pesquisadas. O terceiro –*para desconstruir e para edificar*– é o eixo analítico que sustenta minhas formulações e apresenta as evidências encontradas no meu trabalho de pesquisa. Com isso, tentei criar uma lógica interna ao trabalho de desconstrução que me permitirá constituir esquemas de análise que considerem o espaço escolar em sua complexidade arquitetural e pedagógica.

Importante salientar também que articulo o meu “problema de pesquisa” com praticamente duas questões centrais:

- compreender o modo como pedagogicamente os espaços escolares elegidos foram sendo constituídos, naturalizados e justificados, pois não foram meras decisões arquitetônicas que os determinaram;
- definir elementos que me permitam compreendê-los, ao longo do século pesquisado, enquanto construções que foram se “modernizando” (técnica e esteticamente) para continuarem produzindo corpos dóceis, disciplinados, educados (sem revoltas, nem rebeldias, nem descontroles), com o mínimo exercício (ou a extinção absoluta) da violência explícita e o máximo exercício da vigilância contínua, implícita e internalizada.

Por tudo isto, creio que analisar o espaço escolar, a arquitetura que o constitui, a lógica que o constrói, a pedagogia que em parte dele deriva e que ao mesmo tempo o sustenta e movimenta, e, claro, a mutação que o mesmo vem sofrendo ao longo dos tempos e das pedagogias para –dizem– melhorar o resultado obtido dentro e fora da escola, é um exercício não somente instigante como útil e necessário.

Assim, pretendo fazer como Cuban (1992) que se compara a um cartógrafo do século XIII que tentava mapear o novo mundo segundo as informações que os viajantes marítimos traziam ao voltar, o que estava escrito em livros e aquilo que lhe inspiravam as ‘adivinhações fundamentadas’. Os mapas pelo cartógrafo produzidos –que apenas traduziam uma idéia de

mundo, além de trazerem consigo inúmeros equívocos— eram utilizados, no entanto, por outros navegadores que exploravam os mares baseados nestas mal traçadas linhas. Ao retornarem, novas informações passavam aos cartógrafos que, então, reformulavam os mapas subsequentes. Também eu aqui espero traçar algumas linhas, dar algumas pistas, evidenciar algumas técnicas e estratégias, não para formular um mapa definitivo sobre as questões propostas, mas para simplesmente permitir a reelaboração das mesmas tão logo delas fizerem uso aqueles e aquelas que com este texto se envolverem.

O espaço escolar (...) educa. Não é um elemento neutro. Educa num e noutra sentido, segundo sua disposição, como tal espaço, e segundo a disposição, nele mesmo, das pessoas e objetos. (...) [Pois] quando se modifica o espaço de um edifício ou o recinto escolar ou uma aula, [o que muda] não é o seu aspecto, e sim sua substância e função, seu modo de operar, suas possibilidades e seus limites.

(Frago, s/d, p. 54, trad. minha)

P A R A C O N S T I T U I R . . .

O C U R R Í C U L O

Variados autores ou "vozes autorizadas"¹³ têm associado a palavra currículo ao conjunto de disciplinas desenvolvidas num determinado ano ou série escolar. Diferentes análises na área curricular têm, porém, demonstrado o caráter reducionista desta perspectiva.

Uma história do currículo tem que ser uma história *social* do currículo, centrada numa epistemologia social do conhecimento escolar, preocupada com os determinantes sociais e políticos do conhecimento educacionalmente organizado. Uma história do currículo (...) não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. (Silva, 1996, p. 82)

Numa tentativa de compreender as possíveis ações, práticas e/ou disciplinas que envolvem o currículo, autores e autoras buscam historicizar o uso e a etimologia da palavra, tentando mapear ou catalogar quando a mesma foi usada pela primeira vez, por quem e para quê. Creio que seja consenso, porém, que dada a etimologia da palavra currículo (do latim *currere* = correr, *curriculum* pode significar carreira, corrida, pista de corrida, trajeto a ser percorrido) a ela se associam basicamente duas idéias: a de *curso* (como continuidade) e a de *etapa* (como parte de um contínuo). Currículo, portanto, está relacionado a processo ou percurso, que decorre no tempo, em momentos subsequentes.

As suas permanência e continuidade no campo pedagógico não estão diretamente relacionadas, porém, aos vários sentidos que o termo currículo tem recebido nos diferentes momentos da história educacional. Em tempos e lugares diferentes, à palavra currículo foram sendo associadas diferentes idéias.

Independente, portanto, do momento original de seu uso ou de como as várias teorias se apropriaram da noção de currículo e dela fizeram uso, creio que seja importante, neste momento, justificar –a partir de alguns fragmentos históricos– o uso que dele aqui faço, já que afirmo ser o espaço escolar um elemento ordenador do currículo.

Retomando um pouco as histórias que se fizeram em nome do currículo –embora, como se sabe, existam análises preocupadas com a primeira vez em que o mesmo tenha sido utilizado na área

¹³ Faço referência ao Padrão Referencial de Currículo (1995/1998) que por se considerar um "corpo básico comum de conhecimentos" (p. 11), define "o currículo como o centro da atividade educacional" (p. 12) e afirma, baseando-se na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontien, *in: Rio Grande do Sul, 1995/1998*, p. 13), "que os instrumentos e conteúdos de aprendizagem são necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo". E reitera: "Ao dar relevância aos conteúdos de aprendizagem escolares, a instituição de ensino explicita seu compromisso em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente e historicamente acumulados, tendo em vista que estes conteúdos são instrumentos para o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática".

pedagógica¹⁴, Terigi (1996) nos permite refletir sobre a origem do currículo como uma problemática não resolvida e, talvez, não decisiva para a análise que aqui pretendo desenvolver. Segundo esta autora, "(...) encontraríamos dificuldades para escolher, entre tantas vozes autorizadas, a qual delas atribuir o mérito de haver determinado o começo, o ponto onde o conceito *curriculum* era o 'verdadeiro' *curriculum*" (p. 161, grifo da autora).

Continuando ainda, Terigi nos relaciona pelo menos três possíveis hipóteses sobre o aparecimento da moderna concepção de currículo: a primeira, já citada, seria aquela apontada por Hamilton (1992) e estaria associada a uma idéia de "plano estruturado de estudos"; a segunda, bem mais recente do que a primeira, estaria ligada ao movimento industrial norte-americano e à conseqüente "institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos como um campo profissional especializado" (Silva, 1999a, p. 22). A terceira possível origem remontaria aos gregos, particularmente a Platão e Aristóteles, caso consideremos "aquilo que se ensina" como um substituto grego do termo latino "curriculum" (já que tal palavra não existia na Grécia antiga)¹⁵.

Esta procura às possíveis origens do currículo está relacionada à busca de uma "verdadeira" história de como, quando e por quem o currículo foi utilizado, o que garantiria, ao mesmo tempo, a utilização que dele hoje se faz. Independente da legitimidade de cada uma delas –ao apontar o currículo como uma indicação do que se ensina, ou um plano estruturado de estudos ou uma ferramenta pedagógica da sociedade industrial– é importante perceber que cada uma destas definições são sentidos que foram se construindo historicamente, constituindo, assim, algumas das concepções que hoje se têm de currículo.

Trata-se, então, de compreender como este grande significante que é o termo *curriculum* foi recebendo historicamente diferentes significados; como foi se ampliando seu alcance; como foi se transformando seu sentido; como foi incorporando significações próprias de termos precedentes; como chegamos à saturação pela qual *curriculum* é (...) "tudo e seu contrário". (Terigi, 1996, p. 170)

Pelo acima exposto, se os primeiros usos escolares ou acadêmicos da palavra currículo forem associados a "ordo" e "disciplina", tal como nos propõe Hamilton (1992), usaremos o termo "para designar todo o conjunto estruturado de conhecimentos que são trazidos ordenada e seqüencialmente para dentro da escola, com o objetivo declarado de tornar tais conhecimentos acessíveis ao maior número possível de pessoas. Pois, "a ordem [institui] a seqüência; a disciplina [institui] a estrutura. Ambas, ordem e disciplina, [constituem] o currículo" (Veiga-Neto, 1999, pp. 13-14). Ou seja, entenderemos "currículo" como um plano de estudos estruturado, cujas prescrições e conteúdos têm por objetivo disciplinar, regular, normalizar, homogeneizar.

¹⁴ Refiro-me à discussão proposta por Hamilton (1992) sobre as origens do termo "curriculum" e suas primeiras aparições "públicas" na Universidade de Leiden em 1582 e na Universidade de Glasgow em 1633.

¹⁵ Não me deterei nesta hipótese, remetendo o leitor ao texto de Terigi (1996) caso deseje obter maiores referências além daquelas aqui feitas.

Se o sentido moderno de currículo for entendido como produzido no início do século nos Estados Unidos, a ele associaremos uma série de conceitos ligados à industrialização crescente, à mecânica, à organização, à burocratização, já que algumas condições específicas –“a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização” (Silva,1999a, p. 22)– propiciaram a constituição do currículo como uma ferramenta pedagógica cuja finalidade era contribuir para o processo de institucionalização da educação para as massas de trabalhadores industriais. Segundo, tais condições seriam:

Neste contexto, tal como uma indústria, o sistema educacional deveria ser capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, deveria estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles seriam realmente alcançados (idem). Palavras-chave tais como "eficiência", "administração científica", "mecânica", "organização", "desenvolvimento", "técnica" estavam indissociadas dos conceitos educacionais, entre eles o de currículo.

Talvez não seja o caso de considerarmos nenhuma destas duas alternativas, entre as três propostas por Terigi (1996), como a mais original no uso e instituição do termo currículo para significar o percurso escolar tal como o entendemos hoje. É interessante observar, porém, que a atual teorização curricular, talvez porque esteja próxima no tempo em relação a esta concepção norte-americana, foi e tem sido bastante crítica à mesma. Como uma reação à teorização tecnicista do currículo, surgiu nos Estados Unidos um "movimento de reconceptualização" do currículo, em pleno vigor dos anos 60, no quadro das transformações advindas neste momento de rupturas e agitações na ordem sócio-cultural vigente.

O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. As pessoas identificadas com o que passou a ser conhecido como 'movimento de reconceptualização' começavam a perceber que a compreensão do currículo como atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica de Frankfurt. (Silva, 1999a, p. 37)

Na Europa, no mesmo período, discussões filosóficas e sociológicas começavam a ser feitas no sentido de questionar os arranjos educacionais existentes. Na Inglaterra, Michael Young, sociólogo, articula a chamada "Nova Sociologia da Educação (NSE)"¹⁶. Na França, Althusser,

¹⁶ "Seu programa está centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. A NSE (...) deveria começar por ver o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo. (...) a NSE busca investigar as conexões entre, de um lado, os princípios de seleção, organização e distribuição do

Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establiet estabeleceram importantes conexões críticas entre os modelos –de sociedade, de escola, de cultura, de economia, entre outros– existentes e a ideologia, a reprodução e o capitalismo, respectivamente. Também no Brasil, podemos citar a obra de Paulo Freire¹⁷ inserida num movimento de renovação da teoria educacional tradicional.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. (...) [Elas] desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. (Silva, 1999a, pp. 29-30)

Estes movimentos críticos à concepção técnica presente numa perspectiva tradicional de currículo, discutiam sobretudo a "naturalidade" (ou a não problematização) de como as questões educacionais eram consideradas, passando a associar tais questões a problemas quotidianos, sociais, econômicos, reflexos de uma sociedade contraditória e desigual.

A noção de conhecimento "verdadeiro" é colocada em questão e a própria seleção daquilo que deveria constituir um currículo já não depende mais apenas de um elenco de disciplinas. Implicado no processo de seleção de disciplinas está um jogo de poderes: forças que interagem na produção e constituição de novos sentidos. A justificativa técnica da escolha ou seleção de disciplinas que comporão o currículo é mais uma questão de negociação do que propriamente uma questão de critérios "ditos" científicos, que não sustenta(va)m tantas, e cada vez maiores, diferenças e desigualdades.

Destas críticas ao currículo considerado como uma questão meramente "técnica" surge uma forma de caracterizar o currículo (adotada ainda hoje por variados autores): o currículo "explícito" e o currículo "implícito". O primeiro é considerado aquele visível: a grade curricular com suas disciplinas e respectivos programas. O segundo, "oculto", é aquele que inclui tudo aquilo que não associamos explicitamente ao currículo, mas que está lá, no ambiente escolar –espaços, tempos, formas, modos, etc.–, contribuindo à aprendizagem.

Entre um e outro –currículo implícito e explícito– estão as disciplinas e as práticas –ações, métodos, espaços, tempos, entre outros– escolares. Por isto, é "necessário examinar tanto aquilo que [se convencionou chamar] de 'regularidades do cotidiano escolar' quanto o currículo explícito; tanto o ensino implícito de normas, valores e disposições quanto os pressupostos ideológicos e epistemológicos das disciplinas que constituem o currículo oficial" (Silva, 1999a, p. 47).

conhecimento escolar e, de outro, os princípios de distribuição dos recursos econômicos e sociais mais amplos" (Silva, 1999a, p. 67)

¹⁷ "Parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Em sua obra, entretanto, (...) ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: 'o que ensinar?'" (Silva, 1999a, p. 57)

Sendo assim, o currículo "oculto" –nesta perspectiva de análise– poderá ensinar ações (democráticas, conscientes, justas, corretas) ou comportamentos (sexuais, raciais, étnicos, entre outros), através de atitudes e comportamentos expressos por terceiros (geralmente considerados aqueles ou aquelas que exercem poder sobre os outros), através de práticas escolares que se desenvolvem em tempos e espaços escolares ou através das relações sociais que ocorrem na escola.

Uma outra possível compreensão do currículo, reação às concepções tradicionais, se deu a partir de análises no campo cultural:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão de 'fatos' e conhecimentos 'objetivos'. O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. (Silva, 1999a, p. 55)

Em oposição ao currículo do tipo disciplinar, segmentado, linear, seqüencial, estático, objetivista e realista moderno, o currículo desta nova ordem sócio-econômica-cultural –multiculturalista, pós-colonialista, pós-moderna, pós-disciplinar, pós-estruturalista– parece não pretender separar o conhecimento científico do conhecimento cotidiano, mesmo porque afirma não desejar estabelecer a(s) "verdade(s)" do mundo.

O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos *considerados* socialmente válidos. (...) aquilo que é considerado currículo num determinado momento, numa determinada sociedade, é o resultado de um complexo processo no qual considerações epistemológicas puras ou deliberações sociais racionais e calculadas sobre conhecimento talvez não sejam nem mesmo as mais centrais e importantes. (Silva, 1996, pp. 79-80, grifo do autor)

Além disso, ver o currículo a partir de uma perspectiva culturalista significa romper com muitas das ordens estabelecidas pela Modernidade: colocar em dúvida as pretensões totalizantes de saber do pensamento moderno, as noções de razão e de racionalidade fundamentais para o Iluminismo, a noção de progresso central à Modernidade, a noção de "Sujeito" racional, livre, autônomo, centrado e soberano. Significa também reconhecer as múltiplas identidades, as diferenças delas decorrentes, as relações entre saber e poder, permitir a dúvida, a incerteza, preferir o local e contingente em oposição ao universal e abstrato. Mais: significa poder desconfiar da certeza das afirmações categóricas verdadeiras, universais, únicas, totalitárias.

Nesta perspectiva, tanto as ações pedagógicas –que são sobretudo culturais, pois "todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural" (Silva, 1999a, p. 139)– internas à escola quanto aquelas externas à mesma servem para ensinar (e/ou permitir e/ou valorizar) determinadas atitudes, comportamentos, valores, crenças, "verdades":

É interessante salientar que tais ações, ao instituírem "verdades" economicamente produtivas¹⁸ (Foucault, 1996), regulam, normalizam, disciplinam, governam os outros. Esquecem, aqueles para os quais o currículo é tido como um artefato indispensável ao funcionamento escolar, que o currículo é constituído historicamente e que "a historicidade do currículo é da sua própria constituição, de modo que não apenas ele tem uma história como ele faz uma história" (Veiga-Neto, 1998, p. 96). O Currículo não institui apenas saberes: ele institui sobretudo relações, ordens, hierarquias.

Pois, nós nos constituímos enquanto tais ou quais sujeitos na medida em que somos organizados, classificados, descritos, enfileirados, disciplinados dentro e fora dos tempos e espaços escolares. O controle físico e corporal exercido através do currículo e seus dispositivos espaço-temporais nos ensinam gestos, movimentos, posições possíveis, formas de nos dirigirmos e nos relacionarmos aos/com os outros, lugares de pertencimento, regras de sociabilidade. "O currículo torna controláveis corpos incontroláveis" (Silva, 1996, p. 174), e mais: "a moldagem dos corpos, seu disciplinamento é não apenas uma dos componentes centrais do currículo, mas, provavelmente, um de seus efeitos mais duradouros e permanentes" (idem).

Tal como uma máquina, produzimos e reproduzimos contínuas ações que pretendemos sejam o mais perfeitas, eficientes e eficazes possível. Treinados, escolarizados, "curriculados", encurralados, temos poucas alternativas: ou aderimos ao jogo cênico proposto ou, como excluídos, nos marginalizamos fora da escola e de suas extenuantes tentativas de nos (in)(con)(trans)formar segundo suas disciplinas, práticas, didáticas e métodos.

Esta regulação através do currículo, da escola, da Pedagogia está ligada à própria história da escolarização de massa (universal, laica e obrigatória). Com o crescimento da população, a necessidade de utilização máxima dos seus tempos no trabalho produtivo, maior a necessidade de manter os indivíduos controlados, disciplinados, domesticados, regrados. A escola aparece, então, como uma necessária solução aos problemas vigentes. Ao mesmo tempo, o investimento social feito (garantia de escolarização em massa) deveria reverter na cada vez mais rápida inserção no mercado de trabalho de indivíduos jovens, mais dispostos e com maior energia para enfrentar as "pesadas" fadigas do mundo produtivo. Ainda hoje esta lógica capitalista captura corpos e espíritos jovens –e outros nem tanto– a, sob a égide das iguais condições e melhorias de vida, entrar no mercado de trabalho somente e a partir da escola formal.

¹⁸ Uma "verdade economicamente produtiva" é aquela que ao ser instituída, dita, repetida, produz efeitos considerados verdadeiros e, portanto, capazes de modificarem, perpetuarem ou justificarem ações. Ela é econômica na medida em que são mínimos os esforços (utilização de forças) para a sua instituição. Foucault (1989) nos diz que: "(...) existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade" (pp. 179-180).

Por tudo isto, todos os espaços de existência do currículo –seja na sua ordem seqüencial disciplinar (disciplinas), seja nos instrumentos e métodos de sua aplicação (práticas pedagógicas), seja nos tempos e espaços que o delimitam ou o permitem, entre outras possíveis compreensões daquilo que entendemos ser o currículo escolar– devem ser considerados, (re)pensados, relacionados, analisados, criticados ou reformulados.

Particularmente, na análise que proponho, um dos elementos do currículo, pouco comentado, pouco descrito, pouco analisado e, por assim dizer, *oculto*¹⁹ (porque invisível, indizível ou insignificante num primeiro olhar) é o espaço escolar, seja ele edificado ou não, aberto ou fechado, amplo ou mínimo, com funções e lógicas específicas (ou não), que permite ou não movimentos de ocupação e limitação, que institui práticas ou sequer as permite. Mais do que isto: espaço de produção e reprodução de saber (e poder) na medida em que, ao ser convencionalmente considerado como –senão o único, um dos– local privilegiado e legitimado de concentração do saber visto como cientificamente organizado, delimita usos, provoca rupturas, mantém hierarquias, disciplina, controla, vigia e produz subjetividades²⁰.

O espaço, qualquer que seja, é um elemento importante na determinação de nossas atitudes, permanências, resistências e convivências no mundo. Ele é constituidor, determinante, impositivo ou permissivo. O modo como vemos o espaço e como nele nos vemos, diferente nas diversas épocas e culturas, nos permite perceber essas sutis determinações.

No espaço escolar, portanto, são determinadas relações de uso e permanência dentro (ou fora) dele. Ao dispormos pessoas e objetos em ambientes/locais, ao delimitamos o espaço de uso/circulação, ao separarmos, hierarquizarmos, permitimos ações, enfim, ao determinarmos possibilidades e impossibilidades, perceberemos o quão comprometido o espaço está na constituição daquilo que comumente identificamos como escola e como sujeito. Pois, o espaço, segundo Escolano, citado por Frago (s/d, p. 54, trad. minha), é:

(...) um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores,(...) uns marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e ainda biológicos (...). No marco das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é mais que um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, quer dizer, um elemento significativo do *currículum*, uma fonte de experiência e aprendizagem. Mais ainda: a arquitetura escolar (...) pode ser considerada inclusive como uma 'forma silenciosa de ensino'.

¹⁹ O conceito de currículo "oculto", difundido pelos autores da teoria crítica do currículo, é entendido como "normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos" (Apple *apud* Moreira, 1997, p. 14).

²⁰ Produz subjetividades ao sustentar que indivíduos inteligentes, conscientes, educados serão mais autônomos, mais livres, mais independentes, mais responsáveis, serão capazes de promoverem transformações sócio-político-econômico-culturais que visem melhoria de vida, progressos, avanços, humanizações. Talvez esta seja a maior das tantas ilusões produzidas e mantidas pela escola moderna.

O ESPAÇO

Uma casa é uma máquina para morar...uma poltrona é uma máquina para sentar e assim por diante. (Le Corbusier, *in*: Rybczynski, 1996, p. 181)

A concepção arquitetônica modernista previa, como afirma Le Corbusier, soluções corretas, eficientes, padronizadas, modernas para os mais diferentes problemas de construção, habitação e mobiliário. O estilo deveria ser prático, com a rejeição total da arte decorativa. Idéias de padronização, normalização, funcionalidade objetiva (forma idêntica à função) são características inerentes à arquitetura modernista.

A escola, mesmo aquela anterior à Idade Moderna, desde a sua constituição como forma e função, de certa maneira já tinha no seu seio embutida esta concepção modernista. Coerente com sua função de educar, disciplinar, manter, ordenar, regular, desenvolveu-se como um espaço de domesticação, onde indivíduos (jovens, crianças e mais recentemente adultos) menos sábios sujeitam-se aos mais sábios (professores e mestres) para tomarem-se também eles homens de saber, que se crêem capazes, então, de ocuparem os espaços reservados àqueles e àquelas que têm o direito e o merecimento ao poder.

Enquanto instituição, tal como a conhecemos e concebemos –pública e obrigatória–, a escola possui pouco mais de cem anos de existência (Varela e Alvarez-Uría, 1992). Ela começou, porém, alguns séculos antes, a se configurar para chegar ao nosso atual modelo institucional de ensino e aprendizagem. A partir do século XVI foram organizadas ao redor dos "jovens de tenra idade" um certo número de condições que permitiram o aparecimento da escola que conhecemos. A primeira delas foi de ordem religiosa, conseqüente das inovações impostas ao clero em função da Reforma e da configuração dos Estados administrativos modernos. Para impedir o constante perigo do absolutismo monárquico, a Igreja se reestruturará e irá propor –através da formação de novos organismos e congregações– a criação de mecanismos de extensão e intensificação da fé. Inúmeras práticas educativas começam então a se desenvolver, inclusive com a construção de seminários para a formação dos novos cristãos.

As instituições escolares se institucionalizaram no marco das guerras religiosas como instrumentos de formação de bons cristãos e de socialização de crianças e jovens de tenra idade nas respectivas ortodoxias. (Alvarez-Uría, 1996, p. 71)

A necessidade de disciplinar e educar os jovens e os novos cristãos viria a produzir bons súditos e bons cidadãos. A disciplina produziria corpos dóceis, capazes de se sujeitarem às exigências terrenas e de manterem inalterados os privilégios daqueles que os detinham. A disciplina necessita, porém, da distribuição dos indivíduos no espaço (Foucault, 1997c), já que o cerc(ement)amento, a clausura, o espaço fechado, a distribuição por filas, séries ou classes, desmobiliza os indivíduos, isolando-os e transformando-os em forças autônomas e mais facilmente auto-controláveis.

Sujeitos que controlam a si mesmos em espaços e tempos por eles mesmos determinados ou apreendidos parecem ser mais independentes, eficazes e eficientes. Estes sujeitos são múltiplos organizados que, ao serem distribuídos de forma específica no espaço, tornar-se-iam responsabilmente obedientes, pois reconheceriam a mobilidade possível dentro do quadriculamento arquitetural funcional (prático, moderno e fácil de usar) que permite saber onde e como encontrar o quê e quem se quer, "estabelecer as presenças e as ausências (...), instaurar as comunicações úteis, interromper outras, poder a cada instante vigiar [e auto-vigiar] o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos" (Foucault, 1997c, p. 131).

Eis diante de nós o disciplinamento positivo moderno que permite a cada um conhecer a si próprio e os outros, dominar-se e dominar os outros, utilizar-se e utilizar os outros para melhor fazer funcionar a engrenagem tecnopolítica moderna.

Ariès (1981) salienta que a partir do fim do século XVII iniciou-se um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias –ao qual se dá o nome de "escolarização"– cujas funções seriam aquelas de manter, ordenar, regular, doutrinar, isolar, contribuindo para demarcar e definir o espaço da infância.

Determinando lugares individuais, foi possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou-se uma nova economia do tempo de aprendizagem. (Foucault, 1997c, p. 134)

Desta forma, hierarquizaram-se tais jovens –uns em relação aos outros–, permitindo de forma mais fácil e simples vigiar e também recompensar e classificar os melhores e merecedores de maior atenção.

O espaço individual, celular, ainda segundo Foucault (1997c), cria espaços complexos, arquiteturais, funcionais, hierárquicos. Esses espaços realizam a fixação e permitem a circulação, marcam lugares e indicam valores, garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. Inicialmente, estes dispositivos disciplinares e disciplinadores –que regulam e delimitam os permitidos e os não permitidos espaços a serem utilizados– foram pensados para manter sob controle mais fechado as populações, através das prisões, dos patronatos e das polícias. Da mesma forma, com o passar do tempo, dispositivos disciplinadores de controle mais aberto foram sendo ajustados às novas exigências sociais, como por exemplo, o hospital, o manicômio, a fábrica, o exército, a família, as agremiações e, acima de tudo, a escola (Veiga-Neto, 1995).

Porém, não foi somente o espaço delimitado, fechado, que determinou a concepção de escola como modelo de educação. Assim como não bastou demarcar o espaço da infância e definir seu estatuto, caracterizando-a como uma "etapa especial da vida". Foi preciso também constituir e manter dentro da escola um corpo de "especialistas da infância dotados de tecnologias específicas

e de 'elaborados' códigos teóricos" (Varela e Alvarez-Uría, 1992, p. 69), mestres, autoridades legitimamente reconhecidas encarregadas de difundirem os saberes, as descobertas, a disciplina; de vigiarem e manterem a normalidade entre seus discípulos, domesticarem, repetirem, doutrinare, modelarem um novo indivíduo e, sobretudo, satisfazerem-se com a função social que possuíam.

Estas e outras possibilidades históricas (nascimento da infância, constituição de um espaço específico destinado à educação, aparecimento de um corpo de especialistas, destruição de outros modos de educação, institucionalização da escola com seus códigos e obrigatoriedades), associadas àquela do disciplinamento, permitiram o nascimento e a manutenção da escola como local privilegiado de constituição e transmissão do saber social (Varela e Alvarez-Uría, 1992).

A escola não é somente um lugar de isolamento em que se vai experimentar, sobre uma grande parte da população infantil, métodos e técnicas avalizados pelo professor, enquanto 'especialista competente', ou melhor, declarado como tal por autoridades legitimadoras de seus saberes e poderes; é também uma instituição social que emerge enfrentando outras formas de socialização e de transmissão de saberes, as quais se verão relegadas e desqualificadas por sua instauração. (Idem, p. 83)

Assim, ainda segundo os autores acima citados, quanto mais fortes forem tais características disciplinadoras em relação à ocupação do espaço físico da escola, mais legítima é a função social da escola com a dissociação entre formação (trabalho intelectual) e aprendizagem (trabalho manual). A escola contribuiu consideravelmente para a ruptura entre saber intelectual e saber prático. Ao contrário das universidades medievais, nos diz Varela (1996), onde a produção do saber estava intimamente ligada à dimensão política, à organização, às questões públicas, ao fazer; os colégios jesuítas, por exemplo, estavam separados do poder político: o colégio era um local onde se aprendiam conhecimentos neutros e objetivos e não existia a possibilidade da manifestação, do uso do poder, da discussão.

A outra possibilidade histórica que se agrega a estas já citadas –dando condições para que a escola se institucionalizasse, tornando-se pública e obrigatória– é a tutela do operariado através da instrução formadora, formalizadora e profissionalizante na segunda metade do século XIX e princípios do século XX (Varela e Alvarez-Uría, 1992). Os operários seriam "ajudados" pelos educadores a fim de conseguirem ascender social, cultural e economicamente e terem mínimas condições de sobrevivência, mesmo que, resignadamente, tivessem sido obrigados a abdicarem de sua própria cultura em detrimento de verdades absolutas e cientificamente comprovadas apregoadas pela nova ordem sócio-econômico-cultural. Na medida em que o operariado deve buscar na escola suas únicas e possíveis condições de ascensão, dá a esta instituição garantias de sua permanência e relevância transcendental: quanto mais se busca, menos se acha. O ciclo se fecha e a escola permanece, intocável na sua legitimidade redentora e disciplinadora de saberes e poderes.

A escola –vista como necessária e útil para dar direito a todos de poderem, através do saber, ascender socialmente e contribuírem para a manutenção da ordem sócio-econômica-cultural vigente– traz consigo, sob a veste de instituição democrática, a sua dimensão domesticadora e reguladora²¹.

Ao apregoar liberdades e igualdades (as máximas burguesas), a escola vem perpetuando suas contraditórias características. Desde seu início, procurou através do próprio ambiente escolar – enquanto espaço fechado– exercer e exercitar sua força de domesticação e adestramento. Indivíduos sentados, isolados, condicionados, vigiados, seriam facilmente manipulados e hierarquizados. Indivíduos que não sabem, que desconhecem o saber científico produzido nos grandes centros de saber (e justamente por este desconhecimento ocupam um lugar na escola) seriam sempre subjugados, aptos para permanecerem no espaço pré-determinado por aqueles que já são mais, que já possuem o “direito/dever” de estar acima dos outros.

Esta lógica está inicialmente arquitetada e justificada nas próprias construções escolares: o lugar da cátedra em posição de destaque; o lugar do aluno (fechado, trancafiado na carteira escolar); salas ordenadas, enfileiradas; corredores centrais e de fácil acesso; a posição central ocupada pela direção e coordenação, pelos vigilantes superiores; enfim, toda uma arquitetura que integre, componha, regule e discipline os currículos, as pedagogias, as práticas escolares.

O local da vigilância (enquanto espaço ocupado pelo professor e também enquanto espaço ocupado pela direção) sempre foi central, diante de todos, para que todos vejam, sim; mas, sobretudo, para que um único olhar, vigilante, possa ver a todos ao mesmo tempo. O espaço celular, individual, destinado ao aluno, imobiliza-o, mas também dá ao mesmo a sensação de independência e organização eficaz, eficiente, prática e moderna. Esta opção –e conseqüente manutenção– do espaço celular também é reforçada pelo exercício de práticas (sobretudo docentes) de individualização: o exame, as provas, o verificar constante para justificar a normal hierarquia existente entre aqueles que sabem, podem, têm direitos mais do que os outros que não conseguem superar as inerentes dificuldades impostas. O exame servindo, enfim, para normalizar, qualificar, classificar e, se preciso for, punir (Foucault, 1997c).

A construção *panóptica* (em grego: παν=tudo; οπτικός=visível), formulada e batizada por Bentham, idealizada por seu irmão (Foucault, 1989), foi um dos achados desta composição. Como um dos primeiros modelos de visibilidade isolante, foi inicialmente colocado em prática nos dormitórios da Escola Militar de Paris, em 1751, para tornar-se uma tecnologia arquitetônica do poder, uma estrutura arqueotecnológica capaz de manter, ordenar, vigiar, ideal para todas aquelas construções que objetivassem tais propósitos.

²¹ Ao dizer “sob a veste de instituição democrática” quero chamar a atenção para o fato de que a escola oculta e dissimula este seu aspecto domesticador e regulador. Ou seja, ao mesmo tempo que impõe, oculta este seu mecanismo de imposição, exercendo uma “dupla violência”, tal como definiram Bordieu e Passeron em relação ao

Foucault (1997c) assim se refere a esta concepção arquitetônica:

O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. (...) Cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. (...) [Cada um] é visto, mas não vê; objeto de uma informação, nunca sujeito numa comunicação. (p. 177)

O *panóptico* é uma máquina que dissocia o ver e o ser visto, pois todos estão sempre sendo vistos pelo vigia, mas nunca vêem. "Na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto" (idem, p. 178). Por isto, passa a ser utilizado como tecnologia arquitetônica sempre que se queira manter uma quantidade de indivíduos controlados, vigiados, sem que os mesmos possam perceber quando e como estão sendo observados.

Muito embora os exemplos de arquitetura escolar moderna não tragam consigo tal estrutura *panóptica*, os princípios fundamentais que organizam o espaço físico da escola se aproximam consideravelmente do modelo de Bentham.

A escola –apropriando-me analogamente das palavras de Le Corbusier– é, assim, uma máquina para estudar. Uma máquina que, talvez, continue produzindo indivíduos capazes e aptos a manterem e perpetuarem tudo numa perfeita ordem sócio-econômico-cultural.

O MOBILIÁRIO

Móvel (do latim *mobile*) é, entre outras acepções, "aquilo que se pode mover" (Ferreira, s/d, p. 950), "que se pode deslocar de um lugar a outro, transportar sem que sofra danos ou venha alterada a função (...), [aquilo que serve] para decorar uma casa, uma escola, um escritório" (Zingarelli, 1996, p. 1085, trad. minha).

Assim como os ambientes fechados, quadriculados, práticos e úteis nos parecem eternos –casas, escolas ou escritórios, por exemplo, sem divisões funcionais, hierárquicas, arquiteturais parecem desorganizados, improdutivos ou ineficientes–, os móveis também carregam consigo (apesar de reconhecidas suas marcas temporais através de estilos e modelos) esta peculiar sensação de eternidade. Houve um tempo –não muito distante, porém– em que eles sequer existiam.

processo de dominação cultural: de um lado, a imposição e, de outro, a ocultação (daquilo que se procura impor),

Registra-se que foi somente a partir do século XVII que a nobreza européia começou a conviver com o mobiliário propriamente dito. Até então, as casas, consideradas como espaços públicos, não eram separadas em cômodos com funções específicas e seus móveis eram utilizados de várias maneiras ao mesmo tempo: camas que serviam de bancos durante o dia ou baús que serviam de mesas. A partir de 1600, aproximadamente, os sentimentos de "intimidade" e "domesticidade" presentes na Europa do Norte, por causa das dificuldades territoriais (falta de terrenos para plantar), começou a modificar os conceitos ligados ao mobiliário, espaços físicos da casa e, sobretudo, a conforto e tecnologia (Rybczynski, 1996).

Na França do século XVIII, Luís XV, através de seu arquiteto François Blondel, começou a dividir os espaços do palácio em cômodos com funções específicas. Este foi considerado o século da privacidade na Europa. E a consequência direta disto foi a preocupação com o mobiliário propriamente dito: o rococó francês preocupava-se sobremaneira com a decoração do interior das casas, criando móveis adaptados para diversas exigências e circunstâncias.

Mas foi com a burguesia no poder que mais se desenvolveu este sentimento pelos aparentes mínimos detalhes. Pois, "domesticidade, privacidade, conforto, o conceito do lar e da família: estas são, literalmente, as principais conquistas da Era Burguesa" (Lukacs, *in*: Rybczynski, 1996, p. 63).

A casa (e as posteriores construções), como espaço único, se divide em diversos pequenos cômodos (paulatinamente mobiliados) que permitem a privacidade e a intimidade. Ao mesmo tempo, o controle feminino nas rotinas caseiras introduz um sentimento de feminização e domesticidade (conjunto de emoções sentidas relacionadas à família e à devoção ao lar) que dá vida própria a cada elemento que constitui o espaço da casa ou que nele está contido.

Muitas foram as transformações decorridas tanto quanto à delimitação do espaço quanto à sua forma e ocupação, de forma privada e também pública. Quanto ao mobiliário, muitos foram os móveis que marcaram e demarcaram estilos e épocas. Móveis que se incorporaram internamente à aparência das casas, móveis que se adequaram às modas e aos gostos populares. Mas,

era de se esperar que as diversas invenções que contribuíram para o conforto humano na virada do século tivessem um impacto profundo sobre a aparência da casa. Surpreendentemente, não foi este o caso. (...) A decoração interior não apresentou grandes alterações. (...) As mudanças que ocorreram deveram-se mais à moda e ao gosto popular e praticamente nada à tecnologia. (Rybczynski, 1996, p. 181)

Também nos espaços públicos, dentre eles a escola, os móveis continuaram se adequando e readequando quanto à forma e estilo. Porém, permaneceram senão os mesmos –apesar dos séculos que passaram– inevitavelmente com as mesmas funções.

Móveis escolares continuam a ser equipamentos com funções específicas. Mudam de lugar no espaço físico, permitem maior mobilidade, mudam de nome, mas não rompem com as estruturas

que aparece então, como *natural* (*apud* Silva, 1999a).

demarcadas. No templo do saber, o professor continua no seu lugar privilegiado, mesmo que sua mesa tenha mudado de tamanho, mesmo que ele se sente ao lado dos alunos ou até mesmo que se confunda no meio deles. Ele permanecerá sempre acima de todos, numa posição cômoda (ou não) de detentor do saber. Ele não precisa da cátedra ou do móvel de maior dimensão para demarcar seu espaço central de ocupação.

Da mesma forma, parece que o espaço do aluno, na cultura escolar moderna, é e será sempre bem delimitado, mesmo que os móveis que ele ocupa tenham se transformado, estejam mais leves e soltos. A carteira escolar que unia e trancafiava vários alunos em filas, impedindo-os de levantar, sair, ir ao banheiro, entre outras coisas, evoluiu, segundo alguns. Poder-se-ia dizer também que atomizou ainda mais alunos-indivíduos-autônomos. Se antes, unidos nas carteiras, existiam várias dificuldades para os movimentos individuais e o controle da disciplina deveria ser mais rígido, com a individualização das carteiras (mesas ou cadeiras), as dificuldades de movimentação livre no ambiente escolar permanecem, pois todos continuam vigiando os outros e se vigiando todos os momentos.

Ao mesmo tempo, porém, os móveis antigos, mais pesados e maciços –que pareciam tão inconvenientes ao movimento livre– permitiam ousadias que hoje sequer imaginamos. A não visibilidade que tais móveis proporcionavam permitiam indisciplinas incontroláveis mesmo aos olhos do mais atento professor. Ao esconder-se atrás destes móveis ou passar objetos proibidos por debaixo deles sem que o professor percebesse, o aluno podia, menos visível, ser menos disciplinado. Hoje, ao contrário, tudo visível, não é preciso sequer o controle do professor para fiscalizar por entre móveis escolares: todos se vêem mutuamente e se controlam recíproca e continuamente, impedindo e reprimindo aquelas ousadias-indisciplinas do passado por antecipação.

A mudança ocorrida no convívio escolar com a individualização dos móveis, associada a outras tecnologias de subjetivação e disciplinamento, tornou ainda mais difícil a reunião e o contato (mesmo que físico). Dependendo do número de alunos na sala e da disposição dos móveis na mesma, sequer é preciso falar com o colega ao lado ou com o professor, pois cada um tem o seu móvel particular, o seu espaço físico delimitado, suas práticas escolares, seu currículo, sua grade, suas histórias e seu memorial. Em comum, dividimos bem poucas experiências, objetos e espaços. Como narcisos, olhamos continuamente para o próprio espelho, na esperança de vermos ali refletido o ideal ao qual não ousamos questionar ou escapar. Pois, nosso mobiliário funciona como âncoras de nós mesmos, como espelhos nos quais nos vemos e nos amarramos ainda mais a nós mesmos e, quais narcisos, nos estabilizamos e nos tranquilizamos somente diante de nossas reconhecíveis identidades.

PARA SITUAR...

ESPAÇOS NO(S) ESPAÇO(S)

A cidade é um fenômeno múltiplo. A cidade é obra, obra de arte, obra da história. É valor de uso e campo de desvelamento do valor de troca. A cidade é texto. A cidade prescreve, inscreve, escreve. A cidade é objeto tal como um livro, onde conteúdo e continente são inseparáveis. (Roca, 1989, p. 6, trad. minha)

Uma cidade –que não é simplesmente cenário preexistente ou contexto, cujos espaços públicos e privados (praças, ruas, edifícios) não são meros modelos, artefatos ou tipologias invariáveis definidos por qualidades físicas e explicados pela evolução de um discurso teórico disciplinar– é constituída, nos seus múltiplos espaços, por múltiplos e complexos elementos: formais (físicos, estruturais, topográficos, geográficos) e históricos (políticos, administrativos, culturais, sociais, econômicos). Relatar experiências urbanas, portanto, envolve sempre a análise de uma série de processos contingentes a uma determinada época (tempo) e a um lugar (espaço) específico.

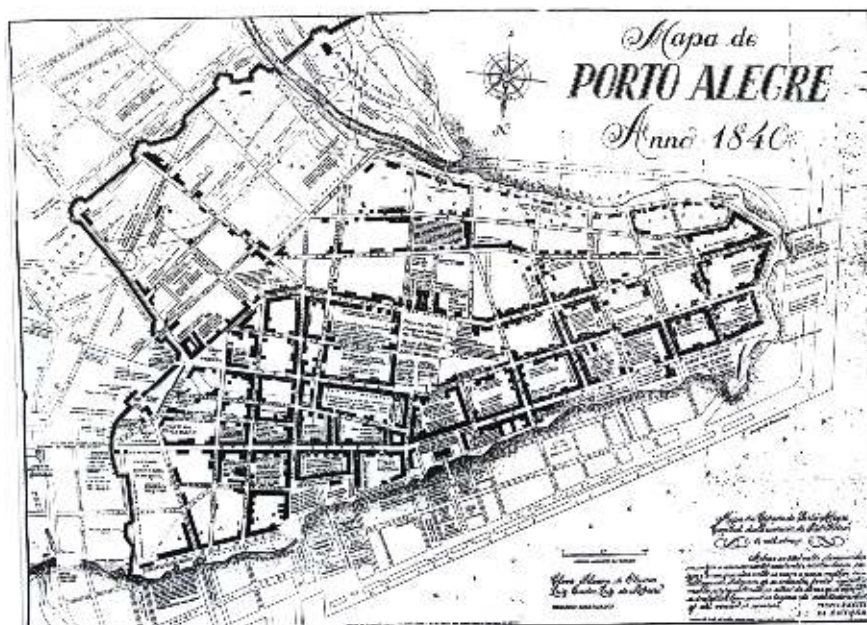
Neste trabalho não será diferente, já que para compreender a função social, econômica e cultural dos espaços escolares escolhidos, preciso situá-los no(s) tempo(s) e no(s) espaço(s) onde foram inseridos. Pois,

não apenas o espaço-escola, mas também a sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como um centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente. (Escolano, 1998, p. 28)

A cidade de Porto Alegre –cuja fundação e urbanização não é consenso entre alguns pesquisadores (Weimer, s/d)– tem pouco mais de duzentos anos de ocupação e tornou-se oficialmente capital da Província do Rio Grande de São Pedro (atual Rio Grande do Sul) em 1773 por determinação do então governador Coronel José Marcelino de Figueiredo. Parte do território hoje ocupado pela cidade (praticamente toda a península), porém, foi sendo traçado –formal e historicamente– antes desta oficialização: primeiro, com a concessão oficial de uma sesmaria de terra a Jerônimo de Ornellas (ou Dorneles²²). Depois quando, em decorrência do Tratado de Madrid (assinado em 1750), a Coroa Portuguesa estimulou a vinda de casais açorianos para a região das Missões (1752) que, em função das Guerras Guaraníticas, foram obrigados a aguardar transporte espremidos entre as margens do Guaíba e a estância de Jerônimo de Ornellas. Neste limite mínimo de terra, os famosos “sessenta casais” (cujo número jamais foi documentalmente comprovado) esperaram durante duas décadas, até que, em 1772, foram desapropriadas as terras da estância –que já não pertenciam mais a Jerônimo de Ornellas– para permitir a expansão do povoamento.

²² Também aqui existe discordância entre autores (Weimer, s/d).

Com a transferência da capital da Província (de Viamão para cá), o então governador (José Marcelino de Figueiredo) encarregou o capitão-engenheiro Alexandre José Montanha a dividir a "Freguesia de São Francisco dos Casais"²³ para demarcar "a praça em novo lugar e dividir o restante da sesmaria em datas" (Caldas, *in*: Weimer, s/d, p. 27). Em 1778, ainda por designação de José Marcelino de Figueiredo, são construídas fortificações –"entrincheiramentos entre duas paliçadas" (Carneiro e Penna, 1992, p. 16), ou melhor, uma espécie de muralha bem simples, antecedida por um fosso na parte da cidade não guarnecida pelas águas– que tiveram um importante significado na organização do espaço urbano, pois "elas orientaram o sentido do crescimento da vila, demarcando os limites entre o urbano e o rural" (Monteiro, 1995, p. 24) Esta configuração medieval, diz o autor citado, implicava entradas controladas por portões que eram fechados à noite e abertos ao amanhecer (mapa 1).



Mapa 1

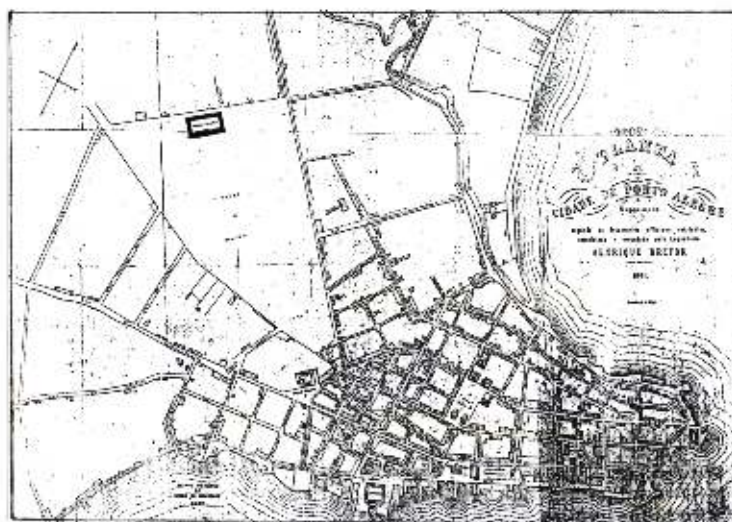
Na época da Revolução Farroupilha (1835-1845), estas fortificações foram reconstruídas e passaram a englobar novas áreas. Em 1845, tais fortificações foram demolidas e a cidade –que havia se concentrado na extremidade da península, próxima às margens do Guaíba– começa a se expandir no sentido das estradas e caminhos que levavam ao povoamento, originando os arraiais que eram "pequenos povoados em torno de uma igreja [ou capela] (...) que depois da retirada das muralhas foram se emendando ao centro" (Souza, s/d, p. 24).

De 1845 até hoje, a cidade cresceu muito. Seu processo de expansão e urbanização –atrelado a questões formais e históricas decorrentes de vários movimentos (econômicos, político-

²³ Em 1810, tal freguesia foi elevada à categoria de vila e passou a se chamar oficialmente Porto Alegre. Somente em 1822 a capital foi elevada à categoria de cidade.

administrativos, migratórios)²⁴ – produziu um desenvolvimento espacial e um adensamento populacional maior na orla norte do Guaíba e ao longo de seus acessos (mapa 2):

A escolha da orla norte do promontório, junto ao lago Guaíba, se deu em função de condições portuárias mais adequadas, decorrentes da própria topografia que propicia a proteção dos ventos sul. Separadas as duas orlas pelo divisor de águas, atual rua Duque de Caxias, a orla sul demorou mais a ser ocupada e sua densidade de construção e população, ainda hoje, é bem menor, tanto pela sua exposição aos ventos mais frios, como pela sua topografia mais acentuada. (Souza, s/d, p. 24)



Mapa 2

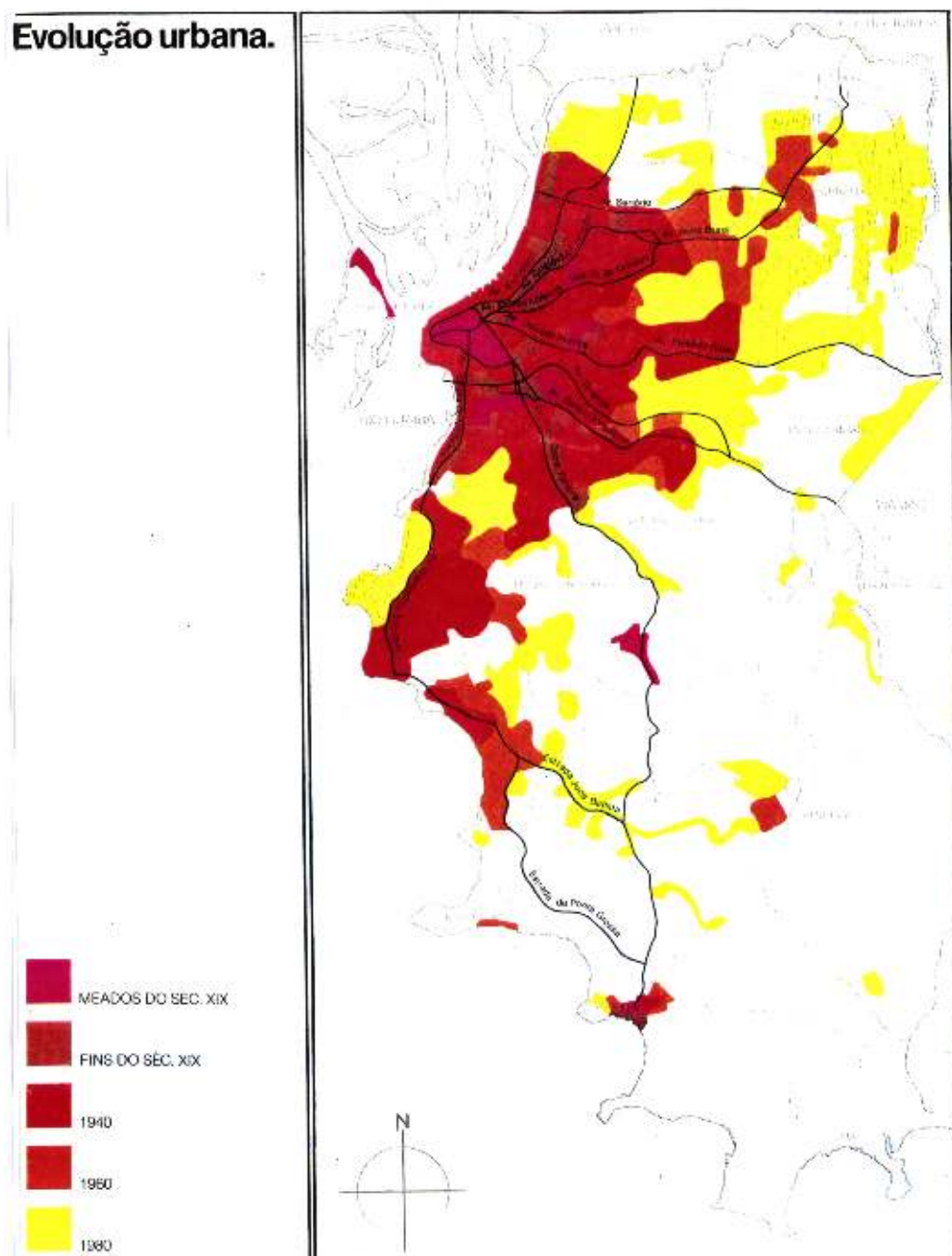
Dadas as melhores condições da orla norte (em relação à sul), esta passou a ser a área mais procurada da cidade. Assim, muito cedo começaram a ser feitos aterros nesta orla, o que aumentou consideravelmente a faixa de terra nas margens norte do Guaíba. Estes aterros foram feitos até 1922, quando o porto foi construído e o perfil da orla norte foi definido tal como é hoje.

Outra questão interessante a ser destacada (e já mencionada) em relação à ocupação do sítio foi a expansão da cidade ao longo de seus acessos (mapa 2):

Porto Alegre tem a configuração de sua estrutura viária como um leque, cujas varetas são as vias, que convergem todas para o centro. Essas ruas ou avenidas atuais, correspondem aos antigos acessos da cidade. Vetores do crescimento urbano e responsáveis pela sua expansão, o Caminho Novo (Voluntários da Pátria), a Estrada da Floresta (Alberto Bins/Cristóvão Colombo), o caminho do Meio (Osvaldo Aranha), a Estrada do Mato Grosso (João Pessoa) e o Caminho das Estâncias do Sul (Getúlio Vargas), formavam a rede de caminhos que vinham de todas as direções para o centro. (Souza, s/d, p. 24)

²⁴ Souza e Müller (1978) analisam o crescimento urbano de Porto Alegre em cinco fases: de 1680-1772: ocupação do território e formação do núcleo; de 1772-1820: plantação de trigo na região; de 1820-1890: imigração estrangeira na área; de 1890-1945: processo de industrialização; de 1945 até o presente: urbanização e metropolização.

A evolução urbana de Porto Alegre, sempre mais ao norte, justifica em parte a localização das escolas pesquisadas: não por acaso todas elas se situam do centro para o norte da cidade, mesmo que tenham sido inseridas neste espaço urbano em momentos históricos e condições formais tão diferentes (mapa 3).



O Quartel da Várzea que deu origem ao Colégio Militar de Porto Alegre começou a ser construído em 1872, numa zona considerada externa à cidade (mapa 2) e nada atraente à sua ocupação (porque era uma área alagadiça que inundava com a chuva), mas que permitia o exercício de

atividades militares "no meio de grandes vazios" (Souza e Müller, 1978, p. 57), além de estar próxima aos combates cisplatinos. Em 1883 o quartel foi transformado em uma escola de preparação militar.

Já a construção do Instituto de Educação, em 1935, reflete um outro momento do processo de urbanização pelo qual passava a cidade na época e que havia iniciado bem antes com o lançamento do "Plano Geral de Melhoramentos" do engenheiro-arquiteto J. Moreira Maciel. O "Plano Maciel", divulgado em 1914, só começou a ser colocado em prática na administração de Otávio Rocha (1924-1928) e pretendia, baseado na experiência de Haussmann (1853-1869) na urbanização de Paris²⁵, "limpar a cidade [sanear, calçar, ajardinar e implantar redes de água e esgoto], abrir avenidas, pavimentar, dar melhores condições ambientais e criar maior acessibilidade entre determinados pontos" (Souza, 1993, p. 135).

A construção de vários edifícios públicos e a abertura das avenidas faziam parte de uma ideologia positivista republicana de grandes e majestosas obras e previa a "substituição da cosmovisão rural por outra urbana e internacionalista" (Weimer, 1993, p. 120-121), onde rapidez, eficiência, praticidade e modernidade eram qualidades indispensáveis para os padrões da época.

A industrialização, aliada à mecanização e às novas tecnologias que surgiam, conferia um caráter de progresso, um 'caráter de modernidade' à sociedade de uma forma geral, colocando o Brasil [e Porto Alegre] em sintonia com o resto do mundo desenvolvido. (...) Havia, portanto, necessidade urgente de alterar esta realidade, promovendo a melhoria dos serviços e a reestruturação da cidade, permitindo seu desenvolvimento, crescimento e expansão. (Wilkoszynski e Souza, 1995, p. 183)

Os projetos desenvolvidos e assinados por arquitetos ligados ao positivismo apresentam, em sua maioria, grandes e imponentes fachadas com "uma rica ornamentação escultórica de caráter didático no sentido do proselitismo da filosofia que sustentava a idéia de Estado em vigor" (Weimer, 1997, p. 231), pés-direitos altos²⁶, grandes áreas construídas (normalmente grandes blocos quadrados ou retangulares) e imensos vazios internos geralmente usados como entradas, escadarias ou salas²⁷.

Os investimentos realizados no sistema educacional, por conta deste esforço positivista (cientificista, internacionalista, modernizador) foram muitos e se refletem diretamente nas realizações arquitetônicas (obras construídas) cunhadas dentro deste modo de pensar²⁸: o Palácio

²⁵ "A construção dos bulevares continha o discurso de 'limpeza da cidade' e juntamente com a renovação e extensão das instalações de água, esgoto, iluminação, a arborização das vias públicas e a criação dos parques públicos transformaram Paris no símbolo da modernidade do século XIX." (Souza, 1993, p. 135)

²⁶ A monumentalidade dos edifícios positivistas pode ser medida, por exemplo, pela altura dos pés-direitos do Palácio do Governo (atual Palácio Piratini) com 8m no térreo e 12m no segundo piso, ou do Colégio Elementar Fernando Gomes (hoje Escola Técnica Ernesto Dorneles) com 6,60m de pé-direito (Weimer, 1997).

²⁷ O exagero na decoração externa não é repetido internamente, onde as grandes áreas são monumentais geralmente apenas pelo tamanho que possuem.

²⁸ Não por acaso a maioria destes prédios estava ligada à questão educacional, pois esta era uma das grandes preocupações positivistas diante dos altos índices de analfabetismo da época: acima de 75% (Weimer, 1993).

Piratini, a Biblioteca Pública, as Escolas de Engenharia, Medicina e Direito, o Arquivo Público, a Prefeitura Municipal, o Colégio Fernando Gomes, o Colégio Júlio de Castilhos (não mais existente), a Faculdade de Agronomia e Veterinária e, entre tantos outros que poderiam ser aqui citados, o Instituto de Educação –localizado diante de a uma grande avenida (alargada em função deste novo conceito urbanístico vigente), ao lado do Parque Redenção (drenado e ajardinado em 1939) e próximo dos prédios universitários existentes (mapa 4).



Mapa 4

Ainda dentro de uma ótica monumentalista –de fachadas ornamentadas e pés-direitos altos– mas distante o suficiente do positivismo em vigor (porque pretendia ser um novo modelo educacional, de maiores liberdades e responsabilidades), foram construídos em 1940-1943 os novos prédios do Colégio Americano.

Localizado próximo a uma grande via de acesso ao centro da cidade (ex-Caminho do Meio, atual Avenida Profásio Alves), sobre uma colina (numa zona alta) e num terreno grande (porque a ocupação daquela zona era recente), o Colégio não estava numa zona de grande adensamento populacional (mapa 5). Se isto dificultava, em parte, o fácil acesso (mesmo que a maioria das alunas na época fossem internas), por outro lado, a tranquilidade do lugar foi bem explorada no material informativo do Colégio:

Na encosta do Morro da Bela Vista, em Petrópolis, estão encastrados, firmes como a rocha de granito em que se assentam, os novos e magestosos [sic] edifícios do Colégio Americano, formando um conjunto magnífico, prontos e aparelhados para o mister que foram construídos.

O Morro da Bela Vista é lindo, alegre e encantador. Ali a tranquilidade é absoluta, o silêncio um convite ao estudo e à meditação.

Os ruídos da cidade não chegam até a encosta do morro. O tráfego de bondes, ônibus e outros veículos é feito pela Avenida Protásio Alves, um quarteirão distante da propriedade do Colégio.

O que perturba o silêncio do morro e o vozerio bulicioso [sic], os risos e gritos dessa legião de criaturas felizes e despreocupadas que, por toda parte, nas horas de recreio, isoladas ou em grupinhos selecionados, vão construindo dourados castelos de sonho...

Os panoramas que se descortinam, como se poderá ter uma idéia pelas fotografias que ilustram estas páginas, são admiráveis. Das janelas dos diversos edifícios e dos campos de recreio avistam-se paisagens cuja beleza é difícil descrever. Vê-se não só uma grande parte de cidade, mas, ainda, ao longe, o rio Guaíba na sua quietude imutável por onde deslisam [sic] as mais variadas embarcações.

Com a mesma exuberância e pureza que estão crescendo as pequeninas árvores dos bosques e das avenidas, com a mesma beleza que estão surgindo nos jardins as flores mais mimosas, assim há de viver e crescer, resplandecente de alegria, cada geração de novas filhas do Colégio Americano. (*Colégio Americano*, 1946, p. 2)



Mapa 5

Embora isto, o investimento feito nestas condições –construir uma escola num terreno acidentado, distante do centro e numa zona despovoada– foi logo compensado com a evolução urbana da cidade de Porto Alegre e a conseqüente ocupação do território adjacente ao terreno do Colégio.

Em 1960, a cidade vivia um "grande momento desenvolvimentista", fruto de uma política econômica nacional de grandes investimentos industriais. Uma de suas escolas, particularmente a Escola Técnica Parobé –localizada desde 1921 na Rua Sarmento Leite– durante este período de grandes transformações nacionais (enfaticamente tecnicistas) e depois da sua equiparação à Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro por Getúlio Vargas em 1943 (quando começou a funcionar como uma escola técnica nacional e atender diversos ramos de ensino profissionalizante existentes), precisava de um espaço maior para atender a grande demanda de alunos e cursos oferecidos. Suas instalações estavam pequenas ante a sua expansão. Então:

Em 1956 foram obtidos os primeiros recursos para a construção de um novo e moderno prédio. O local escolhido foi o bairro Praia de Belas, cujo aterro oferecia grandes perspectivas de ampliação para as novas instalações. A mudança para a Av. José Loureiro da Silva ocorreu em 1960, ficando o antigo prédio integrado à Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (*Escola Técnica Parobé*, 1997, s/p)

A construção da Escola Técnica Parobé nesta nova área aterrada da cidade, diante de uma grande avenida, é reflexo de um período de modernização-industrialização que privilegiou ao máximo as soluções mecânico-tecnicistas.

Passados mais de vinte e cinco anos, a cidade continuou a crescer mais ao norte que ao sul. Em 1987, já tinha praticamente os contornos atuais, quando foi construído o Colégio Província de São Pedro. Localizado numa zona considerada nobre da cidade (e que ainda hoje não tem uma densidade populacional muito alta) –próxima ao Shopping Center Iguatemi, ao Country Club, às Av. Dr. Nilo Peçanha e Carlos Gomes, à Praça Japão– este Colégio cresceu junto com a região onde foi construído, uma região arborizada, característica por seus terrenos amplos e suas construções organizadas.

Já a Escola Municipal Jean Piaget –construída apenas cinco anos depois do Colégio Província de São Pedro (em 1992)– foi inserida numa região periférica da cidade, bastante distante do centro, quase no limite dos municípios de Porto Alegre e Alvorada: no Parque dos Maias.

A localização desta Escola, ligada à rede municipal de ensino, corresponde a uma proposta político-pedagógica da Administração Municipal de Porto Alegre:

A intervenção prioritária da Administração Popular ocorre nas áreas periféricas da cidade, onde está localizada a população de mais baixa renda. (Macadar, 1992, p. 9)

Situados tais espaços escolares –no(s) tempo(s) e no(s) espaço(s) da cidade de Porto Alegre– resta reafirmar que é impossível pensar os espaços isoladamente, desconectados de seus tempos e de suas histórias, pois:

A cidade (...) é feita (...) das relações entre as medidas do seu espaço e os acontecimentos do seu passado. [Pois] (...) uma cidade comporta muitas e, ao analisar uma metrópole, mediante o que ela se tornou, é possível recordar aquilo que ela foi um dia. (Calvino, 1990)

PARA (D)ESCREVER...

HISTÓRIAS QUE SE CONTAM

Histórias que se contam, se inventam, se constroem, se desconstróem e se edificam. Discursos que nos constituem. Elos e nós de ligação que nos absorvem em tentadas categorizações, classificações, medidas impossíveis. Se a escola se constituiu, nos séculos de sua conturbada existência, como um dispositivo de docilização de indivíduos *infames*²⁹ e se ainda hoje se mantém com o mesmo propósito, significa que transformações se fizeram necessárias para que tais técnicas e estratégias –de docilização/assujeitamento– se perpetuassem no tempo, apesar das contínuas críticas que a elas foram se fazendo.

Ao me referir ou tentar esquadrihar alguns destes momentos de movimentos pedagógicos, não pretendo absolutamente reduzi-los ou cercá-los em bem delimitadas margens. Pretendo, ao contrário, relevar seus pontos significantes, suas marcas mais distintas, suas estruturas mais consistentes, suas regularidades mais pertinentes. Seria ingênuo pretender que as histórias contadas relatassem fatos tais quais existiram/existem em nossas escolas. Ao contrário, tais histórias traduzem apenas em parte algumas tentativas, às vezes até mesmo isoladas, de profissionais (professores, direção, coordenação e alunos) que ensejam, na tomada de uma ou outra decisão, uma tendência ou uma postura pedagógica aproximada a um dos tantos modelos já relatados e radiografados nas nossas leituras acadêmicas.

Cuban (1992) nos diz que delimitar determinados “construtos” não significa pensar que eles sejam precisos ou limitados, já que se constituem de forma arbitrária. Eles apenas “simplificam eventos de sala de aula complexos” (p. 118). Impossível supor, portanto, “que uma determinada abordagem tenha sido adotada ou rejeitada na sua totalidade. [Pois,] muito freqüentemente (...), os professores incorporaram em seus repertórios particulares, práticas avulsas que eles consideraram úteis” (p. 118-119).

Classificar de forma totalitária e autoritária, portanto, uma postura pedagógica em sala de aula (ou fora dela) é um equívoco determinista ao qual não me proponho. Ao mesmo tempo, ao apontar algumas características, informações, predisposições de uma ou outra tendência pedagógica, espero contribuir para tornar menos árdua a compreensão do percurso histórico das escolas pesquisadas, enquanto espaço e enquanto pedagogia. Como anteriormente referi, isto me permitirá fazer uma análise do espaço escolar como elemento do currículo.

Resta dizer que as informações históricas aqui trazidas –relativas a apenas três (Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Americano e Escola Municipal Jean Piaget) das seis escolas inicialmente

²⁹ “Infames” porque sem fama, comuns, obscuros, insignificantes “que devem apenas a processos, a relatórios policiais, o fato de aparecerem por um instante à luz.” (Deleuze, 1991, p. 46)

propostas, pelos motivos anteriormente expostos– foram, em sua maioria, copiadas do material publicado que se encontra, em geral, conservado nas/pelas escolas pesquisadas. Quando se trata de citações literais, procurei, na medida do possível, adequar os textos à atual grafia da língua portuguesa. Convém reafirmar que, na perspectiva em que estou desenvolvendo esta investigação, não está em questão, propriamente, averiguar a *veracidade* do que proclamam esses textos, na medida em que me interessam mais os enunciados que estão em jogo do que uma correspondência entre tais enunciados e uma suposta realidade corporificada ou materializada nos espaços instituídos *nessas e por essas* escolas.

COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE (CMPA)



Foto 6

O "Colégio dos Presidentes" (militares³⁰, principalmente) que está "formando hoje o cidadão do amanhã"³¹ foi o primeiro estabelecimento de ensino militar e o primeiro de ensino superior (do Estado) a funcionar na capital gaúcha. Criado, por Decreto Imperial, em 20 de setembro de 1851 e inicialmente localizado no Areal da Baronesa (hoje rua Praia de Belas), chamava-se "Escola Militar de Porto Alegre". Em 1858 transformou-se em "Escola Militar Preparatória", com a finalidade de dar melhor preparo aos candidatos que se destinavam à Escola Militar da Corte, localizada no Rio de Janeiro. Em 29 de abril de 1872 –em um terreno situado próximo às ruas Imperatriz (hoje Venâncio Aires) e Azenha (hoje Santana), dentro do Campo do Bom Fim (hoje Parque Farroupilha ou da Redenção)– foi lançada a pedra fundamental do Quartel da Várzea (porque o campo era uma várzea). Inicialmente destinado ao aquartelamento das tropas, o edifício permaneceu como tal até 1880, quando o Ministro da Guerra de então, Visconde de Pelotas, ordenou a modificação do plano original do prédio a fim de que pudesse abrigar a "Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul" (e o internato).



Foto 7

³⁰ "Dentre seus ex-alunos mais ilustres figuram cinco ex-presidentes da República: Humberto de Alencar Castelo Branco, Arthur da Costa e Silva, Emílio Garrastazú Médici, Ernesto Geisel e João Batista de Oliveira Figueiredo. (...) Os presidentes Getúlio Dornelles Vargas e Eurico Gaspar Dutra foram ex-alunos das Escolas que deram origem ao CMPA. Além desses, incluem-se como ex-alunos diversas personalidades: Mal. José Antonio C. da Câmara (Visconde de Pelotas), Gal. Adalberto Pereira dos Santos (Vice-presidente da República), Liberato Salzano Vieira da Cunha (ex-Secretário da Educação/RS), Jarbas Passarinho (ex-Ministro e Senador), Rubem Ludwig (ex-Ministro), Mário Quintana (poeta) e Antonio Britto (ex-Governador/RS)." (*Colégio Militar de Porto Alegre, s/d.b, s/p*)

³¹ Inscrição bem visível contida num dos muros que delimitam o pátio interno do Colégio (foto 7).

O ano de 1883 registra a inauguração da primeira parte do edifício em construção e a mudança da "Escola Militar da Província do Rio Grande do Sul", do Areal da Baronesa para as novas instalações. Em 1887 foram concluídas as obras: praticamente a mesma edificação que hoje abriga o CMPA (foto 6).

No período que se estende de 1887 a 1911, fruto do conturbado ambiente político reinante no País (em função das mudanças de Império para República), ocorreram inúmeras transformações conjunturais, e o "Casarão da Várzea" foi sede das seguintes organizações educacionais militares:

- Escola Militar de Porto Alegre (1889-1893);
- 25º Batalhão de Infantaria (1898-1903): nesse período, a escola foi transferida para a cidade de Rio Pardo, passando a chamar-se "Escola Preparatória e Tática do Rio Pardo";
- a escola retorna a Porto Alegre e passa a se chamar: "Escola Preparatória e Tática de Porto Alegre" (1903-1907);
- Escola de Aplicação de Infantaria e Cavalaria (1908-1911).

O "Colégio Militar de Porto Alegre" –criado por decreto em 28 de fevereiro de 1912, pelo então Presidente da República Marechal Hermes da Fonseca– começou a funcionar em 22 de março de 1912 (data oficialmente considerada como a de inauguração do Colégio), com o caráter de instituição de ensino médio (e não mais de formação de oficiais).

Desde então este Colégio Militar passou a funcionar criando uma condição ímpar e impondo-se em Porto Alegre e no Estado. Dele saíram homens de bem, íntegros e sãos de mente, que já estiveram ou estão em posições de destaque na administração do país. (*Hyloea*, 1968, p. 54)

Seguiu-se a isso (em 1938), a ampliação do prédio com a construção do segundo pavimento em três faces do edifício, complementando, assim, os torreões das esquinas.

Em 1939 o CMPA foi transformado em "Escola Preparatória de Porto Alegre" (EPPA), destinada à formação de cadetes, atendendo à modernização do Exército Brasileiro, que buscava agilizar a formação de seus oficiais para fazer frente à Segunda Guerra Mundial:

A Escola Preparatória de Cadetes é um centro de seleção de candidatos à Escola Militar e, concomitantemente, um cadinho [*sic*] onde se plasmará e se formará a mentalidade militar de cada um, condição essencial para futuros oficiais do Exército, uma vez satisfeitas as condições morais imprescindíveis. O aluno deve em qualquer circunstância estar convencido de que é um índice pelo qual o Exército e a sociedade civil julgarão a Escola Preparatória de Cadetes. (Trecho do Regulamento das E.P.C. *In: Hyloea*, 1942, nº 1, p. 5)

Em janeiro de 1962 –após vinte e dois anos como EPPA– a escola retornou à condição de Colégio Militar de Porto Alegre (ano do cinquentenário de criação do mesmo).

De 19 de junho de 1912 –data oficial em que começaram as aulas do CMPA– até hoje muito tempo passou. Porém, suas marcas mais visíveis, suas histórias mais determinantes e suas propostas mais evidentes parecem ter se cristalizado. Ao longo destas mais de oito décadas nesta sede –em frente ao Parque da Redenção, no quarteirão formado pelas atuais avenidas José Bonifácio (entrada principal ou Portão das Armas) e Venâncio Aires, e pelas ruas que lhes são transversais, Santana e Vieira de Castro– o CMPA se impôs por sua estrutura rígida (física e pedagógica), de máxima hierarquia, disciplina e controle, onde os ideais cívico-patrióticos, humanísticos e militares honraram (e continuam a honrar) a todos, a fim de que se mantenha a “firmeza dos propósitos, [a] dignidade das intenções, [a] coragem moral necessária para lutar, lutar com todo o vigor do cabedal adquirido” (*Hyloea*, 1974, p. 4).

Aqui são as carreiras militares, acenando com atividades variadas, enérgicas, empolgantes, às vezes duras e perigosas, exigindo estudos constantes, entusiasmo, abnegação; e dando alegrias imensas, na satisfação do cumprimento dos deveres singelos e honrosos; e fazendo dos militares, sabidamente modestos em recursos, uns esbanjadores de riquezas morais, amealhadas na prática nobilitante [*sic*] das funções nos quartéis, nas escolas, nas comissões de nossas Forças Armadas. (*Hyloea*, 1972, p. 3)

Sua construção imponente –fechada em si mesma por muros, portas e janelas gradeadas e bem vigiadas– traduz, na espacialidade do Colégio, uma estrutura disciplinar e controladora, percebida nos mínimos detalhes e atitudes. Tudo o que se refere ao Colégio –palavras, gestos, pessoas, objetos, rituais, cores, pensamentos– está (e sempre esteve) dentro desta bem delimitada estrutura, de “beleza e solidez arquitetônica” (*Colégio Militar de Porto Alegre*, s/d.b, s/p), mas também de “pujança histórica, [de] força moral e disciplinar e [de] formação humanística” (idem):

A educação colhida neste educandário engloba os princípios morais, intelectuais, militares e físicos, e assenta não só em bases culturais, mas sobretudo nas virtudes morais e na atividade construtora dos que como os nossos professores, exercem a ação de educar, visando preparar o jovem para entregá-lo proveitosamente à sociedade futura. (*Hyloea*, 1968, p. 18)

Cientes deste dever futuro, os jovens “fortes, francos e decididos (...) no anseio da esperança que os [domina], colocam “acima dos interesses pessoais os interesses da pátria” (*Hyloea*, 1923, p. 1) e proclamam a glória de fazer parte –como alunos (aspirantes a oficiais)– deste Colégio:

Ao longo de sete anos neste exemplar Estabelecimento de Ensino, desenvolvi atributos intelectuais, físicos, cívicos e, sobretudo, morais, que hoje moldam minha personalidade. Os traços integrantes do “esqueleto” de minha consciência foram fundamentais para a profissão por mim almejada [a carreira militar como cadete de Força Aérea Brasileira]. Neste nobre educandário, plantei os princípios de conduta que regem meu comportamento. A responsabilidade, o patriotismo, a capacidade de liderança, o espírito de camaradagem e a tenacidade foram inseridos no meu caráter. Orgulho-me de pertencer à seleta elite daqueles que levam no peito a bandeira do “Colégio dos Presidentes”. O Casarão da Várzea cumpre seu importante papel na sociedade ao entregar anualmente par ao país gerações de cidadãos dignos de construir um Brasil melhor. (*O Casarão da Várzea*, nº 14, p. 4)

Lá se vão sete anos (...) Foram sete anos em que essas arcadas assistiram ao nosso desabrochar, nossas experiências mais emocionantes, nossas mais retumbantes vitórias, nossas mais decepcionantes derrotas, nossos coloridos amores, nossas negras

desilusões... (...) Aprendemos tanto dentro e fora das salas, nos unimos tanto que constituímos uma irmandade (...). Obrigado, CM, por estes sete anos inesquecíveis. (*Hyloea*, 1974, s/p)

Ser ex-aluno do Colégio Militar já é ter um referencial dos melhores que alguém pode ter, por isto significa que a pessoa possui uma boa formação, foi selecionado entre os melhores e passou por uma escola por onde passaram (...) tantos brasileiros ilustres. (*Hyloea*, 1998, p. 12)

Temas como liberdade, progresso, patriotismo, civismo, nobreza de espírito, civilização estão sempre presentes nos discursos que se fazem sobre este Colégio. Discursos estes construídos “[tendo] em mira o aperfeiçoamento do exército porque as forças armadas são o índice da capacidade de um povo” (*Hyloea*, 1934, nº3/4, s/p), o que faz do “soldado, por educação e por temperamento, um obreiro do patriotismo” (*Hyloea*, 1934, nº 5/6, s/p). “Uma das mais belas figuras da humanidade” (*Hyloea*, 1935, nº 3, s/p), em cujos “ombros repousam as mais nobres responsabilidades ao bem estar da ordem e do progresso de nossa coletividade” (*Hyloea*, 1937, nº 3, s/p), o soldado, “embora combatendo em campos opostos, nas lutas internas; agindo contra o inimigo-comum, nas guerras externas, derramando o seu sangue generoso nos campos da velha Europa, ou vitimado pela peste na grande guerra; nunca agiu sem que fosse impelido pelo sentimento do dever e da honra, com os olhos fitos na grandeza da nacionalidade, sonhando com os melhores dias para a sua Pátria e para a Humanidade (...)” (*Hyloea*, 1935, nº 3, s/p).

O soldado brasileiro é o nome que reúne em si, o sacrifício e a abnegação, é o nome pelo qual, nos momentos difíceis, nunca a Nação chamou em vão, é ele que continua velando, sentinela alerta, para que o Brasil, o povo que sofre e que pensa e que também tem ideal, possa prosseguir na senda do trabalho dignificante que conduz à Liberdade, única chama digna a iluminar o altar da Pátria Brasileira. (idem)

É o soldado que quando vestir o uniforme deverá deixar de se pertencer, pois se transformará em um servidor da Pátria e se sentirá “melhor e engrandecido” e poderá dizer: “há uma razão para que o soldado seja um filho dileto da Pátria: é que ele dá a sua vida por ela e não há sacrifício maior neste mundo do que o sacrifício da vida” (*Hyloea*, 1942, nº 1, p. 21). É aquele que quando entrar em forma deverá pensar que “este mesmo lugar foi ocupado por um soldado que morreu no campo de batalha e que um outro o substituiu, tombando por sua vez. Que um terceiro ocupou o lugar para desaparecer como tantos outros que o sucederam, suportando fadigas, privações e sofrimentos, como nem se pode imaginar, até o momento em que a bala inimiga ‘veio rendê-los no serviço’. Então se compreenderá que o modesto posto de infante é um posto glorioso e que se deve conservar digno daqueles bravos, ‘servindo com honra” (idem). É aquele que quando desfilar ante a bandeira deverá pensar em outros desfiles, sentir a alma da Pátria, jurar em voz baixa “cumprir o seu dever (...) [e] batendo firme o passo ao som das cometas, sentir um pouco o que representa ‘nossa Bandeira” (idem).

De obreiro da Pátria nos anos trinta, o soldado –principal objetivo do CMPA– se transforma, no início dos anos setenta –“com o avanço da ciência e o constante aprimoramento da técnica”– no “Homem” que deve adquirir confiança naqueles superiores que irão comandá-lo, viver, lutar e até

morrer ao seu lado, e que despertarão e desenvolverão nele o interesse no conhecimento da técnica e da tática aliado ao adestramento físico, mental e da vontade, sob condições adversas, para finalmente criar a sua 'alma de soldado':

O infante é o objetivo principal de toda instrução, [pois] a força da Infantaria depende de sua organização, de seus quadros, de seu armamento, mas antes de tudo, do espírito que o anima, da matéria de que ela é formada, do soldado que ela possui, pois é o Infante que possui flexibilidade e inteligência, sentimento humano e olhar voltado para os interesses da Pátria. (*Hyloea*, 1972, p. 17)

Vivendo todas as emoções de um país permanentemente em conflito interno, onde civis e militares se alternam no poder (em decorrência de alguns atos democráticos e outros nem tanto), o CMPA estampa em todos os seus matizes –seja aqueles arquitetônicos (dos muros altos, das galerias permanentemente vigiadas, das janelas gradeadas, das portas trancafiadas ou das outras abertas que sempre impedem o livre acesso); seja aqueles pedagógicos (da máxima disciplina, de alunos divididos em categorias coloridas hierarquicamente dispostas e facilmente controladas³², de professores assinalados pelas roupas que vestem ou as estrelas que carregam consigo³³); ou mesmo aqueles (tidos como) literários ou recreativos das publicações produzidas pelos próprios alunos (em colaboração com professores e oficiais funcionários do Colégio)³⁴ ou das publicações

³² O corpo de alunos do CMPA é constituído por três companhias: na 1ª Cia. (cor vermelha) estão os recém-chegados alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries (primeiras séries que oferece o Colégio) e, por este motivo, "pesa sobre [ela] uma responsabilidade muito grande, pois os alunos que aqui chegam ainda não atingiram uma maturidade suficiente para tomarem suas decisões sozinhos. Por isto, é muito importante o ambiente que aqui encontrarão, pois será por ele que se espelharão no desenvolvimento do seu caráter e sua personalidade. [Os alunos] são orientados por seus superiores hierárquicos, que muitas vezes sacrificam suas horas de lazer para proporcionar-lhes os mais variados tipos de recreações, amenizando, assim, a saudade que os alunos internos sentem de seus lares" (*Hyloea*, 1974, s/p). Na 2ª Cia (a "Gloriosa") estão os alunos da 2ª e 3ª séries do ensino médio indicados pela cor amarela. E na 3ª Cia. (a "Baluarte") estão os alunos da 8ª série do ensino fundamental e da 1ª série do ensino médio indicados pela cor azul. Tais cores (vermelha, amarela e azul) são utilizadas nas placas indicativas das turmas em cada sala de aula –o que nos permite, ao olhar as galerias, identificar exatamente em cada turno onde está cada turma do Colégio– e nos quadros informativos dispostos nas galerias internas do Colégio. Nestes quadros informativos (coloridos e públicos) mostra-se quem são os alunos de cada Cia. que receberam destaque (notas superiores a 9,5), quem são os alamarados (os doze melhores alunos da Cia.) e quem são os legionários (pertencentes à Legião de Honra e escolhidos pelos outros alunos da Cia.). Tais distinções permitem classificar os alunos, colocando-os em uma visível hierarquia dentro de cada série, fazendo com que se verifique imediatamente a posição de comando de alguns –adquirida graças ao desempenho (notas e comportamento)– em relação ao grupo.

³³ Os professores civis vestem jalecos brancos e os militares –distintos em suas várias categorias– vestem a farda e demonstram através da própria indumentária e de seus apetrechos –como por exemplo, o número e a cor das estrelas colocadas sobre os ombros– o grau de hierarquia que possuem em relação aos demais oficiais militares: general do exército (três estrelas douradas), general de divisão (duas estrelas douradas), general de brigada (nenhuma estrela), coronel (três gemadas), tenente coronel (duas gemadas e uma estrela azul), major (duas estrelas azuis e uma dourada), capitão (três estrelas azuis), 1º tenente (duas estrelas azuis), 2º tenente (uma estrela azul), aspirante a oficial (uma estrela branca). Além destes oficiais, no Exército Brasileiro, existem os praças –soldados, cabos, 1º, 2º e 3º sargentos– que se distinguem pelas fardas, mas não ostentam estrelas nem gemadas decorativas.

³⁴ Faço referência à "*Hyloea*" ou "*Hiléia*" –termo erudito que vem do grego *hylé* e significa elemento de composição, matéria, substância; foi usado por Alexandre Humboldt (no alemão *hiläa*) para denominar a região abrangida pela floresta equatorial da Amazônia (*Hyloea*, 1995)–, revista de circulação interna do CMPA que atualmente é publicada (mais ou menos) anualmente e é editada pelos alunos do 3º ano do ensino médio (formandos) em colaboração com o Serviço de Comunicação Social do Colégio. Circula junto aos alunos do Colégio desde 1922, com periodicidade irregular e freqüentes interrupções. Como órgão oficial da "Sociedade Cívica e Literária" (SEL) do CMPA, a Revista era publicada pelos alunos pertencentes à mesma. A partir dos anos setenta, porém, ela deixou de ser literária e passou a ser técnico-informativa –indo ao encontro dos "novos" e "revolucionários" tempos do Brasil daquela época– limitando-se a descrever os vários departamentos e seções do Colégio –a Seção Técnica de Ensino, a Seção de Educação Física, a Biblioteca, a Legião de Honra, o Internato, a Seção Psicotécnica– e a biografia dos alunos formandos. A única parte da revista "menos técnica" (personalizada, redigida em primeira pessoa e com

oficiais informativas produzidas pela Seção de Comunicação Social do CMPA³⁵ – a sua proposta educacional positivista, científica, militar, humanística, mas também religiosa:

A religião foi sempre um dos principais fatores de formação do conceito de pátria, os povos que mais se distinguiram na antiguidade, na história, no-lo [sic] ensina, colocavam em primeiro plano, o culto às divindades. Mas só o cristianismo, como observou Augusto Conte, soube dar ao sentimento patriótico o seu verdadeiro valor e medida. (*Hyloea*, 1932, nº 2, s/p)

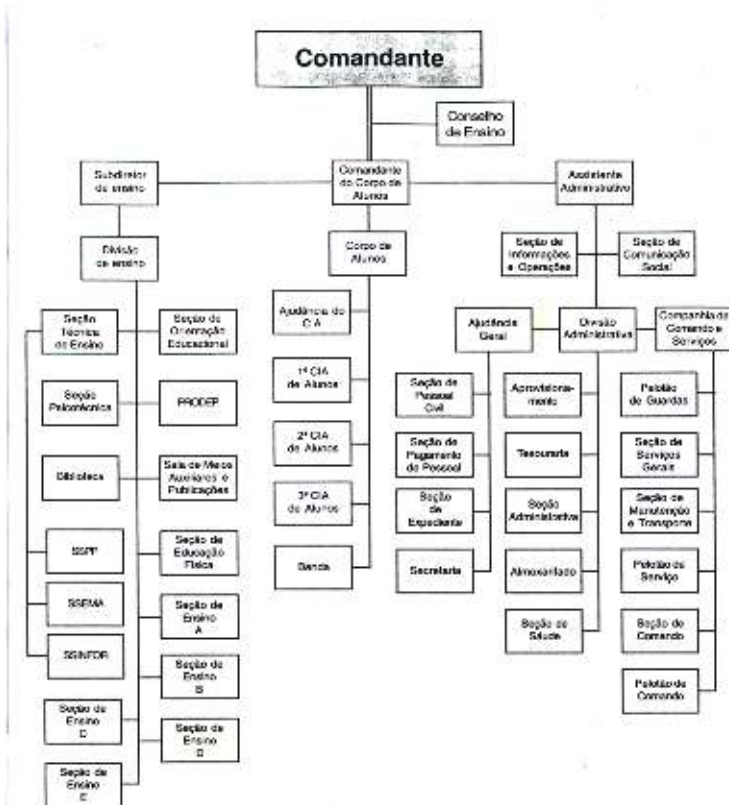
Se “a vida é um dom maravilhoso que Deus conferiu aos seres”, é preciso viver a mesma com “toda a intensidade e decência, dedicando-a a Ele, às suas famílias e à Pátria, a fim de que se possa contribuir na construção de uma Nação verdadeiramente livre e feliz” (*Hyloea*, 1989, p. 60). Uma nação onde “Deus –o guia seguro da humanidade, a fonte maravilhosa de onde vêm todo o poder humano, toda a força criadora, toda a concepção do Bem sobre a terra Pátria – (...) [e] Jesus de bondade e perdão amparam a fé dos nossos soldados, dando-lhes a coragem para se manterem os guardiões da nossa paz, da tranqüilidade do nosso povo, da segurança do nosso lar, da honra do nosso país e reacendendo-lhes no coração de soldado brasileiro o fogo sagrado do Dever, da Disciplina, da Lealdade –esta trindade Augustíssima que representa o maior lema do soldado– Deus, Pátria e Família” (*Hyloea*, 1935, nº 1/2, s/p).

Para produzir (educar) um indivíduo-soldado-oficial –bem vigiado e disciplinado– completo neste mundo complexo, muitas são as estratégias utilizadas. O incentivo à autonomia disciplinada –“que independe da vontade do legislador ou dos governos, pois é produto histórico de uma civilização” (*Hyloea*, 1923, nº 7, p. 16)– ou aos sentimentos humanos mais “puros”, como aquele do homem à mulher são insistentemente debatidos nas páginas de *Hyloea* desde a sua primeira publicação e refletem um modo de pensar que só se exterioriza através de palavras escritas, já que dentro das bem organizadas e fechadas hierarquias não é permitido externar sentimentos, emoções, gestos ou palavras que não sejam absolutamente condizentes com a posição hierárquica que se ocupa em relação aos demais (organograma 1).

O máximo disciplinamento que mantém a rígida hierarquia se concretiza e se solidifica graças ao menor número de informações circulantes, pois “todo perguntador é curioso e quase sempre o curioso é maldizente e malévolo” (*Hyloea*, 1933, nº 2, s/p).

inúmeras tomadas de posição) passou a ser a chamada “Palavras do Comandante”, onde –mesmo nos números mais recentes– o Comandante escreve uma carta aos formandos desejando-lhes, frequentemente, um “futuro de glórias”. Nos últimos dois números da Revista (1995 e 1998), em função das dificuldades financeiras para sua publicação regular, houve uma tentativa de modernização e maior informalidade na redação dos textos.

³⁵ Refiro-me ao jornal “O Casarão da Várzea” (veículo oficial de divulgação do Colégio, publicado desde fevereiro de 1996 e com periodicidade bimestral) e às sínteses e resumos históricos publicados pelo Colégio.



Organograma 1

Não por acaso, de todas as histórias do CMPA, pouca coisa restou³⁶. Pior: pouco se tem à disposição para ser consultado. De tudo o que foi visto, vivido, dito e escrito dentro daqueles muros e durante todo este tempo de existência do Colégio, restaram somente as palavras mortas (escritas no papel de uma revista ou nos murais das galerias³⁷) e que reconstróem em parte as emoções e as contradições de uma história de um Colégio que talvez não precise de tantos detalhes para se manter no tempo e no espaço. Como numa tática de guerra, nada se faz de

³⁶ Talvez porque muitos dos oficiais que trabalham no Colégio o fazem durante alguns anos de vida e ao término de um período delimitado são transferidos e acabam levando consigo a riqueza da experiência vivida, assim como documentos –considerados “pessoais”– que contam a história do Colégio.

³⁷ Ao redor do pátio interno do Colégio, nas galerias (por onde passam os alunos diariamente) estão dispostas várias placas (em bronze, madeira ou mármore) dos “concludentes” (formandos do CMPA). Todas –além dos nomes dos formandos, do paraninfo, agradecimentos e homenagens– trazem lemas que reforçam o clima (de heroísmos, glórias, vitórias, derrotas e guerras) vivido dentro e fora do Colégio. Alguns exemplos: “Se eu avançar, segue-me! Se eu morrer, vinga-me! Se recuar, mata-me!” (1954), “A honra para si, a glória para a Pátria, a alma para Deus” (1957), “Amar a paz, destemêr a guerra” (1960), “Morrer pela Pátria é honra de que poucos são dignos” (1961), “Respeitar a Deus, amar a Pátria, agir como bravo” (1964), “Morrer se for preciso para que a Pátria não morra” (1965), “Minha honra me pertence, minha alma pertence a Deus, meu sangue pertence à Pátria” (1966), “Para a vida, a luta; para o ideal, o sacrifício” (1968), “O impossível é apenas difícil” (1969), “Serenidade para aceitar o imutável, coragem para mudar o possível, sabedoria para conhecer a diferença” (1971), “A vitória quando possível, a luta sempre” (1972), “Todos tropeçam e caem, mas só os fracos ficam estendidos ao longo dos caminhos” (1973), “Sei que morro mas que meu sangue e de meus companheiros sirva de protesto solene contra a invasão do solo da minha Pátria” (1967), “O ideal custa uma vida, mas vale uma eternidade” (1975), “Só desiste da luta quem desconhece o sabor da vitória” (1976), “A saudade acompanha e o conhecimento se eterniza” (1980), “A verdade por princípio e a justiça por ideal” (1984), “A glória dos grandes homens deve sempre medir-se pelos meios de que se serviram para adquiri-la” (1985), “O triunfo só depende do esforço e da vontade” (1985), “O que o convívio criou, a ausência jamais poderá destruir” (1986) “Final de uma etapa, início de novas conquistas” (1991), “Pensar para agir, calar para resistir, lutar para vencer” (1993), “Não é mérito algum possuir qualidades se estas não advêm de muito esforço” (1996).

forma ostensivamente visível, embora tudo (ou quase tudo) possa se fazer disponível dependendo do desenrolar ou do desfecho da mesma.

Particularmente na Revista *Hyloea*, muitos dos argumentos tratados refletem uma maneira de pensar e agir condizente com o ambiente no qual estavam inseridos aqueles que dela faziam uso para proclamar seus versos, escrever suas histórias, contar suas anedotas, elencar seus ideais e também ensinar:

Hiléia é uma tribuna da consciência pública, destinada a educar a juventude que se destina a carreira das armas. (*Hiléia*, 1935, nº 1/2, s/p)

(...) a *Hyloea* não encerra [a] sisudez que se nota num jornal católico, onde se vêem artigos de uma moral profunda, sublime, divina até. (...) A razão é simples: nossa revista é colaborada por moços na flor da idade. (*Hyloea*, 1923, nº 4, p. 9)

A *Hyloea* é uma tradicional revista, editada anualmente pela Sociedade Esportiva e Literária, órgão que congrega os alunos do Colégio Militar de Porto Alegre. Propõe-se esta publicação a recordar uma parte dos acontecimentos ocorridos ao longo do ano letivo, como um pano de amostra da vida escolar e das atividades neste "Velho Casarão da Várzea". (*Hyloea*, 1980, p. 3)

Argumentos tais como aqueles relacionados à disciplina militar –exaustivamente explorados em vários artigos publicados na revista citada³⁸– foram tratados pelos próprios alunos do CMPA como um direito/dever necessário que honra e glorifica:

(...) a subordinação é sempre necessária, como base da ordem e do progresso crescentes, evitando os inúmeros atritos que se encontram em meios desorganizados. Devemos aceitar, mui naturalmente, a superioridade: pois se ela é um dos tantos fenômenos necessários, indispensáveis mesmo ao desenvolvimento da vida humana! Efetivamente, não houvesse quem a dirigisse, a massa humana encaminhar-se-ia a largos passos pela vereda da desordem, da decadência, da degradação. Evidentemente, todos nós sabemos que este é o fim fatal de um meio onde há uma voz ativa, onde todos mandam e ninguém obedece, onde, finalmente, ninguém se entende. Este exemplo, portanto, deve ser por nós repellido! Propulsionemos o progresso de nosso meio! E sujeitemo-nos à necessária diferenciação de classes e mandatos, para que possamos atingir o fim supremo, o ideal da perfeição; e sem a subordinação não o alcançaremos. "Obedeça quem quiser ser obedecido." (*Hyloea*, 1930, nº 2, s/p)

Obedecer não por servilismo ou subserviência, mas por retidão de caráter, como manifestação da força, da coesão e da organização do Exército Brasileiro:

Devemos pois, nós, os que constituem as massas donde sairão os futuros condutores dos desígnios do para sempre heróico Exército Brasileiro, habituar-nos à prática dos deveres e virtudes militares, abolindo em absoluto qualquer resquício de ambição desmedida que porventura possa brotar em nossos corações e, abrigados sob a legenda "Ordem e Progresso", marcharemos a passos ciclôpicos e inembargáveis pela vereda luminosa que conduzirá o nosso exército aos páramos da disciplina e da ordem. (*Hyloea*, 1934, nº 6, s/p)

A disciplina militar –um dever como outro qualquer dentre os inúmeros deveres militares– é inseparável da obrigação moral e é o resultado sintético do perfeito desempenho das ações

³⁸ Como por exemplo: 1923 (nº 7), 1925 (nº 4), 1930 (nº 2), 1933 (nº 1 e 6), 1934 (nº 3/4), 1935 (nº 1/2), 1937 (nº 6), entre outros.

militares, feitas com boa vontade, segundo as determinações legais, e sempre executadas sem condição nem restrição (*Hyloea*, 1940, nº 2):

Ser disciplinado é (...) obedecer conscientemente, dentro da lei, isto é, com o conhecimento pleno da lei, porém, jamais com segundas intenções ou com espírito de crítica, com murmúrios ou restrições, como quem quer primeiro analisar as determinações daqueles que ordenam em nome da lei. Ser disciplinado é cumprir, sem condições o dever militar expresso e claramente proclamado pelas leis, regulamentos e ordens gerais do Exército. Essa disciplina é a 'disciplina moral' que une os diversos membros do agrupamento social constitutivo da força armada. Ela identifica e 'uniformiza' todos os indivíduos. (*Hiléia*, 1938, nº 2, s/p)

Esclarecida e digna, porém implacável e cega, a disciplina militar é a síntese admirável de todas as virtudes militares: a solidariedade, a tenacidade, a pontualidade, o sangue frio, a camaradagem, a coragem refletida, a bravura e o bom senso. E para ser bem compreendida e exercida precisa "forçosamente aplicar as leis sociológicas da adaptação vital, do conformismo social e da eliminação dos não conformistas: (...) a eliminação dos seres não adaptados ou rebeldes ao conformismo geral é, não apenas uma necessidade social, porém e sobretudo, uma necessidade vital" (*idem*).

Assim sendo, "a disciplina militar deve ser a realização pura e simples das virtudes e dos deveres militares livremente aceitos, deve ser cega e passiva, sem o que não pode subsistir o organismo complexo que chamamos Exército" (*idem*).

Além do constrangimento exterior, da integral obediência, da inteira subordinação, da submissão do todos os instantes, da execução fiel de todas as ordens, a disciplina deve querer também empolgar e poder mesmo invadir o próprio espírito do soldado, como sendo a consequência lógica de uma obrigação moral contraída perante a Pátria ou como resultante natural de veneração dos inferiores ou subordinados aos seus Chefes naturais, veneração essa que é enobrecida –nas verdadeiras organizações sociais ou sócio-militares– pelo "devotamento sincero e integral dos superiores aos inferiores", cujos comandos, longe de serem arbitrários e prepotentes, fruto de uma disciplina de terror, são muito ao contrário o produto da necessidade lógica e racional. (*Idem*)

Com tantas regras a serem seguidas, a missão de disciplinar torna-se difícil. Mais ainda neste final de século, quando tantos deveres/direitos estão sendo questionados e rejeitados. Ainda assim, busca-se "ministrar a instrução militar com o objetivo de obter o enquadramento [do aluno], pelo vivenciamento da disciplina militar" (*Hyloea*, 1998, p. 20). Mesmo que o espírito de disciplina que o Colégio transmitia (e ainda hoje transmite) –"formalmente como norma pedagógica e informalmente como atmosfera vivenciada pelos alunos no cotidiano da instituição– [não seja aquele de uma] disciplina irracional, [pois, ao contrário,] é uma disciplina lúcida de quem procura adequar a sua conduta a princípios e objetivos livremente aceitos, de quem se integra em grupo e racionalmente aceita as regras de consecução dos objetivos, é a conduta de quem se considera responsável pela consecução dos fins propostos" (*Hyloea*, 1995, p. 8). Muda-se o tom das palavras, mas os objetivos continuam os mesmos:

Procura-se facilitar o desenvolvimento de atributos da área afetiva, para assim assegurar aos alunos o aprendizado para o futuro. Temos a convicção de que será

fundamental para o cidadão ser assíduo, pontual, exteriorizar normas de boa educação no convívio com as pessoas, cultivar o civismo, conhecendo os fatos relevantes e os vultos históricos significativos da nossa Pátria, respeitar a hierarquia, manter sadios hábitos de higiene pessoal e coletiva, zelar pelo patrimônio público e particular. Com essa bagagem, estará o aluno preparado para enfrentar os desafios que irá encontrar ao longo da vida e, certamente, será vencedor." (*Hyloea*, 1998, p. 20).

Na bagagem, leva-se a "disciplina consciente, a que decorre da conscientização de nossos deveres, sem necessidade de ameaça de sanção disciplinar [e] o princípio da integridade moral presente em tudo: nas salas de aula, durante as provas, não havia fiscal, porque nos imbuímos da necessidade de não fraudar, porque isso significava uma dupla deslealdade: a nós mesmos e aos nossos colegas que não fraudavam e teriam seus graus prejudicados. Isso nos nortearia na exação do cumprimento do dever, na honestidade no trato do dinheiro público, quer em função civil, quer militar"³⁹ (*Hyloea*, 1995, p. 17).

Para o exercício da disciplina militar é importante conhecer, porém, "os regulamentos, as instruções e ordenanças das classes armadas" (*Hiléia*, 1933, nº 1, s/p), como por exemplo, aquelas que definem a continência militar "em minúcias sobre o modo de executá-la, estabelecendo regras e preceitos com o fim de manter ileso a hierarquia, estreitando ao mesmo tempo os laços de camaradagem, deferência e respeito dos inferiores aos superiores e destes aqueles" (*idem*). Pois:

(...) a continência é de origem perfeitamente humana, social, lógica e democrática. Militarmente, pela continência se pode aquilatar o grau de disciplina das classes armadas. A fórmula, o modo pelo qual se realiza é um caso secundário, varia conforme a índole e o costume dos povos; o primordial, o essencial, o intangível é a correção, a oportunidade, o cumprimento exato e rigoroso desse dever militar. (...) A não observância dessa simples prova externa de respeito é um golpe vibrado na alma da instituição, que se vai extiolando [*sic*], definhando, morrendo. (...) Os que envergam a farda devem ficar convencidos que através dessa simples fórmula de respeito, o público, o mundo profano reconhece, avalia e aquilata a harmonia, a sociedade, a solidariedade e a disciplina das classes armadas. Quando a disciplina se agacha, se esconde, se furta a esse dever elementar, a Nação começa a sentir-se abalada em seus fundamentos. (*Idem*)

Se a disciplina se faz importante nos pequenos atos quotidianos que devem regular os encontros com "naturalidade e nobreza", manifestando exteriormente "a camaradagem entre militares do mesmo posto ou o preito de homenagem que o inferior rende ao seu superior hierárquico" (*idem*), a manutenção da ordem em sala de aula, por exemplo, se dá com tranquilidade e sem grandes esforços. Num dos textos de *Hyloea* (1925, nº 4, s/p), intitulado "Durante a sabatina", o professor Lauro de Oliveira diz estar aproveitando o momento de uma sabatina para escrever o texto e argumenta: "Realmente sobra-me tempo: não há necessidade de estar alerta o professor em tais circunstâncias, quando aos seus alunos já ensinou que a honestidade vigiada não é honestidade: é cinismo..." (*idem*). Mesmo porque "diante da autoridade moral do professor, quer ele seja preparado para a função que exerce, quer se mostre apenas um rele decorador, espécie

³⁹ Depoimento do ex-Senador, ex-Ministro da Justiça, ex-aluno e ex-editor de *Hyloea* em 1939, Jarbas Passarinho.

superinteressante de gramofone, a situação do estudante em momento de sabatina ou de exame é constantemente de uma inferioridade dolorosa”.

Num outro artigo de *Hyloea* (1941, nº 2) que o então Comandante Cel. Outubrino A. da Graça escreve sobre a cola –“um mal que invade todos os estabelecimentos de ensino, cuja única vacina capaz de combater as suas toxinas é a educação moral da juventude” (idem, p. 4)– vêm implícitas as regras disciplinares de como o aluno deve se comportar honradamente para ser leal e honesto, para o seu caráter não ser abalado, para que não se “chafurde no lamaçal do crime”: “aconselho aos meus jovens comandados que fujam dos atos desonestos, como se foge do contato dos leprosos. Em honra aos vossos pais, que por vós se sacrificaram e que em vós depositam as mais risonhas esperanças, em respeito a esta Escola que vos cabe honrar e formar uma tradição de lisura e de honestidade, em homenagem aos vossos mestres, que não medem sacrifícios para vos orientar e para vos instruir, nunca deveis vos afastar do reto caminho do estudante honesto” (idem, p. 5).

Disciplinar a alma e o desejo também fazem parte deste projeto educacional onde mesmo o egoísmo é construtor:

Porque, realmente, o interesse coletivo da Pátria deve estar acima de todos os desejos e aspirações de qualquer cidadão. Porém, não ao ponto de levá-lo à esterilidade, de afogar-lhe no nascedouro a virilidade construtora e bem-fazeja [sic], que é, principalmente entre a juventude, a exponência [sic] máxima das possibilidades nacionais. E nisso reside o motivo pelo qual queremos lembrar aos cadetes patrióticos que um homem que não ascende na vida social é um entrave ao progresso da nacionalidade, é um fardo que dificulta a conservação da ordem, é negação à grandeza, à glória da Pátria. Um homem humilde é um impotente, no sentido social. E se ele conseguir fazer-se poderoso, mental ou economicamente, então será um auxílio permanente, uma alavanca a sustentar o mundo espiritual das aspirações, dos anseios de sua raça. (*Hyloea*, 1935, nº1/2, s/p)

Tudo em nome da Pátria, do “civismo real dos moços, da nacionalidade e do aparente egoísmo [que é] o alicerce mais forte da pujança da nossa totalidade racial” (idem):

Que cada um saiba fazer-se forte, para que a Pátria seja forte também, e sem a preocupação do amanhã, posto que o mais alto esplendor acessível à concepção humana, por ser expressão máxima de toda a liberdade e de toda verdade, não poderia mesmo engendrar escravos, não poderia mesmo fazer homens espiritualmente agrilhoados. Porque, ainda uma vez, se a Pátria é a súpula de todas as virtudes raciais e se a raça é a reunião de todos os valores temporais e espirituais de todos nós, há que ser grande e forte cada um, para que a Pátria e a raça sejam grandes. (Idem)

Muitas atitudes devem ser controladas, regradas, disciplinadas, vigiadas para que se produza um bom oficial-cidadão, como, por exemplo, aquela de julgar os outros:

Julgar os outros é presumir-nos puros e inatacáveis; é falta grave que um homem medianamente religioso não deve cometer; é prevenção absurda, de corações mal formados sem o mais leve bafejo de amor pelos seus semelhantes; é vaidade que atrofia os sentimentos de justiça. O que julga e condena já tem em si os germes do orgulho e da maldade; é um impostor. Não julguemos, pois, para não sermos julgados. (...) Procurar corrigir o erro, sem que isto importe num julgamento ou humilhação é obra construtora para a civilização e benemérita aos olhos do único Juiz dos bons e dos que

se presumem bons, que é Deus, criador supremo que vê todas as nossas ações antes mesmo delas serem geradas em nossas mentes. (...) Melhor será corrigirmo-nos dos nossos defeitos, antes de apontarmos os dos nossos semelhantes. Aquele que julga já está julgado. (*Hyloea*, 1935, nº 6, s/p)

Mas a nobreza de um homem disciplinado pode ser avaliada também pelo seu bom caráter –“a pessoa que desejar agradar e inspirar confiança a todos, triunfar na vida, enfim, além da inteligência, deve ter um bom caráter–, pelo trabalho –que enobrece e dignifica o espírito–, pelo respeito e atenção ao conselho dos velhos, pela coragem na pobreza –ser honesto e pobre é uma virtude maior que ser honesto e rico” (idem). Enfim:

Para que uma nação seja próspera e acatada, é necessário que seja norteada pelos preceitos: da ordem, da disciplina e do respeito. Pois, assim, evitar-se-á que seja convulsionada externa ou internamente por motivos de ordem econômica ou administrativa. Caso contrário, dar-se-ia uma degradação prematura do povo e da nacionalidade, visto que, sem estes preceitos são e básicos, não poderia haver progresso e, por ventura este aparecesse, teria uma duração efêmera. Uma nação torna-se potência não só quando as suas unidades bélicas de terra e mar são temíveis, mas também quando possui um povo unido, obediente e produtivo. Um povo deve ser disciplinado, pois em um ambiente de desordem, jamais poderia germinar a semente da confiança, fator máximo e primordial de qualquer empreendimento. (idem)

Além da vigilância disciplinadora, outros temas são abordados sob esta ótica científico-positivista-militar-nacionalista-cívico-republicana, entre eles, a questão da mulher que, embora tenha começado a fazer parte do grupo de alunos do Colégio somente em 1995⁴⁰, foi sempre lembrada em vários textos contidos na Revista *Hyloea*: às vezes como figura mítico-platônica⁴¹, outras como participante ativa que precisa compreender seu papel afetivo na sociedade –como “mãe, mulher e santa” (*Hyloea*, 1935, nº 1, s/p)–, que não deve ver e ouvir tudo o que o mundo tem a dizer e mostrar⁴², que precisa ser amada e compreendida⁴³ e que não pode querer se igualar ao homem “porque o homem é superior no trabalho, tanto físico como intelectual e a mulher é superior em

⁴⁰ Nas palavras do Comandante do CMPA por ocasião da Formatura do 2º Grau, “as queridas formandas, alunas da turma feminina pioneira do Colégio Militar (...) foram as responsáveis pela quebra de um enorme paradigma e trouxeram, para o interior destas paredes e destas arcadas, o necessário equilíbrio, um toque de graça e de beleza, suavizando o dia-a-dia nas salas de aula, nos laboratórios, nas atividades esportivas e nas formaturas do Batalhão Escolar. E, além disso, trouxeram a garra, a competência, a inteligência e a vontade de vencer, características da mulher brasileira, que vocês tão bem representam” (*Hyloea*, 1995, p. 62).

⁴¹ “A encarnação mais viva dos encantos, o simbolizar mais perfeito de pureza, o produzir mais completo de tudo que é emocionante e grandioso, paira no ser que é o próprio sentimento materializado, que é a flor tombada da haste do firmamento dobre o Universo, que é o rastilho de luz suspenso da estrela das emoções ferindo a humanidade; ser que, concretizando essas qualidades, reunindo-as, poderá viver e receber seu nome –mulher.” (*Hyloea*, 1925, nº 6/7, p. 31)

⁴² “O que uma moça não deve ver é o que vê muito freqüentemente nas ruas e nos teatros. Entretanto, são elas, em parte, que nos proporcionam tais fatos. (...) Nas ruas (...) senhoritas e mesmo senhoras usam uma espécie de vestido que deixa o colo e mais alguma coisa, os braços, em toda a sua extensão e as costas, até quase a cintura, tudo a descoberto, numa exposição de carne pelas ruas.” (*Hyloea*, 1923, nº 4, p. 9)

⁴³ “A mulher, como dizem, é um pedaço de seda perfumado e ambulante. (...) É uma mimosa e delicada flor que, no lar, cercada de seus estremecidos filhos, expande o seu doce aroma. Isso, porém, quando se conserva na posição elevada e nobre que Deus, tão sabiamente, lhe destinou. Quando (...) abandona essa posição, não é mais do que imunda víbora a inocular veneno pelo lar e pela sociedade, onde será tida como mulher e nada mais. (...) Ela tornou-se, pois, a companheira inseparável do homem, amenizando-lhe a existência. Só a morte poderá separá-los. Napoleão disse muitas vezes à Josefina, sua amada: ‘És o ar que respiro, a vida que move a matéria e o vinho que bebo’.” (*Hyloea*, 1935, nº, s/p)

sentimento e basta para suplantá-lo, embora ele a vencesse sobre os outros pontos de vista" (*Hyloea*, 1925, nº 6/7, p. 32).

As diferenças "naturais" entre homens e mulheres são muitas, embora na "sua nobre missão [de criar filhos] leve vantagens sobejas sobre os homens: prepara-os, educa-os, torna-os corretos e ensina-lhes o caminho reto do dever" (*Hyloea*, 1935, nº 1, s/p). Outra vantagem das mulheres em relação aos homens é o fato delas possuírem "uma arma poderosa com a qual derrotariam exércitos inteiros: o amor" (idem):

A propriedade de poder exprimir-se pelo coração pertence exclusivamente às mulheres (...). Quando uma criança erra –o que é humano– o homem repreende-a brutalmente, lançando mão da força física para castigá-la. Dá-se justamente o contrário com as mulheres: fazem uso da força mental, mais prática e mais sensível, tornando-a obediente e dócil. (idem)

Mas a "ela falta muito para conseguir tudo o que almeja" (1925, nº 2/3, p. 3), sobretudo porque esqueceu do seu passado e procura nas campanhas de emancipação feminina –pouco úteis para o Brasil– "trajar as pesadas vestes dos pretensos direitos masculinos" (idem):

Que belo e romântico seria, pois, se a nossa Eva moderna em vez de querer desviar o curso da história, com a maquinagem ruidosa dos comícios e da imprensa, o fizesse com a orquestração silenciosa de beijos e sorrisos! Entretanto, é muito tarde para que ela retroceda e muito cedo ainda para o homem ceder. (idem, p. 4)

Por sorte, a mulher brasileira "pensa, como nós"⁴⁴, que a sua missão é femininamente humana e já é o bastante" (idem, p. 3).

Embora pensem (ou pareçam pensar) diferente, solicitaram ao Estado Maior da Forças Armadas o direito à instrução militar em 1934, o que lhes foi negado porque "os seus serviços foram, entretanto, muito bem aproveitados em outras ocupações, igualmente elevadas e patrióticas e que só as mãos e os corações femininos podem e sabem cumprir" (*Hyloea*, 1934, nº 1, s/p). Sobretudo porque elas jamais podem esquecer que

(...) ser esposa de militar é uma responsabilidade que uma mulher adquire, pondo em jogo duas felicidades e uma carreira: a sua felicidade, a dele e a carreira que ele pacientemente e com todo o esforço abraçou. Ser esposa de militar é renunciar a muito do que a vida pode proporcionar a uma mulher, o espírito de sacrifício, acostumando-se a aceitar como rival, a Pátria, a maior que uma mulher pode ter e que muitas, ignorando e não estando preparadas para a luta, sucumbem por ela vencidas. Por muito que seja o amor dedicado à sua esposa, sempre o amor dedicado à sua terra, fala mais alto e vence. E é aí que a mulher deve procurar compreendê-lo, pôr à prova seu espírito de sacrifício e auxiliá-lo nesta luta, nunca tentado arrebatá-lo aquele amor que, em lhe faltando, será fatal às suas aspirações. (*Hiléia*, 1941, nº 2, p. 18)

Nos vários artigos de *Hyloea*, outras importantes considerações são feitas a diferentes temas propostos, entre os quais a questão da liberdade. Não aquela de oposição à disciplina, mas a

⁴⁴ Referindo-se a "nós", povo brasileiro, em oposição ao povo europeu e norte-americano (e particularmente às mulheres européias e norte-americanas) que lutavam por direitos iguais.

liberdade como "emancipação política, abolição do cativeiro e proclamação da República –trilogia que torna um povo digno do conceito e da admiração universal" (*Hyloea*, 1923, nº 2, p. 13). A busca à liberdade (responsável, autônoma e consciente) é um incentivo constante nos textos publicados:

Ave Liberdade, espírito de grandeza de todos os povos, com que Deus engrandeceu o sentimento humano. Bendita és tu entre as leis que dirigem as coletividades. Bendito o amor, a igualdade, o trabalho que idealizas e praticas. (Idem)

Lutem, trabalhem incessantemente, não esquecendo, em momento algum, os princípios maiores que devem nortear seus atos: lealdade, honestidade, amor, sensibilidade e disciplina como única forma de se entender verdadeiramente a liberdade. (*Hyloea*, 1989, p. 60)

Outro tema bastante proclamado é o patriotismo (sinônimo de abnegação e bravura para aqueles que dão à Pátria dedicação absoluta e incondicional): "útil à Pátria é todo aquele que sabe cumprir, com exatidão, os deveres cívicos e vive em perfeita harmonia com as leis" (*Hiléia*, 1937, nº 6, s/p). Pois, a

Pátria é um solo, uma raça, um povo, uma família, uma sociedade e uma nação e, em última análise, é sempre uma página a mais para a História do mundo, porque todas as Pátrias têm História. Pátria jamais foi, não o é, nem nunca o será, mera convenção. (...) As Pátrias são eternas porque eterna é a poesia do torrão, do recanto onde se nasce! São eternas porque são arquitetadas em lugar onde não chega sequer o rumor da celeuma eversora [*sic*], nem o ganir do chagal inimigo: na Consciência, templo onde se alimenta o caráter. (...) Pátria e Exército são dois seres do mesmo talhe em mesma rocha, da mesma argamassa formalizada pelo mesmo cinzel. São Mãe e Filho. São dois enamorados no mesmo enleio: ela é frágil, depõe a defesa e a sua guarda nas mãos e na firmeza dele, vive por ele e nele. (...) Por isso marcham, Pátria e Exército, na mesma senda, alimentando-se das mesmas esperanças, e é por essa razão que dentro do Exército se vive mais com a Pátria e, dentro da Pátria, se aspira mais ao Exército! (*Hiléia*, 1941, nº 2, p. 1-2).

Este amor-dedicação incondicional à Pátria –lugar onde se nasce– faz do sentimento de aprimoramento físico e moral da raça uma incontestável necessidade:

Presentemente, em todos os países do mundo, os poderes competentes voltam-se para o importante problema do aperfeiçoamento do povo. (...) Toda campanha que se iniciar no Brasil, em prol do aperfeiçoamento físico da população deve merecer apoio incondicional de todas as classes sociais, porque os benefícios advirão, serão para os indivíduos de ambos os sexos, sem diferenciar credo, cor ou sentimento. (*Hiléia*, 1933, nº 4/5, s/p)

Mesmo se esta raça estivesse, naquele momento (décadas de trinta e quarenta), distante das suas origens (européias) e se espelhasse num modelo de desenvolvimento (norte-americano), cujas "energias novas" impulsionavam e apaixonavam a todos:

No momento atual vive a América uma hora magnífica. Magnífica e decisiva em face à civilização moderna. E enquanto isso, assistimos ao espetáculo doloroso da cristalização lenta da mentalidade européia. (...) A América intelectual nasceu para o mundo, eivada de energias moças e vigorosas. No velho continente, fatores os mais variados se congregam, anulando o movimento de reação ao domínio americano: são as ideologias que se chocam, com estardalhaço, trazendo os povos em contínuos sobressaltos, são os países superlotados, ansiosos do território e do pão alheio, que

fazem recuar o tempo, vivendo a Idade Média em pleno século XX, nas guerras de conquistas, é, finalmente, a decadência moral da maior parte das gentes européias dominadas não sei por quais forças de discórdia... (*Hiléia*, 1938, nº 2, s/p)

Cabia, portanto, ao "moço americano" –como se as Américas (do Sul, Central e do Norte) fossem uma só geografia, política, economia, sociedade e cultura– os destinos do mundo:

Será na solidão dos laboratórios, na calma dos gabinetes de estudos que se patenteará, de um modo completo, as grandes conquistas Americanas. Será com livros e compassos, bisturis e microscópios, cobaias e alguns ratos que trabalharemos pela Humanidade. Tudo o que produzirmos, será o produto de nossas horas de meditações, em que o espírito se eleva em busca da verdade e não se rebaixa à procura de um método seguro para exterminar alguns milhares de homens, chamados inimigos, e que por vezes desconhecem até os motivos porque estão em luta. Moço americano. Cumpre a ti trazer a felicidade para o Mundo. (Idem)

Mas estas decisões só poderão ser tomadas se atingirmos o "progresso moral", com a eliminação dos analfabetos e a fundação de escolas para o maior desenvolvimento intelectual.

Os povos do mundo precisam trabalhar mais para uma civilização moral do que material, criando uma Idade Nova no seio da humanidade. Trabalhando pelas democracias, mais férteis em leis científicas do que qualquer outro regime, mais vizinha da Verdade do que quaisquer outras formas de governo. E não duvidemos que esta Idade surgirá da América, onde todos os seus filhos já respiram há muito os salubérrimos princípios das democracias em que se cogita mais instruir um povo, emprestando-lhe um apoio cultural adequado e fazendo-lhe crer na inutilidade das guerras do que saturando-lhe com medidas de arrasamento humano, onde seu olhar somente contempla metralhadoras e canhões prontos a arrasarem homens e cidades. (*Hiléia*, 1938, nº 6, s/p)

O desejo do progresso (igual ao norte-americano) passa pela educação, pelo respeito aos professores e pelo máximo empenho destes, pelo amor incondicional ao cientificismo, às verdades absolutas, e busca tirar o Brasil da letargia, do sono profundo, despertando-o para a vida, porque ele é um "organismo vivo e dinâmico que se agita, vive, sofre, luta e vence" (*Hiléia*, 1938, nº 5, s/p). Se na Europa as guerras e revoltas impedem aquele velho continente de progredir, no Brasil a concórdia entre os povos trará a felicidade humana e nós "haveremos de vencer [pois] os apitos das fábricas e o barulho das máquinas já substituem os cantos dos pássaros; pelas estradas ainda ontem desertas, correm hoje os caminhões transportando nossos produtos; pelos matos que ontem eram selvagens, já se atira um pedaço de civilização e as locomotivas rasgam as distâncias unindo todos nós" (idem).

Um progresso que se concretiza pela "instrução popular", que é a solução para os nossos problemas de expansão e desenvolvimento, já que as elites intelectuais deste país, as chamadas "classes abastadas", não encontram terreno fértil para fazer vingar suas descobertas num país que "em alguns pontos está em condições de cotejar com as nações mais adiantadas do mundo, em outros se mantém quase completamente retrógrado" (*Hiléia*, 1934, nº 6, s/p).

Pregar qualquer idéia ou elaborar programas, no seio de um povo ignorante é completamente inútil, pois na maioria das vezes não abraçam os benefícios que se lhe querem fazer ou é facilmente sugestionável e se deixa arrastar a extremismos por

elementos decaídos e aproveitadores. [Por isto] é preciso ter em vista que, fora das universidades, pulula a legião de trabalhadores propriamente ditos, sem esquecer que a ignorância lhes prejudica a cada momento, ao ponto de abrirem-se as comportas da desgraça sobre seus lares humildes, seja por via da suprema miséria, seja por via do vício, ambos freqüentes naqueles lugares onde a luz do alfabeto não levou, ainda, os seus raios fecundadores. (idem)

Iluminados pelo "ideal sagrado da alfabetização do povo brasileiro, os espíritos fortes, amantes do progresso de sua Pátria" (*Hiléia*, 1935, s/p) exigem a acessibilidade aos estabelecimentos de ensino daqueles que não dispõem de recursos econômicos (inclusive os indigentes) e "se levantam contra este problema que assola o país e coloca os desamparados pela fortuna na obrigação de trabalhar desde pequenos, durante todo o dia, para mitigar a fome e encobrir a nudez do próprio corpo e daqueles que dele dependem" (idem).

Pela Pátria é preciso construir o "alicerce de granito" no qual se ergue o "majestoso, imenso e grandioso edifício do progresso" (idem). E os alunos do CMPA – "os espíritos bem formados que têm a felicidade enorme de poder beber no filtro maravilhoso desta Escola, o licor saudável do Saber– poderão avaliar o que será o Brasil de amanhã se não se conseguir a alfabetização do povo brasileiro; deste povo bom, desta gente ingênua e alheia aos debates ciclôpicos de ideais errôneos, incompatíveis com o nosso meio, essas ideologias impregnadas de veneno, que pretendem derrocar países de séculos de evolução"⁴⁵ (*Hiléia*, 1935, nº 3, s/p).

Portanto, para que o nosso querido Brasil passe para a vanguarda do progresso, difundamos a instrução por todos os meios, para que num amanhã não muito distante, possamos ter uma pátria construída sobre a tríplice base da felicidade de um povo: a fé, o amor e o trabalho. (*Hiléia*, 1933, nº 6, s/p)

O ensino –necessário ao progresso– "evolui" e se transforma numa "ciência educacional": a Pedagogia. E embora alguns estudiosos –tendo por base Augusto Comte e sua classificação de Ciências– declarem que a Pedagogia não possa figurar como tal, outros (com base no "célebre pedagogo" e professor da Universidade de Columbia nos Estados Unidos, John Dewey) a defendem argumentando que "Pedagogia é ciência e arte da educação, pois estabelece leis imutáveis, organiza um sistema geral para todo o Universo" (*Hyloea*, 1938, nº 6, s/p). Se os problemas educacionais podem ser resolvidos por mecanismos cientificamente comprovados, também os problemas sexuais poderão sê-lo:

Incito-vos a combater pelo ensino sexual, pois com o desenvolvimento deste em nosso seio, nós obteremos em alguns anos os primeiros rebentos de nossos esforços contra a marcha rotineira dos carunchosos preconceitos morais. Teremos também o prazer de ver diminuídos a enorme legião de degenerados e de ruínas físico-morais que se arrastam penosamente diante de nós. (...) Lembrai-vos sempre que tal ensino é matematicamente imprescindível junto aos demais estudos ginásiais. Mormente na fase em que passamos a rapazes. Eis aqui os desejos humildes de um que se interessa primeiramente pela sanidade físico-moral da raça dos seus gloriosos antepassados. (*Hiléia*, 1934, nº 3/4, s/p)

⁴⁵ Em referência à "heróica Espanha" e às "diversas escolas comunistas, nas quais, professores, também comunistas, procuram incutir no espírito ingênuo e sem cultura das crianças, as idéias que mais tarde se enraizariam nos seus cérebros, tornando-os verdadeiros monstros, perturbadores da harmonia social" (idem).

Papel importante na manutenção da ordem, da disciplina e no incentivo ao progresso exercem os professores (a maioria militares) e os oficiais instrutores: eles são os maiores responsáveis pelo sucesso dos alunos, os guias seguros, os grandes amigos e continuadores da educação que se recebe no lar, são os escultores que moldam seus alunos e que, com competência, paciência e calma, constróem o caráter em formação e corrigem os seus defeitos para fazerem com que os mesmos se aproximem da perfeição, ao transmitirem tudo aquilo que lhes é de fundamental importância para a vida (*Hyloea*, 1968).

Estes amigos abnegados, anônimos e fecundos são os nossos oficiais instrutores e os sargentos monitores que com tanto desvelo nos têm dado instruções militar, física, cívica e moral, procurando aprimorar nossa personalidade e desenvolver esportivamente nossa estrutura física e moral. (Idem, p. 18)

Embora algumas vezes na convivência diária ocorra discórdia e desentendimentos, "com o passar do tempo, passamos a compreender o ponto de vista dos mestres e invariavelmente a eles dávamos razão" (*Hyloea*, 1977, pp. 27-28). Mesmo que seja

difícil falar sobre nossos mestres (...), aceitar decisões suas ou um grau desfavorável. Muito difícil, também, falar deles, quando alguns, despercebidos, se omitiram no 'acender a vela para iluminar o caminho do saber'. Certo: o professor não erra, se engana. Assim, passam incertos anos na busca de algo que venha provar a assimilação de uma série de princípios transmitidos por eles e que, na hora que nos falamos, não temos absoluto desejo de ouvir. Muitos alunos, fracos de espírito, talvez, ficaram esperando a 'mão amiga suja de giz', e sucumbiram no meio do caminho. Mas nem só de fatos negativos vive o educando, que ora chega a um ponto ínfimo, mas importante na sua ascensão. Houve discórdias e desentendimentos, tão insignificantes que não conseguiram abalar amizades que se eternizam, pois, se hoje somos o futuro, muito devemos a alguns deles: sua irritante pontualidade, seu sarcasmo, seu mau humor. Tudo com um fim: dar-nos a diretriz exata para aplicação das fórmulas mágicas e abstratas para o perfeito entendimento e compreensão da vida. (*Hyloea*, 1980, p. 25)

A ele – "mestre incondicional na formação integral do aluno, educador, dedicado, inteligente e culto, cujas palavras, atitudes, maneira de sentir, pensar e agir, marcam profundamente o jovem que recebe seus ensinamentos e que é identificado como 'aluno do Colégio Militar' pela grande bagagem de conhecimentos que traz consigo" (*Hyloea*, 1973, p. 43)– muitos alunos dedicaram "com orgulho a nobre frase" de D. Pedro II em vários artigos escritos na Revista: "Se eu não fosse imperador gostaria de ser professor, não conheço missão mais nobre que a de dirigir inteligências juvenis e preparar homens do futuro".

Enfim, resta trazer a este texto as interessantes considerações feitas em *Hyloea*, em 1938 e 1941, sobre o Colégio Americano e o Instituto de Educação, respectivamente. Num artigo intitulado "Entrevistando: *Hyloea* visita o Colégio Americano" (*Hyloea*, 1938, nº 2, s/p), o repórter busca conhecer a orientação pedagógica seguida por este estabelecimento de ensino. Ao conversar com algumas alunas, enquanto aguarda a Diretora do Colégio para a entrevista, procura saber a opinião das mesmas sobre (se elas gostam d)os métodos empregados no Colégio⁴⁶, os clássicos

⁴⁶ Resposta: "Certo que gosto (...) porque permite à aluna gozar uma liberdade disciplinada." (*Hyloea*, 1938, nº 2, s/p)

latinos⁴⁷ e os alunos do Colégio Militar⁴⁸. Na entrevista com a Diretora, "Senhorinha Clark", o repórter indaga sobre a instrução moral das alunas e "soube que [a mesma] é administrada por um método especial, criação daquele Colégio. Pergunto ainda se essa orientação tem logrado êxito e a Diretora, com um sorriso, responde: 'Nem sempre...'" O repórter conclui assim o artigo:

Estava finda a tarefa. (...) Já quase na saída, nos voltamos: pelas janelas do edifício Ypiranga, bando de garotas nos olhavam, como se fôssemos 'avis raras' (...), de longe olhamos com amargura aqueles 'passarinhos presos numa gaiola dourada' que, enquanto a cidade se diverte, sujam as mãozinhas delicadas nas tintas e no giz resolvendo equações, traçando hipérboles, fazendo complicados cálculos. E nos lembramos da veracidade negativa da frase de uma delas, momentos antes: "A vida de estudante é ótima... não tem preocupações... vive eternamente alegre..." (Idem)

O artigo sobre o Instituto de Educação intitulado "Consolidando uma amizade tradicional" (*Hiléia*, 1941, nº 2, p. 37), diz como "a Escola Preparatória de Cadetes mantém, desde a sua origem, bem estreitos laços de sã camaradagem e real afeto com as alunas do Instituto, futuras orientadoras do ensino da juventude brasileira".

Em todos estes anos, um modo de pensar e agir, materializado no espaço físico, nas ações pedagógicas e nas palavras escritas, foi se eternizando, apesar de estarmos numa outra era: "do conhecimento, da difusão universal e instantânea de dados, informações, descobertas e conhecimentos, com precisão e riqueza de detalhes decorrentes de progresso científico e tecnológico nunca dantes experimentado pela humanidade" (*Hyloea*, 1998, p. 16). Apesar desta aparente mudança (ou talvez por causa dela), o CMPA, assim como os outros colégios militares brasileiros,

(...) continuarão a proporcionar educação integral a seus alunos, trabalhando-os o afetivo, o cognitivo e o psicomotor (...), permitindo ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, patrióticos e sociais que lhe assegurem um futuro de cidadão cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência; facilitando ao aluno a pesquisa incessante de informações relevantes; desenvolvendo-lhe visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-lhe, pois, a aprender para a vida e não mais para fazer provas; capacitando o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos; e estimulando-o ao desenvolvimento físico e à prática habitual do esporte (Idem).

Ainda marcados pelos discursos de "sintonia com o progresso científico e tecnológico", os alunos do CMPA convivem com as contradições de um Brasil que deveria produzir cidadãos responsáveis – "que, possuem direitos, observam deveres e cultuam o civismo" (*Hyloea*, 1995, p. 15), – mas que continua a ter

(...) casas de ensino sem valores, sem símbolos, sem orientadores, nem exemplos. Sem mestres que, com autoridade, ensinam com alegria séria, exigindo, para que futuramente seus alunos também possam formar gerações. [Quem dera] esses outros

⁴⁷ Resposta: "Só dos mais modernos", ao que o repórter tremeu e a colega salvou a situação: "Gosto de uma literatura leve." (*Hyloea*, 1938, nº 2, s/p)

⁴⁸ Resposta: "São muito disciplinados." (*Hyloea*, 1938, nº 2, s/p)

colégios adotassem métodos de aprendizagem [semelhantes ao do CMPA].. Estaria aberto, assim, o caminho para o Brasil-Potência, pois a receita é, sem dúvida, a educação. Mas educação com disciplina e civismo (Idem).

O desejo de prosperidade e progresso faz parte dos discursos militares mesmo antes deste Colégio ter iniciado suas atividades. Se não existem limites físicos, se as aspirações devem ser as mais altas, se existem tantos degraus e hierarquias a serem galgados,

(...) o caminho para as estrelas [começa por aqui:] o Colégio Militar de Porto Alegre orienta os jovens no caminho da moral, do civismo e da profissão. Mostra o rumo para a elevação dos ideais, desenvolvendo potencialidades através do ensino metódico e disciplinado. Na força de todo um passado tradicional, reside a capacidade de encontrar respostas para os desafios do futuro. Na segurança que transmite hoje, constrói o Brasil de amanhã. Ensina os primeiros passos no caminho das estrelas⁴⁹ (Hylóea, 1980, contracapa).

Sem esquecer jamais que:

(...) quando fordes abatido, não vos acovardeis. O homem, o verdadeiro homem, não esmorece nunca e nem teme nada. Vencer, vencer sempre, eis o lema que vos deve guiar em todos os momentos da vida, mas sem jamais vos afastardes dos mais rígidos princípios de dignidade: lutar com perseverança, buscar sempre a vitória, vencer, ser leal, cavalheiro e intrépido, altivo sem ser arrogante, generoso sem ser fraco, reto sem ser injusto. Tudo isto para engrandecer o Brasil. (Hylóea, 1973, p. 1)

⁴⁹ Texto de um anúncio publicitário do 'Montepio da Família Militar', em alusão às estrelas distintivas da hierarquia militar.

C O L É G I O A M E R I C A N O

A vida americanista é concentrada dentro de um espírito de independência, fazendo com que cada aluna se sinta como em seu próprio lar e se habitue a agir com independência e responsabilidade, não se afastando, entretanto, dos direitos de sua esfera social. (Gema Zavarize, aluna da 4ª série Ginásial. In: *Colégio Americano*, 1952, p. 7)

O Colégio Americano, atualmente mantido pelo Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC)⁵⁰, foi fundado em 19 de outubro de 1885 na cidade de Porto Alegre, em um prédio alugado na Rua Dr. Flores, nº 91, na Praça General Marques (atualmente Praça Conde de Porto Alegre), pelo Revdo. João da Costa Correa, missionário encarregado pela Igreja Metodista de Montevidéu a abrir um campo missionário dessa Igreja em Porto Alegre⁵¹ e dar início a uma obra educacional⁵². O então "Colégio Evangélico Misto nº 1" começou a funcionar, em outubro de 1885, com apenas um aluno no primeiro mês⁵³, sob a orientação educacional da jovem professora uruguaia, Camem Chacon, de dezesseis anos, que veio de Montevidéu com o missionário João da Costa Correa e sua família.

A abertura das aulas deste primeiro colégio deu-se após o anúncio que fora mandado publicar no *Jornal O Comércio* e que informava:

Colégio Evangélico Misto nº 1. Comunicamos ao público que segunda-feira, 19 do corrente às 8 horas da manhã abrimos este estabelecimento para admitir os alunos que nos forem confiados a principiarem o curso que seguirá até as férias como preparatório para a sua inauguração definitiva ao principiarem os trabalhos no próximo ano. Para os fins convenientes fazemos este anúncio aos Srs. pais de família e ao público para nos favorecerem com suas visitas ao estabelecimento (...) desde às 9 horas da manhã até às 4 horas da tarde, com prazer recebemos e antecipamos agradecimentos. Porto Alegre, 17 de outubro de 1885. Professora Carmen Chacon, Diretor João C. Correia. (Flores, 1955, p. 65)

⁵⁰ O IMEC é o órgão mantenedor do Colégio Americano, do Conservatório de Música e da Faculdade de Nutrição que funcionam nas dependências do Colégio e do Instituto Porto Alegre (IPA). Foi criado em 1973 quando começaram a funcionar os cursos superiores, porque, segundo o Conselho Federal de Educação da época, somente institutos podiam abrigar faculdades. O nome "Colégio Americano" foi mantido, porém, por causa da tradição, para os cursos de educação infantil, de ensinamentos fundamental e médio (*Colégio Americano*, 1995).

⁵¹ Outras escolas metodistas no Rio Grande do Sul foram fundadas em: 1908 (Instituto União de Uruguaiana), 1919 (Instituto Educacional de Passo Fundo), 1922 (Colégio Centenário de Santa Maria) e 1923 (Instituto Porto Alegre).

⁵² Em 1885 o Metodismo chegou ao Rio Grande do Sul vindo do Sul dos Estados Unidos, através do Uruguai. A evangelização no RS não foi feita pela Igreja Metodista Episcopal já estabelecida no Rio de Janeiro porque o Uruguai oferecia vantagens em relação a este estado brasileiro: proximidade geográfica, existência de um intenso comércio entre Uruguai, Argentina e Rio Grande do Sul e o intercâmbio sócio-cultural que aproximava o povo gaúcho do uruguaio. (Flores, 1955). No dia 27 de setembro, então, João da Costa Correa fundou a Igreja Metodista Episcopal da Província do RS na sala de visitas de sua residência e em 19 de outubro a primeira escola. Na época, a Igreja Católica, ainda Igreja oficial (o clero era uma classe nacional e o catolicismo a religião oficial) era absoluta e realizava suas missas em latim. O povo era orientado pelo catecismo sem conhecer, porém, a Bíblia. O Metodismo chegou anunciando o evangelho em português e distribuindo bíblias. Ao mesmo tempo, propunha uma educação "moderna", adequada aos novos tempos que se estabeleciam no mundo (*Colégio Americano*, 1995).

⁵³ Uniram-se a este aluno, em novembro, outros três alunos; e em janeiro do ano seguinte, 1886, estavam já matriculados doze meninos e seis meninas (*IMEC*, 1997).

Em 5 de janeiro de 1886 foi mandado publicar um outro anúncio onde era apresentado o programa do "Curso Graduado de Instrução Primária Ampliada"⁵⁴: conhecimentos alfabéticos, leitura, escrita, desenho, aritmética, geometria, gramática portuguesa, geografia do Brasil e geral, história do Brasil e geral, história sagrada, lições sobre coisas, astronomia, fisiologia e higiene, zoologia, botânica, minerologia, exercícios físicos, moral e urbanidade, trabalhos de agulha, etc.⁵⁵ e relacionados os preços a serem cobrados (Flores, 1955). Interessante observar que já neste anúncio se fazia presente uma informação que seria a marca mais tradicional do Colégio: os "métodos americanos".

O sistema norte-americano é adotado tanto na organização como no ensino. O curso de instrução tem por fim a evolução dos poderes pessoais e proporciona aos alunos um conhecimento completo e prático das matérias estudadas, fazendo com que um passo logicamente conduza a outro no seu nexo natural. Assim adquirem um conhecimento mais seguro das matérias estudadas. (*Colégio Americano*, 1917, p. 3)

A Profa. Carmem Chacon (que possuía Diploma de Professora pela Escola de Buenos Aires e fazia parte, como comissionada, da Associação de Instrução *Woman's Missionary Society* dos Estados Unidos da América), primeira e única professora⁵⁶ –e depois Diretora do Colégio por ocasião de enfermidade prolongada do missionário João da Costa Correa– morreu logo em seguida (1889) de tuberculose. Mas o Colégio teve tamanha aceitação que logo foi necessário abrir outras duas unidades em Porto Alegre: o "Colégio Evangélico Misto nº 2", na antiga Rua da Ponte, nº 156 (hoje Rua Riachuelo) e o "Colégio Evangélico Misto nº 3", na Rua Ramiro Barcelos.

Em 1900, o Colégio (com suas três unidades) passa a ser supervisionado pela Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal do Sul dos Estados Unidos, que envia missionárias para a coordenação educacional e contínuos auxílios econômicos para o desenvolvimento do Colégio. Nessa época, o Colégio passa a ser oficialmente chamado de "Colégio Americano", em referência ao fato que era popularmente conhecido como o "Colégio das Americanas" –designação usada pela população devido, em parte, ao fato dos anúncios do estabelecimento indicarem que os métodos (e também as diretoras missionárias) eram americanos (Flores, 1955).

O Colégio Americano é um dos muitos colégios fundados em diversos países por uma associação de senhoras da Igreja Metodista da América do Norte. Estas senhoras conceberam a grandiosa idéia de elevar o sexo feminino, moral e intelectualmente, proporcionando à mulher uma educação liberal, preparando-a, ao mesmo tempo, para viver independentemente, dirigir bem sua própria família, agir e cumprir inteligentemente a sua missão nesta vida, tornando-a, assim digna da vida de além. (*Colégio Americano*, 1917, p. 3)

⁵⁴ "Pela extensão do programa e denominação do curso (...), conclui-se que havia [por] parte de seus diretores a intenção de apresentar algo de novo em relação ao sistema educacional vigente e também quanto ao currículo tradicional dos cursos de ensino primário." (Flores, 1955, p. 68)

⁵⁵ Foram mantidos os nomes das disciplinas em minúsculo, como apresentado no anúncio citado.

⁵⁶ "A única titular em 1886 deveria ter um conhecimento enciclopédico para estar em condições de lecionar um número tão variado (...) de matérias." (Flores, 1955, p. 69)

No ano de 1919 vieram dos Estados Unidos duas missionárias, *Miss Mary Sue Brown* (Bacharel em Ciência da Educação pela Universidade do Texas) e *Miss Sara Stout*⁵⁷, responsáveis pela organização de uma sede que pudesse concentrar as três unidades do Colégio. Com recursos da Divisão de Mulheres da Igreja Episcopal, por comemoração do centenário das Missões da Igreja Metodista⁵⁸, o Colégio recebeu uma valiosa doação desta Igreja, com a qual foi adquirida uma propriedade na Av. Independência, nº 374, onde o "Colégio Americano" passou a funcionar a partir de janeiro de 1921, em regime de internato e externato exclusivamente feminino (foto 8).

Nesta época, o objetivo do Colégio era:

(...) dar às alunas uma instrução sólida baseada sobre os melhores métodos de ensino. Procura-se também colocá-las em circunstâncias a poderem desenvolver-se normalmente. A instrução é administrada por um grupo de professores escolhidos por sua aptidão não só em ensinar, mas também em guiar as alunas moral e espiritualmente. (*Colégio Americano*, 1921, p. 7)

Para tanto, o "Curso de Estudo" prevê várias disciplinas, distribuídas e repetidas (ou não) nos vários anos de curso⁵⁹: Leitura, Linguagem, Ditado, Português, Contabilidade, Aritmética, Álgebra, Caligrafia, Ciências Naturais e Geografia, História (Sagrada, dos Dias de Festas Nacionais, dos Homens Primitivos, dos Antigos Gregos e Romanos, Pátria, do Brasil), Inglês, Bíblia, Ginástica, Trabalhos de agulha (depois substituída por Trabalhos Manuais em 1923), Desenho, Costura e Bordado, Francês ou Alemão, Solfejo, Ciências (Psicologia e Higiene).

Os anos de curso mudam, mas o tempo anual dentro do Colégio permanece o mesmo: nove meses, referido e justificado da seguinte maneira: "é fato demonstrado que nove meses de trabalho intelectual, por ano, é o máximo que, com proveito, se pode exigir de um aluno, pelo que o ano letivo consta de nove meses" (*Colégio Americano*, 1917, p. 13).

Sendo uma entidade confessional, o ensino da Bíblia ou das Escrituras Sagradas ou da História Sagrada é obrigatório mesmo àquelas que não pertencem à Igreja Metodista:

Reconhecendo os fundadores que os ensinamentos das Escrituras Sagradas constituem os mais sólidos fundamentos para a formação do caráter, adotam este sublime livro como parte integrante do curso em instrução. Ensina-se a Bíblia sistematicamente, desde o primeiro ano até o fim do curso. Nenhuma aluna será dispensada desse estudo. As alunas internas assistirão à Escola Dominical nos Domingos de manhã e aos cultos dos Domingos à noite. Porém, não se deve concluir que as alunas sejam obrigadas a pertencer como membros à Igreja Metodista. (*Colégio Americano*, 1923, p. 7)

Tal obrigatoriedade se faz mais branda com o passar dos anos quando "[se] recomenda e [se] observa o maior respeito ao credo professorado pelas suas alunas" (*Colégio Americano*, 1944, p. 7), pois o "Colégio Americano nunca foi nem pretende ser uma escola sectarista (...) [porque]

⁵⁷ Não foram encontradas referências biográficas desta missionária em nenhum arquivo pesquisado.

⁵⁸ A Igreja Metodista foi fundada nos Estados Unidos em 1748.

⁵⁹ Os anos de curso variam bastante: às vezes sete, oito ou nove anos.

cremos que as convicções religiosas, para que tenham valor, devem ser livres e espontâneas" (*Colégio Americano*, 1952, p. 4). Embora este abrandamento, enfatiza-se constantemente que "o ambiente em todo o colégio é francamente evangélico" (*Colégio Americano*, 1949, s/p).

Ainda com donativos enviados pela Divisão de Mulheres, em 1922, o Colégio aumentou sua capacidade com a construção do Edifício "Ypiranga", inaugurado com o início das aulas de março de 1923 (foto 9). O prédio "dedicado somente ao trabalho escolar", abrigava a administração, a biblioteca e as salas de aula (plantas 1 e 2). O outro prédio, cuja fachada dava para a Av. Independência, fica sendo de uso exclusivo para os dormitórios e o refeitório (plantas 3 e 4). No *Colégio Americano* (1924), o conforto desta situação (dois prédios com toda a infra-estrutura de uma escola "moderna") é descrito em detalhes:

O Colégio Americano funciona em dois grandes e confortáveis edifícios, situados no mesmo terreno. O edifício onde ficam situados os dormitórios foi reformado e está em ótimas condições de oferecer conforto e comodidade às alunas internas. Possui sala de jantar com bem montada cozinha e dispensa. Os quartos de dormir são arejados e bem iluminados, os quartos de banho são fornecidos de água quente e fria. O edifício de aulas é completamente novo, construído conforme as últimas exigências de uma escola moderna. As salas de aula são grandes, bem arejadas e iluminadas. Possui carteiras capazes de se adaptarem ao tamanho da aluna. (Idem, p. 7)

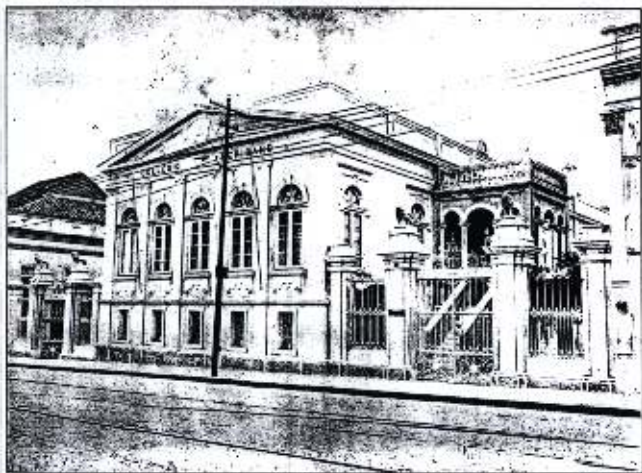


Foto 8



Foto 9

Em 1925, dentro do propósito de "educar para dar uma formação o mais completa possível", foi construído, no mesmo terreno dos outros dois edifícios já citados, um prédio para o Departamento de Música, onde as alunas podiam ter aulas de canto e facultativas de piano⁶⁰:

Além do curso de canto exigido pelo curso oficial, o Colégio oferece um curso de piano sob a direção de duas professoras formadas. O Curso é modelado segundo o programa do Conservatório de Música da Escola de Belas Artes de Porto Alegre. As alunas que desejarem, poderão, mediante o pagamento do aluguel do piano, estudar uma ou mais horas por dia no Colégio. (*Colégio Americano, 1936-1937, p. 10*)

Em 1926 o "Curso de Estudos" aumentou para nove anos e foi subdividido em vários "cursos" (primário de três anos, médio de um ano, intermediário de um ano, elementar superior de um ano, superior de um ano e complementar de dois anos). As disciplinas eram praticamente as mesmas dos anos anteriores, com exceção daquelas "facultativas" oferecidas a partir do IV ano (curso médio), tais como francês ou alemão, corte e costura, pintura à aquarela e óleo.

Em 1930, a preocupação com a totalidade da educação vem externada num dos textos informativos do Prospecto do Colégio intitulado "Alvo da Educação":

Diz Samuel Chester Parker, eminente educador norte-americano, que o alvo da educação numa democracia é aumentar a felicidade da massa popular. Portanto, a escola deve desenvolver na criança as qualidades que lhe permitirá viver e trabalhar como membro de um grupo social harmônico. No programa de ensino os alvos em vista devem ser os seguintes:

Alvos sociais: boa saúde, altruísmo, serviço social (no lar, na localidade, no comércio), aproveitamento útil nas horas vagas.

Alvos psicológicos: informações úteis, hábitos corretos, ideais altos⁶¹, interesses largos e diversos⁶². (p. 7)

Baseada neste "novo" modo de educar –em voga, na época, sobretudo nos Estados Unidos– a então Diretora do Colégio, Mary Helen Clark, em uma entrevista ao Jornal *Correio do Povo* (1938, s/p), acrescenta a estes alvos um outro princípio: "a obra da escola é a de desenvolver caracteres [sic] e não de inculcar muitos conhecimentos". Para isto, os professores devem ser especialistas, educadores que se dediquem exclusivamente à educação, pois "educar não é uma coisa que cabe nas horas que sobram de outras coisas" (idem). Comparando a organização escolar americana àquela brasileira, destaca como lá são investidos "dinheiro e meios de fazer pesquisas psicológicas e de método" pelas grandes universidades e fundações educacionais.

Conhecendo a psicologia infantil, os professores organizam o programa de estudos ao redor dos interesses do educando, procurando sempre despertar a curiosidade da criança no mundo em que ela vive. Mais que isto, procuram dar, sempre, uma educação prática. As meninas aprendem a ser boas donas de casa, sabendo cozinhar, planejar suas refeições, arrumar a casa, cuidar das crianças, etc.. Os rapazes têm os seus

⁶⁰ Desde 1917 era oferecido o Curso de Música, com duração de seis anos, e que incluía piano, violino, bandolim, canto, solfejo e teoria.

⁶¹ Na edição de 1933-1934 do Prospecto do Colégio Americano e seguintes, mudou-se para "ideais elevados".

⁶² Na edição de 1933-1934 do Prospecto do Colégio Americano e seguintes, mudou-se para "interesses amplos e diversos".

laboratórios bem aparelhados, onde podem fazer suas experiências, e as aulas nas quais aprendem a conhecer a vida. Cada aluno tem a oportunidade ampla de escolher, entre as matérias oferecidas, as aulas que aproximam mais de perto às suas necessidades e capacidades. Nas escolas secundárias e superiores, especialmente, o programa é muito flexível, tendo o aluno toda a liberdade em seguir os seus interesses. Em consequência, cada um tem entusiasmo no seu trabalho. (idem)

Os cursos que preparam os alunos para a vida, portanto, devem ter disciplinas e atividades além daquelas estritamente culturais (no sentido tradicional da palavra), possibilitando aos alunos a prática de hábitos desejáveis: "o professor deve procurar sempre dar aos seus alunos oportunidades de viver junto com os outros, de cooperar, de ser tolerantes, de compreender as dificuldades nas relações com outras pessoas e esforçar-se para tornar mais feliz a vida de todos com [os quais] têm contato" (idem). Pois, "Educar é ensinar a viver no meio em que estamos, procurando sempre melhorá-lo para aumentar a felicidade geral" (idem).

Entre as tantas atividades propostas para a obtenção destes alvos, além do já citado "complexo-completo" currículo proposto, podemos elencar: as conferências⁶³, os prêmios (das "Boas Cidadãs"⁶⁴, da "Instituição Joyce Almeida"⁶⁵), as agremiações (o Grêmio Estudantil, a Agremiação das "Veteranas"⁶⁶), os clubes (patriótico⁶⁷, de leitura, de oração, *The English Club*⁶⁸, do Alemão⁶⁹, do Domingo⁷⁰, etc.), a Liga Pró-Abstinência "Camilla Furtado Alves"⁷¹, as excursões de estudo⁷², e a disciplina de Educação Física⁷³ (ou desportos):

⁶³ "A Diretoria do Colégio, reconhecendo o valor das idéias mais modernas sobre higiene, ciências e outros assuntos, convida distintos médicos, literatos, professores e advogados a darem, uma vez por mês, conferências sobre assuntos de proveito." (*Colégio Americano*, 1927-1928, p. 9)

⁶⁴ O prêmio em dinheiro, concedido desde 1923 a fim de animar as alunas internas a serem boas cidadãs, era oferecido à melhor cidadã durante o ano.

⁶⁵ Para perpetuar a memória da "inesquecível Joyce Almeida, aluna exemplar e querida, tão tragicamente arrebatada à vida ao desabrochar dos seus treze anos de idade" (*Colégio Americano*, 1931, p. 7), foi instituído um prêmio que cobre todas as despesas de um ano de estudos à aluna que obtiver as melhores notas no quarto ano.

⁶⁶ Em setembro de 1929 foi organizada a "Agremiação das Formandas do Colégio Americano", "cujos fins são conservar e estreitar os laços que unem aquelas que já cursaram o Colégio à Alma Mater." (*Colégio Americano*, 1932, p. 19)

⁶⁷ "Em abril de 1921, as alunas do Colégio Americano organizaram um clube chamado *Clube Patriótico do Colégio Americano*. O fim deste clube é despertar o espírito de patriotismo entre as alunas. Os feriados nacionais são celebrados por festas promovidas pelas próprias alunas." (*Colégio Americano*, 1923, p. 7)

⁶⁸ "O fim deste clube é animar e estimular o estudo de inglês. São sócias todas as alunas acima do 5º ano que manterem uma nota mensal em inglês acima de 8,5. Duas vezes por mês realiza-se uma reunião com programa apresentado em inglês." (*Colégio Americano*, 1930, p. 12)

⁶⁹ Para estimular o estudo do alemão, através de reuniões literárias, sociais e recreativas (*Colégio Americano*, 1936-1937).

⁷⁰ "Esta organização tem por fim o desenvolvimento espiritual das alunas que estão interessadas em amar e servir a Deus e chegar ao conhecimento do seu poder." (*Colégio Americano*, 1936-1937, p. 16)

⁷¹ Esta liga foi criada para combater o uso do álcool em todas as suas formas, disseminando informações quanto aos efeitos que este pode causar e "alistar o concurso das alunas neste importante combate. É filiada à Liga Nacional Feminina, cuja sede fica na Capital Federal" (*Colégio Americano*, 1936-1937, p. 16).

⁷² "As alunas das classes de ciências fazem excursões de estudo a qualquer estabelecimento que oferece uma oportunidade de ver a prática dos princípios científicos estudados. Durante o ano visitam fábricas, laboratórios, gabinetes médicos, oficinas mecânicas, escolas agrônômicas, etc.." (*Colégio Americano*, 1927-1928, p. 10)

⁷³ A disciplina de Educação Física, oferecida desde 1923, era realizada em "campos de Tennis [sic] e Basket Ball [sic] onde as alunas [encontram] oportunidade para o desenvolvimento físico e ao mesmo tempo um desporto muito

Crendo que o bem-estar da vida mental do estudante e o seu progresso nos estudos, dependem em grande parte do bem-estar do corpo, a Diretoria do Colégio tenta desenvolver os dois igualmente. Desenvolvimento físico consegue-se pelas classes de exercícios ginásticos e de recreio organizado, isto é, jogos, marchas, danças rítmicas, etc. Escolhem-se com o fim de dar à aluna o desenvolvimento mais completo do corpo e do descanso necessário dos estudos. Todas as alunas, portanto, acompanham as classes de ginástica e recreio, salvo aquelas que têm do médico um atestado demonstrando que, devido, à sua fraqueza, tais atividades prejudicam a sua saúde.

A periodicidade dos exercícios físicos também é importante:

Há duas aulas por semana de ginástica, nas quais as alunas fazem formalmente os exercícios suecos e rítmicos. Além destas, todos os dias as alunas são obrigadas a fazer debaixo da direção de uma professora, exercícios ao ar livre, das 4 às 6 horas da tarde, constando esse exercício de jogos, tais como Tennis [sic], Volley-ball [sic], etc. (*Colégio Americano*, 1932, p. 19)

Entre as atividades escolares, a própria biblioteca⁷⁴ também é citada já que é considerada um espaço de "inestimável valor" no desenvolvimento das alunas:

O Colégio reconhece o valor de formar nas aulas o hábito da leitura de bons livros, ou para consultar os compêndios de referências, ou para leitura recreativa sã. Por isso logo incluiu no seu projeto de progresso a instalação de uma boa biblioteca, assim facilitando à cada aluna a oportunidade de usar muitos livros. (*Colégio Americano*, 1936-1937, p. 15)

As atividades intra e extra-escolares preenchem, assim, um tempo que não poderia ser livre. Durante todo o dia, as alunas –sobretudo as internas– tinham atividades bem definidas e cronometradas, explicitadas em vários Prospectos, como por exemplo:

As aulas do Externato abrir-se-ão às 8h15min da manhã todos os dias (...) e encerrar-se-ão às 15h. O almoço é às 11h30min e depois o recreio até 1h. (...) O horário do Internato será o seguinte:

6h30min:	levantar-se, preparar-se e arrumar dormitórios;
7h30min:	café;
8h15min às 11h30min:	aulas;
11h30min às 1h:	almoço e recreio;
1h às 15h:	aulas;
15h30min:	chá;
16h às 17h30min:	estudo de piano e recreio ao ar livre;
17h30min às 18h30min:	estudo;
18h30min:	jantar;
19h15min:	estudo;
19h45min:	as menores recolhem-se aos dormitórios;
21h:	as maiores recolhem-se aos dormitórios;
21h30min:	silêncio. (<i>Colégio Americano</i> , 1923, p. 12)

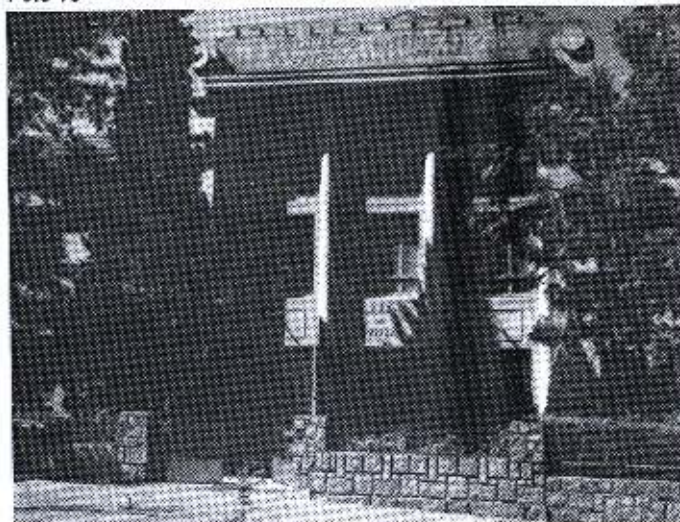
agradável. Há, também, abundância de aparelhos próprios aos desportos das menores: passo de gigante, rodão, balanços, escorregadio [sic]" (*Colégio Americano*, 1923, p. 8). "Os campos de Volley Ball [sic] e Tennis [sic], tanto como os aparelhos próprios (...) facilitam o ensino nas classes e oferecem oportunidade para desporto e desenvolvimento. Há também acomodações próprias para representação e demonstração das classes ao ar livre." (*Colégio Americano*, 1927-1928, p. 11)

⁷⁴ "Nos novos edificios do Colégio Americano, construídos em 1942-1943, temos duas ricas e modelares bibliotecas que constituirão o encanto e orgulho de toda a família 'americana'. Nelas professoras e alunas procuram as luzes do saber e uma recreação sadia que contribua para seu aprimoramento cultural e espiritual." (*Colégio Americano*, 1952, p. 7)

No Prospecto do *Colégio Americano* (1949) vem enfatizada tal proposta de ocupação do tempo livre, justificando-se que “toda a situação oferece meios de aprendizagem” e que “na própria vida se educa”. O Colégio promove tais atividades para proporcionar às alunas a aprendizagem da “importante arte de viver e agir como estudante inteligente e compenetrada quanto às suas oportunidades e responsabilidades” (idem, s/p). Entre as atividades oferecidas (além das já citadas), estão também a publicação de um “jornalzinho” escolar⁷⁵, as reuniões sociais, “a vida diária no meio das companheiras e dos mestres, tudo o que contribui para a formação da personalidade” (idem, s/p). O Colégio, assim, deseja ajudar a aluna a ter confiança em si mesma, saber agir, e portar-se com firmeza e distinção, em qualquer situação na vida onde ela se encontrar” (idem, s/p).

Desde 1930 esta proposta de formação para a vida é oficializada com a publicação do lema do Colégio: “Educar é ensinar a viver”. Esta frase do escolanovista norte americano John Dewey – embora nenhuma referência nos documentos pesquisados seja feita ao autor da mesma – acompanha a escola até hoje, pois está gravada no frontispício da fachada prédio principal do Colégio construído em 1944, situado na Rua Dr. Lauro de Oliveira, nº 71 (foto 10).

Foto 10



*Entrada principal, onde aparece o lema:
“EDUCAR É ENSINAR A VIVER.”*

E a educação –nitidamente influenciada pelo movimento escolanovista norte-americano– é “toda organizada ao redor da atividade da criança, [utilizando-se] dos seus interesses naturais, relacionando-os às suas necessidades intelectuais, morais e físicas” (*Colégio Americano*, 1933-1934, p. 14).

⁷⁵ O *Crisol*, publicado desde 1929 (abril/maio), órgão oficial das alunas do Colégio é um meio que possibilita “desenvolver a arte de expressão” (*Colégio Americano*, 1936-1937, p. 16).

O Colégio Americano deseja proporcionar às suas alunas um preparo que lhes seja útil para a vida, cumprindo cada uma com as suas obrigações para com a sociedade em geral. (Idem, p. 15)

Em 1938 o Colégio Americano insere em suas atividades aulas de italiano extra-curriculares⁷⁶ ministradas pelo então Cônsul Geral da Itália em Porto Alegre, Dr. Batocchio. O Curso (gratuito) visa proporcionar às alunas uma "oportunidade excelente de aprender o idioma de Dante" (*Colégio Americano*, 1938, p. 10). Além deste, era oferecido desde maio de 1937, em cooperação com "A Cruzada Nacional de Educação", o Curso Noturno (de Alfabetização) gratuito a adultos e adolescentes.

Outra preocupação do fim da década de 30 e início da década de 40 é aquela relativa à saúde das alunas: "por meio de conferências sobre saúde e higiene as alunas aprendem a conservar a sua própria saúde" (*Colégio Americano*, 1940, p. 17). Em 1936-1937 informa-se no Prospecto do Colégio que, há vários anos, vem sendo feita a catalogação das alunas através de fichas sanitárias que permitem o controle do desenvolvimento normal (de todas as faculdades) das alunas. Tal controle é feito através de exames sanitários pelo médico do Colégio que revelam "o [normal] desenvolvimento físico da aluna: a idade, a altura, o peso, a atitude corporal, a condição dos olhos, ouvidos, dentes, garganta, etc." (*Colégio Americano*, 1936-1937, p. 18). Depois de feito o exame, os pais são informados sobre os resultados para, assim, evitarem ou corrigirem "o começo de um defeito que poderia prejudicar o progresso da aluna" (idem). Estes exames feitos anualmente e anotados nas fichas sanitárias de cada aluna servem para demonstrar o desenvolvimento da mesma, tendo, portanto, um valor "intrínseco" para a mesma.

A alimentação também é motivo de preocupação: "embora a comida seja simples, é boa e abundante. O pão é feito no Colégio. A carne o leite e os demais gêneros são de primeira qualidade. Procura-se dar doce e frutas na proporção da necessidade das alunas." (*Colégio Americano*, 1943, p. 11)

Em 1940, reforça-se o "programa de formação total" informando-se –no item "Os Boletins" do Prospecto deste mesmo ano– que a avaliação⁷⁷ será qualitativa (com notas de comportamento: A: muito boa; B: boa; C: regular; D: indesejável), além daquela tradicional quantitativa (cujas notas são: A: aprovada com distinção; B: aprovada plenamente; C: aprovada simplesmente; D: reprovada).

Durante as duas décadas de existência na Av. Independência (1922-1942) muitas foram as reestruturações feitas no Colégio Americano: mudou o tempo do curso, as disciplinas ministradas, o tipo de curso (em 1929, por exemplo, foi criado o Curso Ginásial, seguindo o programa de

⁷⁶ As aulas de inglês, francês e alemão faziam parte do programa de cursos.

⁷⁷ Em nenhum dos documentos pesquisados, porém, a palavra "avaliação" foi utilizada, nem sequer os adjetivos "qualitativa" ou "quantitativa".

ensino do "Colégio Pedro II" do então Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro), o fato de deixar de ser uma escola mista para tornar-se exclusivamente feminina (em 1930), entre outras.

Diante destas reestruturações e o contínuo crescer do Colégio, os prédios já não correspondiam mais às necessidades crescentes da instituição e por volta de 1939 a Divisão de Mulheres enviou vinte mil dólares para a compra de um terreno amplo, no então morro Higienópolis ("arrabalde" Petrópolis), onde pudesse ser construído um novo "Colégio Americano", com "modernos e majestosos edifícios que fornecerão todas as oportunidades para um ensino amplo e distintamente feminino" (*Colégio Americano*, 1943, p. 10).

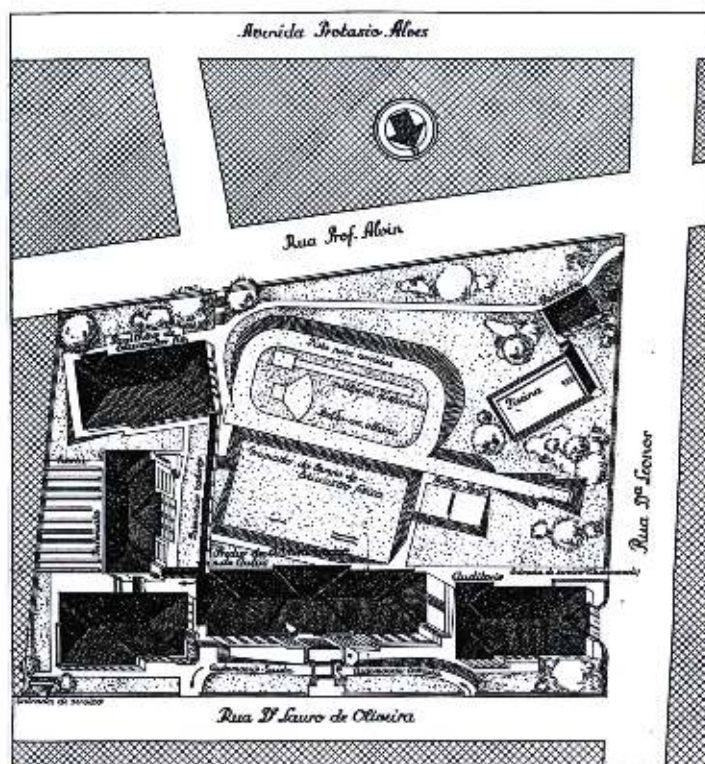
Comprado o terreno, uma parte foi dada ao Instituto Porto Alegre (IPA), administrado por missionários metodistas, e o restante ficou com as missionárias para a instalação do novo prédio do Colégio. Uma outra significativa doação (de aproximadamente duzentos mil dólares) feita por Annie Merner Pfeiffer, por ocasião da morte de seu marido, Henry Pfeiffer (farmacêutico norte-americano), possibilitou a construção do Colégio Americano, tal como ele ainda hoje se encontra. O prédio principal, justamente em função desta doação, leva o nome de "Henry Pfeiffer".

Os esforços para construção da nova sede do Colégio Americano foram todos concentrados na pessoa de Mary Sue Brown, Presidente da Comissão de Construção, que fez as plantas de todos os prédios construídos e supervisionou as obras pessoalmente.

Querendo ampliar as oportunidades proporcionadas às alunas em cursos além dos oficiais, a administração adquiriu um terreno maior no qual construirá edifícios novos. Os projetos dos edifícios são majestosos e atenderão todas as necessidades de um ensino mais amplo que se pode oferecer nos atuais edifícios. (*Colégio Americano*, 1940, p. 7)

A construção dos quatro primeiros edifícios⁷⁸ foi concluída em 1944 na seguinte ordem: primeiro, o Prédio Anderson (refeitório, cozinha, copa e quatro salas de estar e de visitas para uso das alunas e professoras internas) e o Prédio do Internato (dormitórios das alunas internas e professoras); depois, o Prédio "Henry Pfeiffer" (salas de aula, administração, laboratórios de todos os cursos, biblioteca e conservatório de música) e por último o Prédio Elizabeth M. Lee (auditório, pavilhão de educação física, salão de vestiário, chuveiros, gabinetes médico e dentário, salas especiais do Curso de Economia do Lar e Dietética e Salão de Canto Orfeônico), além do pavilhão de educação física e da portaria secundária (planta 5).

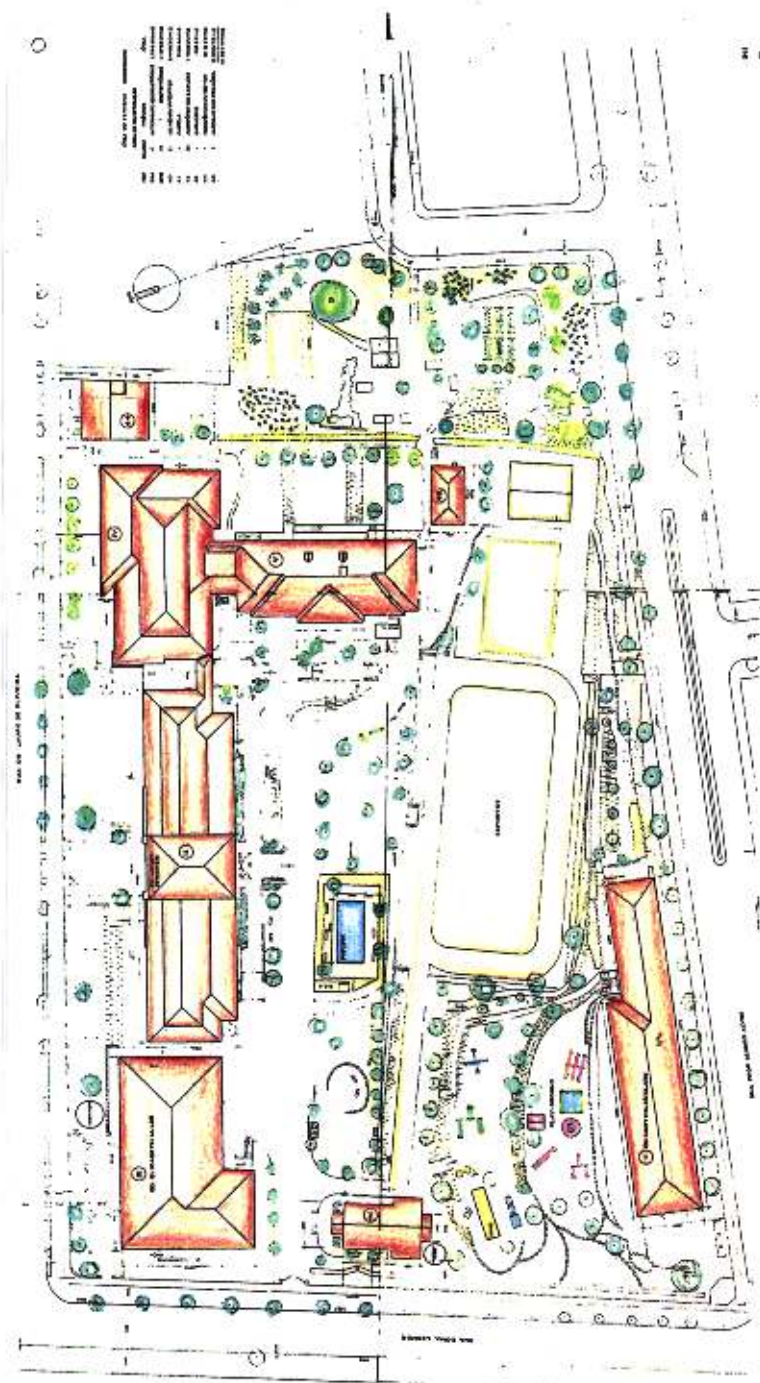
⁷⁸ Atualmente são oito as edificações: Ed. Henry Pfeiffer (salas de aula da Faculdade Nutrição e do ensino médio do Colégio), Ed. Elizabeth M. Lee (auditório), ex-Ed. do Internato (atualmente com salas de aula do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries), ex-Ed. Anderson (atual administração do IMEC, Museu e laboratórios de informática), residência da Diretora do IMEC, Capela Mary Sue Brown, Ed. Mary Helen Clark (jardim e salas de aula do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries), e o Ginásio de Esportes.



Planta 5

No início de 1945 o Colégio Americano começou a funcionar em sua nova sede. Ocupando mais de 20.000 m², entre as ruas Dr. Lauro de Oliveira (fachada e entrada principal), Rua Dona Leonor (com uma entrada secundária) e Rua Prof. Alvin, o Colégio Americano é formado por um complexo de edifícios aparentemente isolados entre si, mas que se comunicam através de passagens, jardins, caminhos e, entre estes: a piscina (construída em 1952 e desativada em 1985), a quadra de esportes (com pista para corridas, salto em distância, salto em altura, quadras de vôlei, de tênis, de basquete), o *play-ground*, a horta, etc. (planta 6).

Embora não conste nos desenhos iniciais, foi projetada a construção –com planta também assinada por Mary Sue Brown– de uma Capela no local onde está atualmente. Esta Capela, que leva o nome de sua idealizadora, foi construída em 1948, pois “no Metodismo, Igreja e Escola andam sempre de braços dados” (*Colégio Americano*, 1995, p. 5), já que “anunciar o evangelho e educar o povo são duas áreas que se completam” (*idem*).



Planta 6

O Colégio instalado em sua nova sede, fiel ao seu lema "Educar é ensinar a viver", procura, desde então, "desenvolver na criança as qualidades que lhe permitirão viver e trabalhar como membro de um grupo harmônico, esforçando-se sempre por melhorá-lo para aumentar a felicidade geral" (*Colégio Americano*, 1943, p. 10).

Além do ensino regular que sempre ofereceu, mantém desde 1945, com a construção de um espaço destinado à música, o Conservatório "Léo Wilhelm Schneider" (seu fundador), onde as alunas podiam (e ainda podem) aprender piano, canto, flauta-doce, órgão, violão e violino, entre outros instrumentos.

Acreditamos que a vida é educação e que toda situação oferece meios de aprendizagem. Assim, são mantidas e incentivadas múltiplas atividades entre alunas, que compreendem quinze clubes, nove organizações de aula-lar, festas esportivas, programas patrióticos e festas sociais, participando muitas vezes, nestas últimas, moços especialmente convidados. Por estas e outras atividades, sempre orientadas por professores selecionados não só pelos atributos de caráter e dons especiais como também pela habilidade no trato social, o Colégio Americano proporciona às suas alunas oportunidades para o seu desenvolvimento completo. (*Colégio Americano*, 1944, p. 7)

Interessante observar que no *Colégio Americano* (1943) a escola fornece às alunas e seus familiares informações sobre como funciona, desde 1937, o "Serviço de Orientação Educacional" do Colégio⁷⁹. Como parte do programa educacional, este Serviço tem por finalidade "ajudar o indivíduo a orientar-se na sua situação atual e a planejar cuidadosamente seu futuro segundo suas necessidades, seus interesses, suas oportunidades e suas responsabilidades sociais. Essas normas e princípios são experimentados e praticados diariamente em cada uma das múltiplas atividades da escola". Tal Serviço foi organizado como um departamento especial do curso ginásial e serve para orientar todas as atividades extracurriculares, tais como as classes-lares⁸⁰, os clubes⁸¹, a programação de assembléias, os "auditórios"⁸², a educação religiosa⁸³ e as festas sociais.

O Departamento Educacional promove, ainda, reuniões de Pais e Mestres, conferências e estudos dirigidos por particulares ou, ainda, estudos em grupos conforme seus interesses particulares. (*Colégio Americano*, 1952, p. 6)

Em 1945 é criado o Departamento de Economia do Lar onde começa a funcionar a partir de 1946 o Curso de Economia Doméstica. Neste ano também começa a funcionar o curso de Jardim de Infância.

O Colégio Americano (...) reconhece a criança pré-primária como um indivíduo em fase de crescimento, físico e intelectual; estabelece, portanto, como seu maior objetivo, proporcionar-lhe os meios adequados para este crescimento (...) formando bases

⁷⁹ Marta McFadin, missionária norte-americana que trabalhou em várias escolas metodistas brasileiras (inclusive no Colégio Americano de Porto Alegre), afirma que a "Orientação Educacional, por sua natureza, exige que a escola seja, acima de tudo, centro de formação da personalidade do educando em todos os aspectos: saúde, capacidade de enfrentar a realidade, capacidade de resolver os problemas com inteligência, senso de segurança, confiança em si, compreensão do ambiente (tanto físico como social), escolha de um objetivo de vida e adoção de filosofia construtiva, capacidade de auto-expressão e de expressão criadora." Para tanto, escreveu um livro intitulado "Orientação Educacional" onde explicita exaustiva e detalhadamente todas as atividades que envolvem este departamento educacional e como ele deve ser gerenciado dentro das escolas metodistas (McFadin, 1960, p. 12-13).

⁸⁰ "Cada aluna tem a sua classe-lar com conselheira, lugar definido e tempo para reunir dentro do horário do colégio. Cada classe-lar tem o seu programa particular e a sua organização interna." (*Colégio Americano*, 1943, p. 17)

⁸¹ Tais como o Clube Patriótico (denominado "Grêmio Cívico Literário Rui Barbosa"), o Clube Religioso (denominado "Grêmio de estudantes para o trabalho de Cristo, Mary Sue Brown"), o Clube de Inglês, Auxiliadoras da Cruz Vermelha, Jornalismo, Esportes e as Bandeirantes, entre outros. Os nomes dos clubes podem variar conforme o interesse das alunas e dos professores conselheiros.

⁸² Os "auditórios" de música (sessões de audição) estão sob a direção de uma comissão de professoras, mas em geral são organizados e executados pelas próprias alunas.

⁸³ As atividades religiosas –conferências religiosas anuais, cultos vespertinos, programa religioso das classes-lares, etc.– são promovidas por uma comissão de professoras e alunas.

sólidas para a personalidade do futuro cidadão de nossa pátria. (*Colégio Americano*, 1964, p. 2-3)

Em 1952 outros três cursos de segundo ciclo foram constituídos e entraram em funcionamento: Secretariado, Formação de Professores Primários e o Curso de "Dietética" (curso técnico de preparação de "dietistas" escolares).

Com o passar dos anos, muitas outras novidades e necessidades foram modelando e remodelando a escola e sua oferta de cursos. De escola exclusivamente feminina –apesar de ter aceito durante alguns anos meninos nas séries iniciais do Primário– apenas em 1974 iniciou o sistema misto no "Primeiro Grau" (atual ensino fundamental) e somente em 1978 a escola tornou-se completamente mista também no ensino de "Segundo Grau" (atual ensino médio).

Seu projeto arquitetônico original (aquele de 1944), porém, pouco foi modificado. Seus prédios suntuosos, embora alguns tenham deixado de servir às funções para as quais foram construídos (no caso do internato, particularmente⁸⁴), mantêm-se, adequando-se estruturalmente às novas exigências.

Se externamente estes prédios se mantêm praticamente iguais aos do projeto original –quanto a fachadas, localização no terreno, aberturas, etc.–, internamente as mudanças foram muitas e algumas até bem radicais (quanto ao uso e distribuição do espaço), pois foi preciso: incorporar as novidades administrativas (decorrentes do aumento do Colégio, inserção da Faculdade e criação do IMEC) e aquelas tecnológicas (laboratório de computação); conservar as antigas (criação do museu); aumentar o número de laboratórios, redimensioná-los e reaparelhá-los em função da substituição das "antigas" disciplinas (Corte e Costura, Trabalhos de Agulha, Trabalhos Manuais, etc.) pelas "novas" (Química, Física, etc.); dividir o espaço destinado às salas de aula e administração com a incorporação da faculdade; enfim, transformar a capacidade de absorção interna dos edifícios construídos para outros propósitos sem transformar suas características físicas.

Seus objetivos educacionais também foram se adequando aos novos tempos. Os princípios que regiam a educação das alunas-filhas foram atualizados, com o passar dos anos para contemplarem as, cada vez mais, alunas-mulheres. Em 1954, os objetivos do Colégio Americano vêm assim expressos:

Fiel a seu lema –educar é ensinar a viver– o Colégio Americano procura desenvolver nas suas alunas as qualidades que lhes possam assegurar uma vida *feliz e útil*. Na história do mundo nunca fora tão importante, como hoje, a *educação da mulher*. A esfera de sua *influência* se torna cada vez maior. Ela é, na verdade, *cidadã mundial*, com deveres e responsabilidades a enfrentar e com *participação* nos acontecimentos mundiais. O Colégio (...) com o intuito de preparar suas alunas para desempenharem condignamente o *papel que lhes cabe na vida particular e pública*, segue planos e

⁸⁴ Com a mudança no estilo de vida das pessoas e com a criação de escolas e faculdades no interior do Estado, foi diminuindo sempre mais a procura de vagas no internato e pensionato, tendo sido os mesmos desativados em 1979 e 1987, respectivamente.

métodos em que se destacam aspectos da *educação verdadeira e completa; intelectual, cultural, física, social e espiritual*, de forma a produzirem, no conjunto, *uma personalidade equilibrada, harmoniosa e atraente*.⁸⁵ (*Colégio Americano*, 1954, p. 6)

Passados mais de 110 anos de sua fundação, o Colégio Americano hoje traz nas suas histórias as marcas pedagógicas de um distante início de século quando jovens missionárias norte-americanas inovaram, baseadas numa proposta educacional cujas experiências e lições de vida vinham de um "novo mundo". O aprender para o cotidiano, através de uma formação totalizante e um desenvolvimento psico-social e espiritual foram a base deste projeto educacional por décadas. Muitos anos se passaram e no Prospecto do Colégio Americano em 1995 uma lista de doze preceitos⁸⁶ intitulados de a "filosofia educacional" do Colégio (e também do IMEC) mostram qual é a atual proposta pedagógica desta permanente "nova" escola que procura desenvolver "uma educação que ofereça formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade" (*Colégio Americano*, 1995, p. 6-7).

A educação que oferecemos é, na perspectiva cristã, como escola confessional que somos (Metodista), um processo que visa oferecer à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade comprometida com a prática libertadora. (Idem, p. 7)

Ingredientes como "consciência crítica", "transformação da sociedade" e "prática libertadora" não faziam parte daqueles manuais aos quais me debrucei para redigir esta mini-arqueologia do Colégio Americano. Porém, vale a pena registrar não somente as mudanças ocorridas, as histórias contadas, as estratégias montadas e as técnicas utilizadas, mas sobretudo as possíveis regularidades discursivas aparentemente dispersas neste emaranhado de informações dispostas, escolhidas, trazidas à tona. Para reflexão, para novas análises ou para novas histórias. Mudaram os gestos e os jeitos, talvez, mas as intenções parecem continuar as mesmas:

Assim é o Colégio Americano: um espaço para aprender a viver nos outros espaços da vida. (*Colégio Americano*, 1995, p. 11)

⁸⁵ Todos os grifos são meus e procuram salientar a importância dos discursos feministas nas palavras usadas neste texto ilustrativo.

ESCOLA MUNICIPAL JEAN PIAGET

Em maio de 1987, o conjunto habitacional "Parque dos Maias II" foi invadido. Este conjunto de edifícios destinados à moradia popular estava sendo construído, com financiamento do Sistema Financeiro de Habitação (SFH), pela Construtora Guerino num terreno pertencente à Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Dada a decretação da falência desta construtora, a obra foi abandonada quando faltava pouco à sua conclusão. Diante do abandono, famílias das mais diferentes regiões da cidade invadiram o conjunto e dali muitas nunca mais saíram, apesar dos constantes conflitos enfrentados com a Brigada Militar em função das tentativas de reintegração de posse por parte da Prefeitura e do (não mais existente) Sistema Financeiro de Habitação.

Em decorrência da invasão, os novos moradores fizeram uma série de reivindicações aos poderes públicos institucionalmente constituídos (executivo, legislativo e judiciário, municipais e estaduais) que visavam a inserção sócio-econômico-cultural dos moradores ao novo local de moradia. Entre tais reivindicações, constava a construção de um posto de saúde, de uma escola, de uma delegacia de polícia, o regular abastecimento de água, luz e transporte, além da regularização imobiliária que daria aos invasores o título de propriedade do imóvel e a segurança de não serem expulsos nos constantes conflitos que vinham ocorrendo.

Com a posse do novo Prefeito Municipal em 1988 –Olívio Dutra– e a garantia do cumprimento das promessas de campanha do candidato eleito, praticamente todas as reivindicações feitas pelos moradores-invasores foram atendidas, entre elas a construção de uma escola municipal num terreno baldio em frente ao conjunto habitacional.

A necessidade/desejo desta população⁸⁷ em relação à construção de uma escola que atendesse as crianças moradoras do conjunto habitacional, associada à necessidade político-partidária da ampliação da rede escolar e de uma renovação na política educacional municipal que mostrasse as marcas de uma ruptura ou de uma tomada de posição em relação ao que vinha se fazendo e o que viria a ser feito pela nova administração municipal, fez com que se formasse uma equipe destinada aos "Projetos das Escolas Construtivistas", coordenada por um arquiteto –Raul Macadar– do Serviço de Prédios Escolares da Secretaria Municipal de Educação, que projetou um conceito de espaço físico em sintonia com a "nova" proposta pedagógica municipal, baseada nas idéias de Jean Piaget, Vigotsky, Wallon, Paulo Freire, Sara Pain e Emilia Ferreiro, entre outros.

A Administração Popular, construindo novos prédios escolares, teve também, na área arquitetônica, a coragem de mudar. Efetivamente, para reinventar a escola é necessário

⁸⁶ Basicamente são eles: educação cristã, libertadora, solidária, que desenvolva a consciência crítica, comunitária, participativa, democrática, que promova a vida, comprometida com os menos favorecidos, que valorize o saber e a cultura do povo, integral e que busque a inovação constante.

⁸⁷ Embora esta tenha sido a primeira escola construtivista construída por esta administração, populações de outras regiões da cidade também reivindicavam a construção de mais escolas públicas municipais para atenderem as crianças que não tinham vagas nas escolas públicas existentes.

chegar até o espaço físico que acompanhe o novo conceito que temos de espaço pedagógico. (Dutra, 1992, p. 3)

Este grupo de projetos idealizou, então, um "novo" modelo arquitetônico de escola que trazia embutido, nesta "nova" concepção de organização dos espaços escolares, os princípios básicos de uma proposta pedagógica (considerada) diferente. Esta "nova" proposta –chamada de "Construtivista" e que começou a ser implementada na rede de escolas municipais de Porto Alegre a partir de 1989⁸⁸– apresentava alguns princípios básicos que se opunham aos considerados "tradicionais" em educação, tal como nos ilustra Macadar (1992, p. 6):

Proposta Construtivista:

1. A inteligência é um processo. Fica-se inteligente porque se aprende
2. A aprendizagem é contínua em todos os momentos do dia e a escola incorpora o que vem das experiências fora dela.
3. A aprendizagem é essencialmente perpassada pelo outro, pelo grupo, pelo social.
4. Aprende-se resolvendo problemas.
5. Aprende-se a partir do mergulho amplo nos elementos que interessam a um problema.

Proposta Tradicional:

1. A inteligência é um dom. Só os que são inteligentes aprendem.
2. Na escola é o professor que dá a matéria.
3. A aprendizagem é concebida como atividade individual.
4. Coleciona-se informações nos moldes de uma conta bancária.
5. Memoriza-se linearmente pedaço por pedaço dos conteúdos.

Ainda segundo Macadar (idem), também a aplicação destes princípios da Proposta Construtivista se faz de maneira diferenciada em relação à aplicação daqueles da Proposta Tradicional:

Proposta Construtivista:

1. Centra a responsabilidade precípua da escola nas tarefas de ensino-aprendizagem.
2. Prevê e organiza a interação social-estudo em grupos democraticamente construídos –trocas entre os participantes.
3. O erro construtivo é permitido, previsto e desejado.
4. Atende a fome atual incluindo as refeições dentro do projeto pedagógico.
5. Garante 4 horas de educação formal e mais 2 horas diárias de atividades alternativas com a marca da liberdade de opção.
6. Avalia-se para planejar a didática no início e durante todo o trabalho.
7. Para crianças de 0 a 6 anos oferece escolas infantis –aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais.
8. Entende que há três áreas distintas de atuação escolar, a saber, a didática, a pedagógica e a administrativa, necessariamente interligadas.
9. Escolhe uma forma de intervenção democrática, isto é, aquela que respeita as autorias de cada um, atribuindo ao professor o papel de condutor das aprendizagens dos alunos.

⁸⁸ Procurando reverter um quadro de baixo aproveitamento escolar (alta evasão, baixos índices de alfabetização, altos índices de reprovação), a Administração Municipal iniciou em 1989 a implantação de mudanças na metodologia de ensino utilizada nas escolas municipais. Foi adotada, então, a "Proposta Pedagógica Construtivista" para "estimular a criança a 'construir' seu próprio conhecimento, envolvendo uma nova relação entre professor e aluno e, principalmente, a valorização do trabalho em grupo e coletivo" (Projeto, 1992, p. 55).

Proposta Tradicional:

1. Dilui a missão da escola na guarda e assistência e na falsa tentativa de dar solução às carências sócio-econômicas da população.
2. Os alunos sentam-se uns atrás dos outros e o silêncio é obrigatório.
3. É proibido se equivocar, crendo-se com isso evitar a fixação do erro.
4. Esconde sua ineficiência pedagógica na desculpa infundada da desnutrição.
5. Admite oferecer até turnos de 3 horas ou 11 horas diárias de permanência obrigatória na escola.
6. Avalia-se para aprovar ou reprovar no final do trabalho.
7. Considera 7 anos a idade da razão e, antes disso, oferece pré-escola, jardim ou creche.
8. Compartimentaliza o administrativo e o didático, não explicitando o pedagógico, deixando um vácuo liberalista nas questões políticas, sociais e éticas.
9. Pode oscilar entre o *laissez-faire* do espontaneísmo liberal até o mais estrito autoritarismo dos profissionais da educação (Direção, Serviços ou Professor) onde só vale a autoria destes.

Baseando-se nestes princípios e na melhor aplicação possível dos mesmos, o grupo de projetos estabeleceu algumas diretrizes que deveriam ser seguidas na concepção do projeto arquitetônico e posterior construção das escolas construtivistas. Estas diretrizes tinham por objetivo justificar pedagogicamente as decisões tomadas quanto à construção do espaço físico:

- a concepção de ensino-aprendizagem estrutura uma determinada organização do espaço físico da escola;
- os desafios da repetência e conseqüente expulsão do alunado das camadas populares impõem uma alteração da teoria e da prática escolares;
- uma nova proposta político-pedagógica está sendo introduzida com êxito na rede municipal de ensino de Porto Alegre;
- esta nova proposta instaura uma relação nova entre os atores do ensino-aprendizagem em nível macro de toda a escola e sua inserção no contexto da comunidade a que pertence;
- no espaço de sala de aula, o trabalho em pequenos grupos em cada turma de alunos substitui a aula em filas, todos olhando a nuca do colega da frente e tendo como foco o professor e o quadro negro;
- a organização dos alunos em pequenos grupos está vinculada à importância da interação social para a aprendizagem;
- há um papel relevante na pertinência ao maior número de grupos diferenciados na sua composição;
- a constituição de pequenos grupos em aula representa uma oportunidade de diversificação de experiências sociais, pelo caráter de aprofundamento dos laços que os pequenos grupos propiciam;
- é também necessário ampliar as oportunidades de contato com outros estudantes, assim como com adultos (professores, pais, estagiários) no próprio ambiente da aula;
- a forma e o tamanho da sala de aula do projeto arquitetônico que construímos são propícios ao atendimento destas experiências de interação social;
- a interação social é tributária da alternância da vivência em pequenos e grandes grupos. No âmbito da escola, para compensar os inconvenientes do tamanho de uma escola com 16 salas de aula (mais ou menos 1000 alunos) propomos a construção de vários prédios que poderão funcionar como unidades menores;
- este projeto arquitetônico possibilita diversas modalidades de interação. Em nível de cada prédio, há uma estrutura aproximadora dos seus ocupantes, o que possibilita a interação em um grupo maior do que aqueles já reunidos em sala de aula;
- em nível dos diversos prédios, está prevista uma vinculação aproximativa dos atores aí presentes, também em torno do pátio coberto próximo às salas de direção e dos professores, que contribuem assim para uma interação da escola no seu todo;

- este projeto contempla, ainda, a facilitação dos alunos paraplégicos, prevendo sem maiores custos o seu atendimento em salas de aula no andar térreo;
- uma proposta pedagógica que propicia a produção de aprendizagens aos sujeitos de classes populares exige uma vinculação da escola com as vivências e os valores deste universo social;
- no âmbito das comunidades sabe-se que há uma coincidência entre os grupos de parentesco, de vizinhança e de escola e que as carências econômicas restringem as possibilidades das famílias de classes populares de locomoção aos domingos e feriados, bem como em férias, o que ensejaria contato com outros grupos sociais;
- as mesmas carências econômicas impedem a participação destas crianças e jovens nas atividades alternativas ao trabalho formal da escola: aprendizagem de línguas estrangeira, práticas de esportes, oficinas de artes plásticas, música, teatro, dança freqüência ao cinema, passeios turísticos, etc. Em vista disto, projetou-se uma escola cujos espaços oportunizam os mais diversos usos, como por exemplo: projeção de filmes, dramatização teatral, plástica e musical, em sala de aula; a utilização do refeitório como palco de atividades que envolvam toda a escola;
- quanto aos materiais didáticos, considerando a visão atualizada da aprendizagem compreende a necessidade do uso de materiais didáticos concretos, sobretudo na fase de elaboração de imagens mentais que constituirão a posteriori os elementos organizadores do pensamento, este projeto arquitetônico contempla, na sala de aula, local funcional para armazenamento de materiais didáticos concretos, o qual substitui os tradicionais armários, com menor custo e maior aproveitamento. (Macadar, 1992, p. 7-8)

Projetada, então, para satisfazer os princípios pedagógicos e arquitetônicos da "Proposta Construtivista", a escola municipal⁸⁹ construída no "Parque dos Maias II" –denominada "Jean Piaget" em homenagem ao psicólogo e pesquisador suíço, "criador do Construtivismo"–, foi considerada um marco de renovação que colocou em destaque a implantação de uma proposta pedagógica que procurava garantir –também através do espaço fisicamente construído– uma identidade político-pedagógica ao que se fazia⁹⁰ em nome da educação municipal:

Festejamos nesta semana a construção e o funcionamento da primeira escola em Porto Alegre, no Brasil e no mundo cujo projeto arquitetônico se adapta a um projeto pedagógico baseado no Construtivismo. (Grossi, 1992a, s/p)

A Escola Municipal Jean Piaget foi criada pelo Decreto Municipal nº 10.303, de 05 de junho de 1992, e iniciou suas atividades letivas nesta mesma data de forma "irregular", pois ainda não tinha parecer favorável do Conselho Estadual de Educação que autorizasse seu funcionamento⁹¹. Iniciou suas atividades com 50% da obra da escola concluída, atendendo cerca de 170 alunos matriculados da 1ª à 4ª séries. Em 1993 deu-se a implantação definitiva e regular de todas as turmas, inclusive aquelas de 5ª à 8ª séries.

⁸⁹ Assim como a construção posterior de outras três escolas municipais projetadas e construídas segundo estes princípios: E.M. "Anísio Teixeira", E. M. "Monte Cristo" e a E. M. "Nossa Senhora de Fátima".

⁹⁰ Faço referência ao passado porque em 1997 o atual Secretário Municipal da Educação, José Clóvis de Azevedo, anunciou publicamente o "fim da arquitetura construtivista", argumentando que tal proposta (de se construir prédios, segundo ele, caros e considerados bonitos) não se justificava e não garantia o aprendizado, optando, portanto, "por um modelo de custo mais acessível" (*Correio do Povo*, 22 de junho de 1997, p. 6).

⁹¹ Conforme Parecer nº 315/93 deste Conselho, aprovado em 28 de janeiro de 1993.

Inaugurada oficialmente em 17 de setembro de 1992 –com o objetivo de atender as crianças⁹² moradoras do conjunto habitacional de forma sistemática e diferenciada (com atividades que integralizam o turno de permanência na escola⁹³, além do oferecimento de refeições na própria escola⁹⁴)–, a Escola Municipal Jean Piaget foi pensada, criada e decidida –quanto ao tamanho e ao tipo de espaço escolar, às séries a serem oferecidas⁹⁵, ao horário das aulas– para significar uma renovação, uma mudança, uma ruptura, uma diferenciação. E o seu espaço físico procura traduzir e abrigar as novidades e diferenças deste projeto pedagógico.

É preciso ir ver de perto para verdadeiramente compreendê-lo. Ela expressa com tijolo, com argamassa, com toda a sua estrutura uma concepção inteiramente diferente do que tradicionalmente se pensa que deva ser uma escola. (Grossi, 1992a, s/p)

Este projeto de escola, ao procurar reinventar a relação ensinar-aprender no plano pedagógico, estabelece algumas prioridades a serem concretizadas no plano espacial: a valorização do trabalho em grupo (foto 11), a oportunização da liberdade de movimento em sala de aula ao aluno e a adequação (social, econômica e cultural) do projeto arquitetônico ao local da construção.

A escola, concebida como lugar onde a criança é estimulada a "construir" seu próprio conhecimento, deverá organizar seus espaços de tal forma que contribua, facilite e promova a constituição do grupo, desde a escala micro, na sala de aula, até a escala macro, na escola como um todo. (Macadar, 1992, p. 5)

Para execução destas prioridades, se fazem necessárias algumas condições básicas para construção deste espaço escolar:

- nuclear salas de aula em grupos de quatro por pavimento, utilizando o pavimento superior do bloco, deixando o pavimento térreo para as áreas que atendem e apóiam tanto o aluno como o professor. Cabe salientar que foram deixadas quatro salas de aula no pavimento térreo, (...), para que, no caso de existência de turmas com alunos com deficiências físicas, na hora da constituição das turmas se passem a utilizar estas salas do pavimento térreo;
- substituir circulações de corredores que induzem, obrigatoriamente, a "circular" ao invés de "se encontrar", ou seja, substituir os tradicionais corredores, vias de "circulação dinâmica", por espaços nos quais se circula, mas também se proporciona a oportunidade de que surjam outras formas de estabelecer contato entre os alunos de diferentes turmas, especialmente no *hall* do pavimento térreo de cada bloco [foto 12];
- introduzir uma iluminação e ventilação natural generosa, no coração do bloco, permitindo um acondicionamento mais adequado para lograr o objetivo anterior [foto 13]. (Macadar, 1992, p. 9, grifo do autor)

⁹² A escola atende atualmente cerca de 1000 crianças/ano.

⁹³ O turno regular é de quatro horas. Porém, são oferecidas atividades em turno complementar: atendimento em Artes, Ciências, Esportes, Línguas, Turismo Escolar, Ecologia, etc. São, em geral, atividades escolhidas pelo aluno e servem para "enriquecer o processo de aprendizagem na escola" (*Escola Municipal Jean Piaget*, s/d, s/p).

⁹⁴ O almoço é oferecido para as crianças do turno da manhã às 11h, antes do término do turno regular das aulas matinais e, para as crianças do turno da tarde, a partir das 13h, antes do início do turno regular das aulas vespertinas.

⁹⁵ São oferecidas todas as séries que compõem o ensino fundamental: pela manhã tem-se as turmas de 1ª à 4ª e à tarde de 5ª à 8ª séries.



Foto 11



Foto 12

Foto 13



A dinâmica do Encontro caracteriza a arquitetura da Escola Construtivista, isso é, ela encaminha tudo para a aventura do movimento de encontrar-se, de trocar e de se enriquecer construindo o saber.

O trabalho coletivo que visa a interação social no convívio escolar –“fundamental para a troca de conhecimentos” (Grossi, 1992b, p. 15)– é possibilitado através da disposição dos móveis e utensílios na própria sala de aula, mas também na disposição em blocos de todo o conjunto escolar:

O prédio visa atender às exigências do método de ensino que prega o aprendizado escolar como uma busca de conhecimento em conjunto pelos próprios alunos, sem fórmulas prontas, em um cenário em que eles, e não os professores, são o centro da atenção. (*Construção*, 1992, p. 10)

Pois:

Este é o espaço físico adequado para a proposta pedagógica da interação, do aprender uns com os outros. [Onde] as crianças são autoras do próprio aprendizado. (*Zero Hora*, 18 de agosto de 1992, p. 34)

Nesta proposta, a "aprendizagem [é] um processo produtor da inteligência" (Grossi, 1992b, p. 15), intensificador do caráter interativo do ensinar-aprender, que produz "sujeitos seguros de sua capacidade fundante de geradores de sua própria aprendizagem, no intercâmbio com colegas de sua própria aula e de outras, com a natureza e com adultos dentro e fora da escola" (idem).

Um dos elementos construtivos que procura garantir a integração escolar é a inexistência de corredores compridos –marca típica da arquitetura escolar "tradicional"– que foram substituídos por grandes "halls" interativos (ou salas de convívio) entre as salas, "ampliando a dimensão de intercâmbio que está no coração do Construtivismo Pós-Piagetiano" (idem).

O espaço que liga as salas é amplo, para que os grupos de todas as turmas possam trocar experiências em vez de apenas transitarem por compridos corredores. (*Escola Municipal Jean Piaget*, s/d, s/p)

A liberdade do aluno –palavra-chave do construtivismo– é outra questão central deste projeto: no espaço da sala de aula os alunos transitam "livremente" entre as classes; as filas foram abolidas; no refeitório, o sistema de bufê "assegura a escolha individual do que se quer comer" (*Construção*, 1992, s/p).

A adequação (sócio-econômico-cultural e climática) do projeto arquitetônico ao local da construção também foi considerada nesta proposta:

Uma proposta pedagógica que propicia a produção de aprendizagens aos sujeitos de classes populares exige uma vinculação da escola com as vivências e os valores deste universo social. (Macadar, 1992, p. 6).

Enfim, com a "concretização da [pretendida] audácia de reinventar a escola, exercitando a coragem de mudar em Educação" (Grossi, 1992b, p. 15), este projeto pedagógico-espacial, de 1992 até hoje, procura manter esta sua característica de ruptura, pelo menos quanto ao espaço físico construído –dada a sua materialidade–, mesmo considerando-se que muitas das promessas contidas na prancheta de desenho sequer tenham sido executadas ou, diante das dificuldades

para serem mantidas, tenham sido adequadas à realidade⁹⁶. Ainda assim, a escola-espaco físico está lá, com suas marcas, suas diferenças, sua realidade, tentando produzir indivíduos diferentes, mais educados, mais livres, mais conscientes, mais justos, mais autônomos, mais felizes e melhores. Entre a consolidação da utopia modernista e a realização da prática quotidiana, muitos são os vácuos. É impossível tentar quantificá-los ou qualificá-los. Mais importante para o momento é reconhecer as diferenças promovidas por este projeto.

⁹⁶ É interessante observar como o projeto inicial divulgado publicamente sofreu alterações de uso ao longo dos anos. Como exemplo, podemos citar: a alteração da implantação dos quatro blocos no terreno; a dificuldade de utilização das saídas de circulação dos blocos que foram previstas para permanecerem sempre abertas e hoje constituem-se num "problema", pois devem ficar fechadas por causa do barulho provocado no pátio e, fechadas, acabam funcionando como pequenos "nichos que servem como esconderijos para os alunos gazeteiros; o centro de atividades esportivas (ginásio coberto) que até hoje não foi construído; a horta que nunca foi plantada; o "canto da natureza" ou (readaptado) "canto da leitura" existente em cada sala de aula – projetado como um espaço que serviria como um viveiro de plantas, pequenos animais e insetos "estimulando o aluno a acompanhar de perto, no dia-a-dia, os progressos e transformações na vida animal e vegetal" (Macadar, 1992, p. 10)– que atualmente não é utilizado como previsto em praticamente nenhuma das salas de aula e que se transformou num "espaço morto"; a sala de atividades múltiplas que, em função do seu desenho – em "L" e com colunas no meio– impede que seja utilizada para o exercício de algumas atividades, tais como: apresentação de peças teatrais, palestras, exibições cinematográficas, que requerem um espaço homogêneo onde, naturalmente, todos possam ver o que se passa no palco; além do material utilizado na construção, mais especificamente as esquadrias das janelas – o vão é todo quadriculado em ferro e vidro– que são continuamente –porque facilmente– quebradas e não repostas devido ao alto custo de manutenção.

A delimitação de espaços específicos –lugares construídos– para as atividades de ensino e aprendizagem e sua distribuição e ordenação interna não são que uma faceta a mais dessa entropia negativa (negentropia) que é a educação. Aquele que quer transmitir-se, ensinar-se ou aprender tem que estar mais ou menos delimitado, circunscrito, porém também ordenado e seqüenciado. O mesmo acontece com o contexto ordenado e construído para ensinar e aprender. Sua disposição, funções e usos não se dão ao acaso. Ela suporia reforçar a tendência geral e crescente até a máxima entropia e com ela o horror ao vazio, à insegurança e à incerteza. O imprevisível, aleatório e instável tirariam o lugar do provável, seguro e previsível. Por isto, por ele, o ser humano prepara e dispõe, ordena e organiza. O problema se coloca quando estas precisão e regularidade, normalização e racionalização, são alcançadas mediante dispositivos e engrenagens mecânicas e organizações maquinais de seres vivos.

(Frago, s/d, p. 61-62, trad. minha)

PARA DESCONSTRUIR...

ESPAÇOS QUE SE (INVENTAM E) REPRESENTAM

A Arquitetura é idealizada, conhecida, estudada, divulgada e interpretada através de imagens. (Wolff, 1996, p. 103)

As imagens (desenhos, fotografias, projetos) –fontes primordiais para a pesquisa em Arquitetura– primeiro idealizadas e, depois, representadas, se constituem em elementos de *delimitação* e *conformação* espacial. Através delas se inventam e se representam espaços que –depois de construídos– expressarão a forma, o programa e o uso dos mesmos, além das presumíveis expectativas daqueles que os imaginaram, daqueles que os desejaram e daqueles que os desfrutarão.

A *conformação* se dá tanto externa quanto internamente e, dependendo do modelo arquitetônico utilizado –formas empregadas: abertas, fechadas, lineares, circulares, (as)simétricas ou (ir)regulares– conformam-se/(dá-se forma a)os edifícios, mas também conformam-se as pessoas que nestes espaços estão ou deles se utilizam. Esta *conformação* dos espaços –e das maneiras de ser e agir neles– está diretamente relacionada à *delimitação*, à *distribuição* e à *utilização* destes espaços.

Os espaços construídos –e aqueles não construídos– (de)limitam as atividades, já que são pensados de modo a permitirem (ou não) uma determinada ocupação e o desenvolvimento de algumas funções. Mesmo os espaços de múltiplas funções –tão presentes em projetos escolares– delimitam o uso, pois as "múltiplas funções" normalmente abrangem apenas algumas determinadas possibilidades além daquelas já conhecidas.

A *distribuição* espacial externa –do complexo arquitetônico na paisagem urbana, do(s) edifício(s) no terreno– e também aquela interna –dos diversos espaços que compõem o(s) edifício(s)– mostram o tipo de organização que prevalece no sistema educacional. Construções abertas, onde diferentes espaços se interrelacionam, por exemplo, são bastante diferentes de construções cujos espaços se fecham uns aos outros, impossibilitando o livre acesso e o contato direto.

A *utilização* destes espaços também contribui à análise que me proponho. Os espaços são pensados, projetados e construídos para cumprirem funções econômicas, sociais e/ou culturais. Talvez esta seja inclusive a principal característica de um espaço: sua função (como e para que ele será utilizado). Nem sempre, entretanto, estas definições de uso são prevalentes. Às vezes, tais determinações não são cumpridas ou sequer observadas. A elas se fazem contínuas resistências que serão administradas com redefinições ocasionais. Normalmente, porém, as razões pelas quais se construiu um espaço de uma ou outra maneira dizem respeito, com muita frequência, a uma justificativa funcional.

Estes quatro elementos da formação espacial –*conformação, delimitação, distribuição e utilização*– permitem identificar os prédios na paisagem urbana. Permitem, além disso, no caso desta pesquisa, analisar e destacar a existência de relações entre os espaços escolares, as pedagogias utilizadas e as "modernizações" espaciais produzidas ao longo do tempo pesquisado para possibilitarem que o controle⁹⁷ continue sendo exercido, independente do tipo de vigilância⁹⁸ que venha a ser operada em cada um dos modelos arquitetônicos construídos.

Pois, identificar, por exemplo, como os prédios escolares se inserem na paisagem urbana –se eles se destacam (porque monumentais em tamanho e estilo) ou se confundem com os outros prédios que os rodeiam– permite compreender tanto o papel da educação no contexto histórico e urbano da cidade quanto, algumas vezes, o sentido que arquitetos, planejadores e construtores dessa ou daquela escola atribuem ao papel a ser desempenhado por ela naquele contexto:

A arquitetura, mais do que abrigar variadas funções da atividade humana, é suporte de conteúdos simbólicos. Através de suas formas, os edifícios caracterizam-se como símbolos destas mesmas funções. É por isso que ao longo da história aprendeu-se a decodificar a imagem da igreja, da mesquita, do prédio dos correios, da agência bancária, do mercado e da escola, entre tantas outras tipologias arquitetônicas que se foram consolidando. (Wolff, 1996, p. 105)

A imagem dos edifícios escolares –suas fachadas, em tornos, recuos e contornos– mostra como (com qual aparência e com qual função) a escola geralmente se apresenta. E entre os vários modelos arquitetônicos que nos permitem identificar externamente os espaços escolares na paisagem urbana, é invariável a presença de pelo menos três espaços internos: o espaço destinado ao ensino propriamente dito (as salas de aula), o espaço destinado à administração (gabinete da direção, sala de professores, secretaria) e o espaço de uso comum (circulação, banheiros). Proporcionalmente, o primeiro deles (salas de aula) é o que geralmente demanda maior espaço físico construído. É também o que normalmente contabiliza mais, pois o incremento governamental à atividade escolar, por exemplo, tem sido medido e publicizado por vários governos em função do número de salas de aula construídas⁹⁹. São também as salas que

⁹⁷ "Controle" vem de *contra* (lat. "em sentido contrário") + *rotulus* (lat. "que rola, que movimenta, ou pequena roda"). Portanto, segundo sua etimologia, significa: algo que funciona contra alguma coisa, em outro sentido. Atualmente, porém, controle é utilizado, além de outras acepções possíveis (Ferreira, s/d; Zingarelli, 1996), como: ato de verificar, vigiar uma atividade; ato ou poder de exercer domínio, governo, fiscalização sobre outros; capacidade de dominar e vencer os próprios impulsos (autodomínio físico e psíquico); qualquer meio técnico e idôneo de verificar, comandar e regular o funcionamento de um aparelho, de um mecanismo, de uma atividade e similares. Sendo assim, entendo-o, aqui, como *ato ou atitude de verificar, vigiar, exercer poder, domínio, governo sobre outros*. Aproprio-me, neste caso, da análise feita por Deleuze (1998) ao caracterizar nossa sociedade de consumo e produção de bens –neo-liberal-globalizada– como sendo uma "sociedade de controle", já que a produção tecnológica e industrial que nela se dá favorece o exercício do controle de forma contínua, aberta e modulável, através de meios e instrumentos pensados e produzidos com o objetivo de controlar mais e melhor –ampliando a abrangência, a qualidade e a aceitação pacífica do exercício de controle que se faz.

⁹⁸ Vigilância (lat. *vigilantia*) significa ato ou efeito de vigiar (manter sob controle pessoas ou coisas, como medida de segurança, para assegurar um normal desenvolvimento das suas atividades); observar atentamente; observar ocultamente, espreitar; tomar cuidado, estar atento, seguir com constante e particular atenção; estar alerta, velar, prevenir (Ferreira, s/d; Zingarelli, 1996). Mais adiante relacionarei os tipos de vigilância a que me refiro aqui.

⁹⁹ Interessante observar matéria publicada no *Correio do Povo* (1999, p. 9) que afirma: "a Secretaria de Educação investirá R\$ 20 milhões em reformas e ampliações de 177 escolas estaduais no segundo semestre deste ano. As

praticamente representam o eixo principal dos edifícios escolares: em função da disposição das mesmas é que geralmente se configuram os outros espaços. Pois, uma escola poderá ter apenas uma sala destinada à administração, não ter um pátio regularmente construído, mas –atestam as próprias construções escolares– não funciona sem as salas de aula.

Um outro tipo de espaço –nem sempre presente nas edificações escolares– é aquele destinado às atividades (tidas como) complementares à educação, tais como a recreação (com a construção de pátios e jardins), o esporte (com as quadras, pistas, ginásio, piscina) ou os exercícios práticos (com os laboratórios).

Estes espaços convencionalmente presentes na edificação escolar –embora não se exclua a presença e a organização de outros espaços (aqui não mencionados) destinados à permanência de alunos e professores fora das salas de aula durante o período das mesmas– permitem compreender o tipo de escolha pedagógica que se faz ao se privilegiar um tipo de espaço e um tipo de organização em detrimento de outros. O tratamento dado a cada um deles –em geral– reflete os objetivos pretendidos, as posturas privilegiadas, as práticas utilizadas, as escolhas feitas.

Para ensaiar tal análise, considere a escola moderna como um espaço que não é neutro, mas que, ao contrário, disciplina, controla e vigia –em graus e condições os mais diferentes possíveis. Ao mesmo tempo, as variações destes graus e condições (de controle, de disciplinamento, de educação e de vigilância) codificam o espaço escolar, definindo-o e conformando-o a fim de torná-lo um local mais ou menos adequado aos propósitos pretendidos. Considero também que a escola é um espaço que produz sujeitos que –se espera– sejam mais humanos, conscientes, autônomos, livres, independentes, responsáveis, entre outros atributos –que dizem ser– importantes no mundo e na época em que vivemos.

Para isto, a escola apresenta-se como um espaço de triplice função: ela é *economicamente produtiva* (ao produzir sujeitos aptos ao trabalho), *culturalmente simbólica* (ao produzir sujeitos culturalmente “adaptados” e desejosos deste *status* cultural concedido pela escola) e *disciplinar* (ao produzir sujeitos disciplinados, que se pretendem conscientes, autônomos, responsáveis, dignos, justos, livres, etc.). E agrega nesta sua última função –a *disciplinar*– um mecanismo que lhe é crucial: o controle, exercido através da vigilância (necessária à divisão, segmentação, classificação, fechamento em ordens, turmas e grupos e que faz transparentes e visíveis as relações de poder que se dão na escola). Pois, para que a escola atue como uma instituição disciplinar é preciso controlar aqueles que nela estão e nela desenvolvem suas atividades. E o controle se exerce justamente por um de seus mecanismos –talvez o mais efetivo e eficaz– que é

obras resultarão na *construção de 519 salas de aula* e criação de 18.165 novas vagas ao ano letivo de 2000” (grifo meu).

a vigilância. Portanto, para controlar, vigio¹⁰⁰ e, ao vigiar (segundo regras que devem ser cumpridas), disciplino. Sendo assim, para disciplinar preciso controlar –para verificar, exercer poder, domínio, governo sobre os outros– e para controlar, vigio (entre outras ações de controle possíveis).

Interessante observar, porém, que tanto as ações disciplinares, quanto aquelas de controle, ou aquelas de vigilância –que são substancialmente ações diferentes entre si– produzem os mesmos resultados: corpos dóceis, educados (disciplinados e controlados), esquadrihados, classificados, alinhados, enfileirados, escolarizados. Portanto, disciplina, controle e vigilância¹⁰¹ não são absolutamente sinônimas, mas funcionam de forma intrínseca para produzirem os mesmos resultados.

Para proceder à análise individual dos espaços escolares criei quatro elementos de formação espacial de uma edificação que foram por mim assim categorizados:

- *distribuição*: a localização do edifício na cidade e no terreno, sua dependência ou não em relação a outros edifícios, as relações existentes entre as zonas edificadas e as não edificadas do conjunto escolar, a distribuição externa (como estão distribuídos no terreno os cheios e vazios que compõem o espaço escolar) e interna (como estão distribuídos no edifício os diferentes espaços que o constituem);
- *conformação*: disposição e aspecto externo do(s) edifício(s) existente(s) e dos espaços não edificadas (apresentação, fachadas, ornamentação, ostentação, monumentalidade, singeleza), apresentação e/ou existência das zonas de transição entre zonas edificadas e não edificadas, a tipologia adotada ou predominante¹⁰², o simbolismo apresentado (os elementos simbólicos/referenciais incorporados ou percebidos consciente ou inconscientemente), o mimetismo com outros edifícios, as dimensões espaciais;

¹⁰⁰ É importante considerar que o simples ato de vigiar (unilateral daquele que vigia) não necessariamente representará um ato de controle para aquele que está sendo vigiado. Para sentir-se controlado, o vigiado precisa perceber o ato de vigilância como um ato de exercício de controle. Este "custo" –a visibilidade daquele que vigia e controla– é justamente um dos motivos das mudanças que vêm ocorrendo quanto aos meios e técnicas de vigilância e controle. Para não ser visto, identificado, distinguido como aquele que vigia e controla, o "homem" vêm deixando de exercer diretamente a função de "vigilante" e "controlador", sendo substituído por mecanismos menos "humanos" (mais técnicos) e, portanto, anônimos, infames, tecnológicos, muitas vezes invisíveis e imperceptíveis.

¹⁰¹ Resumindo de forma pouco convencional: disciplina é o resultado da(s) ação(ões), a consequência, o que se obtém com o exercício do controle; controle é a ação (o como) para se chegar à disciplina; e, vigilância é um dos meios utilizados para se exercer o controle e se chegar à disciplina pretendida.

¹⁰² A organização espacial pode ser aberta ou fechada em relação ao exterior. E os tipos predominantes podem ser: U (fechado para o externo), O (aberto para o externo), □ (fechado para dentro de si), L ou T (ou invertidos com corredores retos), ou então, H (dois ou mais corredores paralelos retos e unidos por um outro, geralmente no centro, perpendicular aos demais).

- *delimitação*: do(s) prédio(s) no terreno e dos vários espaços no(s) prédio(s), os vários espaços da sala de aula¹⁰³ (púlpito, mesas, cadeiras), as dimensões espaciais que distinguem as áreas pedagógicas (salas de aula, laboratórios), administrativas (direção, salas de professores), de circulação (corredores, banheiros) e recreativas (pátios, quadras de esportes, ginásios, piscinas), número e tamanho dos diferentes espaços;
- *utilização*: os usos e as funções dos diferentes ambientes, fragmentação e diferenciação dos espaços normalmente existentes.

Pretendo, também, destacar as relações existentes entre tais elementos de configuração do espaço escolar e os métodos, táticas, posturas, lemas e princípios pedagógicos adotados. Pois, ao considerar que o espaço ordenado distribui, possui funções específicas e designa usos, pressuponho que tal ordenação respeite um modelo de organização educativa, um determinado método de ensino, um clima institucional desejado e celebrado. Como nos diz Frago (s/d, p. 38), "(...) geralmente, um modelo pedagógico configura uma pedagogia [e] os conteúdos pedagógicos (...) são os que dão uma qualidade ao espaço". É esta "qualidade" que pretendo evocar, destacar, analisar, tornando visíveis as rupturas e as continuidades presentes no espaço físico –enquanto arquitetura– e no espaço didático-pedagógico –enquanto pedagogia utilizada dentro dos espaços escolhidos.

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso, que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentalizada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular. (Escolano, 1998, p. 47)

Creio, além disso, que o funcionamento escolar, os programas de ensino, os currículos e a hierarquização dos espaços se enriquecem com a análise dos projetos e plantas arquitetônicas, complementada pelo estudo de outros documentos históricos, tais como: normas pedagógicas, prospectos escolares, publicações (jornais e revistas), fotografias, cartões postais, memoriais e biografias.

Repito ainda que as desconstruções a serem aqui feitas – se referem somente às três escolas que foram detalhadas historicamente no capítulo anterior: Colégio Militar de Porto Alegre, Colégio Americano e Escola Municipal Jean Piaget.

¹⁰³ "A solução tradicional é conhecida: a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida –ao olhar externo e por razões de vigilância, iluminação ou higiene– é o visor envidraçado na porta ou o janelão exterior." (Frago, 1998, p. 117)

DESCONSTRUÇÕES I

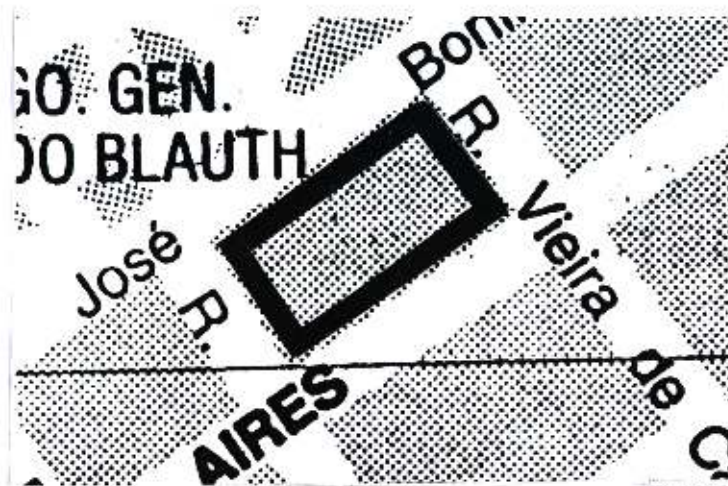
Apesar de ter sido transformado física e oficialmente em Colégio (1880), o espaço destinado ao Colégio Militar de Porto Alegre começou a ser construído em 1872 para ser um quartel. Tal espaço –distante do centro da cidade de Porto Alegre, num campo aberto (Campo da Várzea) e sem definidas delimitações urbanas– foi inicialmente previsto para ocupar uma posição estratégica defensiva em relação à cidade, em uma área onde se pudesse realizar exercícios militares (foto 14).



Foto 14

A construção –isolada no meio do campo¹⁰⁴– foi definindo as margens do traçado urbano adjacente ao edifício concomitantemente com o crescimento e a evolução urbana da cidade (derrubada dos muros, aplicação do “Plano Geral de Melhoramentos” ou “Plano Maciel” a partir de 1914, drenagem, urbanização e ajardinamento do Parque Farroupilha). Situada num terreno plano, amplo, descampado, sem limites, seu contorno acabou definindo o traçado das ruas que atualmente a delimitam (mapa 6): Av. José Bonifácio (entrada principal), Av. Venâncio Aires (fundos), ruas Santana e Vieira de Castro (laterais).

¹⁰⁴ O edifício isolado e de feito monumental que exhibe as quatro faces foi uma necessidade (e uma novidade) para a época, o que contribuiu para que a obra posteriormente se sobressaísse no em torno.



Mapa 6

Sua estrutura quadrada, de paredes altas, poucas e controladas aberturas –as portas secundárias estão permanentemente fechadas e as janelas possuem vidros opacos e grossas grades externas– e cinco torreões (um em cada uma das quatro esquinas e um na entrada principal)¹⁰⁵ dão a esta edificação um aspecto de "fortaleza" definida como um "polígono defensivo". Ao mesmo tempo que encerra, fecha, enclausura, dá a idéia de solidez e ostentação (foto 15).

A aparência do "Casarão da Várzea" é sóbria e austera como todo quartel. Pode não agradar ao esteta mais exigente, mas sua situação junto ao espaço verde da Redenção, as linhas simples do prédio, o torreão central suntuoso, as arcadas internas junto das calçadas esculpidas com o nome dos ex-alunos¹⁰⁶, e tudo mais, formam, pelo menos para aqueles que por ali passaram, um conjunto da maior beleza. (*Hyloea*, 1995, p. 16)



Foto 15

¹⁰⁵ Inicialmente, o "grande quartel quadrangular" era térreo (foto 16), com apenas os torreões das esquinas, o que aumentava a sensação de ter sido construído como um "forte". Depois, ganhou o pavimento superior em todas as suas fachadas e aumentou a altura do torreão da entrada principal, diminuindo o destaque dos quatro pontos do "polígono defensivo" e dando mais ênfase ao "solene e adornado frontão" (*Hyloea*, 1995, p. 9).

¹⁰⁶ É tradição no Colégio que cada aluno formando esculpa o seu nome na calçada das galerias.



Foto 16

O espaço construído –transformado em escolar– é um conjunto de vários espaços (o grande edifício quadrado) que se divide em quatro prédios lineares paralelos a cada uma das ruas limitantes –laterais, fundos e frente– para formar o todo. O prédio da fachada principal (Av. José Bonifácio) apresenta, no centro do edifício linear, o torreão principal (com a entrada no térreo e o salão nobre no primeiro pavimento). Tanto do lado direito quanto do lado esquerdo da entrada, no térreo deste prédio, estão dispostas várias salas destinadas à administração e aos departamentos psico-pedagógicos (orientação psicotécnica e serviço de orientação educacional), além do auditório e da sala de ginástica (lado direito da entrada). No primeiro pavimento, à esquerda temos a área destinada ao internato e à direita aquela destinada à administração do Colégio.

No prédio da lateral esquerda, no térreo, encontram-se as salas de aula, os laboratórios, a sala dos professores e as salas das companhias de alunos. No pavimento superior, o alojamento dos internos. No prédio dos fundos localizam-se, no térreo, as salas de aula e uma área destinada à Associação de ex-alunos do Colégio. No primeiro pavimento temos mais salas de aula e a biblioteca. No outro prédio lateral, no térreo, encontram-se os laboratórios, as salas de apoio à administração e à área financeira (banco, tesouraria, almoxarifado, etc.) e os ambulatórios (médico e dentário). No superior temos o laboratório de informática, o refeitório e a cozinha.

Estes espaços de funções específicas –construídos como uma estrutura modular regular¹⁰⁷ que praticamente se repete em todas as quatro partes lineares do prédio–, mesmo estando num mesmo bloco e até num mesmo pavimento, são completamente autônomos, não podendo ser

¹⁰⁷ Esta estrutura modular repetitiva mais do que impedir o livre acesso, confunde os vários ambientes (aparentemente idênticos), já que não se consegue perceber a função dos mesmos nem interna nem externamente.

acessados livremente, pois cada pequena parte do todo funciona e é utilizada independentemente do resto. Muitos são os artificios utilizados –escadas internas, portões gradeados ou mesmo oficiais permanentemente de guarda– para manter o grande edifício (aparentemente único) dividido em tantos outros pequenos edifícios internos, partes desconectadas de um grande labirinto, com entradas controladas e corredores que acabam no "nada".

O edifício quadrangular –imponente e suntuoso (para os parâmetros atuais), fechado em si mesmo, de fachadas e laterais simétricas, com um pátio interno aberto e com uma única e controlada entrada (as outras quatro existentes são consideradas de emergência e só podem ser abertas por determinação oficial)– quase não permite distinguir nem visual nem arquitetonicamente estes vários espaços de funções específicas, já que são todos salas lineares de maior ou menor comprimento em toda a área construída. Com exceção do torreão principal¹⁰⁸ – onde está localizada a entrada (Portão das Armas), a administração do Colégio (sala do Comandante¹⁰⁹ e o Salão Nobre) e o relógio¹¹⁰ Collins (francês), que desde 1883 informa as horas para os alunos do Colégio (através do mostrador interno) e simultaneamente para os transeuntes (através do mostrador externo) –todos os outros espaços são geometricamente idênticos e, portanto, difíceis de serem reconhecidos (foto 17).

Na entrada principal do Colégio, a organização hierárquica militar de reconhecimento se faz presente: o espaço destinado à recepção é um grande vazio onde se enfileiram inúmeros guardiões dispostos estrategicamente em todas as possíveis "saídas", o que obriga aquele que entra a se fazer reconhecer, apresentar, identificar¹¹¹. Passado o primeiro impacto, permitida a passagem da entrada para o interior do Colégio (normalmente o pátio interno), nos deparamos no centro de um espaço aberto (e grande), todo circundado (no primeiro e segundo pavimentos) por galerias decoradas por arcadas idênticas. Atrás das arcadas, algumas portas fechadas e outras abertas, além das janelas o suficientemente altas para não permitirem fáceis visibilidades.

¹⁰⁸ O torreão histórico foi construído entre 1914 e 1915. Sua imponência se faz notar, internamente, pelos vitrês franceses, pelos afrescos neoclássicos e pelas pinturas a óleo nas paredes internas e, externamente, pela cúpula arredondada guarnecida por diversas esculturas, entre as quais aquelas dos deuses gregos Marte (da Guerra) e Minerva (da Sabedoria).

¹⁰⁹ A sala privilegiadamente disposta no centro da cena escolar, plenamente visível a todos, transfigura o Comandante em uma presença universal e permanente entre professores, alunos e funcionários, imaginariamente envolvidos pela "comunhão cívica" (Monarcha, 1999, p. 107). Além de ocupar uma posição privilegiada, o comandante assinala a sua presença física no Colégio com o hasteamento de uma bandeira localizada no centro do pátio interno (foto 20).

¹¹⁰ A substituição da igreja pela escola como legítimo espaço de concentração e expansão do ideário moderno europeu (civilizador, cientificista, tecnicista, progressista, objetivista e laico) fez substituir também a cruz central e visível a todos por um outro símbolo, mais pontual e "necessário": o relógio.

¹¹¹ A não necessidade deste ritual só é dispensada quando aquele que se apresenta traz nos ombros números e tipos de estrelas superiores aquelas dos guardiões.

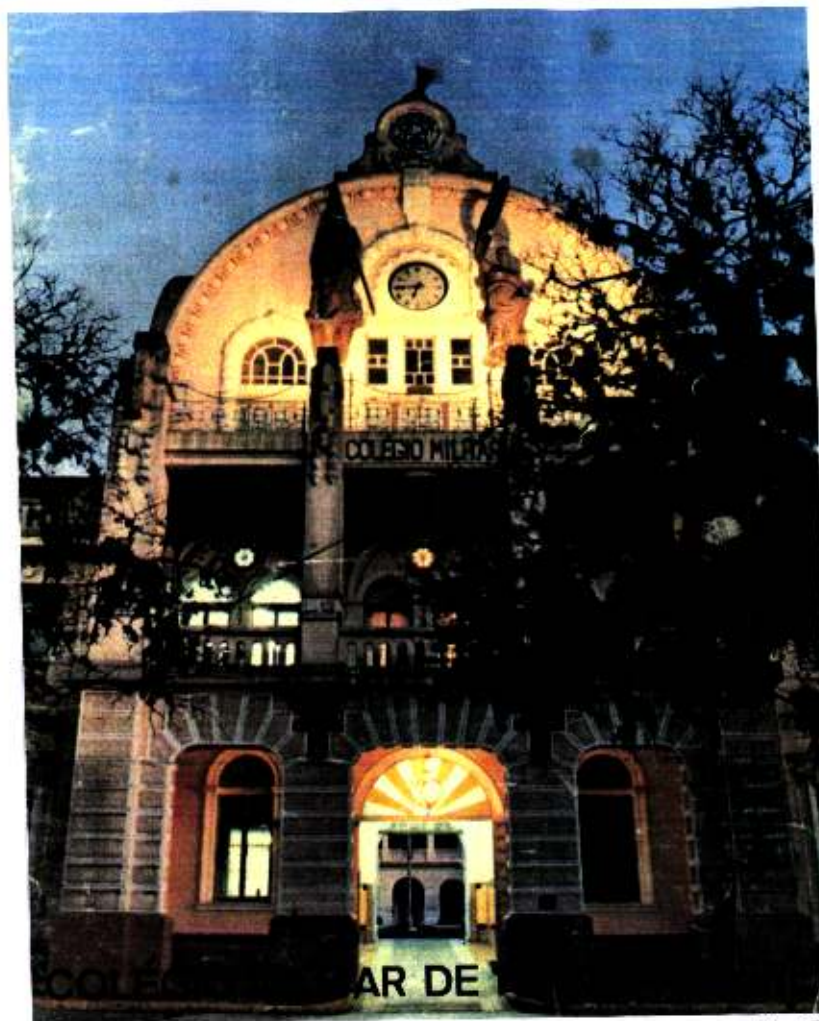


Foto 17

As arcadas que circundam o edifício de todos os lados também representam uma decisão arquitetônica de simplicidade para a época, mas que hoje (dadas as dimensões e o aspecto pouco utilizado) parecem de uma imponência e grandiosidade consideráveis (fotos 18 e 19).

As fachadas externas e internas (do pátio) –iguais, simétricas e de grandes dimensões– ampliam a sensação de imponência do prédio e a de desvantajosa impotência daquele que o vê e daquele que nele está. Do exterior, a impressão de inacessibilidade que se tem diante das dimensões utilizadas é confirmada pelas decisões arquitetônicas tomadas por ocasião da construção das fachadas externas do edifício: pesados blocos de pedra vazados por enormes janelas gradeadas, invariavelmente fechadas e distantes mais de 1,70m do nível externo do solo (planta 7).

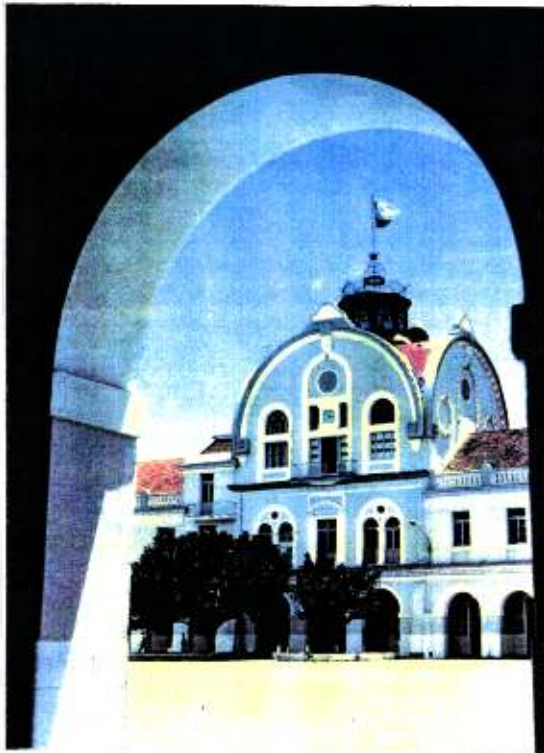
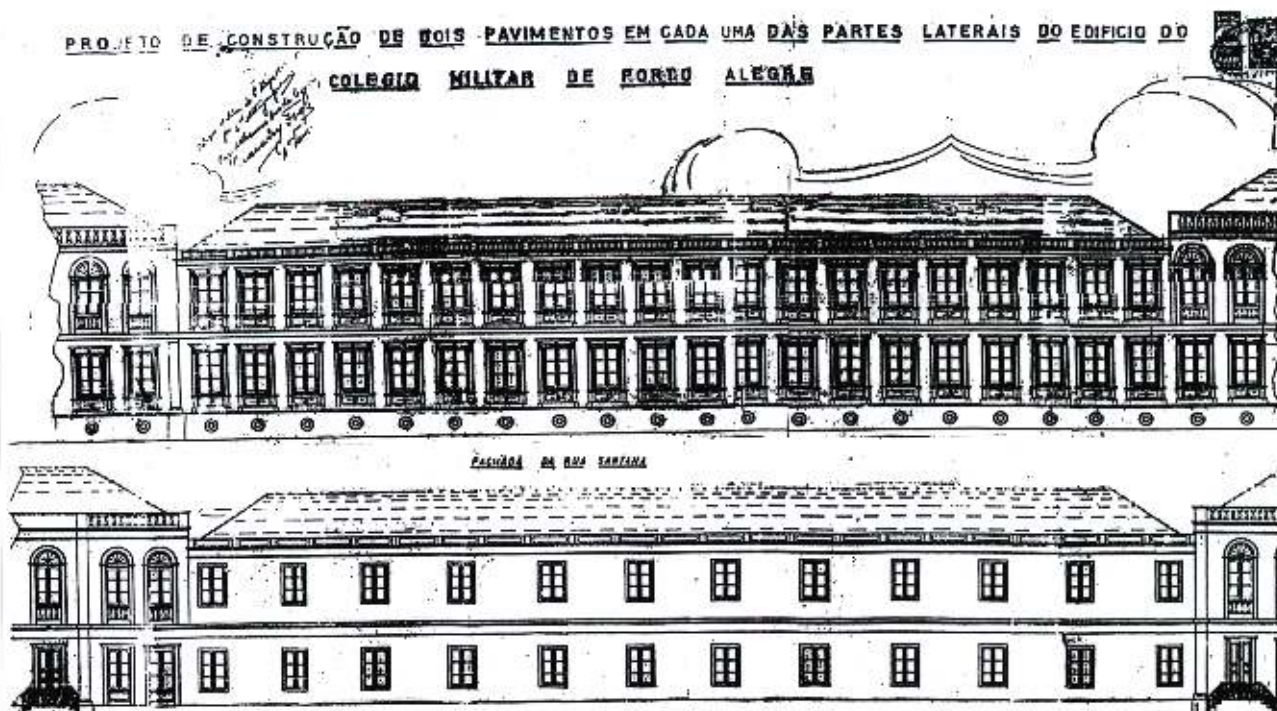


Foto 18



Foto 19

PROJETO DE CONSTRUÇÃO DE DOIS PAVIMENTOS EM CADA UMA DAS PARTES LATERAIS DO EDIFÍCIO DO
COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE



Planta 7

A única parte do Colégio que se diferencia do restante, não tanto pelas medidas que tem mas pela forma que possui em relação ao resto do prédio (uma cúpula redonda), é o torreão da entrada principal:

Imponente e majestoso, clássico, exótico e com simetria em harmonia com as leis do universo, formam-se oito pontas, uma verdadeira fortificação, localizado no centro do universo, acima dela somente o elaborado baldaquino com vitrais nas tonalidades mais celestiais; abaixo está o centro deste universo, o exótico e suntuoso Salão Nobre, com seus afrescos e grotescas, com suas tonalidades pálidas, amendoadas e de um fundo verde oliva. Notas de marrom em todas as suas variações, perolados tons e notas que compõem suaves formas em harmonia com tão majestoso lustre, esse é uma verdadeira mandala e, abaixo dessa mandala está a elipse em forma de mesa, com suas vinte e quatro cadeiras. (*O Casarão da Várzea*, nº 3, p. 12)

Através do torreão se entra no Colégio (Portão das Armas), mas também se observam todos os movimentos internos (no pátio) e aqueles na rua da fachada principal, e é nele que se tem o único espaço do Colégio aberto para a rua: o terraço. Este mínimo¹¹² espaço de transição com o exterior (o terraço), também foi construído para que nele ninguém se esqueça que está dentro de um forte: guarnecendo a porta externa do terraço temos dois deuses de "gigantescas proporções": Deus Marte (Deus da Guerra) e Deusa Minerva (Deusa da Sabedoria) e uma fila de sentinelas armados –esculpidos no concreto– que parecem olhar para todos os lados e, assim, melhor proteger as muralhas militares (foto 20).

¹¹² Mínimas se considerada toda a área construída do Colégio.

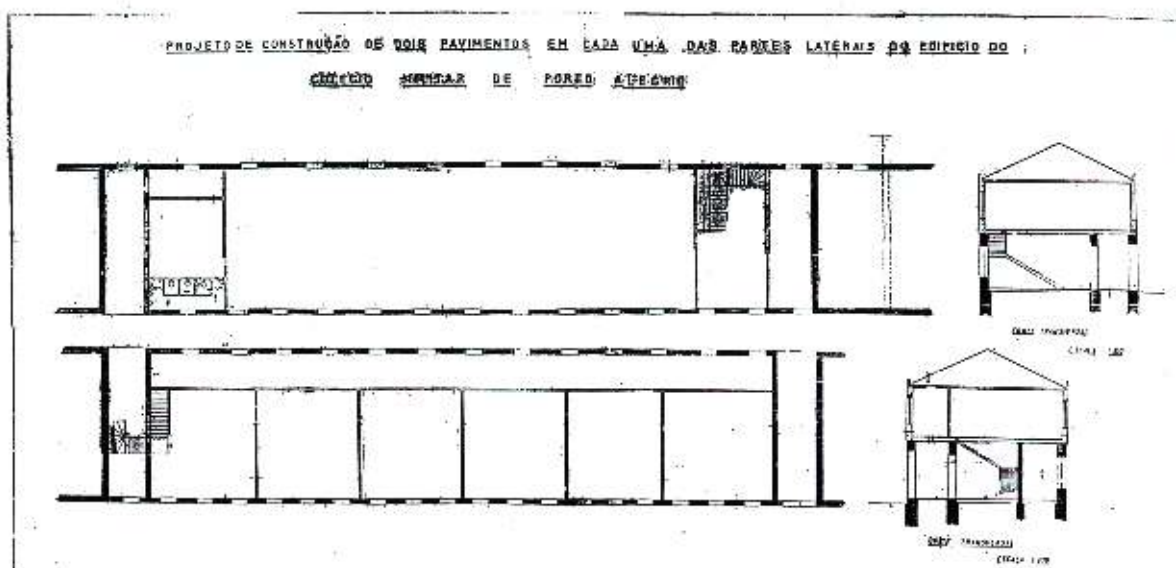


Foto 20

Todo o luxo e suntuosidade das fachadas –externas e também das internas (construídas de acordo com a simplicidade da época, mas que hoje parecem muito diferentes se comparadas com diversos prédios públicos que compõem a paisagem urbana)– e dos espaços nobres do torreão, não se repete, porém, nos espaços de uso diário (internos: salas de aula, laboratórios, internato, refeitório, e externos: pátio e circulação nas galerias).

A estrutura quadrada modular divide-se internamente em idênticas salas (planta 8), uniformemente divididas com linhas perpendiculares às fachadas do prédio, que possuem diferentes tamanhos e usos e têm, invariavelmente, uma saída (porta de entrada) para o pátio e algumas “aberturas” (janelas) para o pátio e para a rua¹¹³. As salas de aula, particularmente, de tamanho grande (para poderem comportar uma média de quarenta e cinco alunos) e pés-direitos altos (4,50m), apenas se diferenciam arquitetonicamente das demais salas existentes no Colégio pela existência do púlpito. As outras diferenças dizem respeito aos móveis que possuem: a mesa do professor (em posição central e sobre o púlpito), um grande quadro-negro e os discretos móveis destinados aos alunos.

¹¹³ Sendo que as janelas que dão para a rua não se abrem.



Planta 8

Os espaços de livre circulação –as galerias internas– são, em todo o perímetro interno do edifício no térreo e em parte do pavimento superior, idênticas, simétricas e decoradas pelo próprio desenho das arcadas e pelos inúmeros quadros dos formandos (já citados anteriormente). Neste espaço de transição todos os movimentos dentro do Colégio são visíveis, pois as galerias são vazadas o suficiente para permitirem que se possa olhar para dentro e para fora de qualquer lugar para qualquer lugar (foto 21).

Foto 21



E o pátio –o único espaço aberto (todo pavimentado, homogêneo e simétrico) de mais ou menos livre circulação– é um local privilegiado de máximas e constantes visibilidades: em qualquer parte dele se vê tudo o que acontece dentro do Colégio. Tendo sido projetado para os exercícios militares, acabou se remodelando um pouco para atender as necessidades educacionais e recreativas dos alunos: foram plantadas algumas árvores no interior do mesmo e foram construídos alguns equipamentos –quadras esportivas– para a realização das aulas de educação física (foto 22)¹¹⁴ (antes sempre realizadas no Parque Farroupilha, que ainda hoje é utilizado para os exercícios que exigem maior espaço físico, como atletismo por exemplo).



Foto 22

¹¹⁴ Nota-se que tais quadras são cercadas e gradeadas (foto 23), não sendo permitido o livre acesso daqueles que não estejam desenvolvendo atividades previstas no currículo (aulas de educação física).

Foto 23



Enfim, considerados os elementos apresentados para a análise –*distribuição, conformação, delimitação e utilização*– cabe retomar o seguinte em relação ao CMPA:

Quanto à distribuição

O CMPA está atualmente localizado numa zona (considerada) nobre e central da cidade, diante do Parque Farroupilha (bem arborizada). Sua construção, como já mencionado, perfaz todo o desenho do terreno, o que isola o edifício na quadra e o torna totalmente independente em relação aos outros prédios vizinhos.

Tanto sua distribuição externa (do edifício no terreno) quanto aquela interna (dos espaços internos no edifício) é exageradamente regular, simétrica e linear. Do exterior (ruas) para o interior (pátio), todas as laterais construídas foram desenhadas de forma idêntica: rua-área construída (salas perpendiculares às fachadas)-galeria aberta (térreo)/corredores fechados (em algumas zonas do primeiro pavimento)-pátio. E o pátio –única zona não edificada do Colégio, embora seja toda pavimentada– é uma área contornada por uma massa uniforme (zona edificada), cujo único ponto de inter-relação são as galerias (zonas de transição).

Quanto à conformação

Se externamente o Colégio se apresenta como uma edificação monumental –porque de grandes dimensões e ornado em estilo barroco alemão– a zona não edificada (pátio interno) e a de transição (galerias abertas) são bem diferentes: a monumentalidade do Colégio está diretamente relacionada às propositais dimensões espaciais (um quartel no meio do campo) e à tipologia

utilizada (uma fortaleza), que simbolizam um tempo e um modo de pensar e construir positivista, típicos dos ambientes militares.

Repetindo aquilo que Monarcha (1999) escreveu sobre a arquitetura escolar republicana, pode-se dizer que:

A escola monumental, a elegância severa e a sobriedade na decoração do edifício sugerem reciprocidade entre grandeza dimensional e grandeza moral: a arquitetura transforma-se em pedagogia eloqüente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade perfeita. Dessa maneira, os instituidores da república acrescentam imagens às idéias. (Idem, p. 108)

Quanto à delimitação

Tudo no Colégio Militar –não somente os aspectos arquitetônicos– é enfaticamente bem delimitado. E a delimitação se dá tanto pela forma quanto pela função, tanto nos espaços fechados quanto nos abertos: a organização do prédio no terreno, do pátio, das salas, das galerias e dos corredores no prédio, das quadras e dos equipamentos esportivos no pátio, e do espaço destinado a cada um nas diversas salas¹¹⁵.

O acesso a todas as áreas do Colégio só é permitido àqueles que tem permissão oficial para fazê-lo. E mesmo o pátio que, aparentemente parece não ter limites físicos construídos que impeçam o livre acesso, é diligentemente controlado, inviabilizando a livre permanência e o uso se, por qualquer motivo, isto não for permitido.

Os espaços (as salas) no edifício –indiferentes quanto à forma linear (quadrada ou retangular) que possuem¹¹⁶– se diferenciam uns dos outros em relação a três aspectos: quanto à posição que ocupam (quanto mais próximos do torreão principal mais importantes são), quanto ao tamanho (os poucos espaços coletivos existentes, por exemplo, são idênticos quanto à forma em relação aos demais, porém são maiores), e quanto à acessibilidade (porque muitos são absolutamente inacessíveis).

Interessante notar que as dimensões espaciais das diversas áreas que compõem o Colégio – pedagógica, recreativa, administrativa, de circulação, internato– são praticamente equivalentes, não tendo nenhuma que se sobreponha à outra em tamanho. Muito embora esta edificação seja um Colégio e sua área total construída seja bem grande, suas características particulares (militar, com internato, máxima hierarquização dos espaços) não destinam maior espaço à área pedagógica (salas de aula)¹¹⁷. Considerando-se somente os tamanhos dos espaços, pode-se dizer que o pátio é a maior área do Colégio. Mas como, talvez, não tenha sido construído para ser uma zona de lazer (e sim para a realização exercícios militares, recebimento de tropas, cavalarias, etc.)

¹¹⁵ Uso a palavra "salas" para fazer referência a todos os espaços fechados no interior da edificação, muito embora possuam as mais diferentes funções.

¹¹⁶ A única exceção é o salão nobre –de formas arredondadas– no torreão principal.

¹¹⁷ Coisa que acontece com frequência nas edificações escolares.

e, ainda hoje não seja desfrutado e utilizado em todas as suas potencialidades como tal, não creio ser coerente afirmar que a maior área construída do CMPA destine-se ao lazer.

Quanto à utilização:

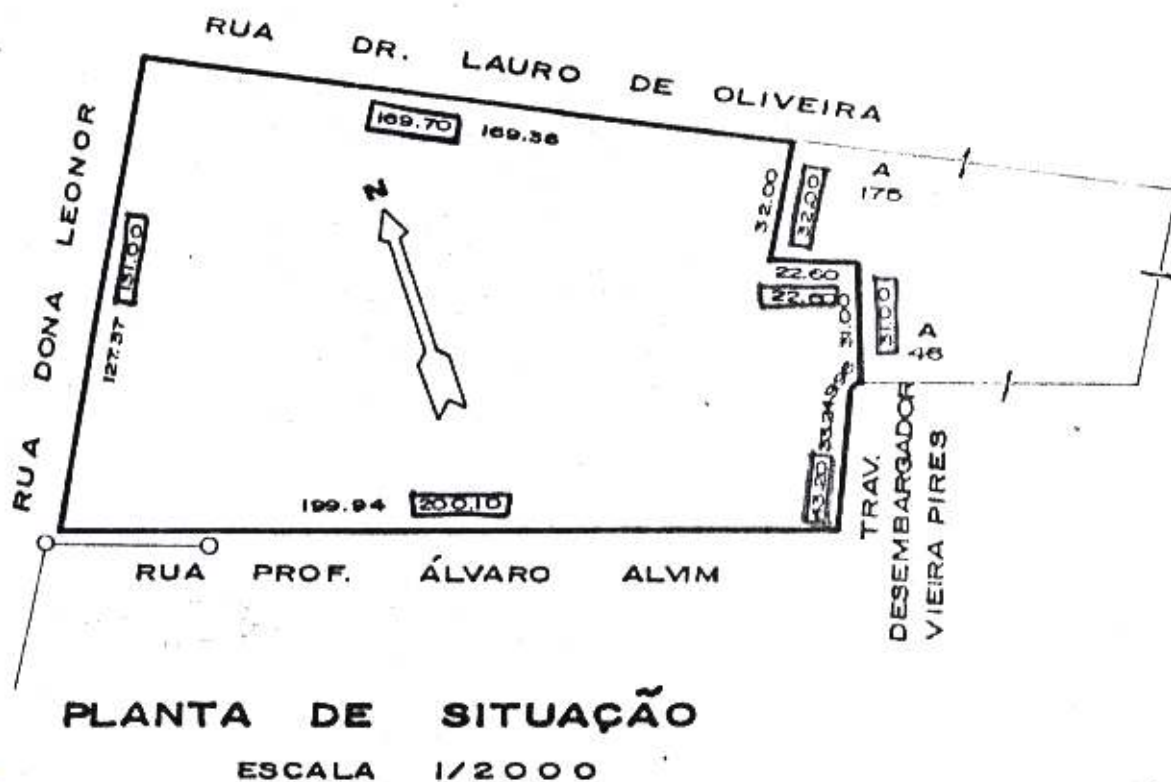
Embora a existência de uma estrutura diferenciada destinada aos alunos internos e aos oficiais aquartelados –dormitórios, refeitório, ambulatórios–, os espaços deste Colégio são, em sua maioria, destinados a salas de aula, laboratórios ou salas administrativas. Salas praticamente idênticas, independentemente dos usos a que se destinam. Além disso, embora todos os espaços construídos sejam praticamente idênticos quanto à forma, a organização e estrutura disciplinares do Colégio não permitem usos diferentes daqueles oficialmente propostos.

Toda esta disciplinarização em relação ao espaço escolar do CMPA –o uso do mesmo, a inexistência de variados e diferenciados espaços, a distribuição homogênea, simétrica, regular, previsível deles, e a máxima visibilidade (útil ao controle) que proporcionam– confirma a inflexibilidade dos discursos produzidos neste espaço físico (arquitetônico) e escolar (pedagógico). A política educacional de limites mínimos e máximo controle faz da disciplina, como direito e dever, apenas uma (e a mais importante) das tantas regras a serem seguidas. Embora a "estrada seja longa, tortuosa e eivada de obstáculos" o aluno do CMPA "está preparado moral, intelectual e fisicamente para empreender a jornada e atingir suas plenas realizações de vida, buscando a vitória com determinação e fé inquebrantáveis" (Hyloea, 1980, p. 3). Provas quotidianas deste seu empenho e esforço contínuo para manutenção da ordem geral são o passaporte indispensável da sua (incontestável e) disciplinada trajetória de espaços mínimos, iguais, inacessíveis, sempre visíveis (vigiados e controlados).

DESCONSTRUÇÕES II

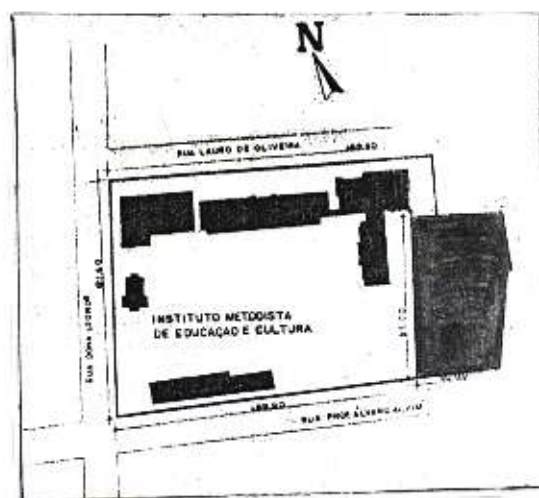
O Colégio Americano está localizado numa zona atualmente considerada nobre da cidade, mas que, na época de sua construção (década de quarenta), era apenas uma zona alta (sobre uma colina), descampada, próxima a uma grande via de acesso que permitia chegar rapidamente ao centro da cidade (antigo Caminho do Meio, hoje Av. Protásio Alves). A área, por possuir tais características –ser grande, no alto e estar próxima do centro da cidade– foi comprada e dividida entre os missionários (Instituto Porto Alegre) e as missionárias (Colégio Americano) metodistas.

Ocupando uma área de mais de 20.000m² de terreno (IMEC, 1997), o complexo arquitetônico possui atualmente um total de nove edifícios dispostos assimetricamente no terreno. O próprio terreno possui uma configuração assimétrica tanto na horizontal quanto na vertical. Horizontalmente, porque ocupa uma área irregular compreendida pelas ruas Dr. Lauro de Oliveira (fachada norte anterior), Prof. Álvaro Alvim (fachada sul posterior) e Dona Leonor (lateral leste). A lateral leste do terreno está delimitada em parte pela travessa Des. Vieira Pires e o restante com outras edificações existentes com as quais faz fronteira. A assimetria horizontal do terreno – particularmente visível na configuração da lateral oeste– também pode ser denotada através da angulação obtusa existente entre as ruas Prof. Álvaro Alvim e Dona Leonor. Verticalmente, o terreno é assimétrico porque possui um desnível acentuado entre as ruas Dr. Lauro de Oliveira e Prof. Álvaro Alvim (planta 9).



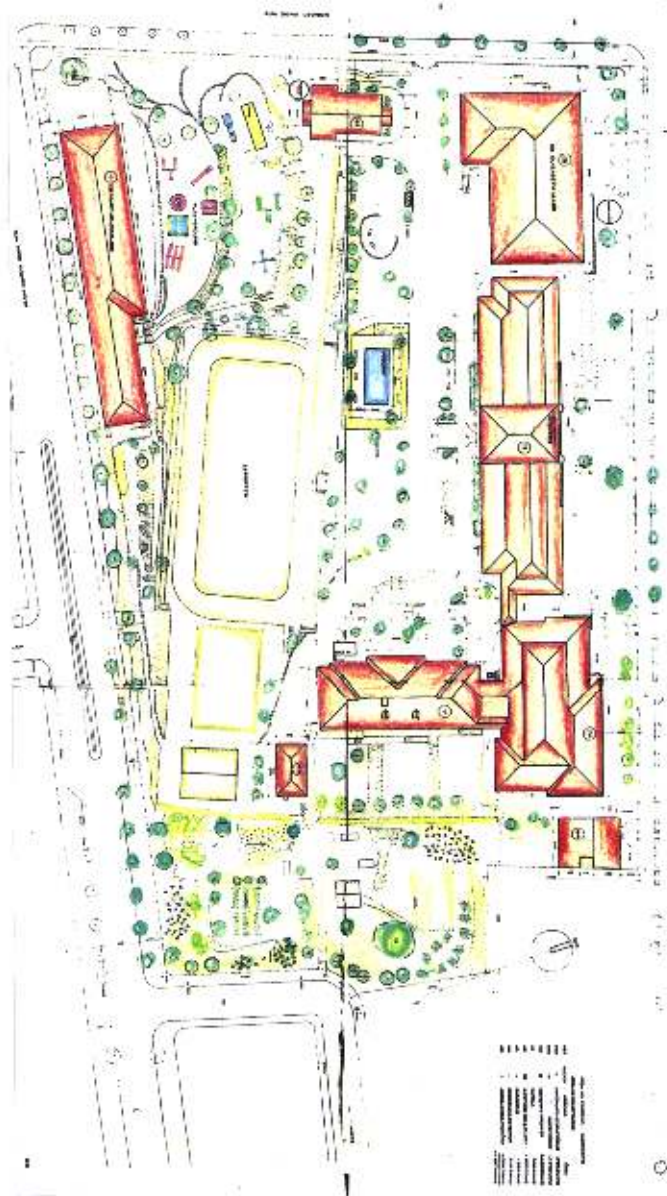
Planta 9

O Colégio está disposto neste terreno irregular também de maneira irregular (planta 10): na rua principal e mais alta (Rua Dr. Lauro de Oliveira), três prédios compõem suntuosamente a fachada principal da escola, o que nos dá uma impressão de imponência e majestuosidade. À medida que diminui o declive do terreno, em relação à Rua Prof. Álvaro Alvim, os outros prédios se dispõem no terreno sem que suas fachadas principais se apresentem como limites do espaço escolar, perdendo-se um pouco a idéia exata da dimensão espacial total da escola e de sua distribuição no terreno. Das fachadas –principal, laterais e de fundo– praticamente nada se vê do interior do terreno. Primeiro, porque na fachada principal (parte mais alta do terreno) estão os prédios principais que compõem uma espécie de “portal de entrada”. Depois, porque nas outras fachadas do terreno (laterais e de fundos), a delimitação do mesmo se faz por espessa vegetação, muros e cercas, além das paredes das seguintes construções: pavilhão de esportes (laterais) e Ed. Mary Helen Clark (fundos).



Planta 10

Embora esta disposição assimétrica e a aparente independência dos prédios no terreno –mesmo aqueles da fachada principal (que estão lado a lado) não parecem ser dependentes uns dos outros, dando inclusive a impressão de não ser possível acessar de um a outro edifício–, todos os prédios construídos se complementam funcionalmente. As funções específicas para as quais cada edifício fora construído –seja o internato, as salas de aula, a administração, o jardim de infância ou o pavilhão de esportes– fazem com que todos os edifícios sirvam a todo o Colégio, embora estejam separados ou distantes no terreno. Esta distância, porém, não significa isolamento de uns em relação aos outros, pois as zonas não edificadas e as de transição (entre edificadas e não) compõem um grande jardim, cheio de caminhos, plantas (arbustos e árvores) e quadras (de atletismo, tênis, basquete, futebol e voleibol), além da piscina e do *play-ground* (planta 11).



Planta 11

Os três prédios que perfazem a fachada principal do Colégio —equidistantes entre si e, aparentemente, mais importantes— são: o da administração e salas de aula (o maior e mais visível: Ed. Henry Pfeiffer), o da recepção e convívio social do ex-internato e o do auditório e ex-pavilhão de educação física (Ed. Elisabeth M. Lee). Além destes três, ainda na Rua Dr. Lauro de Oliveira (fachada principal do terreno do Colégio), tem-se um outro edifício (bem menor e discreto) que faz parte do Colégio, embora não pareça: é a residência da diretora, construída para abrigar —durante muito tempo— as “importadas” diretoras norte-americanas¹¹⁸. Estes prédios (com exceção da residência da diretora que rompe esteticamente com os outros três) fazem-nos perceber o Colégio como um todo, cujas formas não nos permitem perceber do externo os recortes internos e funcionais de cada um, assim como o número de pavimentos que cada um deles têm e a relação existente entre eles (foto 24).

¹¹⁸ A primeira diretora “brasileira” (filha de norte-americanos) foi Mary Tweed que assumiu a Direção do Colégio em 1952.

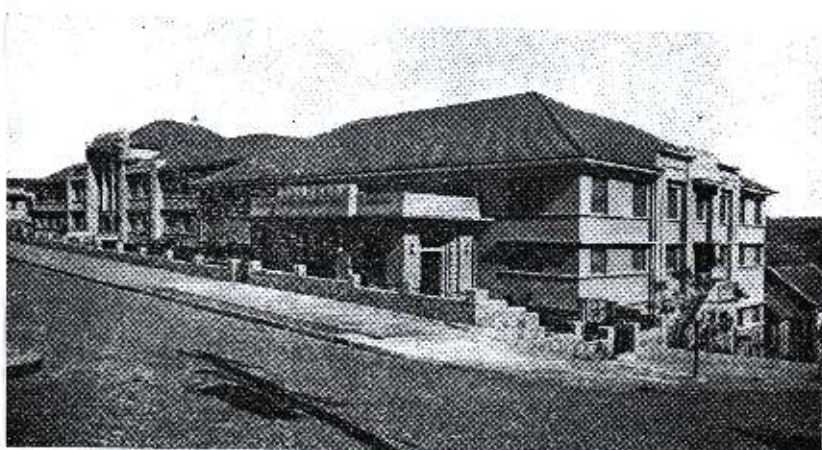


Foto 24

As fachadas destes três edifícios traduzem a monumentalidade da escola, ao mesmo tempo que uma série de artifícios –tais como os jardins, caminhos, calçadas e aberturas– parecem convidar o passante a entrar e desfrutar daquele ambiente acolhedor. No caso das aberturas, particularmente, estas são grandes o suficiente para dar a impressão que ao se olhar de fora, se veja o que se passa dentro das salas de aula. As janelas –de aproximadamente 4m²– distam externamente do solo menos de 1m (internamente, porém, dado o declive do terreno, as aberturas distam 1,80m do chão), nos dando a ilusão de que o inverso também é possível: quem está lá dentro pode nos ver ou ver o que se passa externamente na rua. Já os vários caminhos calçados do jardim –entre a calçada externa (da rua) e os prédios– que compõem o jardim da fachada principal da escola nos dão a impressão de poderem nos levar a lugares não visíveis, convidando-nos a entrar, participar, conhecer a escola. Este convite também está relacionado à altura dos muros que cercam o Colégio: 50cm. Até 1996 o muro (com estas dimensões) era o único empecilho para quem quisesse sair ou entrar da escola sem ser notado (fotos 25, 26 e 27). Depois disso, foram colocadas grades de ferro sobre os mesmos, totalizando uma altura de aproximadamente 2m, em função do crescimento da violência na região. Mesmo assim, os portões da fachada principal estão sempre abertos e sem ninguém que os controle.

Fotos 25, 26 e 27





As dimensões dos prédios, dos jardins, dos caminhos, de todo o Colégio, enfim, são impressionantes. Ao ampliarem as dimensões –talvez para destacar o complexo do meio urbano, talvez para confundir– aqueles que imaginaram estes espaços não o fizeram tendo como parâmetros as escalas e proporções da figura humana, pois tudo nele é grande o suficiente para confundir o espectador menos atento¹¹⁹ e para destacar a construção do seu entorno (foto 28).



Foto 28

¹¹⁹ Externamente se vêem apenas alguns dos inúmeros detalhes construtivos que compõem os prédios. Um exemplo é o número de pavimentos do Ed. Henry Pfeiffer, que parecem ser três (quando se vê a fachada principal) e são cinco. Além da "falsa" altura das janelas (já mencionada) ou a ligação dos três prédios que parece não existir (e existe internamente).

Se do exterior não se consegue perceber como os prédios se organizam internamente –já que a delimitação do Colégio no tecido urbano não se dá pela construção das fachadas dos prédios (com exceção da fachada principal), mas pela organização das zonas não edificadas no terreno (composição dos jardins, calçadas e cercas vivas)– internamente, porém, nos vários prédios, os espaços são bem delimitados de acordo com o uso a que se destinam (mesmo que alguns deles tenham sido reformados e adequados ao longo do tempo para possibilitarem novos usos). Os espaços destinados à administração, às salas de aula, à biblioteca, ao esporte, à música, às crianças, à oração são imediatamente reconhecíveis, pois foram pensados, projetados e construídos para tais fins.

As salas de aula, embora grandes e altas (com pé-direito de quase 3 m), não demonstram a riqueza de detalhes dos jardins e das fachadas: não possuem púlpito (comum até bem pouco tempo atrás) e seus móveis são mínimos e discretos (o quadro-negro, as carteiras dispostas em filas e a mesa mínima¹²⁰ do professor na frente de todos os alunos). Algumas salas possuem uma espécie de armário embutido ao lado do quadro (um aproveitamento das saliências e reentrâncias da fachada principal do prédio) que servia –hoje não é mais utilizado– para conservar o material utilizado nas aulas.

Os espaços de circulação e de permanência extra-classe se caracterizam por serem espaços heterogêneos o suficiente para não permitirem fáceis visibilidades. Com tantos contornos, jardins, caminhos internos, arbustos, mais o desnível acentuado do terreno, estes espaços de encontros são também espaços de isolamento, desencontros e esconderijos (fotos 29 e 30).

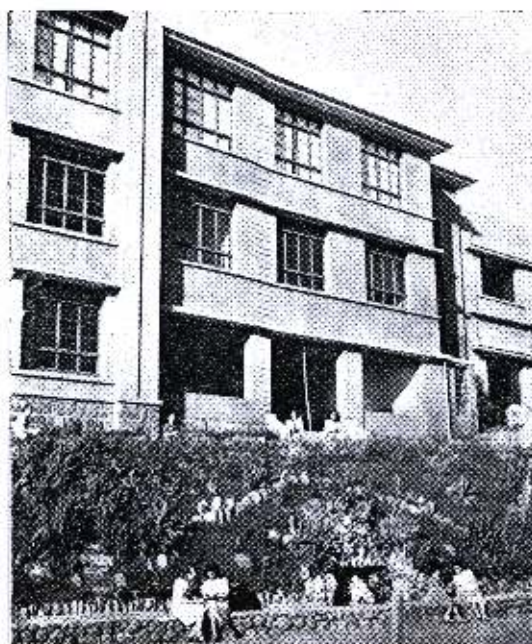


Foto 29

Foto 30

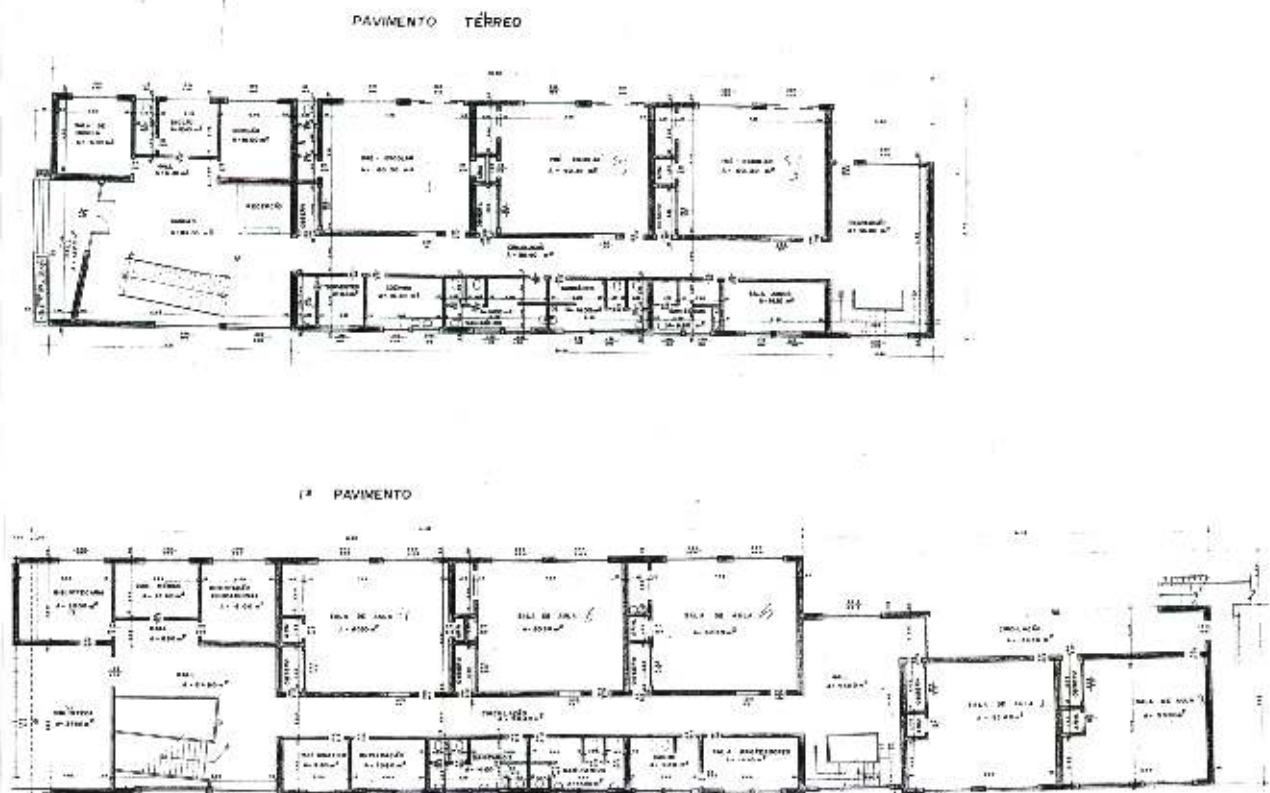


*Árvores e flores em profusão.
Recantos aprazíveis para amenizar as fadigas do estudo*

Nos vários prédios do Colégio existem tantos espaços diferentes internamente que temos a sensação que eles existem por si só, não precisando uns dos outros. Mas, ao contrário, todas as edificações estão interligadas entre si, seja através de corredores internos, seja através de passagens e caminhos externos.

O Prédio "I" (Ed. Mary Helen Clark) da planta principal destinado à escola infantil, possui, nos seus três pavimentos, doze salas de aula (maior área disponível), sanitários, cozinhas, depósitos, sala da direção, gabinetes médicos, gabinetes pedagógicos, salas de repouso, de música, de jogos, de dicção, de esportes, do material didático e biblioteca. As salas de aula possuem, além dos sanitários individuais, uma espécie de "observatórios" invisíveis (para aqueles que estão dentro das salas): pequenas ante-salas que se separam das salas de aula por janelas de vidro espelhado que permitem que alguém veja sem ser visto (plantas 12 e 13). Ao lado deste prédio, como continuidade do mesmo, temos o *play-ground* onde as crianças desenvolvem as atividades recreativas extra-classe.

¹²⁰ Porque de dimensões reduzidas.

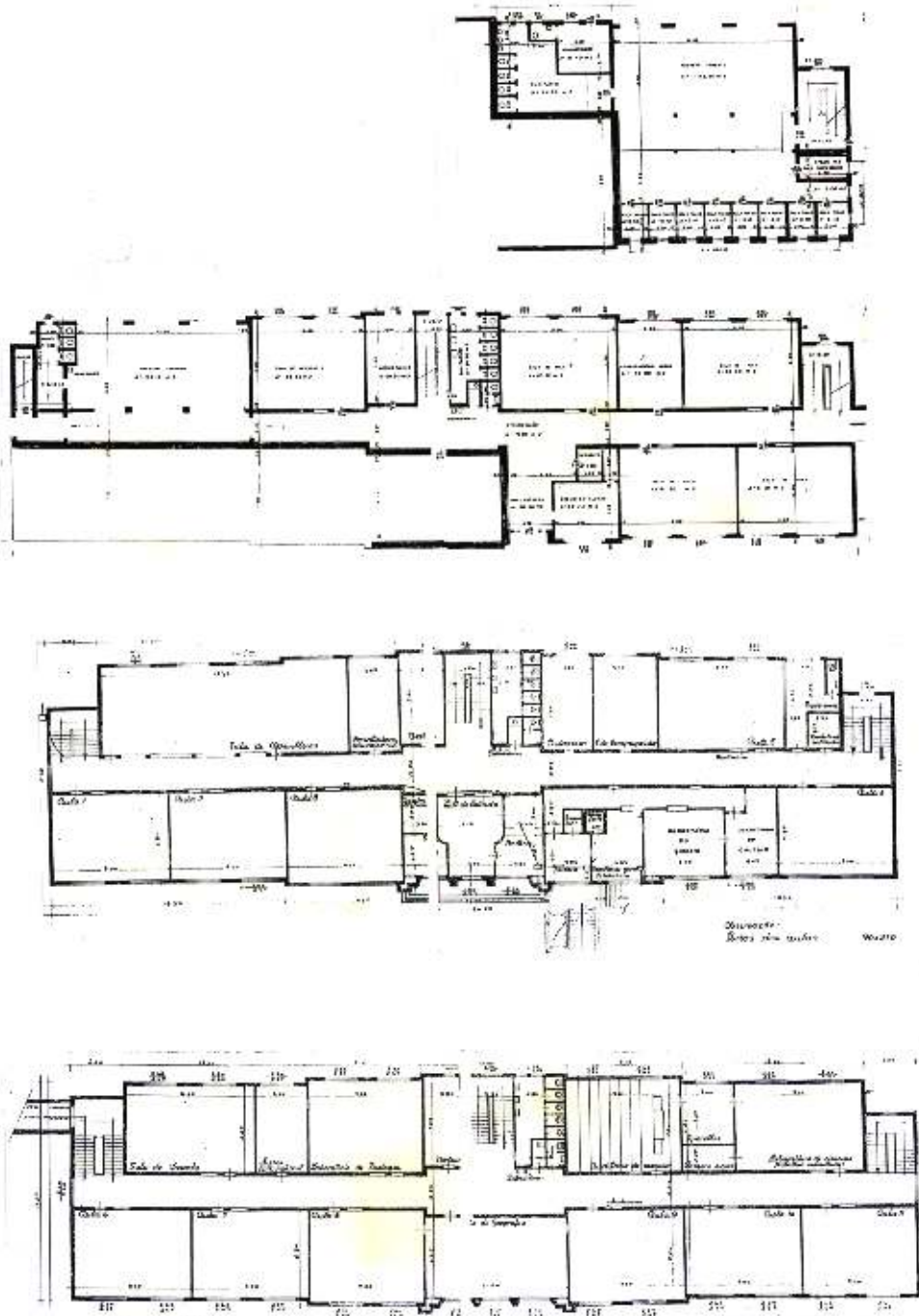


Plantas 12 e 13

O Prédio "II" (Ed. Henry Pfeiffer) –destinado à administração, salas de aula, biblioteca, conservatório de música e laboratórios– possui cinco pavimentos: no subsolo temos uma parte fechada onde está o conservatório, com sanitários, administração e várias salas individuais para o ensino de instrumentos (piano, violão, violino, etc.). Em outra parte (aberta para o pátio interno) foi projetada uma área que serve de recreio coberto (para os dias de chuva). No pavimento térreo (fachada posterior do edifício) temos uma outra área destinada ao recreio coberto, algumas salas de aula, sanitários e duas salas para os grêmios estudantis (das alunas e das ex-alunas). No primeiro pavimento (térreo da fachada principal) temos o hall de entrada, portaria, salas de aula (maior área disponível), sala de assembléias (atual sala de reuniões), vestiário, sanitários, sala das professoras da Congregação (hoje sala de professores), depósito e espaço destinado à direção¹²¹ (sala da "Reitora", tesouraria, secretarias do Ginásio e do Colégio)¹²². No segundo

¹²¹ Este espaço, porém, não está diretamente em contato com o restante de uso comum: entre ele e o corredor central (de circulação massiva) tem-se um outro pequeno corredor de circulação restrita.

pavimento encontram-se outras salas de aula e alguns laboratórios (de ciências, trabalhos individuais, biologia, desenho e geografia). Além deles, temos o Museu de História Natural, o auditório de ciências, o vestiário, uma sala de aparelhos e a câmara escura. No último pavimento está a cúpula do prédio com a biblioteca, salas de estudo, depósito e sala da bibliotecária (plantas 14 a 17).



Plantas 14, 15, 16 e 17

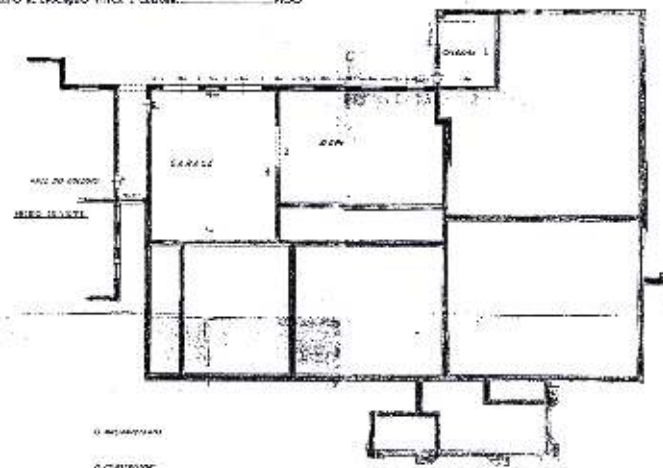
¹²² Todas as denominações utilizadas –nesta e nas outras descrições que faço dos prédios do Colégio– são as



O Prédio "III" (Ed. Elisabeth M. Lee) possui quatro pavimentos – embora da rua principal também pareça ter dois– e foi construído para ser utilizado como ginásio de esportes e auditório. No subsolo temos uma garagem, o depósito e a caldeira (hoje inoperante). No térreo encontram-se os laboratórios de cozinha e de vestuário (que serviam às aulas de "dietologia" e "corte e costura", respectivamente), uma sala de jantar (também para as aulas de "dietologia"), a sala do médico, um pequeno auditório e o banheiro com vários chuveiros individuais (para serem utilizados após as aulas de ginástica, imagino). No primeiro pavimento – pavimento térreo da fachada principal– temos do lado esquerdo do hall de entrada a sala de espetáculos (grande auditório com palco, espaço para orquestra e público) e do lado direito a sala de ginástica ("*gnasium*"). No último pavimento temos apenas os balcões (laterais e no fundo) da sala de espetáculos. Este prédio – embora tenha uma entrada principal separada– possui interligações com o Ed. Henry Pfeiffer no térreo e primeiro pavimentos (plantas 18 a 21).

Plantas 18, 19, 20 e 21

COLEGIO AMERICANO "BOZO ALFREDE"
 PROJ. E EXECUÇÃO: ENG. L. CLAUDIO F. ROSSO

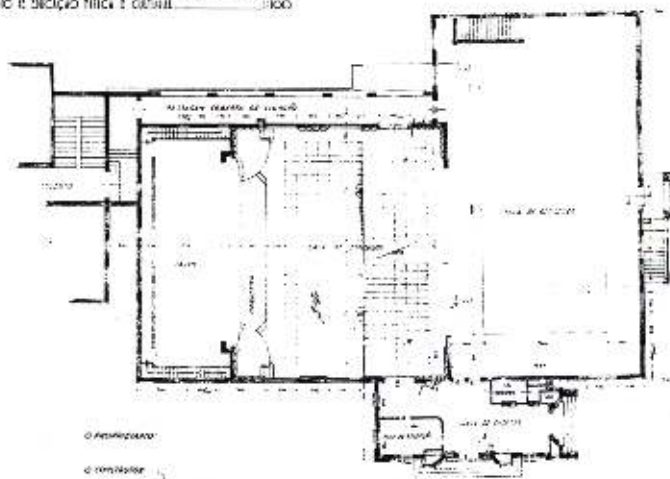


mesmas utilizadas nas plantas arquitetônicas. Embora possam ter mudado de nome, muitos destes espaços internos mantiveram-se inalterados, seja quanto à forma ou à função.

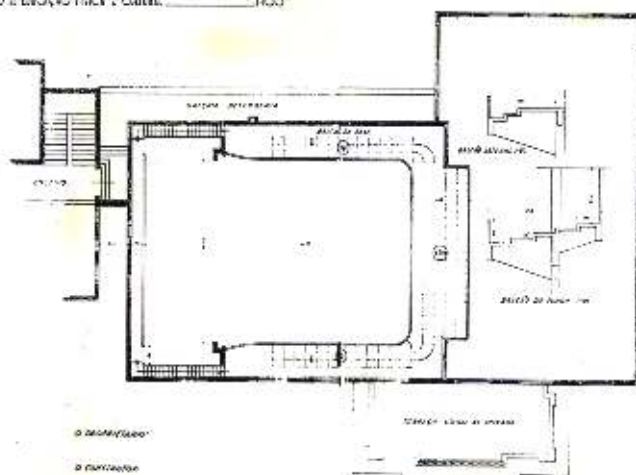
COLEGIO AMERICANO "PORTO ALEGRE"
 PROJ. E EXECUÇÃO TÉCNICA E GRÁFICA 1900



COLEGIO AMERICANO "PORTO ALEGRE"
 PROJ. E EXECUÇÃO TÉCNICA E GRÁFICA 1900



COLEGIO AMERICANO "PORTO ALEGRE"
 PROJ. E EXECUÇÃO TÉCNICA E GRÁFICA 1900

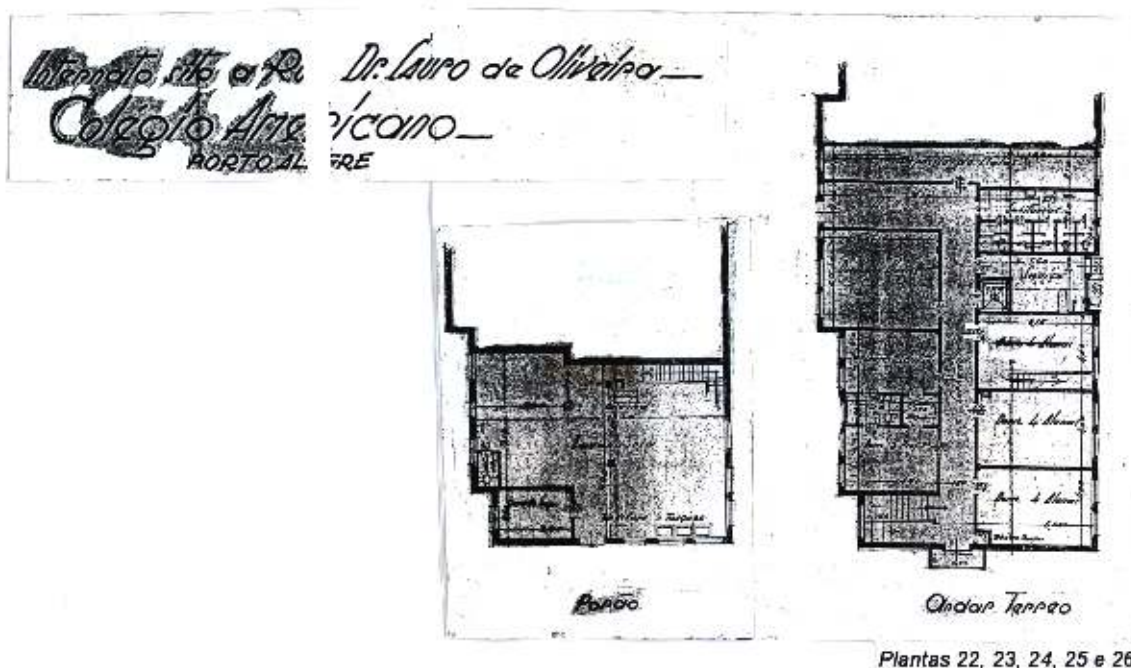


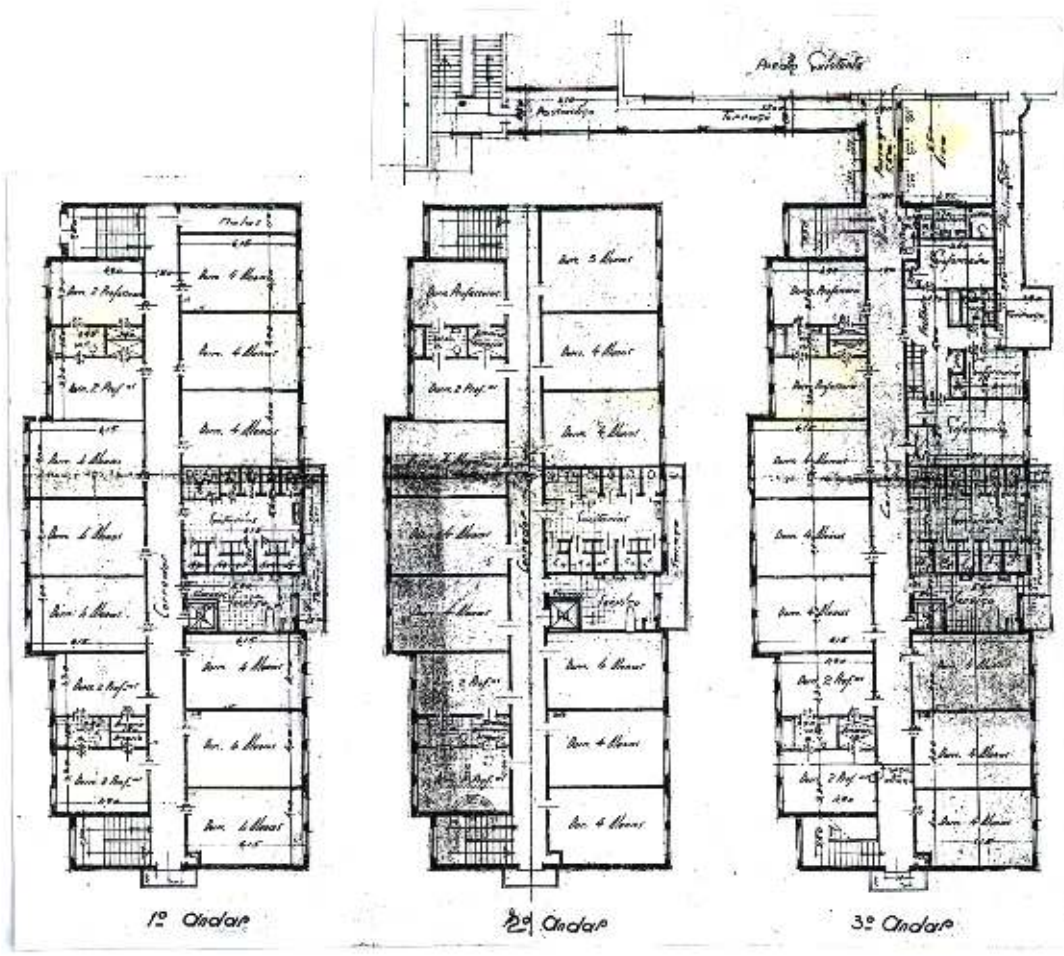
Os Prédios "IV" e "V" são aqueles que foram construídos para atenderem as alunas e professoras internas:

No edifício dos dormitórios [IV] encontram-se quartos confortáveis, bem iluminados e arejados, cada um comportando quatro alunas, com todo o conforto. Neste edifício há um apartamento-enfermaria com as mais confortáveis e modernas instalações. Acha-se instalada, ainda neste edifício, uma excelente lavanderia elétrica, onde toda a roupa das alunas, e do colégio, é lavada, assim assegurando a higiene e a saúde neste sentido. No edifício destinado à vida social [V], há, além do grande e bem arejado refeitório, bem montada cozinha, copa, etc., lindas e amplas salas de estar de visitas para alunas e professoras internas. Aqui, neste ambiente atraente e agradável, a vida é de uma grande e feliz família. (*Colégio Americano*, 1949, s/p)

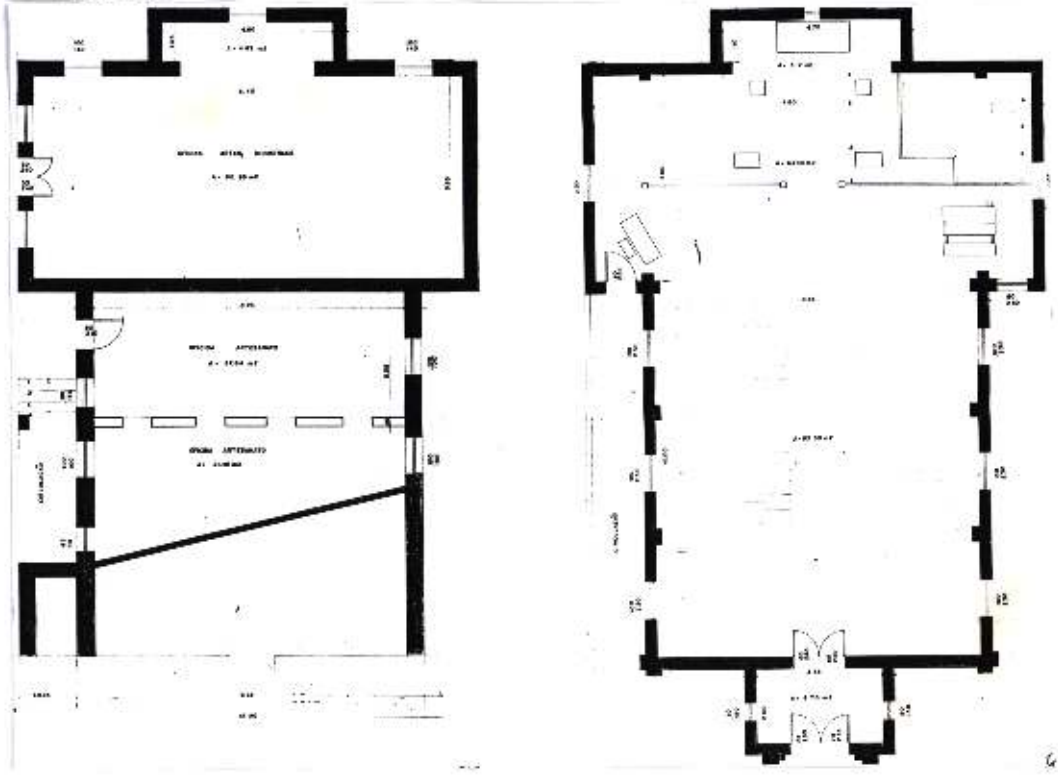
Estes prédios são também os que mais sofreram modificações com a extinção do internato, fazendo com os espaços internos –que mesmo mantendo praticamente as mesmas dimensões e divisões– se readequassem para exercerem as novas funções. Atualmente estes dois prédios funcionam separadamente: o primeiro foi destinado à administração do IMEC (primeiro pavimento ou pavimento térreo da fachada principal) e aos laboratórios de microinformática e Museu do IMEC (pavimento térreo). O outro prédio (ex-internato) –com cinco pavimentos– foi praticamente todo remodelado internamente para transformar os quartos em salas de aula, onde hoje funcionam todas as aulas do curso fundamental (de 5ª a 8ª séries). Estes prédios contíguos possuem várias entradas secundárias além daquela principal pela rua Dr. Lauro de Oliveira, e estão internamente ligados ao Ed. Henry Pfeiffer (plantas 22 a 26).

Temos ainda, além destes prédios –que podem ser considerados os mais importantes–, a residência da "Reitora" (atual Diretora do IMEC) –cujas plantas não foram disponibilizadas–, o novo ginásio de esportes (construído no final da década de oitenta no espaço que antes era destinado à horta do Colégio) e a Capela (edifício número "41") que possui dois pavimentos: o térreo serve à capela propriamente dita e o subsolo às oficinas de artes industriais e de artesanato (plantas 27 e 28).





Plantas 27 e 28

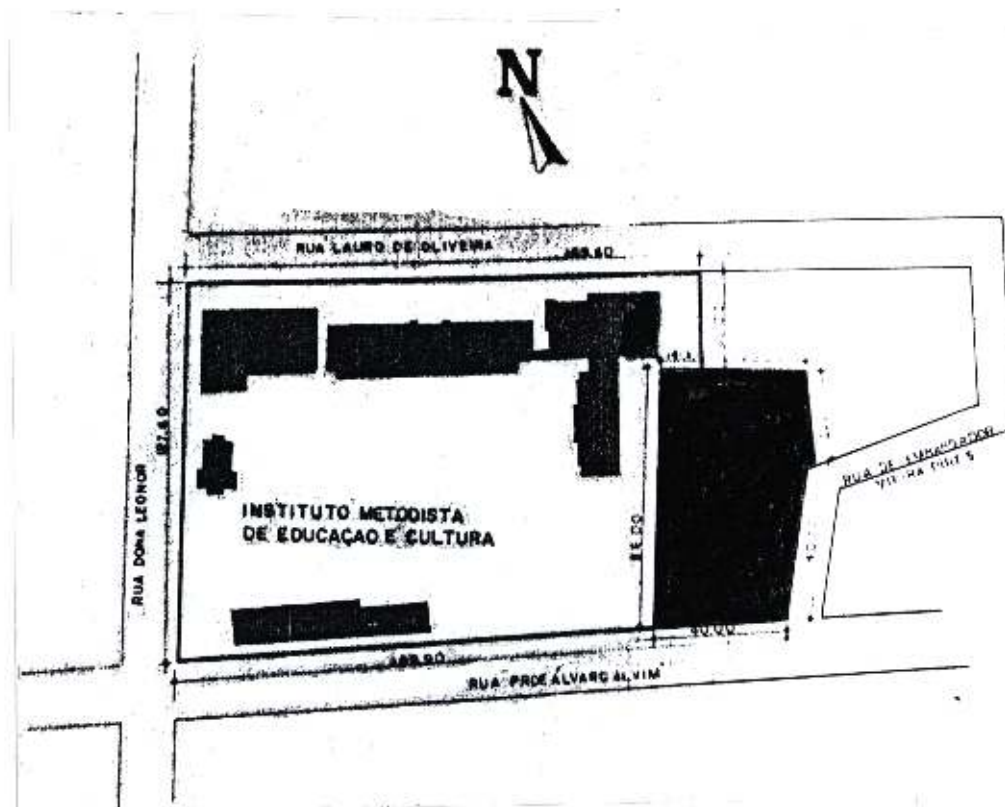


Para retomar, portanto, alguns dos elementos apresentados que deverão ser incorporados na análise dos outros espaços escolares propostos, creio que seja importante observar o seguinte em relação ao Colégio Americano:

Quanto à distribuição

De todos os aspectos considerados –a localização do Colégio na cidade e dos vários edifícios no terreno, a independência do conjunto escolar em relação aos outros (poucos) edifícios vizinhos na mesma quadra e os das quadras vizinhas, a distribuição externa (dos edifícios no terreno) e a interna (dos diversos espaços nos vários edifícios que compõem o Colégio)– cabe enfatizar que:

- o Colégio independe totalmente dos demais edifícios que o circundam por vários motivos, entre os quais a existência de vazios (zonas não edificadas e ajardinadas) entre os prédios (do Colégio) e o limite do terreno (planta 29);



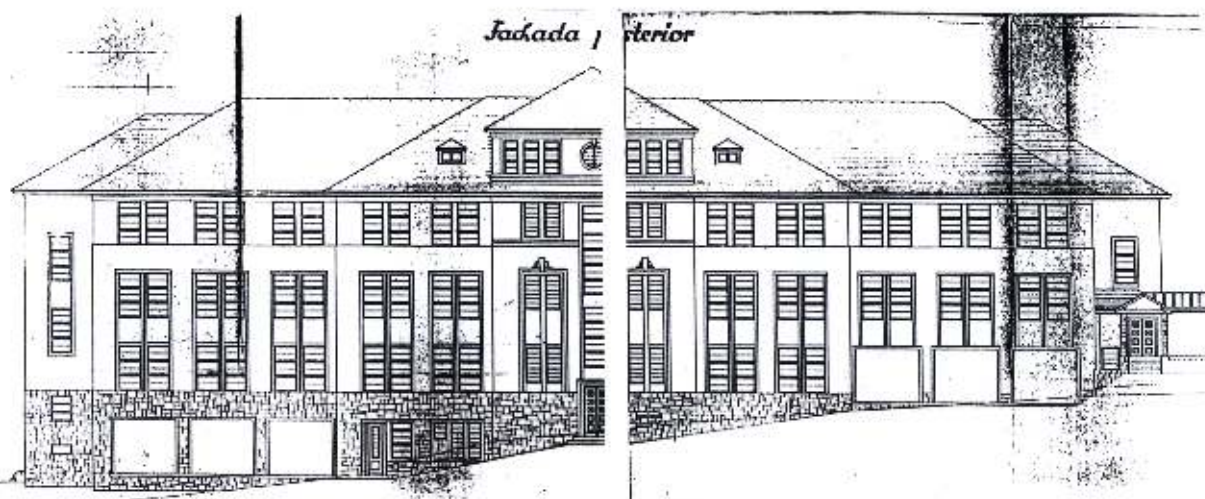
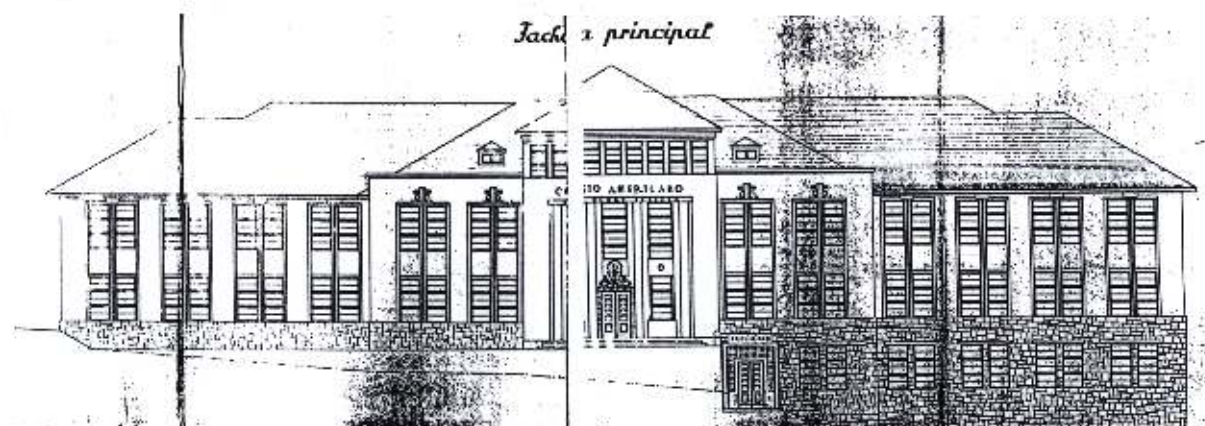
Planta 29

- embora a fachada principal do Colégio e os demais limites do terreno (muros, cercas vivas e grades) se apresentem de forma regular no tecido urbano, os espaços edificados e não edificados estão distribuídos no terreno de forma bastante irregular;
- internamente, os edifícios possuem uma distribuição linear e simétrica dos espaços que os constituem.

Quanto à conformação

Dos aspectos relacionados –disposição e aspecto dos edifícios existentes e das zonas de transição (espaços não edificados), tipologia adotada, simbolismo apresentado, mimetismo com os outros edifícios vizinhos e dimensões espaciais– ressalto que:

- por serem vários os edifícios construídos no terreno pertencentes ao Colégio (atualmente são nove), eles diferem entre si quanto à disposição, aspecto externo, simbolismo e dimensões. Uma certa harmonia, porém, encontra-se na fachada principal do Colégio (plantas 30 e 31), onde os edifícios que a compõem –e que parecem externamente constituir um único edifício¹²³ (foto 31)– se destacam dos demais (e dos edifícios vizinhos não pertencentes ao Colégio) pelas dimensões espaciais que apresentam, pela suntuosidade das fachadas (reforçando a idéia de independência em relação aos outros prédios) e pelos ornamentos que ostentam tais fachadas (simbolizando cultural, social e economicamente a imponência e monumentalidade do Colégio em relação ao seu entorno e permitindo a identificação imediata do mesmo no espaço urbano);



Plantas 30 e 31

¹²³ Internamente, a sensação não é a mesma (foto 32).



Foto 31



Foto 32

- a tipologia predominante adotada pelos edifícios do Colégio é aquela linear (de corredores centrais), embora a disposição dos edifícios no terreno seja irregular (como já referido).

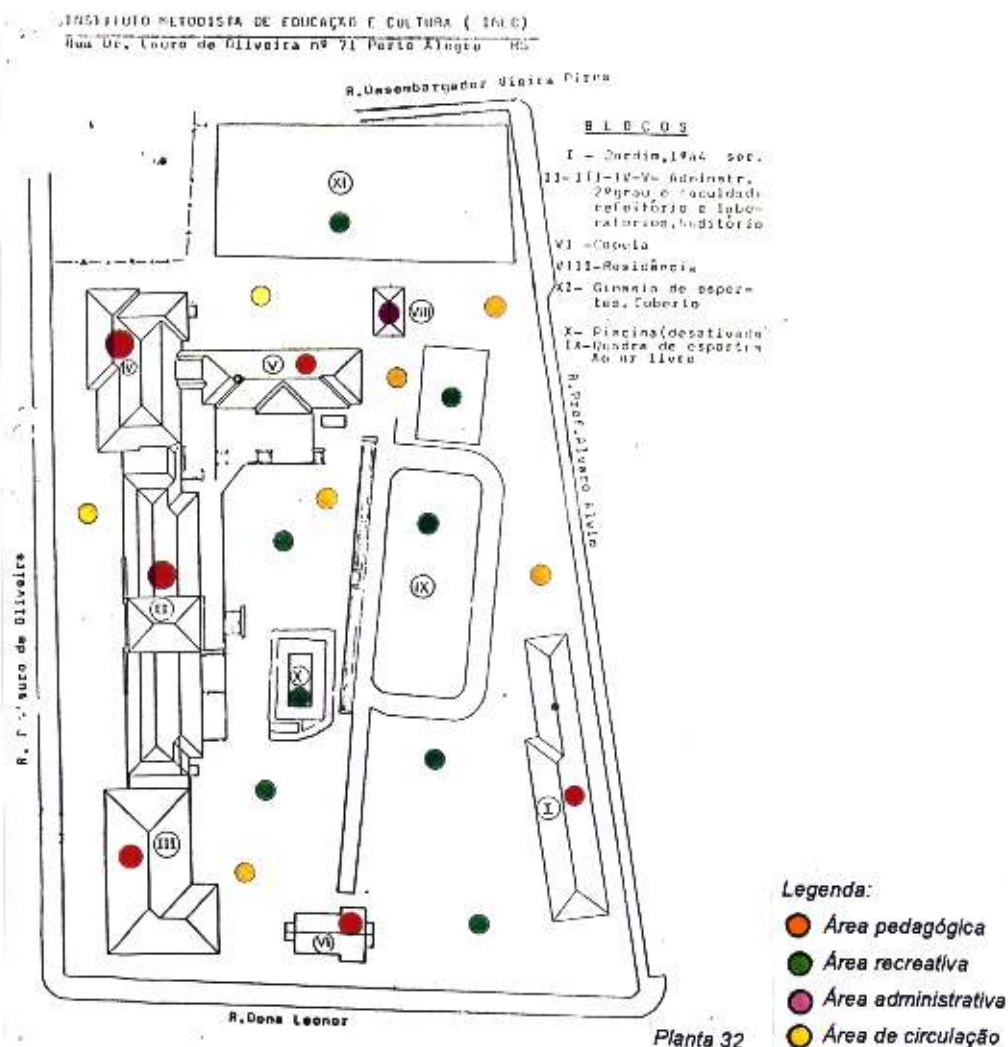
Quanto à delimitação

O terreno do Colégio é (atualmente) bem delimitado, devido a existência de muros, grades e cercas vivas¹²⁴. No terreno, porém, os vários espaços existentes –os prédios (das aulas e administração, da escola infantil, da capela, do ginásio, do museu), os jardins, as quadras de esportes, o *play-ground*– não estão visivelmente delimitados, o que permite o livre acesso aos mesmos daqueles que se encontram dentro dos muros do Colégio. A inexistência desta delimitação externa não nos permite distinguir os espaços pedagógicos (destinados às aulas propriamente ditas) daqueles de circulação ou recreação porque todos estes espaços diferenciados e não delimitados existentes no interior do terreno formam um grande e único espaço. Já a delimitação interna (dos vários espaços nos edifícios) é bem marcada: seja pelo fato de serem espaços fechados e com funções definidas (que impedem a livre movimentação), seja pelo fato de serem organizados de tal forma que impedem o livre acesso (existência de corredores, grades, portas e portões internos).

Na época da construção do Colégio, as dimensões espaciais das diversas áreas que compõem o mesmo –pedagógica, recreativa, administrativa e de circulação– não eram tão visivelmente diferenciadas, pois ocupavam espaços relativamente proporcionais: um prédio para salas de aula, um outro para o internato, um outro para auditório e ginástica, além da capela e das áreas abertas de recreação e esportes. A transformação do espaço destinado ao internato em salas de aula fez com que uma grande área (praticamente todo o prédio do internato) fosse destinada à área pedagógica (salas de aula e laboratórios), aumentando em muito o espaço destinado a esta área

¹²⁴ Quando da sua construção, porém, devido à inexistência de grades e cercas vivas, todo o terreno do Colégio era aberto, podendo ser acessado por outras entradas, além daquela principal.

em relação às demais. A existência de muitos espaços diferenciados, porém, não nos permite afirmar com precisão a que se destina exatamente a maior área do Colégio, pois tanto a área pedagógica quanto aquela destinada à recreação ocupam atualmente grandes espaços¹²⁵ (planta 32).



Quanto à utilização

No Colégio Americano, inúmeros são os espaços diversificados (edificados ou não) destinados às múltiplas atividades propostas (pedagógicas, recreativas ou administrativas), que são facilmente reconhecidos em função de como são utilizados: seja porque foram construídos para exercerem

¹²⁵ Creio que seja importante assinalar que, na época da construção do Colégio, por terem sido criados espaços diversificados com áreas determinadas, o maior espaço existente em relação aos demais era aquele destinado à recreação (lazer e esportes), com os jardins, quadras, pistas, piscina, etc.

uma ou outra função determinada, seja porque estes espaços reafirmam idéias existentes em relação ao uso (adequação do mobiliário, estrutura física, localização).

Cabe ressaltar, enfim, que este notado esforço de diversificação funcional dos espaços –para possibilitar o desenvolvimento de várias atividades– representa uma decisão arquitetônica que reforça os princípios pedagógicos elegidos pelas missionárias metodistas na condução e elaboração deste projeto educacional, cujo lema é “Educar é ensinar a viver”. Viver numa completa e complexa dimensão que prevê o espaço à música, aos vários esportes, às crianças e à oração. Viver também numa dimensão democrática, responsável, consciente e autônoma:

No Colégio Americano recebemos uma educação que nos prepara para o futuro. O seu lema é a expressão do regime democrático, onde o aluno tem suas razões e não só prevalecem as do professor, onde a opinião do aluno também é ouvida, como a do professor. Nesse âmbito forma-se o intelecto e desenvolve-se e aperfeiçoa-se o espírito. (Gema Zavarize, aluna. *In: Colégio Americano*, 1952, p. 11)

O espaço de zonas complexas e diversificadas que oferece tantas possibilidades –de liberdade e responsabilidade, de democracia e criatividade– parece representar um grande avanço, uma humanização, um progresso nas relações afetivas, culturais, profissionais e acadêmicas. Pode também parecer que este é um espaço escolar de mínimo controle, onde não se faz mais necessário exercer diretamente a força física para impor e fazer notar as hierarquias, já que todas (professoras e alunas) –com tantas e diversificadas atividades propostas em tão especializados afazeres e quadriculados tempos– estão suficientemente bem vigiadas e comprometidas com o bom e desejado funcionamento escolar.

A Escola Municipal Jean Piaget –segundo um dos seus alunos, ao ser perguntado sobre o espaço físico da escola– é uma "aconchegância" (Grossi, 1992b, p. 15). Este aluno talvez tenha conceituado assim a escola por ela ser um espaço recentemente construído (tem menos de sete anos); ou por ter sido, na época de sua construção, considerada um espaço de referência no projeto educacional municipal; talvez por ser um espaço físico destinado à educação diferente naquela zona onde está localizado; ou talvez porque tenha sido projetado e construído para ser não somente um lugar onde se aprende, mas também um lugar que propicie momentos de lazer, interação, integração, recreação; ou por ser um espaço, enfim, que "aconchegue" alunos da rede pública municipal que vivem "à margem" e que muitas vezes sequer têm onde e com quem ficar no horário em que os pais saem para trabalhar¹²⁶.

Localizada ao norte, na periferia da cidade, junto ao conjunto habitacional "Parque dos Maias II", a escola ocupa um terreno de 5.400 m². A disponibilidade de construção num terreno considerado grande –em comparação a outros terrenos ocupados por escolas municipais– e sem acidentes topográficos facilitou a implantação do projeto-piloto das escolas construtivistas (foto 33): quatro blocos¹²⁷ de dois pavimentos cada um, interligados por um pátio coberto com estrutura metálica, com ginásio e canchas esportivas, além do acesso do prédio com guarita (para o vigia) e caixa (para o transformador) (Macadar, 1992).

O bloco facilita a nuclearização das salas de aula em grupos de quatro por pavimento; utilizamos o pavimento superior com salas de aula e o térreo para áreas que atendam e apóiem aluno e professor. Em um dos blocos, porém, está previsto o aproveitamento do pavimento térreo com salas de aula para abrigar alunos portadores de deficiências físicas. (Macadar, *in: Construção*, 1992, s/p)

Sua única entrada (formal¹²⁸) se dá pela Av. Major Manoel José Monteiro, onde se localizam a guarita destinada ao vigia e a caixa do transformador. E este acesso –portão, guarita e caixa– é justamente a fachada principal da escola, já que ela não apresenta muros ou paredes construídas –somente uma cerca de arame colocada para impedir o livre acesso– que projetem formalmente a fachada principal da escola. Ao mesmo tempo, o acesso principal não leva primeiro a nenhum prédio –como normalmente se faz–, mas ao pátio coberto: um local de reunião, encontro, integração (foto 34). A irregularidade dos outros limites do terreno (fachadas laterais e fundos) foi configurada em função da existência de uma estação de tratamento de água, no fundo ao sul, e da

¹²⁶ Neste caso, se estes alunos não tiverem um espaço de referência –para onde possam ir, permanecer e suprir algumas necessidades básicas, tais como comer– não terão outra opção que lhes garanta proteção, exercício de atividades, alimentação, além daquelas outras garantias "simbólicas" –tão enfaticamente difundidas pela mídia– capazes de promoverem as tão desejadas transformações (sociais, econômicas e culturais) na vida daqueles que pouco ou nada têm.

¹²⁷ Cada bloco é detalhado separadamente e "conforme a implantação resultante em cada terreno dá-se o projeto geral final" (Macadar, 1992, p. 8). Além disto, a construção em blocos viabiliza a inserção deste projeto-piloto de escola em terrenos pequenos e acidentados.

¹²⁸ Existem outras entradas que foram sendo abertas nas cercas de proteção e que são utilizadas normalmente por aqueles que querem entrar por outra via que não seja a entrada principal.

construção de uma escola infantil, no fundo ao norte. Em função disto, mas também para solucionar a implantação proposta pelo projeto -piloto da equipe de projeto das escolas construtivistas da Smed, a disposição dos blocos no terreno não se deu como previsto: todos dispostos ao redor do pátio coberto. A solução adotada privilegia a organização proposta para três dos blocos construídos, porém, insere o quarto na única posição possível do terreno (planta 33).



Foto 33

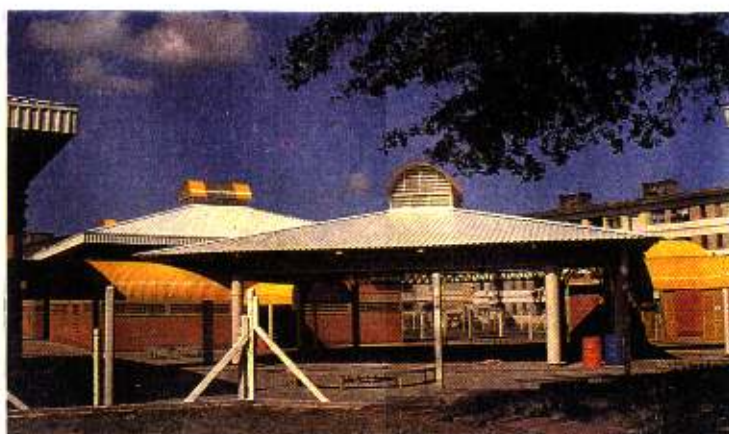
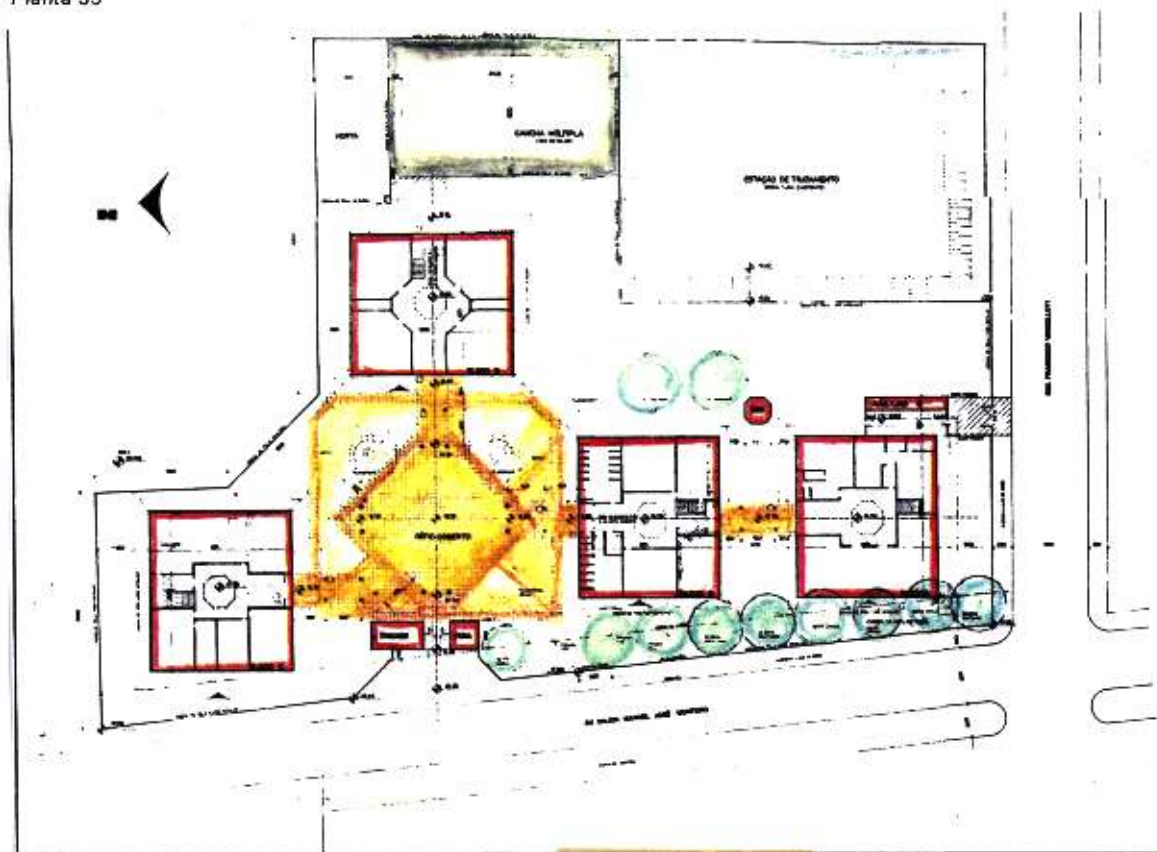


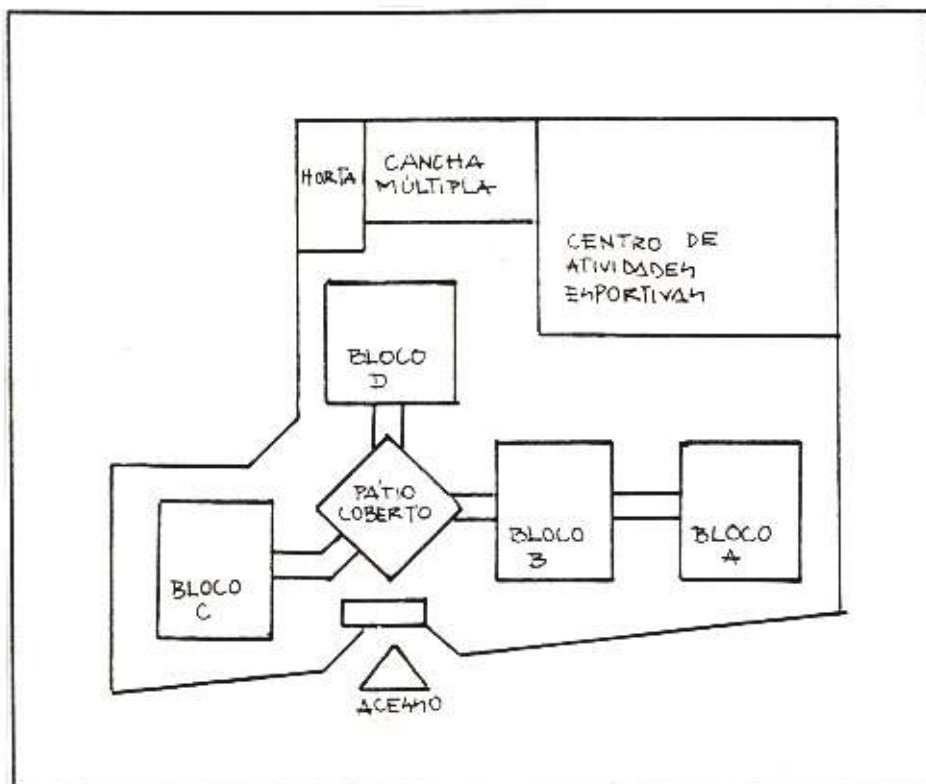
Foto 34

Planta 33



Do pátio coberto, central, portanto, tem-se acesso a apenas três dos blocos construídos (B, C e D). O quarto bloco (A) é acessado diretamente pelo pátio aberto ou através da passarela que o liga ao bloco B (planta 34).

Planta 34



O limite dos blocos não delimita o terreno, existindo entre os blocos e os limites do mesmo uma margem não edificada (zona de transição) que permite a "livre" circulação entre os blocos. Os limites do terreno –frontal, laterais e de fundo– estão todos cercados com telas de arame, sem muros, o que permite o acesso à escola por outras vias que não a principal, dado que a cerca está continuamente furada¹²⁹.

Além dos blocos construídos e do pátio coberto, no terreno da escola foi projetada uma horta –que está desativada e cujo terreno foi cedido à escola infantil– e uma cancha múltipla –a céu aberto e pavimentada, com cestas de basquetebol e espera de rede para voleibol– para o exercício de esportes. Também esta cancha foi totalmente cercada (com cercas de arame de mais de 3m) para que os exercícios com bolas não causem distúrbios aos alunos que estão em aula, caso a bola vá mais longe do que o esperado. Sobre a estação de tratamento era prevista também a construção de um centro de atividades esportivas que até hoje, porém, não foi construído. Ao lado dos blocos A e B tem também um pequeno pátio com alguns equipamentos para recreação infantil.

Todos os quatro blocos construídos têm praticamente a mesma organização interna: com dois pavimentos cada um¹³⁰, uma estrutura quadrada com uma área central vazada e salas ao redor do centro (planta 35). Os blocos são quadrados perfeitos: ao invés de utilizarem a forma tradicional com compridos corredores –no centro ou nas laterais dos edifícios– e salas retangulares e perpendiculares aos mesmos, possuem mínimos corredores, mais largos do que os habituais, e com salas hexagonais nos quatro cantos dos blocos: "uma estrutura singularmente diferente do tradicional" (Grossi, 1992b, p. 15).

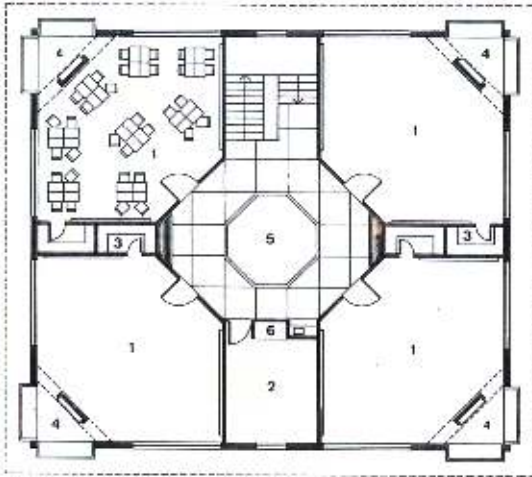
O espaço central dos blocos –"que facilita o encontro dos alunos" (Macadar, 1992, p. 6)– forma uma espécie de pátio interno em cada bloco, onde se dão as circulações horizontal e vertical dos blocos¹³¹. No teto deste "vazio" central foram colocadas clarabóias que permitem a entrada da iluminação e ventilação naturais (plantas 35 e 36, foto 35). Além disto, entre a cobertura e o forro de cada bloco tem uma câmara ventilada para assegurar o isolamento térmico: o ar entra por aberturas nos beirais e sai através de lanternim.

¹²⁹ Mesmo que se faça –com uma certa constância– sua manutenção, o custo dos reparos impede que a tela seja trocada sempre que se fazem danos à mesma, existindo, portanto, sempre algum furo na cerca que permite o fácil acesso.

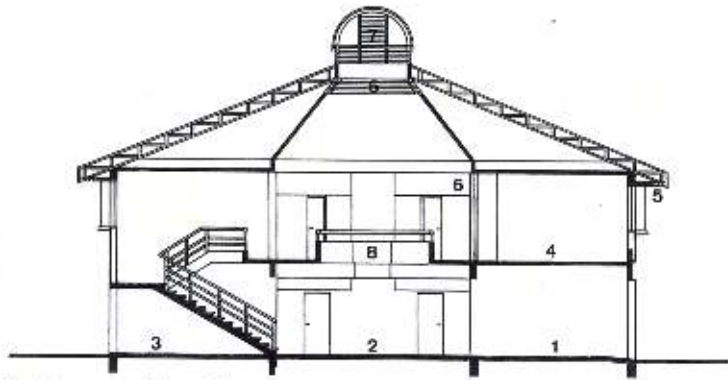
¹³⁰ O pavimento superior em todos os blocos é utilizado predominantemente como espaço de aula e o térreo para áreas de apoio e recreação.

¹³¹ Cada um dos blocos possui uma escada localizada em posição oposta à entrada do prédio e junto à fachada posterior do bloco (solução encontrada para facilitar a necessidade de inserção do projeto-piloto em terrenos de topografia acidentada e permitir o acesso aos blocos em diferentes níveis, sem grandes agressões à paisagem).

Planta 35



Pavimento superior (bloco A, B e D)



Corte transversal (bloco C)



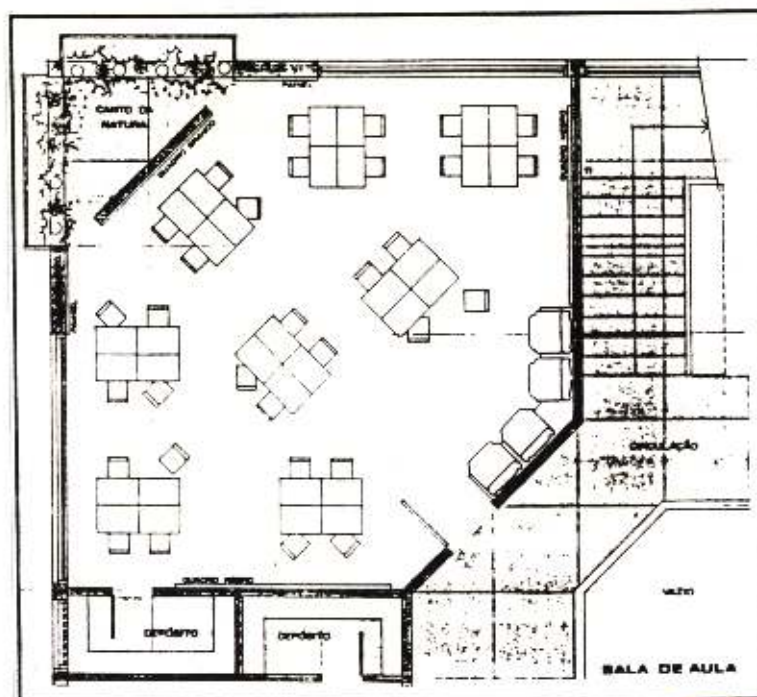
Planta 36

Foto 35



O bloco C serve à administração da escola. Dividido tal como os outros prédios, suas salas destinam-se, no pavimento térreo, à secretaria, sala dos professores, depósito e sala de atividades múltiplas (ou sala de atividades interativas)¹³². No pavimento superior tem a biblioteca¹³³, as salas destinadas à Direção, ao Serviço de Orientação Educacional (SOE), ao Serviço de Supervisão Educacional (SES), ao Serviço de Audiovisual (que funciona também como um depósito/almojarifado dos materiais didático-pedagógicos) e a sala da televisão e vídeo.

No bloco D está a maioria das salas de aula: quatro em cada pavimento. Cada uma delas está localizada num dos quatro cantos do quadrado e possui uma forma hexagonal¹³⁴ que permite uma maior integração da turma, já que as mesas dos alunos são organizadas de modo que formem pequenos grupos (de quatro ou cinco alunos), propiciando trocas entre os mesmos, além da fácil circulação dos alunos e do professor entre os grupos e o melhor relacionamento dos mesmos entre si (planta 37). Cada sala possui dois ângulos de janelas que asseguram iluminação e ventilação cruzadas permanentes (foto 36) – maior conforto ambiental– e garantem economia de energia elétrica. Além disto, acima da parede das portas de entrada das salas de aula foi colocada uma janela que ventila através da chaminé de ventilação localizada acima do vazio central.



Planta 37

¹³² Com o objetivo de ampliar a jornada escolar de quatro para seis horas –a partir da implantação de um programa de mais duas horas diárias de atividades alternativas, utilizando a mesma organização formal da escola, “em atividades que o próprio aluno opta, de acordo com a sua preferência, permitindo, também, a possibilidade de integrar-se a grupos com companheiros de outras turmas” (Macadar, 1992, p. 10)– foi prevista a construção de uma sala ampla e de multiuso, sendo possível a sua compartimentação quando necessário for.

¹³³ A biblioteca desta Escola não é somente um espaço destinado à conservação de livros ou leitura individual. Foi organizado no seu interior um espaço amplo –equipado com tapetes no chão, almofadas, cadeiras de balanço– destinado a atividades integrativas, tais como a “hora do conto”.

¹³⁴ A sala de aula construída em forma hexagonal, afirma Raul Macadar, “informaliza a posição dos bancos, que se transformam em planos de trabalho dos grupos, permitindo até mesmo o trabalho individual, quando necessário” (Construção, 1992, s/p).

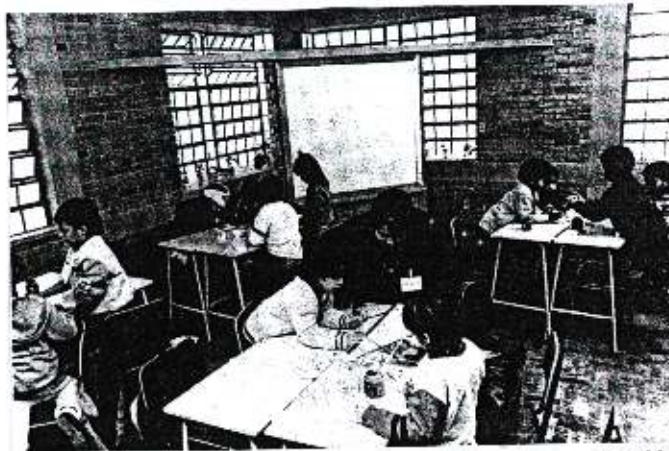


Foto 36

As salas construtivistas são maiores (foto 37): possuem 20% a mais de área por aluno do que o espaço destinado aos alunos nas salas tradicionais¹³⁵ e foram "planejadas para que os alunos aprendam fazendo experiências em pequenos grupos" (*Escola Municipal Jean Piaget, s/d, s/p*). Pois, rejeita-se a "disposição clássica dos alunos uns atrás dos outros, olhando para a nuca do companheiro da frente, todos voltados para a lousa e para o professor, centro do ensino" (Grossi, 1992b, p. 15).

Foto 37



¹³⁵ O espaço físico aumenta de 1,20m² para 1,50m² por aluno em sala de aula. Segundo Macadar (*Construção, 1992, s/p*), isto foi possível graças à diminuição das áreas de circulação que, em relação a projetos normais de

Outra estratégia para fazer "circular" o local do saber nas salas de aula é a disposição dos três quadros (dois negros e um branco): eles são distribuídos em pontos diferentes da sala para "tirar" o professor do centro das atenções.

Projetamos salas de aula que quebram o espaço unidirecional tradicional. Colocamos dois quadros-negros na sala, em lugares distantes, além de um painel de projeção, incorporado na sala, e áreas de apoio direto que congregam armários que servem de depósito de material escolar e os chamados "canto da natureza" [foto 38], que funcionam como um viveiro de plantas e pequenos animais. (Macadar *in*: Construção, 1992, s/p)



Nos dois blocos acima citados (C e D) não existem banheiros –o que seria, no mínimo, desejável diante do número de alunos, professores e funcionários que freqüentam estes espaços. Os banheiros que servem à escola estão concentrados no bloco B. Além dos banheiros para alunos (inclusive com equipamentos para crianças deficientes) e professores, temos neste bloco, no pavimento térreo, os laboratórios (de ciências, datilografia, educação artística, computação, técnicas comerciais) e a sala de integração e recursos que servem para atender os alunos "deficientes" de todas as escolas da região. No pavimento superior, temos outras quatro salas de aula.

No último bloco (A) temos, no pavimento inferior, o refeitório e a cozinha. No superior, mais quatro salas de aula que totalizam as dezesseis salas previstas no projeto-piloto.

Além dos quatro blocos, entre três deles e servindo como um "distribuidor coberto", temos o pátio central (com uma área de aproximadamente 300m²), coberto por uma estrutura metálica leve. Além de ser o acesso distribuidor dos blocos (B, C e D), o pátio coberto funciona, primeiro, como um grande hall de entrada, pois quando se chega na escola o único acesso existente (portão principal) desemboca neste pátio. Segundo, como uma área recreativa coberta, que visa a

escolas, resulta em uma redução de até 35%: "diminuímos esse percentual de áreas improdutivas e o acrescentamos em áreas produtivas" (idem).

integração e o encontro nos horários de intervalo, favorecendo a prática de brincadeiras interativas¹³⁶.

Da área total construída na Escola, aproximadamente 9% é destinada às salas reservadas à administração, 56% às salas de aula, 28% às salas especiais, 2% aos sanitários e 5% ao pátio coberto e passarelas. A maior área construída, portanto, é destinada às salas que desenvolvem atividades didático-pedagógicas (aulas e atividades especiais).

O material utilizado na construção da Escola é o seguinte: nas paredes internas e externas (duplas) dos blocos, tijolos aparentes, unidos com argamassa, por permitirem maior conservação e durabilidade (foto 39); nos pisos das áreas de circulação interna, banheiros, cozinha, refeitório e laboratórios, granitina e, nas salas –de aula, especiais e administrativas–, tacos de madeira colados. A cobertura dos volumes e pátio é de vigas treliçadas em metal que apóiam telhas em chapa de aço zincado pré-pintado com estrutura metálica e a cobertura das passarelas, entre os blocos, é de estrutura metálica com telha de chapa calandrada de ferro: "tudo em busca de uma vida duradoura" (Macadar, *in: Construção*, 1992, s/p).



Foto 39

¹³⁶ Interessante observar que foi construído para que sua altura (pé-direito de 3,5m) não permitisse jogos de bola.

Apesar de ter sido propagada a economia que se faria com a construção de escolas como esta – cerca de 10% menos do que uma escola convencional– foi exatamente o contrário disto que serviu de argumento (o alto custo destas construções) ao atual Secretário Municipal da Educação, José Clóvis de Azevedo, para justificar o “fim da arquitetura construtivista” –considerada uma “lástima” para a ex-Secretária Esther Pillar Grossi (*Correio do Povo*, s/d, s/p). Também Raul Macadar defende a manutenção deste projeto de construção das escolas construtivistas, embora admita que materiais mais duráveis sejam mais caros, reafirmando, ainda assim, que a maior vantagem deste tipo de projeto é a durabilidade do material utilizado: “estas escolas são projetadas para receber 500 alunos por turno. É necessário, portanto, um material que garanta um mínimo de conservação com um custo razoável. (...) É claro que se pode fazer uma obra mais barata, mas com certeza estará se optando por uma necessidade de maior conservação” (idem).

Enfim, retomando os quatro elementos de formação espacial em relação à Escola Municipal Jean Piaget, pode-se afirmar:

Quanto à distribuição

A construção desta Escola na periferia e num terreno grande não se configura em um elemento determinante do tipo de distribuição que se deu dos blocos no terreno. Por não ter sido projetada para ser um único edifício, sua implantação no terreno é irregular, embora três dos blocos estejam articulados ao redor do pátio coberto, dando a impressão de serem um único grande espaço.

Independentes em relação ao seu entorno, os blocos da Escola e seus equipamentos (quardras de esporte abertas, brinquedos para recreação) não se configuram em limites do terreno. Mais: as zonas edificadas e não edificadas não foram previstas para comporem os espaços deste terreno (daí a existência de um projeto-piloto adaptável às circunstâncias e necessidades locais). Conclui-se, portanto, que os espaços edificadas e não edificadas não compõem entre si, não se limitam reciprocamente, já que não existem nem foram construídos um em função do outro. Ao contrário, ambos convivem no mesmo terreno, um permitindo ao outro o máximo de suas possibilidades, como por exemplo, os acessos irrestritos (de qualquer lugar do terreno pode-se acessar aos blocos ou ao pátio coberto), ou as permanências (escondidas) sem controles, tanto nos blocos quanto nos pátios.

Em síntese, para a distribuição da Escola no terreno, importante foi a organização dos blocos e a reunião deles através do pátio coberto. O espaço que “sobrou” ficou tal como estava, sem que fosse organizado ou relacionado ao espaço edificado.

A organização interna dos blocos também merece destaque, já que foi pensada e detalhada à exaustão, para propiciar a máxima utilização dos espaços dentro da “máximas” pedagógicas almejadas. A distribuição interna, portanto, foi muito mais trabalhada do que aquela externa –com exceção da articulação dos blocos através do pátio coberto.

Quanto à conformação

Esta Escola está basicamente conformada assim: quatro blocos quadrados no terreno, três deles articulados pelo pátio, todos absolutamente idênticos: tijolos aparentes, esquadrias, portas, escadas, vazio central, tudo colocado no mesmo lugar em cada um dos blocos. Nenhum elemento de contraste que identifique um ou outro prédio. Nenhuma ornamentação, indicação, identificação.

A fachada principal –símbolo de identificação e reconhecimento da Escola a partir do exterior– também não existe como tal. Ela é representada por um portão que se abre num espaço vazio coberto, de máxima integração.

Interessante observar, que embora a tipologia adotada pareça centralizar, concentrar os prédios ao redor do pátio coberto, a Escola foi projetada para que sua tipologia fizesse um movimento contrário àquele do enclausuramento, do fechamento: ela é centrífuga.

Suas dimensões –considerado o tamanho do terreno e a configuração dos blocos no mesmo– não são grandes. O conjunto, porém, parece ser grande se consideramos que esta é uma Escola Municipal localizada na periferia. Mas os vários espaços que compõem a Escola são os mínimos suficientes para atenderem as necessidades do tipo de atividade ali desenvolvida. A economia material dos espaços construídos é visível: nenhum desperdício aparente, máxima utilização do que foi possível construir. Talvez o único espaço anti-econômico –porque grande, mal-utilizado, inútil e, talvez, indesejado– seja justamente aquele não previsto pelo projeto-piloto: as sobras não edificadas do terreno, que variam de acordo com o tamanho de cada terreno e que não teriam como serem evitadas neste caso e diante da proposta pedagógico-espacial operada.

Quanto à delimitação

Nada é exatamente "limitado" nesta Escola. Os vários acessos (ao terreno em função dos furos da grade e aos blocos em função das inúmeras portas existentes), os vários espaços de integração (fora e dentro dos blocos), as zonas não edificadas (livres do olhar e do controle alheios, porque parece não pertencerem ao projeto), os lugares de encontro: tudo é possível de ser acessado.

Mesmo as salas da administração –local (por excelência e conveniência) difícil de ser facilmente acessado– aqui estão permanentemente abertas, sem limites materiais que impeçam a entrada de alunos, de professores ou da comunidade em geral. Particularmente a sala destinada à Direção, ao lado da biblioteca, é um local de contínua passagem, de trânsito livre.

Todos os outros espaços –construídos ou não– são igualmente possíveis de serem acessado. Dos pátios (coberto e aberto) às salas de aula não temos mais os longos corredores (lugares de máximo silêncio e disciplina) e as inúmeras portas das salas de aula. Aqui todas as salas se abrem em locais tidos como "de integração": os pequenos pátios internos dos blocos. As salas, contíguas aos ambientes de encontro, são uma extensão destes ambientes de sociabilização

propostos. Nas salas de aula, inúmeras outras soluções pouco convencionais e não limitantes: a disposição dos quadros e das mesas dos alunos, a posição incerta do professor, as inúmeras aberturas na altura dos olhos infantis, a existência dos "cantos", a disposição hexagonal. Enfim, muitas disposições que possibilitam e permitem variadas ocupações, posições, utilizações.

Todas as áreas –pedagógicas, recreativas, administrativas e interativas (e não mais "de circulação", pois alunos, professores, funcionários nelas não mais circulam, mas se encontram, interagem)– possuem esta característica. Estas áreas são bastante diferentes entre si e– sobretudo–, dos modelos tradicionais freqüentemente propostos: a área pedagógica com suas diversas salas –laboratório, atividades múltiplas, artes, computação– e, particularmente, com sua singular sala de aula (forma, cantos, quadros, mesas). A área recreativa –mais pobre de recursos, infra-estrutura e equipamentos– reflete a pobreza com que, em geral, são tratadas a escolarização pública brasileira e suas áreas menos "nobres". A área administrativa tem um caráter "público" (algo que deveria ser regra em administrações públicas) e não é considerada como se fosse um espaço mais importante do que os outros: não está isolada em algum nicho inalcançável nem fechada aos alunos, pais e professores. Ao contrário, a Direção está entre os alunos: para – dizem– melhor ser "controlada" por eles, mas também, creio, para melhor "controlá-los". Por fim, a diferente área "interativa" que promove encontros e a integração entre todos aqueles que antes circulavam pelas escolas: um espaço produzido em coerência com os princípios da proposta pedagógica já referida.

Quanto ao tamanho das diferentes áreas –embora a recreativa pareça ser a maior área existente (em função do tamanho do terreno onde foi construída a Escola e não propriamente em função de uma declarada intenção em se privilegiar esta área¹³⁷)– a maior área da Escola – desconsiderando-se, portanto, as áreas não construídas e que fazem parte do todo escolar– é aquela destinada às atividades pedagógicas (salas de aula e salas especiais). Esta área perfaz mais de 80% da área construída. Isto comprova a grande ênfase que se deu na elaboração do projeto para que fossem privilegiadas as áreas produtivas em detrimento daquelas consideradas "improdutivas".

Quanto à utilização

Praticamente nenhuma diferença existe entre os vários ambientes escolares construídos apesar da diferente utilização que a eles se dê. Mesmo porque todo o espaço desta Escola (construído e não-construído) poderia ser assim resumido quanto à sua utilização: salas (de aula, especiais e administrativas), espaço de integração (pátio coberto, grandes "halls" dos blocos), espaço de recreação (pátio aberto/terreno remanescente, quadra de esporte) e espaço de serviços (banheiros, cozinha e refeitório).

¹³⁷ Ainda que o aspecto recreativo do projeto exista e nele se tenha efetivamente pensado, a preocupação com o mesmo (sua área, sua organização, seus equipamentos, etc.) é visivelmente menor se comparada a outras áreas ou espaços, como por exemplo, aquele das salas de aula.

Tal simplificação comprova que se a complexidade do ensinar-aprender está no espaço da sala de aula e seus arredores mais imediatos (espaços de integração), nada mais coerente do que "investir" nestes espaços para diversificá-los e obter deles máximas utilizações.

Mesmo porque, o espaço físico da Escola Jean Piaget nada mais é do que quatro blocos e dois pátios (um fechado e um aberto) que funcionam como se fossem um grande edifício, onde as áreas internas e externas estão permanentemente inter-relacionadas, onde cada parte do todo tem uma função, mas que não pode "sobreviver" sozinha. São as idéias de integração, sociabilização, cooperação, enfim, que podem ser percebidas nas decisões arquitetônicas feitas neste projeto.

Enfim, encerro esta primeira parte do *eixo analítico*, reafirmando que até aqui tentei dar conta do primeiro propósito desta minha Dissertação: tentar compreender o modo como os espaços escolares que pesquisei foram sendo constituídos, naturalizados e justificados pedagógica e arquitetonicamente.

Quando tiverdes conseguido formar assim a cadeia das idéias na cabeça de vossos cidadãos, podereis então vos gabar de conduzi-los e de ser seus senhores. Um déspota imbecil pode coagir escravos com correntes de ferro; mas um verdadeiro político os amarra bem mais fortemente com a corrente das suas próprias idéias; é no plano fixo da razão que ele ata a primeira ponta; laço tanto mais forte quanto ignoramos sua tessitura e pensamos que é obra nossa; o desespero e o tempo roem os laços de ferro e de aço, mas são impotentes contra a união habitual das idéias, apenas conseguem estreitá-la ainda mais, e sobre as fibras moles do cérebro, funda-se a base inabalável dos mais sólidos impérios.

(Turnbull, J. *Visite à la prison de Philadelphie*. Trad. 1797, p. 27. Apud Foucault, 1997c, p. 93)

PARA EDIFICAR (E PODER CONTINUAR)...

NADA FORA DO CONTROLE

Ao iniciar a segunda parte do *eixo analítico*, preciso dizer que aqui tratarei do segundo problema proposto nos objetivos desta Dissertação: definir elementos que me permitam compreender os espaços escolares como construções que foram se "modernizando" para continuarem produzindo corpos dóceis, disciplinados, educados, com o mínimo exercício da violência explícita e o máximo exercício da vigilância contínua, implícita e internalizada. Pretendo, portanto, para dar conta deste objetivo, mostrar como estas mudanças ocorreram e o que entendo por cada um dos conceitos aqui trazidos que contribuem na compreensão destas mudanças.

Antes de mais nada, é preciso concordar que as relações que se dão dentro (e fora) da escola com os vários objetos/sujeitos que a atravessam têm sido continuamente discutidas, debatidas (a fim de serem descobertas, reveladas, conhecidas, construídas) e, baseando-se nas reflexões que se faz sobre as mesmas (quais são, de que tipo, como ocorrem, porque, etc.), surgem continuamente "novos" modos e métodos de ensinar, de avaliar, de organizar os espaços e os tempos, de planejar, de administrar, de viver o "escolar". Geralmente estas ações estão pautadas na intenção de "melhorar" e "humanizar"¹³⁸.

As reflexões que se fazem sobre a escola, portanto, não são recentes nem levam a definitivas conclusões. Mesmo porque faz parte do processo de melhoria a "busca" incansável, a constante superação, através da crítica, da reflexão e da ação (que provocam novas mutações). Como as preocupações que envolvem o "escolar" (como um todo) não são nem tácita nem unanimemente aceitas, as soluções aos problemas que dizem existir (e persistir) não são únicas nem satisfatórias. Ao contrário: embora as possibilidades de ver, observar, criticar, perceber o "outro" pareçam ser infinitas, ao mesmo tempo –e contraditoriamente–, em todas estas variadas possibilidades é permanente um único desejo: melhorar, progredir, evoluir, modernizar, humanizar.

As várias maneiras de nos relacionarmos com o outro –e, particularmente aquelas tipicamente "modernas" que procuram conhecer, descobrir, desvelar, estudar, melhorar, progredir– não foram sempre as mesmas¹³⁹. E, se por um lado, através de tais atitudes (de conhecer, classificar, desvelar, descobrir) conseguimos reunir tantos "diversos" desconhecidos (e desconsiderados) sob o mesmo plano explicativo; por outro lado, porém, ao sistematizamos as coisas –qualificando-as,

¹³⁸ É preciso salientar que às palavras "humanização, humanizar" usualmente se associam todas aquelas qualidades modernas desejadas e utopicamente apregoadas: justiça, fraternidade, igualdade, irmandade, democracia, paz, serenidade, felicidade, amor, compaixão, entre outras que dizem pertencer ao "caráter" humano.

¹³⁹ Foucault (1995a) é um dos autores de nosso tempo que argumenta que os modos de conhecermos e nos relacionarmos com o "outro" (objeto do nosso conhecimento) não são únicos e nem sempre foram os mesmos. Para sustentar tal tese, este autor nos demonstra como no plano das linguagens, da economia e da vida as analogias e similitudes caracterizavam o(s) outro(s) na época clássica. Na época moderna, ao contrário, a diferenciação passou a ser a única capaz de reunir tantos diversos e "novos" num mesmo cenário explicativo.

descrevendo-as, nomeando-as, ordenando-as e, mais recentemente, construindo-as— limitamos as possibilidades de reconhecimento de diferentes (ou "novas", porque desconhecidas) identidades. Regrar significa também regular: permitir (ou não) determinados procedimentos.

Assim, a atitude moderna mais convencionalmente aceita e utilizada —aquela de "descobrir", "conhecer", "revelar" o novo, dando a este "novo" (porque ainda não conhecido) todos os atributos e as qualificações necessárias a uma sua futura categorização/regulação— acabou limitando muito mais do que se imaginava, já que, ao diferenciarmos o "novo", o esquadrihamos, o colocamos naquele único lugar a ser ocupado e a partir do qual estabelecemos com ele algumas relações.

As relações interpessoais, por exemplo, também se diferenciaram ao longo dos séculos. Se entre reis e súditos atos —tais como aqueles de obediência, castigo e violência¹⁴⁰— eram os mais comuns, com o crescimento da população mundial, novas tecnologias de controle e medição populacional¹⁴¹ tiveram que ser adotados para manterem docilizados e governados (sob controle) tantos corpos e mentes.

Se o poder-força física (ou violência) tornou-se menos exemplar (ou menos produtivo), porque sempre mais se rebelavam e se insurgiam contra ele e, portanto, ele deveria ser menos utilizado, outras formas de exercício de poder —"com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes" (Foucault, 1989, p. 187), absolutamente incompatíveis com as relações de soberania— foram sendo colocados em prática a fim de manter sob controle as indesejáveis e crescentes massas indisciplinadas¹⁴².

Diferentemente da concepção de poder exercido por alguém ou algo contra outro(s), numa relação de força (violenta) em que o mais "forte" vence o mais "fraco", Foucault (1989) propõe uma outra forma de perceber este poder que deixa de ser simples violência, para ser um jogo de relações, baseado no saber (conhecimento sistematizado, difuso, adquirido) e que funciona como uma "maquinaria, (...) uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo,

¹⁴⁰ Violência, do latim "*violentia*", significa "constrangimento físico ou moral; uso da força, coação" (Ferreira, s/d, p. 1463), ou ainda: "coação física ou moral exercida por um sujeito sobre um outro a fim de induzi-lo a fazer ações que talvez não teria feito" (Zingarelli, 1996, p. 1968, trad. minha). A violência, enfim, é uma punição corporal: marcante para a vítima, ostensiva aos outros, constatada por todos, um triunfo. O excesso das violências produz o triunfo, a glória: quanto mais visível, melhor. A lógica do poder soberano, por exemplo, era justamente esta: maior poder tinha aquele que mais podia controlar através da violência.

¹⁴¹ Como por exemplo, os estudos estatísticos.

¹⁴² Foucault (1999; 1988) faz referência ao deslocamento do poder exercido pelo soberano (que tem o direito sobre a vida e a morte do súdito, que deixa viver ou faz morrer) para o poder exercido na sociedade disciplinar (um direito sobre a vida, que administra os corpos e gere a vida). A este poder para a vida (ao contrário daquele "potência da morte"), Foucault denomina de "biopoder": um poder que se exerce sobre a vida através de uma tecnologia disciplinar do corpo, aumenta a sua força útil através do exercício, do treinamento, tornando o "corpo-máquina" individual dotado de capacidades, de docilidades e de utilidades; e que se exerce também através de uma tecnologia regulamentadora da vida, centrada na vida, que agrupa os efeitos de massa próprios de uma população, que procura controlar a série, que visa o equilíbrio global, a segurança do conjunto. Esta segunda tecnologia de exercício do biopoder regula o corpo social, os processos biosociológicos e se apóia no "corpo-espécie" ("no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população", 1988, p. 131, grifo do autor).

mas [que] se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação" (Machado, 1989, p. XIV).

Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas. Ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade; e, se encontra uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la. Uma relação de poder, ao contrário, se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder: que o "outro" (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (Foucault, 1995c, p. 243)

Segundo Foucault (1989), em uma sociedade como a nossa o exercício do poder é capaz de produzir discursos de verdade com efeitos muito produtivos:

(...) existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. (pp. 179-180)

Ao produzimos saberes¹⁴³ organizamos um sem número de práticas que nos condicionam (disciplinam) a nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros a partir destes conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Através deles exercemos poder, sujeitamos o outro, impomos as nossas vontades/verdades¹⁴⁴. "Tudo isto significa que o poder, para exercer-se nestes mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e pôr em circulação um saber, ou melhor, aparelhos de saber que não são construções ideológicas" (idem, p. 186).

A produtividade deste poder, por sua vez, está relacionada à capacidade do mesmo em inter-relacionar posições diferentes, economizando os "custos" de uma imposição violenta que explicitamente domina, viola, violenta, obriga. Ele produz diferentes arranjos (subjetivações) na medida em que é exercido, na medida em que se reage a ele, se resiste, tenta-se fazer valer um outro saber, uma outra verdade, criam-se novas forças, que impõem e sujeitam em função de outras argumentações. A produção destas "reações" –ações sobre ações, tais como "incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar mais ou menos provável..."

¹⁴³ Saber, para Foucault (1997a), é um "conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar (...). Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico (...); um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso (...); um saber é também o campo de coordenação e subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam, se transformam (...); finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (...)" (pp. 206-207).

¹⁴⁴ É importante observar, tal como salienta Machado (1989, p. XIV) que: "(...) esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra o seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, do exterior, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede do poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social."

(Deleuze, 1998, p. 120)– é que qualifica o poder como produtivo, uma produtividade econômica¹⁴⁵ que faz inventar outras estratégias, que o potencializam, ao engendrar "saberes que o justificam e encobrem" (Veiga-Neto, 1999, p. 13).

O que faz com que o poder se mantenha, seja aceito, é essencialmente o fato de não ser percebido apenas como potência que diz não, mas sim que (...) produz coisas, induz prazer, forma saber, produz discursos; tem-se que considerá-lo como uma rede produtiva que passa através de todo o corpo social ao invés de uma instância negativa que tem por função reprimir. (Foucault, 1995c, p. 137, trad. minha)

A verticalidade do poder "soberano" vai, aos poucos, cedendo lugar à horizontalidade do poder "disciplinar": um poder ligado aos saberes cada vez mais difusos no mundo, que produzirá corpos dóceis que reagirão ou resistirão ao poder sempre em relação a um outro exercício de poder, onde a força física não se fará mais tão necessária, por não ser a única forma de imposição do desejo de alguém ou de sujeição do outro. Pois, é necessário:

(...) encontrar um mecanismo de poder tal que ao mesmo tempo [controle] as coisas e as pessoas até os seus mínimos detalhes, [que] não [seja] tão custoso nem essencialmente predatório, que se [exerça] no mesmo sentido do processo econômico. (Foucault, s/d, p. 58, trad. minha)

Ao dispensar essa relação custosa e violenta até então empreendida no exercício do poder (soberano), a disciplina obtém efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (Foucault, 1997c, p. 127)

Estas novas técnicas são por sua vez muito mais eficazes e muito menos custosas (menos custosas economicamente, menos aleatórias em seus resultados, menos suscetíveis de escapatória ou de resistência) que as técnicas utilizadas até então e que se apoiavam em uma mescla de tolerâncias, mais ou menos forçadas (desde o privilégio reconhecido até a criminalidade endêmica) e de ostentação custosa (intervenções estrepitosas e descontínuas do poder cuja forma mais violenta era o castigo "exemplar" já que excepcional). (Foucault, 1995c, p. 137, trad. minha)

A disciplina distribui os indivíduos no espaço, quadricula-os ("cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar um indivíduo", *idem*, p. 131); localiza-os funcionalmente (os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância); e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila. Para conseguir ter um resultado satisfatório, utiliza recursos para o "bom adestramento", tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (ou seja, a penalidade) e o exame.

Disciplina é, no fundo, o mecanismo de poder pelo qual conseguimos controlar no corpo social até os elementos mais tênues pelos quais chegamos a tocar os próprios átomos

¹⁴⁵ Entendo "economia" como a utilização máxima das fontes que se dispõem.

sociais, isto é, os indivíduos. Técnicas de individualização do poder. Como vigiar alguém, como controlar sua conduta, seu comportamento, suas atitudes, como intensificar seu rendimento, como multiplicar suas capacidades, como colocá-lo no lugar onde será mais útil (...). (Foucault, s/d, pp. 58-59, trad. minha)

Portanto, a disciplina é um mecanismo, um dispositivo funcional, uma técnica que produz indivíduos úteis, não é uma instituição nem um aparelho, ela substitui "o velho princípio 'retirada-violência' que regia a economia do poder pelo princípio 'suavidade-produção-lucro'" (Foucault, 1997c, p. 192). A disciplina fixa, imobiliza, regulamenta, "neutraliza os efeitos de contrapoder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluios (...)" (idem, p. 193).

As disciplinas são o conjunto das minúsculas invenções técnicas que permitiram fazer crescer a extensão útil das multiplicidades fazendo diminuir os inconvenientes do poder que, justamente para torná-las úteis, deve regê-las. (Idem)

A disciplina produz uma forma diferente de exercer o controle (ou assujeitar o outro), pois através dela é possível "observar, comparar e controlar os rendimentos, as presenças e as ausências dos monocromáticos sujeitos-pontos: modelo panóptico¹⁴⁶ de ver o todo permanentemente. Aqui se individualiza globalizando e se globaliza individualizando" (De Marinis, 1998, p. 32, trad. minha). O olhar disciplinador está sempre atento, olhando para cima e para baixo, intervindo continuamente, é perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante.

O aparelho disciplinar perfeito, segundo Foucault (1997c), é aquele que é capaz de ver todos e tudo com um único olhar. Ao olhar, vigia, e "a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar" (idem, p. 157).

O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder e, onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. (Idem, p. 153)

A vigilância é um mecanismo de coerção "leve", permanente e que, ao se internalizar, nos impõe a disciplinadamente agirmos segundo aquilo que cremos (ou que nos fazem crer) estar dentro da norma. Não precisamos mais do "olhar do rei" e de sua força-física para que violentamente leis e obrigações nos sejam impostos, basta sabermos que nos vigiamos recíproca e continuamente para impedirmos a manifestação indesejada de atos obscenos, anormais, indisciplinados, ilegais, etc.

A vigilância hierarquizada, contínua e funcional não é, sem dúvida, uma das grandes "invenções" técnicas do século XVIII, mas sua insidiosa extensão deve sua importância às novas mecânicas de poder que traz consigo. O poder disciplinar, graças a ela, torna-se um sistema "integrado", ligado do interior à economia e aos fins do dispositivo onde é exercido. Organiza-se assim como um poder múltiplo, automático e anônimo; pois, se é

¹⁴⁶ Sobre o panóptico, ver Bentham (1989) e Foucault (1997c).

verdade que a vigilância repousa sobre indivíduos, seu funcionamento é de uma rede de relações de alto a baixo, mas também até um certo ponto de baixo para cima e lateralmente; essa rede "sustenta" o conjunto, e o perpassa de efeitos de poder que se apoiam uns sobre os outros: fiscais perpetuamente fiscalizados. O poder na vigilância hierarquizada das disciplinas não se detém como uma coisa, não se transfere como uma propriedade; funciona como uma máquina. (Foucault, 1997c, p. 158)

Esta máquina estabelece relações diferentes de cada um para consigo mesmo: a contínua vigilância produz uma disciplina-mecanismo que é "um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir" (idem, p. 184).

No poder disciplinar, o exercício de governo –talvez o grande problema deste "novo" mundo, cuja população cresce rapidamente¹⁴⁷, os limites territoriais precisam ser continuamente bem demarcados e reconhecidos, os recursos econômicos começam a se fazer sempre mais escassos e os dispositivos de segurança precisam se "modernizar" (ou "humanizar") para poderem fazer frente às constantes reações aos atos violentos– se desloca do indivíduo único, soberano e detentor de todos os privilégios –inclusive e, sobretudo, aquele de comandar os outros segundo sua própria vontade e desejos– para se alargar (responsabilizando mais pessoas) e "conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder" (Goldstein *apud* Veiga-Neto, Internet).

Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política. (Foucault, 1989, p. 290)

Este outro jeito de se exercer o poder –circular, relacional– ou "esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança" (Foucault, 1989, pp. 291-292) –entre outras duas acepções referidas por Foucault neste mesmo texto¹⁴⁸– foi por este autor chamada de "governamentalidade":

A governamentalidade (...) se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política, na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculadas das forças da sociedade. A governamentalidade é o 'conjunto formado pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas, que permitem o exercício dessa forma muito específica, embora complexa, de poder e que tem como seu alvo a população'. (Rose, 1998, pp. 35-36)

¹⁴⁷ Para se ter uma idéia deste rápido crescimento demográfico, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), a população mundial em 1650 era de 500 milhões de habitantes, em 1950 passamos a 2,5 bilhões, em 1970 chegamos a 4 bilhões e em 1999 somos 6 bilhões. Calcula-se também que se continuarmos crescendo com os mesmos índices dos últimos anos, já em 2015 seremos 10 bilhões de habitantes no mundo.

¹⁴⁸ Foucault (1989, pp. 291-292) escreveu: "com essa palavra quero dizer três coisas": (além do acima citado) "a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros –soberania, disciplina, etc.– e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes; o resultado de processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado".

Ao descrever, analisar, calcular, relatar ou organizar dados relativos a nós mesmos, estamos nos governando, impondo a nós mesmos nossos limites e possibilidades dentro desta circunscrita teia, nos localizando nos seus emaranhados, nos disciplinando, determinando a nós mesmos nossas posições e aquilo que consideramos de nossas "liberdades".

Esta contínua docilidade se sustenta em alguns dispositivos ou tecnologias de exercício de poder, tais como a constante disciplina, o exame, o controle dos tempos, dos espaços e dos movimentos, a organização, a ordem, a hierarquia:

A obediência incondicional, o exame ininterrupto e a confissão exaustiva foram, portanto, um conjunto onde cada elemento implica os dois outros; a manifestação verbal da verdade que se esconde no fundo de si mesma aparece como uma peça indispensável ao governo dos homens uns pelos outros (...). (Foucault, 1997b, p. 105)

A submissão do corpo pelo controle das idéias, com o poder-saber regulando, regulamentando e disciplinando sujeitos sempre mais assujeitados começou a entrar em discussão e causar incômodos com o vigor da crescente descrença nas verdades absolutas, sejam elas cientificizadas ou não. Se por um lado a globalização massificou hábitos, culturas, povos e línguas, por outro lado fez perceber que somos muitos e, sobretudo, diferentes. A tentada universalização de nossas sociedades, culturas, economias e compreensões de mundo acabaram produzindo mais conflitos do que se poderia esperar.

A população mundial e a escassez de alimentos continuaram a crescer, as "consagradas" formas de manutenção do capital –com o constante aumento da pobreza, da exclusão, do desemprego, da queda do consumo, da falência da produção primária, da violência¹⁴⁹– estão sempre mais em descrédito, os índices de qualidade de vida são desiguais nas várias regiões da Terra e a acumulação/produção de bens e serviços de "última geração" não estão mais produzindo as tão sonhadas igualdades, justiça e fraternidades universais¹⁵⁰. Além disto, a perda progressiva do

¹⁴⁹ É interessante observar como a imprensa, em geral, enfatiza o contínuo crescimento da violência e a necessidade de ações mais duras (para não dizer mais violentas) para coibir os outros tantos atos "violentos". Ao nos mostrar continuamente o processo de "vitimização" a que somos submetidos todos os dias –por aqueles que não respeitam a propriedade privada, o livre direito (daqueles poucos que o têm) de ir e vir ou de poder comprar e desfrutar de bens e serviços sempre mais caros e impossíveis de serem consumidos por mais da metade da população mundial–, nos incita a nos rebelarmos contra aqueles que não conseguem viver "disciplinadamente" neste modelo sócio-econômico-cultural. Conseqüências disto são as manifestações extremadas e "a-históricas" de linchamento em praça pública, defesa da pena de morte, defesa daqueles que executam (para se "defenderem") "a sangue frio" ladrões e bandidos, enfim, atrocidades (ou suplicios) típicos de um tempo em que a violência indiscriminada era o exercício de poder mais comum e mais usado.

¹⁵⁰ Bons exemplos deste desequilíbrio e constante sofrimento mundial são as contínuas guerras e guerrilhas regionais, ora buscando a divisão ou a libertação territorial em relação a uma outra nação/área, ora são as questões étnicas que atuam de contra-ponto, ora são as questões econômicas, ora são motivos sociais "preocupantes", tais como o narcotráfico, o tráfico de bebês, as correntes imigratórias do chamado "terceiro" mundo para o primeiro, o destino do lixo nuclear, entre tantos outros. Interessante artigo foi recentemente publicado por Ottone (1999), questionando "o falso progresso" e as inevitáveis conseqüências do capitalismo avançado que produz muita comida para os povos que já estão no limite do seu excesso de peso, com doenças cardiovasculares graves e contínuo desperdiçar de alimentos (em comparação aos que nada têm para comer e morrem de fome); que produz tantos bens de consumo duráveis (tais como automóveis, eletrodomésticos, telefones celulares) que sequer tem-se espaço físico para conviver com a enorme variedade deles sem que causem tantos transtornos; que produz serviços, turismo e viagens sempre menos desejados, pois cada vez mais se procuram lugares paradisíacos, isolados e distantes para serem consumidos; que produz desenvolvimento que deveria produzir emprego, apesar do constante aumento do desemprego mundial.

poder aquisitivo que reduz sempre mais o consumo coloca em questão a própria manutenção do capitalismo neo-liberal globalizado: quanto mais a população empobrece, mais inútil o investimento em pesquisa e produção de produtos de "última geração". E, se o capitalismo não consegue "seduzir" as massas vendendo seus "belos" e "caros" produtos¹⁵¹, perde aquela sua eficiente e eficaz função até então exercida: o controle através do consumo indiscriminado. Pois, à margem deste consumo, estão todos aqueles milhões de habitantes não capturados por este hegemônico sistema econômico vigente.

Deleuze (1998), apropriando-se do conceito de "controle" desenvolvido por Burroughs, escreve-nos que as "sociedades disciplinares" –pelo acima exposto, mas também pelo tipo de desenvolvimento tecnológico e industrial que tem caracterizado nossa sociedade de consumo– estão sendo substituídas pelas "sociedades de controle". Mais econômicas, permitem que o controle seja contínuo e que se faça abertamente¹⁵², e que a comunicação seja instantânea. O controle é exercido por "modulação[:] uma moldagem auto-deformante que muda continuamente a cada instante, ou (...) uma peneira cujas malhas mudam de um ponto a outro" (idem, p. 221). Na sociedade de controle nunca se termina nada: a formação é permanente, a avaliação é permanente, a visibilidade é permanente, o horário de trabalho é permanente, a progressividade da escala de cargos e salários é permanente¹⁵³. Tudo é ágil o suficiente para, tão logo quanto possível, ser superado.

Foucault (1997c), ao escrever sobre as disciplinas, já referia que o controle se dá: pelo horário (através de três grandes processos: estabelecer as cesuras, obrigar as ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição); pela elaboração temporal do ato ("o ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações, para cada movimento, uma determinada direção, uma amplitude, uma duração; é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder", p. 138); pela correlação do corpo com os gestos ("imposição da melhor relação entre um gesto e a atitude

¹⁵¹ Vide, por exemplo, a tão publicizada viagem "Rio de Janeiro-Paris" em apenas quatro horas a bordo do mais rápido e moderno avião do mundo (o supersônico "Concorde"). O programa não decolou, por serem poucos os passageiros "habilitados" a pagarem a luxuosa cifra ofertada. Este é apenas um exemplo que, apesar de termos produzido aviões supersônicos, somente uma pequena parcela de milionários passageiros pode atualmente desfrutar deste conforto (refiro-me àqueles que podem usufruir da rota Nova York-Paris, única ainda hoje em operação, pagando a cifra de US\$ 7.000 por trecho).

¹⁵² Continuamente se publicizam e se informam as pessoas sobre os "novos" modos de manter sob controle os espaços públicos e privados: câmeras que filham dia e noite; raios "X" que fazem ver sob as vestes todos os objetos desejáveis; cartões magnéticos cujas senhas podem permitir ou não o livre acesso; binas que informam, antes mesmo de se atender o telefone, quem está chamando; os telefones celulares que permitem encontrar qualquer um em qualquer lugar; as redes de acesso à TV por assinatura (que controlam quem vê o que, quando e porquê); os telefones com câmeras que permitem também "ver" ao invés de só escutar e falar; a internet e suas infinitas possibilidades de controle: microcâmeras, redes de acesso, senhas de acesso, contadores de acesso às homepages, etc.; entre inúmeras outras tecnologias continuamente criadas para permitirem o "livre" acesso às informações pessoais de cada um de nós.

¹⁵³ Deleuze (1998) traça paralelos entre a sociedade disciplinar –expressa no modo de produção das fábricas (manufatureiras) com horários de trabalho delimitados, funções delimitadas, salários e condições de trabalho visíveis– e a sociedade de controle –onde "a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inexpréssível como a emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo" (p. 221).

global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez (...) [pois] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente", pp. 138-139); e pela articulação corpo-objeto ("a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro", p. 139).

É importante salientar que esta rede de observação permanente sempre existiu –seja na "sociedade de soberania" (onde o poder se exercia pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício era o melhor dos exemplos), seja na "sociedade disciplinar" (onde o poder-saber se exerce pela vigilância que seleciona, divide, segmenta, classifica, ordena, categoriza, hierarquiza, normaliza e centraliza)–, mas é na "sociedade de controle" que ela se torna mais eficiente e mais eficaz, com um maior número de dispositivos ou instrumentos que permitem controlar, por um tempo infinito e ilimitado, o maior número de indivíduos. Mudou a lógica de exercício dos poderes: a violência ainda existe, embora menos freqüente e mais reprovável; o poder-saber continua disciplinando; o controle se instrumentalizou com outros dispositivos tecnológicos. Da força física à câmera invisível, continuamos permanentemente violentados-disciplinados-controlados.

Na escola moderna não foi nem tem sido diferente no que se refere ao exercício do controle, já que continuamos disciplinando, vigiando e educando através da escola. Se alguma coisa mudou foi particularmente o "como" do exercício do controle (que de formas mais rígidas e violentas passou a ser exercido a partir de formas mais brandas e "quase" imperceptíveis), pois o controle – que pretende disciplinar, manter, aprisionar, anestésiar, acalantar, educar– continuou sempre sendo exercido, seja na escola atual, seja na escola do início do século.

Foi, portanto, o tipo de exercício do controle que mudou. Ou melhor, mudaram os mecanismos de coerção: assim como as relações sócio-econômico-culturais tomaram-se menos "servis" (senhor-escravo, rei-súdito) e o exercício de poder menos "violento" da Idade Média até hoje, o tipo de poder que se exercia na escola quando da sua inserção social não é o mesmo daquele que hoje se exerce naquela da nossa sociedade atual –pós-moderna, pós-cultural, pós-industrial, pós-estrutural.

Os objetivos talvez sejam os mesmos (ainda que sejam revestidos de uma humanização, de uma evolução ou de um progresso discutíveis), já que o projeto político-pedagógico da escolarização moderna continua pretendendo conscientizar, autonomizar, libertar, responsabilizar, fazer crescer. Mudaram os meios: tornaram-se mais doces, mais justos, mais científicos, mais humanos, mais fraternos –dizem quase todos. Mudaram sobretudo para que se tomassem mais econômicos, mais produtivos, mais abrangentes, menos violentos (entendendo-se sempre violência como força, coação física¹⁵⁴). Tornaram-se –ou pretende-se que se tornem– cada vez mais tecnológicos, em consonância com os produtos e os serviços oferecidos neste nosso "novo" tempo. E mudaram

¹⁵⁴ Poder-se-ia falar também da "violência simbólica" exercida por métodos que não agredem fisicamente, mas que provocam danos igualmente "constrangedores".

basicamente em relação a uma única coisa: o modo, o método, o mecanismo, a tecnologia do exercício do controle.

Considerando-se que –desde o advento da Modernidade, do aumento do número de indivíduos sobre a Terra e da necessidade de organizar/disciplinar esta população “improdutiva”– controlamos para disciplinar, que exercemos o controle de diferentes maneiras e que a vigilância tem sempre mais ocupado um papel importante, como uma das tecnologias de exercício do controle, não é difícil demonstrar como esta tecnologia se “aperfeiçoou” –ou simplesmente mudou– para ser menos impositiva (a fim de evitar as indesejáveis revoltas e inconformidades) para ser mais produtiva (controlar, vigiar, disciplinar para obter resultados favoráveis e aceitos).

No início da escolarização de massa, dadas as peculiaridades das primeiras escolas –ligadas ao clero, com rígidas regras e hierarquias a serem seguidas–, mas também o perfil do aluno a que se destinavam –poucos e nobres homens que deveriam aprender como melhor governar outros homens e mulheres e que, portanto, deveriam saber exercer o controle de si e dos outros para obter de todos o máximo proveito possível (sem discórdias nem insatisfações)– tínhamos um tipo de *vigilância repressora*: coativa, coercitiva, que usava a força física para impedir, impor limites, regar, regular, normalizar.

Com o passar dos tempos e com a introdução das novas organizações sócio-econômico-culturais, vigilâncias menos “diretas” começaram a ser operadas. Primeiro, porque as escolas mudaram: atendem um maior número de alunos e estão ligadas às mais diferentes instâncias de administração (municipais, estaduais, federais, públicas ou privadas, laicas ou religiosas). Segundo, porque o perfil dos alunos mudou: são muitos e diferentes (social, cultural e economicamente). Provenientes das mais diferentes situações (familiares, sociais, culturais, regionais), muitos alunos sequer acreditam nas garantias que a escolarização (democrática, emancipatória) diz oferecer: freqüentam a escola muitas vezes por obrigação (porque os pais ou os conselhos tutelares decidem que ali devem ficar), para poderem almoçar/lanchar melhor do que na própria casa ou para simplesmente passarem o tempo. Neste outro tipo de escola –para todos– são necessários, então, outros tipos de vigilância: a *vigilância disciplinadora* (que disciplina por “convencimento”, explicando, argumentando, assujeitando o outro através do saber socialmente aceito, pois ir à escola é, sobretudo, um bem universal a que todos têm direito); e, mais recentemente, a *vigilância tecnológica* (que disciplina por “impedimento”, que impede sem violentar, através de meios invisíveis, de alta tecnologia, ampla cobertura, grandes velocidade e acumulação de informações).

A formulação que aqui proponho destes diferentes tipos de vigilância a que me refiro –*repressora*, *disciplinadora* e *tecnológica*– está, por um lado, diretamente relacionada aos exemplos de espaços escolares que analisei nesta Dissertação. Por outro lado, por extrapolar os exemplos analisados, está relacionada à necessidade que se faça uma reflexão sobre as ações que têm sido feitas para “aprimorar” o controle não só na escola, mas também nos outros locais públicos e

privados de convivência social. Sobretudo porque estas ações (invisíveis) acabam por justificar e ampliar o exercício indiscutível e indiscriminado do controle.

Assim, quanto mais inominada e totalizante for a vigilância, mais produtiva e econômica será, pois menor será a sua ação repressiva (coercitiva, violenta e coativa) externa, hierárquica e visível. Por consequência, maior será a capacidade do grupo (e do indivíduo isoladamente) em gerir (governar, vigiar, cumprir) a própria vida, com o máximo de disciplina, sem que outros precisem sobre ele (grupo ou indivíduo) exercer a força física, a violência explícita.

Portanto, independente do modo como a vigilância é operada –de forma *repressora*, *disciplinadora* ou *tecnológica*– ela tem por função esquadrihar os indivíduos em tão bem fechados e "especialísticos" –mesmo que muitas vezes imaginários– quadrículos sociais, culturais, políticos, profissionais, espaciais, temporais, fazendo, cada vez mais, com que não seja necessário exercer sobre estes mesmos indivíduos o controle visível (violento, autoritário, antidemocrático, mais fortemente hierárquico). Pois, um espaço economicamente vigiado –onde cada um e todos sabem exatamente o lugar que ocupam, as possíveis atitudes a serem tomadas, as esperadas reações, as imaginadas escolhas a serem feitas– não precisa do exercício de um controle explícito. E no caso do espaço escolar, particularmente, quanto mais organizado, distribuído, delimitado, previsto, quanto melhor determinadas suas ocupações e funções, menor será o exercício do controle externo, arbitrário, totalitário, único e unilateral.

Ao analisar individualmente os espaços escolares elegidos nesta pesquisa –seja através das imagens representadas em plantas arquitetônicas ou em fotografias, seja através das visitas feitas– é interessante perceber o tipo de vigilância que se exerce em determinados espaços físicos e como o exercício do controle vai mudando, "se modernizando", "evoluindo" (ou melhor: como as ações repressivas "suavizam-se" e aumentam os mecanismos de controle tecnológicos).

Estas diferentes formas de exercício da vigilância se refletem na tipologia do espaço construído. As escolas que necessitam de controles mais ostensivos constroem determinados espaços físicos (fechados, hierárquicos, complexos, delimitados). As escolas que ensinam seus alunos a ocuparem os espaços que lhes são permitidos, que lhes ensinam a tomar as melhores decisões, a viver com sabedoria, justiça, paz, fraternidade, igualdade, democracia (e todos os demais valores universais tão constantemente inculcados nesta e por esta sociedade) geralmente constroem espaços físicos onde os próprios alunos sabem o quê e quando fazer. As escolas que exercem o controle de forma anônima (identificável ou não), constroem seus espaços prevendo este tipo de vigilância, dispondo instrumentos tecnológicos em locais estratégicos, dispondo móveis, utensílios, paredes, muros e cercas de outras maneiras.

Antes de prosseguir com a categorização proposta, gostaria de salientar que minha análise está ancorada na organização arquitetural destes espaços¹⁵⁵ e nas relações interpessoais que neles se dão.

Vigilância repressora:

Este tipo de vigilância é exercido em consonância com a produção de atitudes e símbolos que se combinam entre si para fazer uma idéia de repressão circular, sem que ninguém ouse discordar ou contrariar as regras impostas. A existência de hierarquias que definem normativamente as ações possíveis –sem que se permita a dúvida, a discussão, a discordância– determina o exercício de uma tecnologia de controle repressiva (porque unilateral, fortemente hierárquica, antidemocrática), já que a regulamentação se dá através da aceitação consensual das normas e das regras, sem que se questionem os motivos da existência ou da legitimidade das mesmas, nem se ouse querer entender porque determinadas ações são permitidas e outras não.

Nos espaços escolares, são inúmeros os exemplos do exercício deste tipo de vigilância. Determinadas regras são simplesmente impostas e imediatamente aceitas, sem questionamentos. Em determinados espaços escolares este é, inclusive, o tipo de vigilância mais operado. No Colégio Militar muitas são as regras impostas e seguidas por alunos, professores, funcionários, visitantes sem discordância ou até mesmo compreensão da necessidade das mesmas: aos alunos internos são determinados rígidos horários (desde que se levantam até irem para cama, quando devem comer, estudar, tomar banho, se exercitar, sair do Colégio para passear ou visitar parentes e amigos, etc.); a todos os alunos e funcionários da escola determinam-se a obrigatoriedade da saudação militar (com todos os ritos que distinguem as "naturais" e fortes hierarquias) e a obrigatoriedade do uso do uniforme (quem não está com o uniforme completo¹⁵⁶ não pode participar das aulas); a todos (inclusive aos visitantes) determinam-se as regras a serem seguidas e respeitadas em função da presença do coronel na escola¹⁵⁷. Neste Colégio, as palavras de ordem são "dever respeitar", por elas e através delas quase tudo acontece lá dentro.

Muitas são as violências "simbólicas" (não físicas) impostas que mantêm tudo sob controle através da operacionalização de uma vigilância punitiva, que vigia para imediatamente reprimir, impedir e

¹⁵⁵ Confesso que sei que também seria muito produtivo para a minha pesquisa analisar neste momento como a organização arquitetural (através dos quatro elementos de configuração espacial que criei: *distribuição, conformação, delimitação e utilização*) induz, permite, promove, inibe, define, determinados tipos de relações interpessoais –e conseqüentes tipos de vigilâncias– nos espaços escolares estudados. Infelizmente, embora ciente do potencial destes entrelaçamentos, por várias razões que prefiro não enumerar, não poderei fazer isto aqui. Fica, portanto, o desejo e a consciência da necessidade da continuidade desta pesquisa.

¹⁵⁶ Salienta-se que o uniforme "completo" para meninos e meninas inclui boinas, sapatos, cintos, lenços no pescoço e pastas: todos os apetrechos idênticos, nas cores militares e sempre impecáveis (o corte das roupas demonstra o tipo de *design* proposto: saia pregueada para meninas, calça pregueada para meninos, camisas para ambos).

¹⁵⁷ A presença do coronel é simbolizada pela posição da bandeira no mastro que fica no centro do pátio do Colégio, numa posição estratégica: visível para todos e, portanto, devendo ser conhecida e respeitada por todos.

que possui um sujeito¹⁵⁸ identificável, visível que a exerce na hora e no local que necessário for para impedir o indesejável descontrole. Sem explicações, nem motivos, para que fortes hierarquias se mantenham, para que tudo esteja sob controle, para que se discipline, se ordene, se eduque, é que se opera este tipo de vigilância em algumas escolas.

Vigilância disciplinadora:

Com o advento e a supremacia do "saber" moderno que tudo pode explicar, fazer conhecer, discutir, refletir, questionar, muitas das ações de controle exercidas dentro (e fora) das escolas se associaram a ele. Vigiar alguém que sabe, conhece os seus próprios limites e as razões por que precisamos nos controlar é um exercício (de controle) muito mais brando do que aquele "repressor" (que reprime em função de regras pré-estabelecidas muitas vezes desconhecidas e sempre inquestionáveis). Sobretudo porque as ações são sempre mais autodisciplinares, evitando-se o desgaste da personalidade do controle, possibilitando que a posição de sujeito – aquele que exerce o controle, vigiando e disciplinando– perca sua identidade característica, podendo ser ocupada por qualquer um, independente de hierarquias, gêneros sexuais, funções exercidas, etc.

A *vigilância disciplinadora* é mais econômica e produtiva do que a *vigilância repressora*, porque ao permitir mais (reflexão, questionamento, discussão, discordância), pode responsabilizar mais: o indivíduo indisciplinado (ao praticar um ato transgressor) não precisa ser reprimido "violentamente", pois se espera que ele saiba que determinadas ações devem ser evitadas – caso contrário, poderão ocorrer danos irreversíveis, efeitos indesejados–, que é melhor para todos agir de uma determinada maneira, que existem sempre outras ações possíveis que não romperão o equilíbrio pretendido, que por "conhecer" as causas e os efeitos de determinadas atitudes, as mesmas deverão ser evitadas. Caso ele não saiba isto, será vigiado, disciplinado, ensinado, "conscientizado", para que aprenda a se comportar sem provocar grandes distúrbios.

Associadas à produção do conhecimento, as ações de controle são aceitas porque conhecidas, justificadas, cientificamente comprovadas: elas impedem ou impõem porque o saber a elas associado justifica, explica, argumenta, defende.

Um espaço concebido para o exercício deste tipo de vigilância não precisa articular muitas sanções: todas as aberturas, possibilidades, limites são negociáveis, questionáveis, possíveis. O aluno sabe até onde pode ir, que tipo de comportamento pode ter, qual atitude adotar diante de determinadas situações. O aluno sabe qual espaço pode ocupar, quais obrigações deve cumprir,

¹⁵⁸ Esta posição vazia do sujeito repressor que tem uma identidade característica (no caso dos militares, o superior em relação ao subalterno, mas também: o militar em relação ao civil, o homem em relação à mulher, o diretor em relação ao professor, o professor em relação ao aluno, o funcionário "graduado" em relação ao "técnico" e assim por diante) é sempre ocupada de acordo com a situação presente e com o objetivo de repreender (quanto mais visível o ato transgressor, mais cômoda é a posição de sujeito para qualquer um que saiba que "deve" reprimir).

quais direitos tem. Para fazer *jus*, portanto, a uma *vigilância disciplinadora* –mais amena, mais humana, mais evoluída, menos agressiva– basta ao aluno saber que atitudes a escola espera dele e o que ele deve fazer para merecer a confiança daqueles que o controlam.

Este é o tipo de vigilância praticado na Escola Municipal Jean Piaget ou no Colégio Americano: o disciplinamento –através do conhecer, do aprender, do exercitar– é um ato de reciprocidade, continuamente referido e desejado, porque ele liberta, responsabiliza, torna os indivíduos autônomos, conscientes, justos, democráticos. A vigilância –internalizada– e reforçada continuamente nos bons e maus exemplos, nos desejáveis e indesejáveis resultados, ancorada na eterna dialética da superação constante, não precisa de "gestores", governos, homens que decidam pela vida de outros homens. O vigilante passa a ser qualquer um, continuamente. Todos podem ocupar esta "desejável" posição: aquela de dar o exemplo, ensinar o outro o melhor caminho a seguir, quais atitudes tomar, ensinar as regras (jamais impô-las). Pelo caminho da argumentação, do convencimento, das justificadas razões, sujeita-se o outro. Sujeitamo-nos reciprocamente, sem fazer uso de regras desconhecidas, inexplicáveis ou irracionais.

Vigilância tecnológica:

O exercício de controle que utiliza este mecanismo de vigilância opera através de meios ou instrumentos tecnológicos: câmeras filmadoras, detectores de metais, raios "X", fitas magnéticas, cartões de identificação, números de série, etc. Sub-reptícia, escondida, a *vigilância tecnológica* controla sem que se perceba a sua existência¹⁵⁹, sem necessitar de um sujeito (pessoa física) que imponha limites ou defina as regras do bom comportamento.

Em geral são os sinais sonoros, os sensores magnéticos, os bloqueios automáticos, as filmagens ininterruptas que impedem ou registram as ações –para que elas não se repitam, para que se mantenha a disciplina desejada–, com a mesma intensidade repressora da violência física (ao não permitir passar, não deixar entrar, fazer ver tudo), com a mesma "intenção" da permanente e justificada disciplina –mesmo que a intenção ou a repressão não seja por todos imediatamente compreendidas, o "saber" que as justifica está ali, presente, pronto para explicar o porquê deste controle e deste tipo de vigilância–, fazendo com que tudo funcione como se deseja, como (parece) ser melhor para todos, para nossa conveniente convivência pacífica.

Mais econômica, mais produtiva, mais moderna, mais condizente com o ritmo e as exigências do tipo de sociedade em que vivemos, esta vigilância impessoal, atemporal e amplamente difusa está diretamente relacionada ao tipo de produção econômico-cultural que produzimos e consumimos: imediata, instantânea, tecnológica, globalizada.

¹⁵⁹ Ela se faz perceber somente quando ocorre a tentativa de realização de uma ação indesejada.

Muitas das nossas escolas –particularmente aquelas que utilizo nesta pesquisa– estão operando o controle através de uma *vigilância repressora* ou *disciplinadora*. Poucas têm sido as escolas –creio no Rio Grande do Sul e até no Brasil ou no mundo– que se "atreveram" a instalar mecanismos de coerção tão modernos –e tão rígidos (porque tecnicamente "perfeitos")– quanto àqueles propostos pelas inovações tecnológicas¹⁶⁰.

Justificados em outras áreas de concentração humana –tais como bancos, aeroportos, *shoppings centers*, grandes e pequenos magazines, centros de poderes institucionalmente constituídos (tribunais, prefeituras, palácios de governo, câmaras legislativas, etc.)– onde os riscos até então pareciam ser maiores do que aqueles que ocorrem dentro do espaço escolar, estes mecanismos de vigilância começaram a ser discutidos, pensados, propostos também para aqueles espaços tidos como uma "extensão da própria casa", onde ficamos e deixamos nossos filhos por tanto tempo¹⁶¹, crendo e confiando ser ali um espaço seguro e propício à boa criação ou à boa educação.

Estes instrumentos tecnológicos que controlam começam, portanto, a serem solicitados, desejados pelas próprias famílias que deixam seus filhos "indefesos" em espaços onde ultimamente eles têm sido vítimas de outros colegas que –armados, drogados, alcoolizados, desestruturados, desequilibrados, entorpecidos, patologizados– ameaçam a paz e a tranquilidade escolares¹⁶².

Diante de tantas e constantes ameaças, mecanismos de controle "modernos" (práticos, perfeitos, científicos, úteis, invisíveis) são, sempre mais, amplamente aceitos e desejados, pois facilitam a vida daqueles que continuam acreditando na escola (e na educação por ela praticada), na sua

¹⁶⁰ Cito um exemplo: há pouco mais de um ano, uma escola no interior do Rio Grande do Sul, na cidade de Caxias do Sul, resolveu controlar o consumo de drogas nos banheiros através da instalação de micro-câmeras filmadoras. A inovação foi amplamente discutida pela mídia e pela comunidade gaúcha, duramente criticada por vários setores da sociedade e não durou pouco mais de uma semana: a escola voltou atrás e retirou as micro-câmeras para que os alunos não se sentissem constrangidos ao utilizarem os banheiros para suas necessidades fisiológicas.

¹⁶¹ Considere-se que normalmente ficamos na escola pelo menos quatro horas ao dia, por cerca de duzentos dias, num período –variável– mas até superior a trinta anos (da creche ou escola infantil até o doutorado).

¹⁶² Vide os inúmeros casos de violência praticados por alunos nas escolas, sobretudo naquelas norte-americanas neste último ano. Também no Brasil a violência praticada nas escolas começa cada vez mais a alarmar a sociedade e a se tornar caso de polícia: situações envolvendo uso de drogas, porte de armas, roubos, assaltos a mão armada e, mais recentemente, num exemplo da nossa comunidade, o arremesso de uma cadeira que atingiu uma professora no estacionamento do tradicional Colégio Júlio de Castilhos na cidade de Porto Alegre, chocou pais e alunos, assustou os professores do Colégio e propiciou a instauração de um inquérito policial para averiguar a procedência e a responsabilidade do ato. Coincidência ou não, neste último mês, o governo federal brasileiro divulgou através da mídia uma pesquisa feita em todas as regiões do país sobre a violência nas escolas. A avaliação dos dados quantitativos e qualitativos gerou uma ampla reportagem apresentada no *Jornal da Band* de 2 de dezembro de 1999, intitulada "Educação é caso de polícia". Eis alguns destes dados que pude anotar: treze alunos mortos nas escolas da cidade de São Paulo nos últimos doze meses; em Minas Gerais, 34% dos professores já foram agredidos por seus alunos; na cidade do Rio de Janeiro, em função das constantes ameaças de bombas, assaltos, tiroteios por causa do narcotráfico, são utilizadas metralhadoras para garantirem a segurança nas escolas; também no Rio de Janeiro, neste ano, uma carta-bomba explodiu, decepcionando a mão de uma professora que "queria expulsar o tráfico e foi expulsa da função"; em Belo Horizonte onze bombas explodiram nas escolas no último ano; e, por fim, foi medido o vandalismo nas escolas, concluindo-se que todas as regiões do país possuem índices –considerados altos– que variam de 46% (Região Norte) a 54% (Região Sul).

modernização e na sua prática –que se pretende– emancipatória, libertadora, humanizadora, universalista e conscientizadora.

(I N) C O N C L U S Õ E S

Talvez a maneira menos redutora de apontar caminhos seja aquela de não eliminar alternativas. No exercício de ir e vir, cruzar e negar afirmações, colocar em jogo tantas possibilidades, eliminar as certezas absolutas, muito fica para trás, pelos lados, para frente.

Desde o começo busquei, na desconstrução histórica de algumas edificações escolares situadas na cidade de Porto Alegre (RS) –consideradas as marcas pedagógicas que direta ou indiretamente modelaram tais espaços arquitetônicos– descrever e analisar as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analisar alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram particularmente no que diz respeito ao uso e à disposição do espaço escolar.

Ao historicizar e localizar as construções escolares no espaço urbano de uma determinada cidade, muitos poderiam ter sido os critérios na escolha de quais obras perseguir e de quais modelos privilegiar. A seleção não se deu por acaso: optei, como já referido, em estudar alguns edifícios construídos durante pouco mais de um século, edifícios esses que estão declaradamente (ou não) identificados com propostas pedagógicas defendidas e publicizadas durante este mesmo período no Brasil.

Influenciada pelas leituras, anotações, revisões, discussões e assimilações que fiz, tentei situar este percurso, relatando e apontando para algumas dentre as muitas histórias possíveis. Procurei contar aquelas que me foram mais visíveis ao longo do percurso. Muitas outras, sem dúvida, poderiam ter sido contadas, lembradas, resgatadas. E mesmo as evidentes poderiam ter sido organizadas e enriquecidas sob vários outros aspectos que talvez tenham sido por mim considerados irrelevantes ou pouco interessantes. É importante salientar que, neste resgate histórico, não procurei partir daquilo que se pode denominar classificações pedagógicas. E isso por dois motivos. Em primeiro lugar, porque o enquadramento é limitador, as tendências não são puras e sequer mutuamente exclusivas. Uma não substitui a outra. São práticas que convivem no cotidiano escolar, apesar das (possíveis) diferenças proclamadas por seus ardorosos defensores. Pois, como nos diz Ghiraldelli Jr. (1986, p. 75), "(...) todas as pedagogias (...) não se apresentam como formas puras na realidade da vida escolar e na cabeça dos educadores. De

fato, o professorado (...) vem incorporando princípios diferentes (e muitas vezes conflitantes) das diversas pedagogias". Em segundo lugar, porque não pretendi ver as relações entre espaço escolar e pedagogia como meramente *causais*, porque creio que a representação e a utilização de um determinado espaço escolar não depende *por consequência* da escolha de uma ou de outra Pedagogia¹⁶³.

Para tanto, procurei compreender o processo curricular para além de métodos, técnicas de ensino, conceitos, experiências ou dinâmicas; assim como compreender a escola enquanto instituição (pedagógica, formadora, informadora, disciplinadora, educadora, entre tantas outras acepções) que existe para além de seus currículos, normas e regimentos. Isso significou compreender a escola em sua histórica complexidade: analisando, percebendo, (re)considerando e (res)significando também aqueles elementos do currículo que nos parecem –num primeiro olhar– invisíveis, indizíveis, insignificantes. Para isto, procurei perceber as relações que se estabelecem entre os vários componentes (sujeitos ou objetos) da escola, suas funções, suas histórias, seus discursos, suas práticas e suas condições de existência.

Creio ser útil retomar aqui, para tentar concluir esta Dissertação, as categorias de configuração espacial que propus para uma análise "desconstrutiva" –*distribuição, conformação, delimitação e utilização*– a fim de, resumidamente, procurar apontar algumas evidências que julgo serem significativas em relação ao modo como arquitetônica e pedagogicamente estes espaços foram sendo constituídos, naturalizados e justificados, bem como, em relação ao modo como estas construções foram se "modernizando" (técnica e esteticamente) para continuarem produzindo corpos dóceis, disciplinados, educados. Considerarei, enfim, para esta análise final todas as escolas que foram visitadas (mesmo que três delas não tenham sido detalhadamente pesquisadas)¹⁶⁴: o *Colégio Militar de Porto Alegre*, o *Instituto de Educação General Flores da Cunha*, o *Colégio Americano*, a *Escola Técnica Parobé*, o *Colégio Província de São Pedro* e a *Escola Municipal Jean Piaget*.

Eis, portanto, cada um dos quatro elementos da configuração espacial:

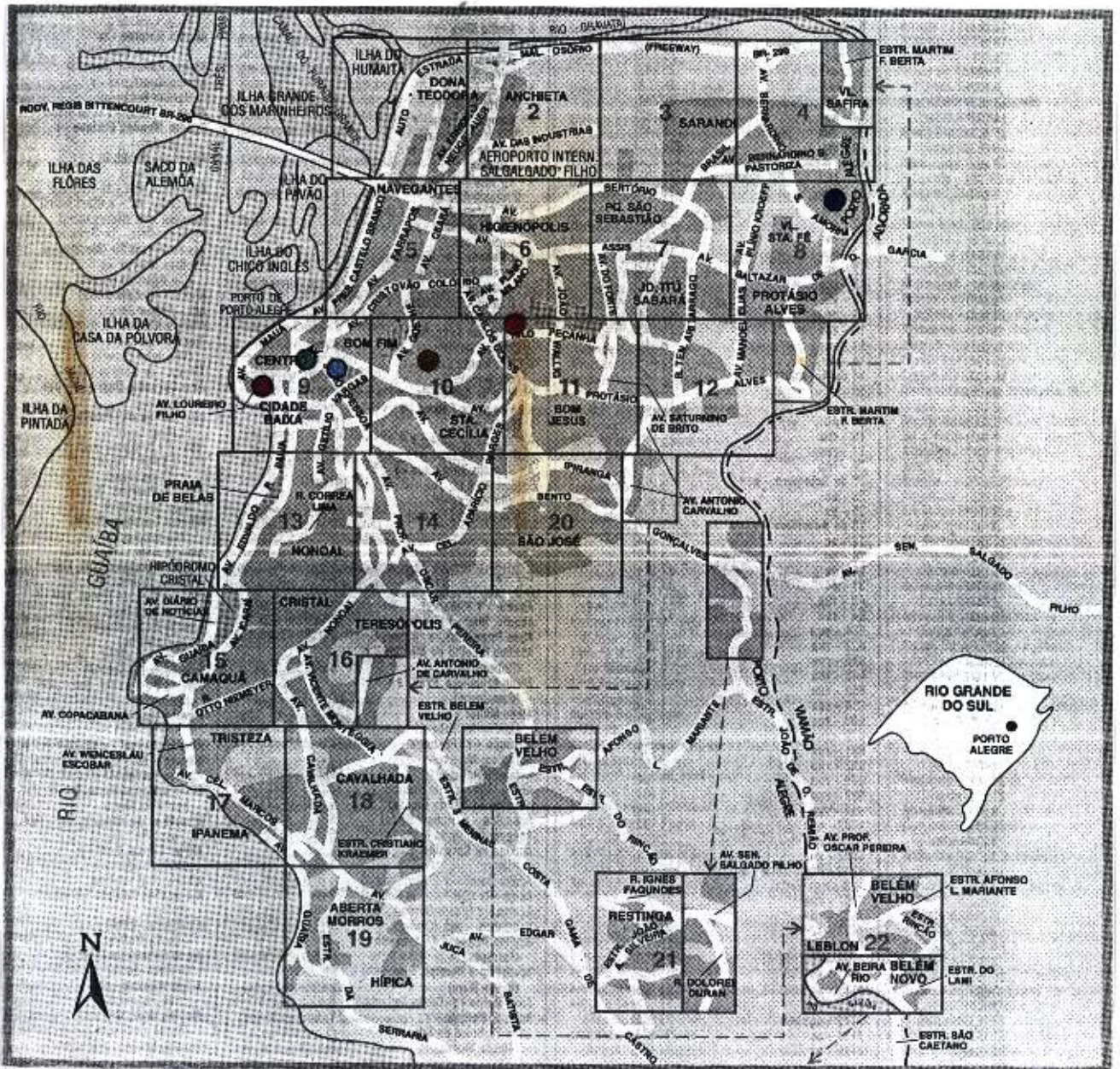
Quanto à distribuição

Todas as escolas analisadas estão localizadas entre o centro da cidade (os prédios mais antigos) e o norte da mesma (os prédios mais recentes). Dentre os mais recentes (Província e Jean Piaget), é interessante observar que ambos ocupam posições estratégicas de acordo com o

¹⁶³ Se quisermos recorrer a uma relação causal entre Arquitetura e Pedagogia, no que se refere à construção de espaços escolares, creio ser útil considerar o conceito de *causalidade imanente* de Foucault: "Causa imanente (...) é uma causa que se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito. Ou melhor, a causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia. [Na causa imanente há uma] correlação, pressuposição recíproca entre a causa e o efeito, entre a máquina abstrata e os agenciamentos concretos." (Deleuze, 1991, p.46)

¹⁶⁴ Retomarei aqui todos estes espaços por julgar oportuno e por crer que enriquecerão a análise proposta.

público a que se destinam: a primeira, por ser particular, está localizada numa zona nobre da cidade, bem arborizada e rodeada de elegantes construções; a outra, por ser pública e municipal, está localizada no extremo da cidade, no limite de Porto Alegre com um município vizinho (mapa 7).

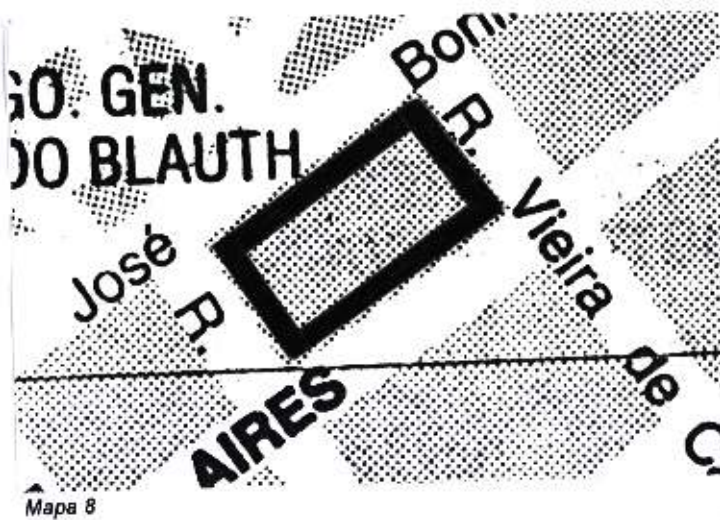


Legenda:

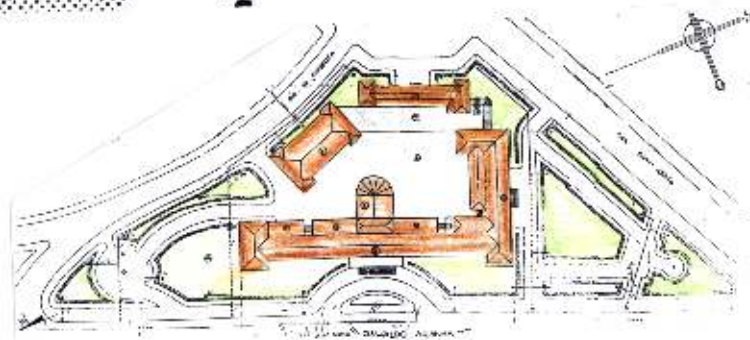
- Escola Técnica Parobé
- Instituto de Educação General Flores da Cunha
- Colégio Militar de Porto Alegre
- Colégio Americano
- Colégio Província de São Pedro
- Escola Municipal Jean Piaget

Mapa 7

Quanto à distribuição dos espaços construídos e as zonas de transição, houve uma significativa mudança: o CMPA possui uma única edificação quadrada que ocupa toda a área do terreno e no centro possui o pátio aberto (mapa 8); já o Instituto de Educação e o Colégio Americano possuem uma série de edifícios que se dispõem ao longo do terreno de forma irregular (plantas 38 e 39); a Escola Parobé, para enfatizar os aspectos técnicos do modernismo, possui dois edifícios dispostos simetricamente sobre o terreno; o Província, talvez porque o próprio terreno onde está localizado seja geometricamente irregular, possui vários edifícios distribuídos também de forma irregular sobre o mesmo; e, por fim, o Jean Piaget que, ao retomar a simplicidade das formas geométricas “puras”, distribui de forma regular sobre o terreno seus quatro edifícios (planta 40).

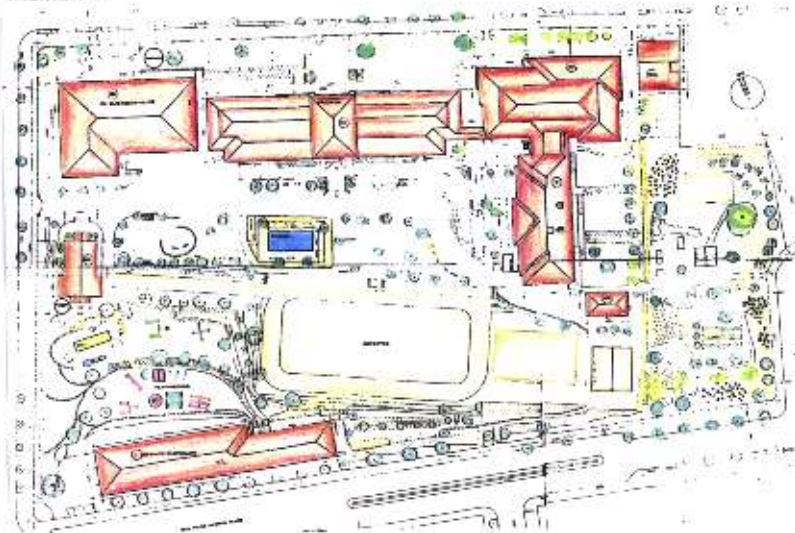


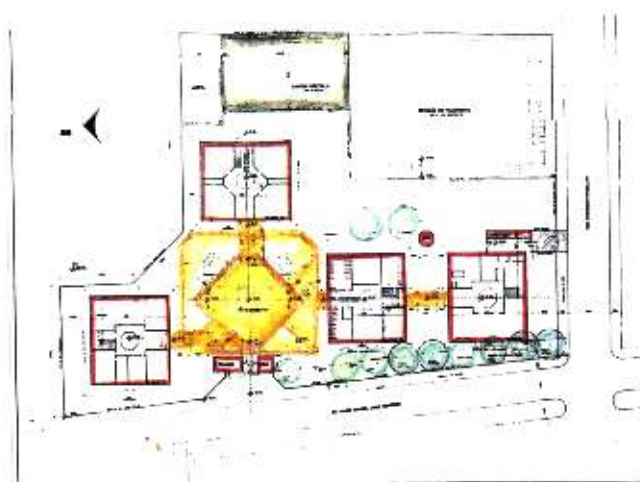
Mapa 8



Planta 38

Planta 39





Planta 40

Internamente, a distribuição dos espaços varia de acordo com a própria forma dos edifícios construídos: nos edifícios lineares, os espaços internos são distribuídos linearmente (é o caso do CMPA, Americano, Instituto e Parobé). Os edifícios que foram construídos para privilegiar outras formas também distribuem os espaços internos de forma não regular nem simétrica (Província e Jean Piaget).

Quanto à conformação

Mudanças ocorreram ao longo dos tempos no aspecto externo dos edifícios analisados: de austeras e monumentais (CMPA, Instituto e Americano) as fachadas passaram a ser envidraçadas, de linha retas e pouco ornamentadas (Parobé, Província e Jean Piaget). Continuam, porém, a ostentar, através das fachadas (e dos outros aspectos externos gerais dos edifícios) a posição (cultural, econômica e social) que ocupam na cidade de Porto Alegre (fotos 40, 41, 42, 43, 44 e 45).



Foto 40



Foto 41

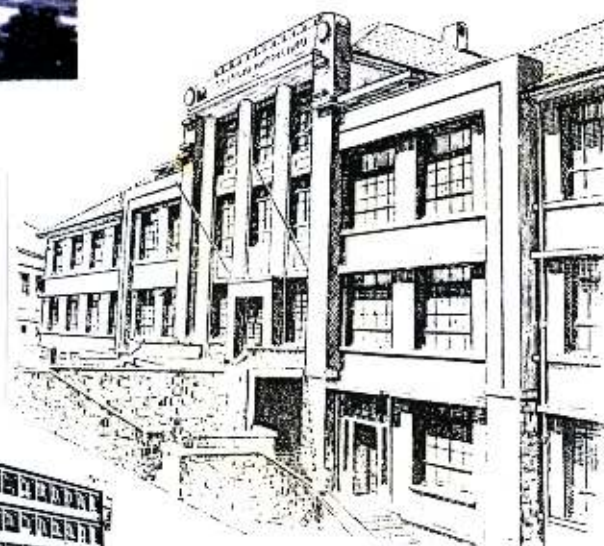


Foto 42

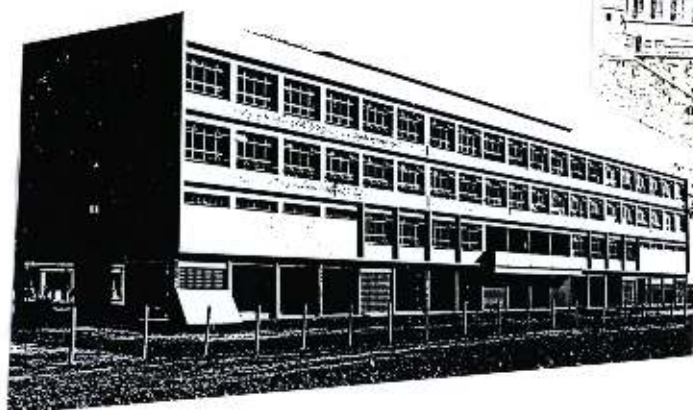


Foto 43



Foto 44

Foto 45



As zonas de transição também mudaram: do pátio fechado e bem delimitado (CMPA) passamos aos vários pequenos espaços ajardinados, cheios de equipamentos que divertem, distraem e enfeitam estas zonas.

A tipologia adotada pelas escolas analisadas também difere bastante, mesmo que todas as escolas atualmente estejam (de uma forma ou outra) fechadas para o exterior (talvez por questões de segurança, considerando-se o país em que vivemos), os recursos utilizados para conformar este contorno construído mudaram: das paredes opacas e grossas de alvenaria passamos às paredes translúcidas onde impera o vidro. Outra interessante observação a fazer em relação à tipologia se refere à mudança ocorrida na disposição dos prédios nos terrenos: de uma tipologia quadrada, com prédios dispostos a fim de formarem um quadrado vazado no meio (pátio) do Colégio Militar (figura 2), passou-se cada vez mais a uma tipologia que vai se abrindo em relação ao exterior, estabelecendo, sempre mais, maiores zonas de contato e interação com o meio onde estas escolas estão inseridas (figuras 3, 4 e 5).



Figura 2



Figura 3

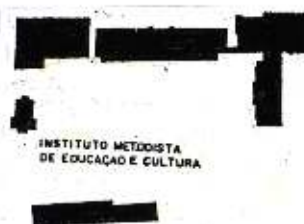


Figura 4



Figura 5

Todas as escolas, enfim, estão inseridas na cidade independentemente dos outros edifícios que as circundam e, por terem grandes dimensões, estas escolas são imediatamente reconhecidas como tais.

Quanto à delimitação

Os terrenos onde estão localizadas as escolas, ao longo do tempo, passaram a ter uma função diferente daquela inicial: no CMPA (a primeira escola considerada para a análise), a edificação ocupa toda a dimensão do terreno; em todos os outros colégios analisados, porém, as várias edificações se dispõem de forma irregular no terreno.

Internamente, os vários espaços nos edifícios também mudaram de forma e de função: os espaços idênticos em forma e função passam a ser, cada vez mais, múltiplos, multifomes, multifuncionais, sempre prontos para transformarem-se diante das "novas" e "necessárias" exigências polifuncionais das escolas mediatizadas, multimídias, hipermodernas e (dizem) "de primeiro mundo". Se antes os espaços destinados à educação eram apenas salas de aula (e, no máximo, laboratórios), agora vários são os espaços que servem para educar: jardins, salas de computação, de exercícios físicos, de meditação, de diversão (equipadas com TV, vídeo, som, computadores, etc.); uma infinidade de "novidades" e "avanços" que transformam os espaços destinados às atividades (pedagógicas, lúdicas ou recreativas) em espaços permanentemente controlados para indivíduos sempre mais disciplinados¹⁶⁵.

Quanto à utilização

Como já referido, o CMPA foi construído inicialmente para ser um quartel. Talvez por isto, todos os espaços (fechados e abertos) do Colégio possuem (desde a sua construção, em 1883) funções específicas que foram se adequando às novas exigências, mas que não mudaram fundamentalmente quanto à forma, tamanho, localização, etc. Com exceção dos espaços destinados aos internos do Colégio, todo o espaço restante é dividido em salas (que hoje servem às aulas e aos laboratórios).

Também no Instituto de Educação a maior parte do espaço construído é utilizado para as aulas (planta 41): salas de aula, de leitura, de geografia, de química, dos professores, entre outras.

A Escola Técnica Parobé –por sua especificidade: formação técnico-profissionalizante– possui muitos espaços (oficinas) diferenciados que são utilizados, entretanto, sempre com a finalidade pedagógica (fotos 46 e 47).

Os outros colégios –Colégio Americano, Colégio Província de São Pedro e Escola Jean Piaget– foram –ao longo do tempo e das necessidades que surgiram– diferenciando seus espaços, fragmentando-os nas mais diferentes funções: espaços para leitura, diversão, oração (foto 48), trabalhos manuais, desenho, corte e costura, cozinha, dança, música, estudos, recreação, encontro, integração (foto 49), "canto da natureza", "canto do conto", brinquedos e tantos outros.

¹⁶⁵ É interessante observar como os "novos" saberes pedagógicos influenciam os "novos" arranjos espaciais.

EDIFÍCIO PRINCIPAL:
 ESCALA 1:250

**PLANTA DO EDIFÍCIO DO
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**

EM

PORTO ALEGRE
 ESTADO RIO GRANDE DO SUL.

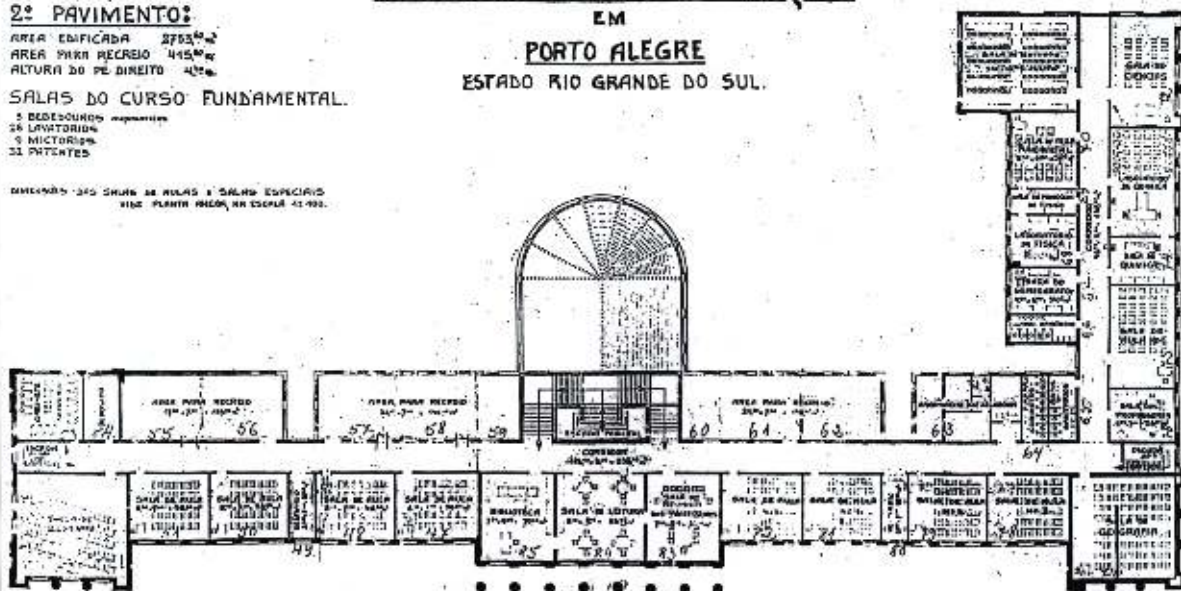
2º PAVIMENTO:

ÁREA EDIFICADA 2753,42
 ÁREA PARA RECREIO 415,00
 ALTURA DO PE DIREITO 4,00

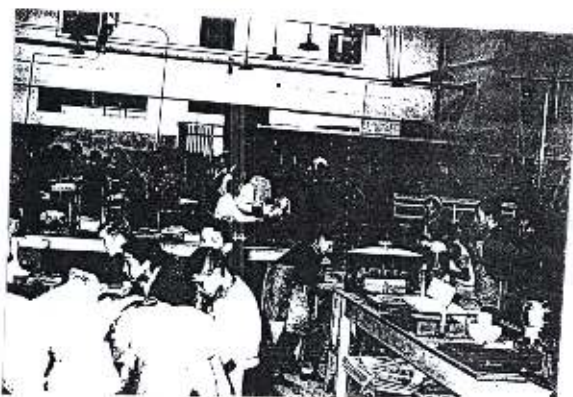
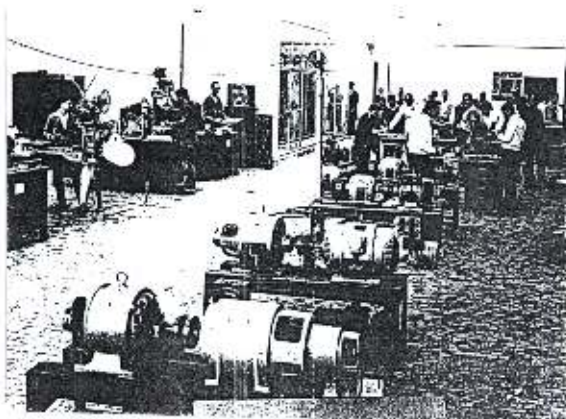
SALAS DO CURSO FUNDAMENTAL:

5 DEBECORADOS
 26 LABORÁRIOS
 5 MICTÓRIOS
 33 PATENTES

MENSURAS - 245 SHAMS DE PÓLIS E SALÃO ESPECIAL
 NING PLANTA ANTER. NA ESCALA 1:100.



Planta 41



Fotos 46 e 47

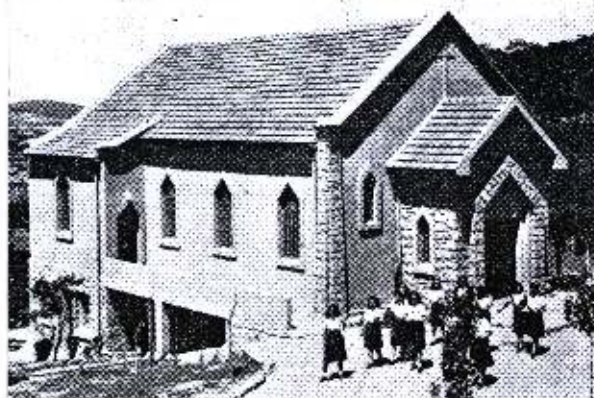


Foto 48

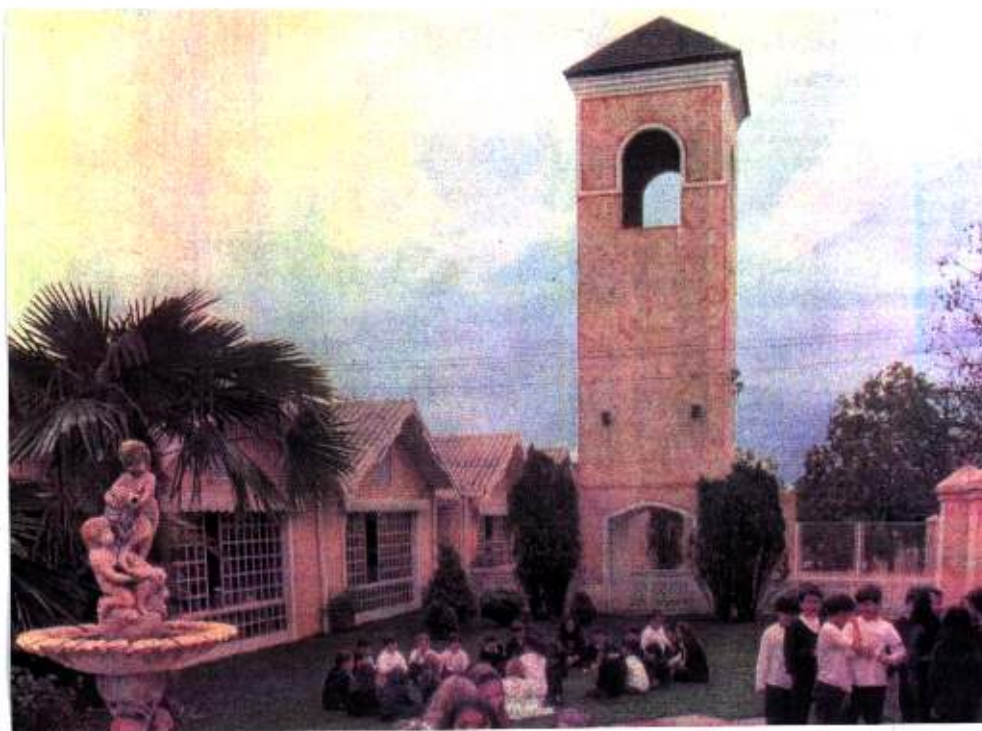


Foto 49

Enfim, para prosseguir neste trabalho (de busca, de análise, de entrelaçamentos e de crítica¹⁶⁶) – que não creio ter acabado aqui –, é necessário, por um lado, continuar cruzando dados e informações quanto aos espaços escolares arquitetados e as pedagogias elegidas que os justificam. Por outro lado, é necessário não perder de vista a história dos espaços fechados (disciplinares e disciplinarizantes) para que se perceba que esta “evolução humanizante” – que nos retirou do calabouço (particularmente no caso das prisões) para nos colocar nas “gaiolas” de vidro, de limites transparentes e visibilidades sem fim – é extremamente econômica¹⁶⁷ (material e politicamente). Pois, mais pretensamente “humanos”, suavizamos e até eliminamos completamente uma série de limites (físicos, estruturais, mobiliários, arquiteturais, etc.) que

¹⁶⁶ Criticar, porém, não significa “propor alternativa”. Pois, ao fazer a crítica não pretendo estabelecer com o objeto da minha análise uma relação “moral”, julgando e separando o “bom” e o “ruim”, propondo alternativas. Pretendo, ao contrário, ao criticar, fazer uso da “ética” e apenas usar os exemplos no máximo de suas potencialidades.

¹⁶⁷ A palavra *economia* (do grego “οικονομία”; “οικο” = casa e “μετρον” = medida, controle), e suas derivadas, foi constantemente utilizada por Foucault. Porém, ele a usa de maneira diversa daquela geralmente definida como “ciência, doutrina ou teoria que estuda os processos de produção, troca e consumo de bens e serviços capazes de satisfazerem as necessidades e os desejos humanos” (Zingarelli, 1996, p. 584, trad. minha). Também aqui usarei *economia* num sentido mais amplo e próximo do seu original grego: “arte de bem administrar uma casa” (Ferreira, s/d, p. 497); ou como: “tendência do homem de realizar o máximo resultado com meios dados, ou um determinado resultado com o mínimo de meios, motivada pela limitação dos meios em relação aos fins e à escassez dos bens em relação às necessidades” (Zingarelli, 1996, p. 584, trad. minha); ou então: “utilização racional das fontes de utilidade de que se dispõe” (idem).

impossibilitam alunos e professores de manterem entre si as tão propagadas relações mais justas, igualitárias ou democráticas. Esquecemos, talvez, que tal "evolução" (ou economia como nos diz Foucault) nos amordaça com outras amarras, mais finas, mais sutis, quase transparentes.

Como átomos pensantes (que se desejam autônomos, livres e celulares) estamos organizados numa nova economia e tecnologia do poder (disciplinar ou tecnológico), de quantidades mínimas, de certezas (ditas) perfeitas, de verdades (tidas como) comuns, de idealidades suficientes, de causalidades eficientes e de especificações classificatórias¹⁶⁸. Procuramos, além do mais, conviver pacificamente, produzindo, mantendo e reproduzindo, eficaz e eficientemente, um modo de produção específico, de máxima força útil e mínima força política, como numa grande linha de montagem de composições precisas, mecanismos perfeitos e extrema docilidade.

Vistos, vigiados e violados na escola e fora dela nos tomamos naturalmente obedientes, homogêneos, previsíveis, exemplares e, sobretudo, governamentalizados¹⁶⁹, sem precisarmos mais do soberano ou do pastor para nos determinarmos, controlarmos e justificarmos em nossas ações e intenções.

A escola, portanto, esta grande maquinaria disciplinar moderna, tem sua positividade justamente na medida em que participa na produção de sujeitos autogovernados (num estado governamentalizado) que aprendem desde cedo nas várias séries e ciclos (nos seus tempos), nas várias filas, turmas, salas ou carteiras (nos seus espaços) e nos vários currículos, grades, programas ou níveis (nas suas histórias, hierarquias e distribuições) a estabelecerem autonomamente seus próprios limites, controlando e permitindo, reciprocamente, uns aos outros.

Por tudo isto, e apesar disto e dos tantos outros problemas e críticas com os quais a escola (enquanto espaço e tempo) tem permanentemente convivido, seria, porém, contraproducente eliminá-la completamente, pois mesmo que ela não funcione como explicitamente desejamos (porque ainda nela existem as evasões, as repetências, os castigos, as ausências, as necessidades contínuas e as faltas graves), ela tem uma certa utilidade econômico-política para as sociedades nas quais vivemos. Parfraseando Foucault (s/d), talvez esta aparente "utilidade" da escola possa ser facilmente observada se considerarmos o seguinte: quanto mais escolarizados formos, mais indisciplinados existirão, quanto mais indisciplina houver, mais desorganizada (despolitizada, mal educada, indisciplinada) será a sociedade e mais necessidade e vontade de disciplina ter-se-á; mais aceitável e desejável, então, será a escola e o sistema de controle disciplinar.

A existência deste pequeno perigo interno permanente [a indisciplina] é uma das condições de aceitabilidade deste sistema de controle. (Idem, p. 65, trad. minha)

¹⁶⁸ Foucault desenvolve as regras desta tecnopolítica em "Vigiar e Punir" (1997c, p. 86-89).

¹⁶⁹ Foucault desenvolve detalhadamente "a governamentalidade" no seu artigo homônimo do livro que, no Brasil, leva o nome de "A Microfísica do Poder" (Foucault, 1989, p. 277-293).

Outras condições de aceitabilidade poderiam ser pensadas, citadas, enumeradas, postuladas. Talvez a lista nunca acabe. Ou delas se pudesse falar muito mais. Fica o desejo da inconclusão.

Importante salientar, por tudo isto, que neste fim e desde o começo, tomei partido, fiz opções, associações, demarquei espaços e tempos de acordo com o meu ritmo, meu desejo, minhas vontades¹⁷⁰. Esta foi, por enquanto, (e será) apenas uma entre tantas análises possíveis.

P R Ó X I M O S P A S S O S

Meus próximos passos não serão poucos, pois apesar de tudo o que disse e escrevi, preciso continuar. Sobretudo, porque os proclamados “avanços” que, nesse campo, nos dizem ter ocorrido ao longo do século XX –nas formas empregadas, nas novas distribuições espaciais, nos novos materiais utilizados (substituindo-se, por exemplo, a resistência do ferro e da alvenaria pela transparência do vidro)–, podem não ter passado de tentativas de mudanças que, de fato, deixaram tudo como estava. Os óculos que escolhi talvez tenham me permitido olhar e ver o quanto se tentou mudar para fazer continuar tudo como estava e está. Claro que sei, também, que dependendo dos óculos que usarem aqueles que se debruçarem ou especularem sobre minhas argumentações, poderei ser acusada de positivista, ilusionista, ou mesmo –e simplesmente– de ter mimetizado um dos mestres sobre os quais me apoio.

Prefiro acreditar que, se de um lado temos os avanços e progressos (qualidades de um projeto sistêmico generalizante), de outro lado –sutil, corroendo a base de sustentação, tal como a água batendo na pedra–, um outro sistema de pensamento vai nos seduzindo e como num exercício de necessária sobrevivência, trocamos as lentes, afinamos os discursos, vestimos as máscaras, nos constituímos, nos tomamos mais econômicos e regulados nas palavras e nos gestos. E armadilhados, disciplinados, aperfeiçoados, autogovernados, nos esquematizamos, nos trancafiados, nos controlamos em belos e transparentes ambientes, onde o translúcido do vidro é apenas a mais frágil das nossas gaiolas.

Deste inventário sem fim, espero que fiquem as marcas da minha história, das minhas lentes e escolhas, minhas dúvidas e incertezas, meus tributos e minhas significativas esperanças. Para poder continuar. Para poder acreditar.

¹⁷⁰ Particularmente as leituras que fiz de Foucault, Viñao Frago e Escolano me instigaram muito. Isto não significa, porém, que concorde com tudo o que disseram ou escreveram sobre a questão do espaço escolar –mesmo porque isto seria, de minha parte, uma inaceitável ousadia– mas reitero a importância destes autores e de algumas de suas

Sem jamais esquecer, porém, daquilo que nos escreveu Bentham (1989, p. 33, trad. minha):

(...) velar sobre a educação de um homem é velar sobre todas as suas ações, é colocá-lo em uma posição em que se possa influir sobre ele como se queira, pela escolha dos objetos que se lhes apresentam e pelas idéias que se fazem nascer nele.

obras neste meu texto. Suas palavras permeiam esta Dissertação (sobretudo aquilo que tentei desconstruir e aquilo que tentei edificar). Tentei, por isto, para lhes ser fiel, ser-lhes o mais infiel possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUAYO, A.M. *Didática de Escola Nova*. Trad. J. B. Damascó Penna e Antonio D'Avila. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1935.
- ALVAREZ-URÍA, Fernando. A Escola e o Espírito do Capitalismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 70-77.
- ALVES, Nilda. *O Espaço Escolar e suas Marcas: O espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANUÁRIO DO CONSELHO DE PROFESSORES. Porto Alegre: Escola Preparatória de Porto Alegre, 1960.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981, 2ª ed..
- BENTHAM, Jeremias. *El Panoptico*. Madri: La Piqueta, 1989, 2ª ed..
- BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: Tendências e Filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 159-176.
- BUSCHER, Paula Gertrudes. *Parque dos Maias II: História da "invasão" e construção da cidadania*. (Monografia). Porto Alegre: PUCRS, 1994.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CARNEIRO, Luiz Carlos e PENNA, Rejane. *Porto Alegre: de aldeia à metrópole*. Porto Alegre: Marsiaj Oliveira/Oficina da História, 1992.
- COLÉGIO AMERICANO. *Prospecto*. Porto Alegre: textos impressos, 1909, 1917, 1919, 1921, 1923, 1924, 1925, 1926, 1927-1928, 1929, 1930, 1932, 1933-1934, 1936-1937, 1938, 1940, 1943, 1944, 1949, 1952, 1954, 1955, 1964, 1995.
- COLÉGIO MILITAR DE PORTO ALEGRE. *Histórico*. Porto Alegre: texto digitado, s/d (a).
- _____. *Síntese Histórica*. Porto Alegre: CMPA, texto digitado, s/d (b).
- CONSTRUÇÃO. *Arquitetura Pedagógica: Porto Alegre constrói escola inspirada no método Paulo Freire*. São Paulo: nº 2322, agosto de 1992, s/p.
- CORREIO DO POVO. *As necessidades do ensino no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: 1938, s/p.
- _____. *Educação*. Porto Alegre: 20 de julho de 1999, p. 9.
- _____. *Esther considera a mudança 'uma lástima'*. Porto Alegre: s/d, s/p.
- CORAZZA, Sandra Mara. Olhos de Poder sobre o Currículo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 21, nº 1, jan/jun 1996, pp. 46-70.
- COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: _____ (Org.). *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 37-68.
- CUBAN, Larry. Como os professores ensinavam: 1890-1980. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº 6, 1992, pp. 115-127.
- D'AGOSTINO, Mário Henrique Simão. As primícias da ordem. In: SOUZA, Célia Ferraz de e PESAVENTO, Sandra Jatáhy (Orgs.) *Imagens Urbanas: Os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997, pp. 127-142.

- DAMASIO, Claudia Pilla. A construção e a imagem cidade-progresso em Porto Alegre na virada do século. In: SOUZA, Célia Ferraz de e PESAVENTO, Sandra Jatayh (Orgs.) *Imagens Urbanas: Os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997, pp. 147-155.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1998.
- _____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DE MARINIS, Pablo. La espacialidad del Ojo Miope (del Poder): (Dos ejercicios de cartografía postsocial). *Archipiélago Cuadernos de Crítica de la Cultura*. Barcelona: nº 34-45, 1998, pp. 32-39.
- DUTRA, Olívio. Apresentação. *Paixão de Aprender: O espaço físico do Construtivismo*. Porto Alegre: nº 4, setembro 1992, p. 3.
- ESCOLA MUNICIPAL JEAN PIAGET. *Informativo*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, texto impresso, s/d, s/p.
- ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como Programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao e _____. *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 20-57.
- _____. La Arquitectura como Programa. Espacio-escuela y currículum. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, nº 12-13, 1993/94, pp. 97-120.
- ESCOLA TÉCNICA PAROBÉ. *Prospecto*. Porto Alegre: texto impresso, 1997.
- FABRIS, Eli Terezinha Henn. *Representações de Espaço e Tempo no Olhar de Hollywood sobre a Escola*. (Proposta de Dissertação de Mestrado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s/d, 1ª ed..
- FLORES, João do Padro. *Seu Maior Amor: Biografia de Carmen Chacon*. São Paulo: Colégio Americano, 1955.
- FORQUIN, Jean-Claude. As Abordagens Sociológicas do Currículo: Orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 21, nº 1, jan/jun 1996, pp. 187-198.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a, 5ª ed..
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997b.
- _____. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1997c, 15ª ed..
- _____. *A Ordem do Discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Trad. Laura Fraga de Almeida Samapio. São Paulo: Loyola, 1996, 3ª ed..
- _____. *As Palavras e as Coisas: Uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995a.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, pp. 231-249.
- _____. *Un Dialogo sobre el Poder*. Madrid: Alianza Materiales, 1995c.
- _____. *Microfísica do Poder*. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

- _____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza Albuquerque e J.A. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 9ª ed..
- _____. *La Imposible Prisión: Debate con Michel Foucault*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- _____. *Las Redes del Poder*. Buenos Aires: Almagesto, s/d.
- FRAGO, Antonio Vinão. Do Espaço Escolar e da Escola como Lugar: Propostas e questões. In: _____ e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 59-139.
- _____. Del Espacio Escolar y la Escuela como Lugar: Propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, nº 12-13, 1993/94, pp. 17-74.
- _____. El Espacio Escolar. Introducción. *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, nº 12-13, 1993/94, pp. 11-16.
- _____. *Espacio Y Tiempo. Educación y Historia*. Texto digitado, s/d.
- FRANCO, Sérgio da Costa. *Porto Alegre: Guia histórico*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1988.
- GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1998, 6ª ed..
- GHIRALDELLI JR., Paulo. A Evolução das Idéias Pedagógicas no Brasil Republicano. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: 11 (2), jul/dez, 1986, pp. 69-79.
- GORELIK, Adrián. *La Grilla y el Parque: Espacio público y cultura urbana en Buenos Aires, 1887-1936*. Buenos Aires: Universidade Nacional de Quilmes, 1998.
- GROSSI, Esther Pillar. *Escola Jean Piaget: "Uma aconchegância". Um novo espaço físico para um novíssimo espaço pedagógico*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, texto impresso, 1992a.
- _____. Escola Municipal Jean Piaget: Novo conceito de espaço físico escolar. *Jornal do Comércio*. Porto Alegre: 12 de agosto de 1992b, p. 15.
- HAMILTON, David. Sobre as Origens dos Termos Classe e Curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº 6, 1992, pp. 33-52.
- HIPOLA, Maria del Pilar Sánchez. La organización y el espacio escolar en el marco de la integración. *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Complutense, vol. 5 (2), 1994, pp. 105-120.
- HYLOEA (ou HILÉIA). Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, 1923 (nº 2, 4, 7), 1925 (nº 2/3, 4, 6/7), 1928 (nº 4, 6), 1930 (nº 2, 4), 1931 (nº 3), 1932 (nº 2, 4), 1933 (nº 1, 2, 3, 4/5, 6), 1934 (nº 1, 3/4), 1935 (nº 1/2, 3), 1937 (nº 1, 3, 4, 6), 1938 (nº 1, 2, 3), 1940 (nº 2), 1942 (nº 1), 1968, 1972, 1973, 1974, 1977, 1980, 1989, 1995, 1998.
- IMEC. *Resumo Histórico*. Porto Alegre: Colégio Americano, texto digitado, 1997.
- JORNAL DO BRASIL. *Construtivismo chega à Arquitetura*. Rio de Janeiro: 21 de junho de 1992, s/p.
- JORNAL DO COMÉRCIO. *Entregue em Porto Alegre 1ª Escola Construtivista*. Rio de Janeiro: 16 de junho de 1992, s/p.
- KIEFER, Flávio. Um Projeto para a Escola Infantil Construtivista. In: GROSSI, Esther P. e BORDIN, Jussara (Org.). *Construtivismo Pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1995, 6ª ed., pp. 208-212.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995, 2ª ed., pp. 35-86.
- LEMINSKI, Paulo. *Distraídos Venceremos*. São Paulo: Brasiliense, 1990, 2ª ed..

- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Antiprendas: Uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1987.
- MACADAR, Raul. Projeto Arquitetônico para a escola Construtivista. *Paixão de Aprender: O Espaço Físico do Construtivismo*. Porto Alegre: nº 4, setembro 1992, pp. 4-13.
- MACEDO, Francisco Riopardense de. *História de Porto Alegre*. Ed. da Universidade/UFRGS, 1993.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1989, pp. VII-XXIII.
- MCFADIN, Marta. *Orientação Educacional*. Belo Horizonte: Publicações da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1960.
- MIRANDA, María Jesús. Bentham en España. In: BENTHAM, Jeremias. *El Panoptico*. Madri: La Piqueta, 1989, 2ª ed., pp. 127-145.
- MONARCHA, Carlos. Arquitetura Escolas Republicana: A escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1999, pp.97-136.
- MONTEIRO, Charles. *Porto Alegre: urbanização e modernidade. A construção social do espaço urbano*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, Utopia e Pós-Modernidade. In: _____ (Org.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, pp. 9-28.
- _____. O Currículo como Política Cultural e a Formação Docente. In: _____ e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 7-20.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder: la conformación de la Pedagogia Moderna*. Buenos Aires: Aique, s/d.
- O CASARÃO DA VÁRZEA. Porto Alegre: Colégio Militar de Porto Alegre, nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. *Inaugurada Escola Construtivista em Porto Alegre*. São Paulo: 16 de junho de 1992, s/p.
- OTTONE, Piero. Il falso Progresso. *Il Venerdì di Repubblica*. Roma: agosto de 1999.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Lutas entre Culturas no Currículo em Ação da Formação Docente. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 21, nº 1, jan/jun 1996, pp. 137-157
- _____. Estudos sobre Currículo no Brasil: Tendências das publicações na última década. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 19, nº 2, jul/dez 1994, pp. 95-114.
- PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO URBANO. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, s/d.
- PESAVENTO, Sandra Jatayh. Muito além do Espaço: Por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: vol. 8, nº 16, 1995, pp. 279-290.
- _____. *Memória Porto Alegre: Espaços e vivências*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1979.
- _____. Um Novo Olhar sobre a Cidade: A nova história cultural e as representações do urbano. *Porto Alegre na virada do século 19*. Porto Alegre: Editora da Universidade, Editora da Ulbra, Editora Unisinos, s/d, pp. 127-143.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, 2ª ed, pp. 173-210.

- PROJETO. *Escola Jean Piaget*. São Paulo: nº 159, 1993, pp. 55-57.
- REVISTA EPPA. Porto Alegre: Escola de Preparatória de Porto Alegre, 1955.
- RIO GRANDE DO SUL. *Padrão Referencial de Currículo: Documento Introdutório (1ª versão)*. Porto Alegre: Secretaria de Educação, Departamento Pedagógico, 1995/1998.
- ROCA, Miguel Angel. *Habitar – Construir – Pensar*. Buenos Aires: CP67, 1989.
- ROCHA, Cristianne Maria Famer Rocha. *O Espaço Escolar em Revista: Práticas que produzem discursos e/ou discursos que produzem práticas*. (Monografia). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1998.
- _____. *Arquitetura Escolar em Tempos Pós-Modernos*. (Monografia) Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1997.
- ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Liberdades Reguladas: A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998, pp. 30-45.
- RUIZ, José María R.. El Espacio Escolar. *Revista Complutense de Educación*. Madrid: Complutense, vol. 5 (2), 1994, pp. 93-104.
- RYBCZYNSKI, Wittold. *Casa: Pequena História de uma Idéia*. Trad. Betina Von Staa. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- SACRISTÁN, Gimeno J. Currículo e Diversidade Cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 82-113.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.159-177.
- SANTOS, Lucíola L. de C. P. História das Disciplinas Escolares: Outras perspectivas de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 20, nº 2, jul/dez 1995, pp. 60-68.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.
- _____. *O Currículo como Fetice: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.
- _____. *Identidades Terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. Currículo e Identidade Social: Territórios contestados. In: _____ (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a, pp. 190-207.
- _____. Descolonizar o Currículo: Estratégias para uma Pedagogia Crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 1995b, pp. 30-36.
- _____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-Moderna. In: MOREIRA, Antonio Flávio e _____ (Orgs.). *Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995c, pp. 184-202.
- _____. *Currículo e Cultura como Prática de Significação*. Porto Alegre: texto digitado, s/d.
- SOUZA, Célia Ferraz de. Construindo o espaço da representação: ou o urbanismo de representação. In: _____ e PESAVENTO, Sandra Jatthy (Orgs.) *Imagens Urbanas: Os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997, pp. 107-122.

- _____ e DAMASIO, Cláudia Pilla. Os primórdios do urbanismo moderno: Porto Alegre na administração Otávio Rocha. In: PANIZZI, Wrona M. e ROVATTI, João F. *Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993.
- _____ e MÜLLER, Dóris Maria. *Porto Alegre, análise de sua evolução*. Porto Alegre: Relatório de pesquisa, 1978.
- _____. Porto Alegre e sua evolução urbana. *Porto & Vírgula*. Porto Alegre: v. 5, nº 31, s/d, pp. 22-25.
- SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de Civilização: A implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998.
- TERIGI, Flávia. Notas para uma Genealogia do *Curriculum* Escolar. *Educação & Realidade*. Porto Alegre: v. 21, nº 1, jan/jun 1996, pp. 159-176.
- VARELA, Julia. Categorias Espaço-temporais e Socialização Escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa C. Vorraber. (Org.). *Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez, 1996, pp. 68-96.
- _____ e ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº 6, 1992, pp. 68-96.
- _____. *El Metodo Genealogico: De los sociólogos clásicos a los trabajos de Norbert Elias y Michel Foucault*¹⁷¹. Congresso de Sociologia de Granada: texto fotocopiado, 1995.
- VATTIMO, Gianni. *O Fim da Modernidade: Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*¹⁷². Porto Alegre: texto digitado, 1999.
- _____. *Espaços que Produzem*¹⁷³. Porto Alegre: texto digitado, 1999.
- _____. Currículo e História: Uma conexão radical. In: _____. *O Currículo nos Limiares do Contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, pp. 93-104.
- _____. Currículo e Interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997, pp. 59-102.
- _____. *A ordem das Disciplinas*. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1996.
- _____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996, pp. 19-36.
- _____. *Culturas e Currículo*. Internet: www.ufrgs.br/faced/alfredo
- _____. Michel Foucault e Educação: Há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica Pós-estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b, pp. 9-56.
- _____. *Governabilidade ou Governamentalidade*. Internet: www.ufrgs.br/faced/alfredo
- WEIMER, Günter. A imagem da cidade e o poder. In: SOUZA, Célia Ferraz de e PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.) *Imagens Urbanas: Os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997, pp. 223-235.

¹⁷¹ Este texto já se encontra publicado. A atual referência dele é: VARELA, Julia e ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Genealogia y Sociología: Materiales para repensar a Modernidad*. Buenos Aires: El Cielo Asalto, 1997, pp. 51-73.

¹⁷² Este texto encontra-se no prelo: VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação: Mídia, Arquitetura, Brinquedo, Biologia, Literatura, Cinema,...* Porto Alegre: UFRGS, 2000.

¹⁷³ Este texto também já se encontra publicado: VEIGA-NETO, Alfredo. *Espacios que Producen*. In: GVIRTZ, Silvina (Org.). *Temas Contemporaneos en Educación*. Buenos Aires: Aique, 1999.

_____. A capital do positivismo. In: PANIZZI, Wraha M. e ROVATTI, João F. *Estudos Urbanos: Porto Alegre e seu planejamento*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS/Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1993.

_____. Porto Alegre: A origem do traçado. *Porto & Vírgula*. Porto Alegre: v. 5, nº 31, s/d, pp. 26-29.

WILKOSZYNSKI, Artur do Canto e SOUZA, Célia Ferraz de. Tristeza: A imagem que formou a sua imagem. In: SOUZA, Célia Ferraz de e PESAVENTO, Sandra Jatahy (Orgs.) *Imagens Urbanas: Os diversos olhares na formação do imaginário urbano*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1997, pp. 181-188.

WOLFF, Sílvia Ferreira Santos. A Arquitetura Escolar Documentada e Interpretada através de Imagens. *Anais do Seminário "Pedagogia da Imagem, Imagem da Pedagogia"*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, 1996, pp. 102-109.

ZERO HORA. *Colégio Província de São Pedro*. Informativo especial. Porto Alegre: 28 de setembro de 1998.

_____. *Arquitetura Construtivista sai do papel*. Porto Alegre: 18 de agosto de 1992, p. 34.

_____. *Construtivismo*. Porto Alegre: 12 de julho de 1992, p. 4.

ZINGARELLI, Nicola. *Vocabolario della Lingua Italiana*. Bolonha: Zanichelli Editore, 1996.

ANEXOS

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1:	Colégio Americano
Figura 2:	Tipologia do Colégio Militar de Porto Alegre
Figura 3:	Tipologia do Instituto de Educação General Flores da Cunha
Figura 4:	Tipologia do Colégio Americano
Figura 5:	Tipologia da Escola Municipal Jean Piaget

ÍNDICE DAS FOTOGRAFIAS

Foto 1:	Escola Técnica Parobé
Foto 2:	Colégio Militar de Porto Alegre
Foto 3:	Instituto de Educação General Flores da Cunha
Foto 4:	Colégio Província de São Pedro
Foto 5:	Escola Municipal Jean Piaget
Foto 6:	O Colégio Militar de Porto Alegre no início do século XX
Foto 7:	Muro do pátio interno (CMPA)
Foto 8:	Entrada principal do Colégio Americano na sede da Av. Independência em 1924
Foto 9:	Edifício "Ypiranga" onde funcionavam as aulas do Colégio Americano
Foto 10:	Lema do Colégio Americano
Foto 11:	A sala de aula da Escola Municipal Jean Piaget
Foto 12:	A dinâmica do encontro na Escola Municipal Jean Piaget
Foto 13:	Iluminação e ventilação naturais no coração dos blocos (Escola Municipal Jean Piaget)
Foto 14:	O Colégio Militar em 1933
Foto 15:	Vista aérea posterior do Colégio Militar
Foto 16:	Vista interna do frontão antes da construção do segundo pavimento
Foto 17:	O torreão principal (CMPA)
Foto 18:	Vista do torreão através das arcadas internas do Colégio Militar
Foto 19:	Vista das arcadas internas (CMPA)
Foto 20:	O torreão principal (CMPA)
Foto 21:	O pátio e suas galerias (CMPA)
Foto 22:	O pátio interno do Colégio Militar

Foto 23:	A quadra de esporte cercada no interior do pátio do Colégio Militar
Foto 24:	Fachada externa principal do Colégio Americano
Fotos 25, 26 e 27:	Detalhes da fachada principal e altura do muro externo (Colégio Americano)
Foto 28:	Vista posterior da fachada principal do Colégio americano
Foto 29:	Vista parcial do jardim interno do Colégio Americano
Foto 30:	Recantos do jardim interno (Colégio Americano)
Foto 31:	Fachada principal (externa) do Colégio Americano
Foto 32:	Fachada principal (interna) do Colégio Americano
Foto 33:	O projeto-piloto das escolas construtivistas
Foto 34:	A entrada da Escola Municipal Jean Piaget
Foto 35:	Área central dos blocos construtivistas
Foto 36:	Um ângulo da sala de aula construtivista
Foto 37:	A sala de aula construtivista
Foto 38:	O "canto da natura"
Foto 39:	Fachada de um dos blocos da Escola Municipal Jean Piaget
Foto 40:	Fachada do Colégio Militar
Foto 41:	Fachada do Instituto de Educação General Flores da Cunha
Foto 42:	Fachada do Colégio Americano
Foto 43:	Fachada da Escola Técnica Parobé
Foto 44:	Fachada do Colégio Província de São Pedro
Foto 45:	Fachada da Escola Municipal Jean Piaget
Foto 46 e 47:	Espaços diferenciados na Escola Técnica Parobé
Foto 48:	Capela do Colégio Americano
Foto 49:	Colégio Província de São Pedro

ÍNDICE DOS MAPAS:

Mapa 1:	A cidade de Porto Alegre em 1840
Mapa 2:	A cidade de Porto Alegre em 1881, seus acessos e a localização do Quartel que deu origem ao Colégio Militar de Porto Alegre
Mapa 3:	A evolução urbana da cidade de Porto Alegre
Mapa 4:	A cidade de Porto Alegre em 1935 e a localização do instituto de Educação General Flores da Cunha
Mapa 5:	A localização do Colégio Americano na cidade de Porto Alegre em 1935
Mapa 6:	O Colégio Militar no terreno atual
Mapa 7:	Localização das escolas na cidade de Porto Alegre
Mapa 8:	Situação do Colégio Militar no terreno

ÍNDICE DAS PLANTAS

Plantas 1 e 2:	Plantas baixas do Edifício "Ypiranga" em 1923
Plantas 3 e 4:	Plantas baixas do Edifício Independência em 1923
Planta 5:	Perspectiva da situação dos prédios do Colégio Americano em 1940
Planta 6:	Planta baixa (geral) do Colégio Americano
Planta 7:	Fachadas laterais do Colégio Militar
Planta 8:	Plantas baixas das laterais do Colégio Militar
Planta 9:	O terreno do Colégio Americano
Planta 10:	A localização dos espaços construídos no terreno do Colégio Americano
Planta 11:	Os vários espaços do Colégio Americano
Plantas 12 e 13:	Plantas baixas do Prédio "I" do Colégio Americano
Plantas 14, 15, 16 e 17:	Plantas baixas do Prédio "II" do Colégio Americano
Plantas 18, 19, 20 e 21:	Plantas baixas do Prédio "III" do Colégio Americano
Plantas 22, 23, 24, 25 e 26:	Plantas baixas dos Prédios "IV" e "V" do Colégio Americano
Plantas 27 e 28:	Plantas baixas da Capela do Colégio Americano
Planta 29:	Localização do Colégio Americano no terreno
Plantas 30 e 31:	Fachadas (anterior e posterior) do Edifício "Henry Pfeiffer"
Planta 32:	A distribuição das áreas pedagógica, recreativa, administrativa e de circulação no Colégio Americano
Planta 33:	Localização da Escola Municipal Jean Piaget no terreno
Planta 34:	Implantação da Escola Municipal Jean Piaget no terreno
Planta 35:	Planta baixa do pavimento superior dos Blocos "A", "B" e "D" (Escola Municipal Jean Piaget)
Planta 36:	Corte transversal do Bloco "C" (E.M. Jean Piaget)
Planta 37:	Planta baixa da sala de aula construtivista
Planta 38:	Situação do Instituto de Educação General Flores da Cunha no terreno
Planta 39:	Situação do Colégio Americano no terreno
Planta 40:	Situação da Escola Municipal Jean Piaget no terreno
Planta 41:	Planta baixa do 2º pavimento do Instituto de Educação General Flores da Cunha

ÍNDICE DO(S) ORGANOGRAMA(S)

Organograma 1:	Estrutura hierárquica do Colégio Militar de Porto Alegre em 1995
----------------	--