

# A geofraficidade do evento-aula: um breve ensaio

Marcus Vinicius Gomes<sup>1</sup> 

## Resumo

Associado ao campo da geografia da educação (GdE), este texto explora o papel da geografia no entendimento de uma questão educacional que difere integralmente dos temas pertinentes à geografia escolar. Concentro-me na descrição da espacialidade do evento-aula, destacando a variabilidade histórico-pedagógica dos modos como os espaços são organizados ao seu advento. A reflexão, de tom ensaístico, enfatiza a capacidade que um evento desse tipo possui em refletir um conjunto de tensões associadas à implementação de diferentes ideias pedagógicas. Em termos organizativos, divido-o em três seções, sendo duas dedicadas à exploração dos modelos de ordenamento espacial vinculados às concepções tradicional e renovada, e a terceira apresenta certos modos de “ver” geograficamente os padrões espaciais subjacentes.

**Palavras-chave:** Geografia da educação; Evento-aula; Concepção pedagógica.

## Abstract

### *The geography of the class-event: a brief essay*

Associated with the field of Geography of Education (GdE), this paper explores the role of geography in understanding an educational issue that differs entirely from the themes relevant to School Geography. I focus on describing the spatiality of the class-event, highlighting the historical-pedagogical variability in how spaces are organized upon its occurrence. The essayistic reflection emphasizes the capacity of such an event to reflect a set of tensions associated with the implementation of different pedagogical ideas. In organizational terms, I divide it into three sections, with two dedicated to exploring spatial ordering models linked to traditional and renewed conceptions, and the third presenting certain ways of geographically “seeing” the underlying spatial patterns.

**Keywords:** Geography of education; Class-event; Pedagogical conception.

## Resumen

### *La geofraficidad del evento-aula: breve ensayo*

Asociado al campo de la Geografía de la Educación (GdE), este texto explora el papel de la geografía en la comprensión de una cuestión educativa que difiere integralmente de los temas pertinentes a la Geografía Escolar. Me centro en la descripción de la espacialidad del evento-aula, destacando la variabilidad histórico-pedagógica de los modos en que los espacios son organizados en su advenimiento. La reflexión, de tono ensayístico, enfatiza la capacidad que un evento de este tipo tiene para reflejar un conjunto de tensiones asociadas a la implementación de diferentes ideas pedagógicas. En términos organizativos, lo divido en tres secciones, siendo dos dedicadas a

---

<sup>1</sup> Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, RJ - Brasil.

la exploración de los modelos de ordenamiento espacial vinculados a las concepciones tradicional y renovada, y la tercera que presenta ciertos modos de “ver” geográficamente los patrones espaciales subyacentes.

**Palabras clave:** Geografía de la educación; Evento-aula; Concepción pedagógica.

## Introdução

Logo de início, devo assinalar que esta é uma reflexão que se insere no campo da geografia da educação (GdE), uma das zonas de contato entre outras na interface entre a geografia e a educação. Em contraste com as pesquisas em ensino de geografia, por exemplo, as pesquisas em GdE assumem, geralmente, outro tipo de objeto, e a pergunta delinea-se, igualmente, de outro modo, uma vez que a análise sobre o lugar da geografia no entendimento de questões educacionais absolutamente diversas assume, aqui, um protagonismo epistêmico. Diferentemente da GdE em língua inglesa e alemã, a GdE brasileira desenvolveu-se em um período mais recente, algo expresso em um gradual aumento no número de pesquisas nos últimos dez anos. Entre as temáticas mais recorrentes, compreendi, em outro momento, a existência de, ao menos, duas tendências: (a) as pesquisas que tratam das espacialidades das políticas educacionais; (b) um conjunto de trabalhos que abordam o que podemos entender aqui por “geografia da escola” (Brock, 2016; Giordani, 2020; Gomes, 2023; Serra; Gomes, 2019; Taylor, 2009).

Este é um texto que pretende contribuir para a segunda tendência. No entanto, com um detalhe: não quero, aqui, tratar da espacialidade escolar em uma abrangência que inclui toda a sua extensão intramuros. Gostaria, na verdade, de abordar um recorte específico: a aula, um evento que (quase) sempre demanda de modos de ordenamento espacial específicos ao seu estabelecimento. Sobre este ponto, aliás, recordo que os espaços ocupados e/ou desenvolvidos para esse tipo de evento são absolutamente variados no curso da história. E, ainda, que a nossa memória, talvez, nos leve a criar imagens mentais cristalizadas, devemos lembrar que mesmo as mais antigas escolas da época moderna foram construídas e pensadas segundo uma tradição rígida, porém igualmente diversa.

A organização espacial de uma escola possui uma relação íntima com um conjunto de ideias e métodos que não surgem ao acaso; são, por certo, construções históricas mais ou menos bem definidas que orientam a maneira como o ensino e o aprendizado são regidos. A disposição espacial das salas de aula é um desses indicativos básicos que se associam a uma determinada concepção. Sem maiores digressões, pode-se definir concepção pedagógica como um termo análogo à expressão ideia

pedagógica, que, sinteticamente, pode ser compreendida não como uma ideia fechada em si, mas sim pela forma como um conjunto de elementos razoavelmente coerentes pode ser representativo de um movimento real da educação. Trata-se, portanto, de um ideário que mobiliza a maneira como são desenvolvidas as práticas educativas e o modo como são ordenados os espaços das escolas; mas é, igualmente, uma chave interpretativa que serve ao entendimento teórico-filosófico sobre tais práticas e sobre tais formas de organização (Saviani, 2006a; 2013)<sup>2</sup>.

Em “Escola e Democracia”, um texto publicado originalmente em 1983, Demerval Saviani defendeu a existência não de duas, mas de quatro concepções pedagógicas. Embora esteja ciente dos possíveis limites, reitero que o debate contido nas próximas páginas se concentra no mais relevante polo de oposição verificado no universo educacional-escolar ocidental/latino-americano dos últimos 150 anos (Saviani, 2018 [1983]). Refiro-me: (a) à concepção pedagógica tradicional, que consiste em um grupo marcado por situar teorias que dão ênfase ao ensino; e à (b) concepção renovada (ou “pedagogia nova”), que se associa às modalidades teóricas de aprendizagem (em que a prática se sobrepõe à teoria).

Não gostaria de deixar de assinalar que compartilho, como não poderia deixar de ser, do entendimento de que “geograficidade”<sup>3</sup> de uma aula não se limita ao “governo

---

<sup>2</sup> A concepção pedagógica envolve, de modo geral, três níveis, que incluem não só uma dimensão filosófica, mas também uma dimensão teórica-procedimental e uma dimensão prática. São eles: (a) o nível da filosofia da educação, que destaca a compreensão sobre os valores e as finalidades do fenômeno educativo por parte de uma concepção pedagógica (ou: o que filosoficamente abaliza a educação); (b) o nível da teoria da educação, que opera como uma pedagogia, ou melhor, como uma forma de sistematização e orientação dos métodos, processos e procedimentos educativos, atribuindo-lhes intencionalidade e garantindo-lhes eficácia (ou: o que deve conduzir o empreendimento educativo); (c) e o nível da prática educativa, que expressa o modo como é organizada e realizada a prática educativa. Quer dizer, ancoradas por uma compreensão filosófica e por uma orientação teórica, as práticas educativas são empreendidas alinhadamente à concepção pedagógica que as guiam (ou à forma como é, de fato, realizada a educação) (Saviani, 2006a, p. 30-31).

<sup>3</sup> A ideia de “geograficidade” abrange, teoricamente, pelo menos dois significados distintos. O primeiro, defendido por Paul Michette desde 1922, considera a geograficidade como qualquer fenômeno que depende de uma condição espacial para existir. Michette enfatiza a importância do método geográfico na construção do objeto e, conseqüentemente, a relevância da descrição e da observação para o desenvolvimento da abordagem geográfica. Em contraste, a segunda concepção, proposta por Eric Dardel em 1952, relaciona a geograficidade não apenas a uma elaboração intelectual, mas também a uma conexão existencial entre o ser humano e seu habitat. Claude Raffestein amplia essa noção, enfocando a mediação entre o humano e o meio, considerando como um conjunto de ações e práticas molda a existência do ser humano em relação à terra (Robic, 2019). Apesar da segunda concepção, possivelmente mais consagrada entre os geógrafos brasileiros, considero, para o desenvolvimento do texto, apenas a primeira.

de corpos”: os usos criativos, as práticas lúdicas e as ações que não se associam à vocação original de seus arranjos também integram a espacialidade adjacente. No entanto, se a espacialidade que constitui uma aula (em uma sala de aula escolar) é impactada pelo imponderável, paradoxalmente, são os próprios modos de organização espacial condicionados por uma concepção pedagógica que possibilitam ações não planejadas. Ou melhor, para além de sua natureza normativa, é evidente que a “vida” de uma escola resulta de um conjunto disperso e desordenado de práticas nem sempre coerentes àquela concepção que organiza (em um sentido mais geral) o seu espaço, mas é sobre e a partir dos arranjos espaciais e do conjunto de objetos mobilizados por uma dada concepção que tais práticas se realizam. Em melhores dizeres, a existência de uma lógica de produção do espaço que se concretiza nas “frestas” de uma escola não justifica uma postura acrítica sobre o papel fundamental das concepções pedagógicas em seus modos de organização.

Despido de qualquer presunção de encerrar o assunto, tenho como objetivo, neste texto de tom ensaístico, descrever as espacialidades associadas às mais diferentes formas de se conceber uma aula: um evento que possui a capacidade metonímica de refletir em sua geograficidade um incalculável número de tensionamentos sobre as ideias pedagógicas ali projetadas. Em um sentido organizativo, o texto subdivide-se em três seções, duas dedicadas à oposição entre os modelos de ordenamento espacial associados às concepções pedagógicas tradicional e renovada, e outra orientada às formas geográficas de “ver” os padrões subjacentes. A conclusão, enfim, é dedicada não apenas ao final da reflexão, mas também ao delineamento de uma breve definição.

## **A concepção tradicional e a espacialidade da aula “convencional”**

Começo com a descrição de uma concepção que reflete um espectro com mais de três séculos de história, mas que possui uma designação um tanto mais recente. Isto é, a concepção “tradicional”, que passou a ser assim difundida apenas no início do século passado, como uma alcunha de oposição ao movimento renovador que emergia. É verdade que o seu predomínio arrefeceu em muitos lugares no mundo, mas, apesar disso, admite-se que no Brasil ele ainda permaneça, ao menos quando tratamos de boa parte das escolas confessionais e a quase totalidade de instituições pertencentes às redes públicas de ensino<sup>4</sup>. Trata-se não de um corpo sólido composto por uma única

---

<sup>4</sup> Como afirmou Cristiano Di Giorgi há mais de 30 anos, quase todos os professores das escolas públicas brasileiras trabalham de acordo com os métodos tradicionais (1992).

matriz, mas sim de um conjunto de ideias, métodos e práticas que possui direções confluente, ainda que com naturezas diferentes entre si. É, portanto, formada por uma série de tendências educacionais que, mesmo que tenha raízes na Antiguidade, ganha uma forma mais visível apenas a partir do século XVII, seja pelas práticas desenvolvidas pelos jesuítas, ou pelas Escolas Cristãs do século XVIII (Cambi, 1995; Gauthier, 2013; Saviani, 2006a,b).

Em linhas gerais, a tendência tem como premissa a ideia sobre “como ensinar”, primando a teoria como determinadora da prática, seja em suas relações conteudísticas (o que se deve ensinar) ou em suas técnicas de transmissão do conhecimento (como se deve ensinar) (Saviani, 2006a, p. 4-7, 2013). Outro aspecto relevante diz respeito à menor “maleabilidade” e ao pouco aproveitamento do espaço escolar, uma vez que a maior parte das práticas educativas se desenvolvem em lugares desenhados e pensados para elas. Ou seja, a sala de aula exerce uma centralidade quase monopólica no empreendimento pedagógico tradicional, o que não significa que haja uma absoluta exclusividade, já que há, igualmente, um outro grupo de localidades esboçadas para a sua realização (bibliotecas, quadras, laboratórios etc.).

Objetivamente, o ordenamento de um evento-aula associado à pedagogia tradicional assume um padrão espacial centro-periférico, que opõe, por mediação de um conjunto variado de objetos, ações mobilizadas por um grupo de estudantes e práticas educativas empreendidas por um único docente. É correto dizer que outros modelos de ordenamento se agregam ao “espectro tradicional” (em que se inclui o método mútuo); porém, desde o início do último século, uma imagem representativa pode ser sintetizada pela figura de uma classe em que há a distribuição simétrica de objetos e corpos, orientada a um único ponto no espaço (provavelmente o docente e uma espécie de lousa). Esta é uma paisagem massivamente repetida ao longo do tempo, seja por meio de gravuras, telas, fotografias ou, é claro, pelas nossas experiências (refiro-me à maior parte dos brasileiros) em habitar um espaço assim em boa parte de nossa escolarização (Cambi, 1995; Gauthier; Tardif, 2013).

Em sua longa duração, essa antiga concepção implicou na produção de uma família correspondente de objetos e de arranjos espaciais, cada qual desenvolvido ao sabor das demandas de seus contextos (sociais, geográficos e históricos). Sobre este ponto, recordo que há um arco de pesquisas histórico-educacionais que trata há algum bom tempo sobre o assunto. Augustín Escolano e Antonio Viñao-Frago, em diferentes momentos de suas trajetórias (1995, 1998, 2005, 2008, 2017), debateram sobre a

conformidade da materialidade escolar, seja em sua arquitetura ou em seus objetos, com os processos de transformações pedagógicas. Também abordado pelos autores, os arranjos espaciais são compreendidos em suas obras sob a terminologia de “gramática escolar”. Segundo Escolano (2017), uma gramática escolar corresponde a um conjunto que inclui a lógica organizativa de uma escola em termos espaciais e um extenso e variado conjunto normativo, no qual se inclui o evento-aula (Escolano, 2017).

Dito isso, é necessário comunicar que me oponho à leitura que trate objetos e/ou arranjos escolares como meras coleções. Por certo, desejo destacar a lente complexa com a qual podemos enxergá-los. Embora sejam desenvolvidos em tempos distintos, os objetos e seus usos combinados (que se desdobram nos modos de organização de uma sala de aula, por exemplo) revelam lógicas que se associam ao passado e, simultaneamente, ao presente. Quer dizer, ações empreendidas no presente incidem sobre objetos e arranjos desenvolvidos no passado, assim como as ações atuais podem ser condicionadas por desenhos ou configurações espaciais pretéritas (Santos, 1996).

Apesar de soar generalista, imagino, ilustrativamente, que ainda que imbuído de alguma disposição pedagógica “renovada”, um docente pode encontrar dificuldades na realização de suas práticas em salas arranjadas de modo pouco alinhado às suas demandas, assim como outros educadores podem se ver reacomodando as suas estratégias didáticas tradicionais em meio a salas ordenadas sob uma lógica não convencional. Neste jogo dialógico, é correto admitir que os mesmos arranjos que contribuem com a fluidez de certas práticas, agem como fricção ao desenvolvimento de outras, como uma “rugosidade”<sup>5</sup>, um tipo de herança sociogeográfica que, em certa medida, limita um agregado específico de ações (Santos, 1996, p. 48).

Há de se convir que, sob esta perspectiva, uma “gramática espacial”, pouco alterada há pelo menos um século e meio, seja igualmente representativa de um “tempo congelado”. Ou, em outras palavras: um conjunto de arranjos expressos em diferentes modos organizativos de salas de aula pode ser revelador de certa “cristalização”. Ou melhor ainda: um espaço, e mais especificamente uma aula ordenada sob uma lógica tradicional, comporta rugosidades que se associam tanto aos seus objetos quanto ao seu método organizativo (aos seus arranjos).

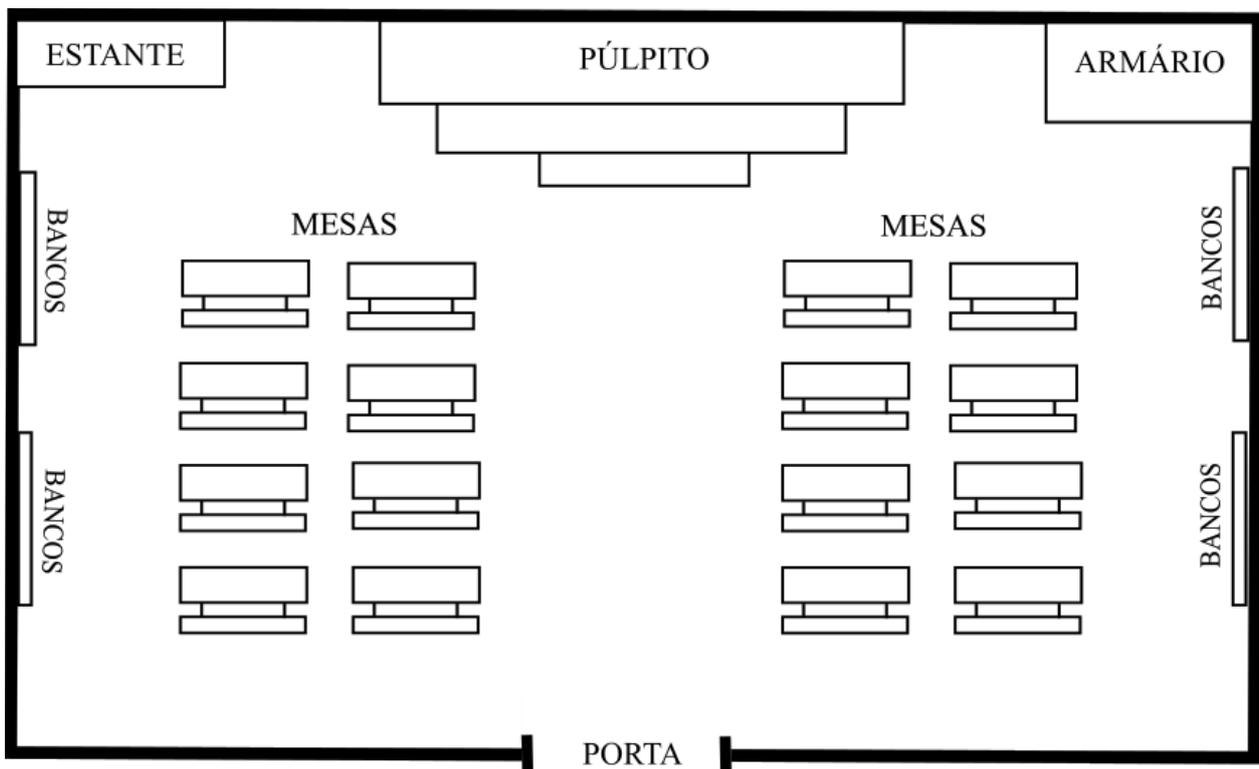
---

<sup>5</sup> Considero que tanto as técnicas de organização do espaço quanto um conjunto composto por mesas, cadeiras e carteiras (ou mesmo um bloco de edificações escolares), quando pertencentes a outra época (mas que integram, ainda hoje, um determinado ordenamento espacial escolar), são elementos que podem ser interpretados como tipos de “rugosidades escolares”.

As Figuras 1 e 2 ajudam a ilustrar imagetivamente este método de organização espacial. Todos os quatro esquemas são representativos de arranjos espaciais organizados segundo uma lógica tradicional. Pautada em uma visão filosófica essencialista, a concepção tradicional centra-se na figura do adulto, no intelecto, na memorização e, conseqüentemente, em um ideário de educação escolar que protagoniza o papel de um tipo de docente que deve “transmitir” os seus conhecimentos acumulados segundo uma gradação lógica, cabendo aos estudantes assimilar tais conteúdos.

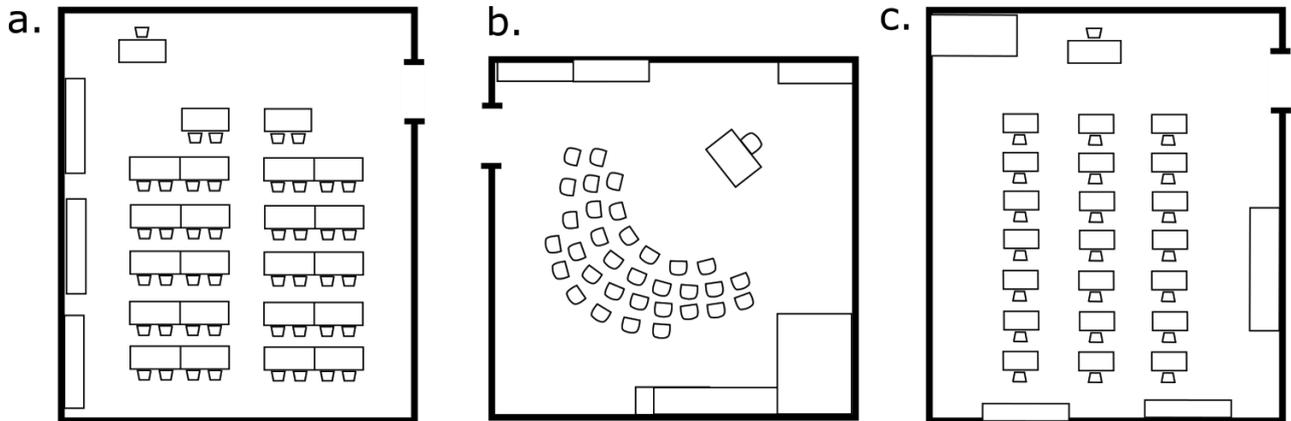
Tanto o primeiro esquema (Figura 1) (com mais de 100 anos), como os outros três (Figura 2) (contemporâneos, mas concernentes a três diferentes países), expressam um padrão centro-periférico em que a figura do docente exerce uma centralidade que é ressaltada pela própria trama espacial estabelecida; tal qual periférico é o lugar do discente – alguma coisa que indica sentidos específicos à sua posição “passiva” em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

**Figura 1** - Sala de aula espanhola no começo do século XX, um esquema.



Fonte: Elaborada por Amanda Fernandes de Carvalho (2019), porém, livremente inspirada nas imagens contidas em Escolano (1998).

**Figura 2** - Diferentes arranjos em aulas de países distintos, um esquema. (a) Uma escola pública na Suíça; (b) uma escola pública norte-americana; (c) uma escola pública brasileira.



Fonte: Elaborada por Amanda Fernandes de Carvalho (2019), porém, livremente inspirada nas imagens contidas em Escolano (1998).

E foi justamente por meio de severas críticas à tal gramática que a pedagogia novista se impôs. Julgamentos sobre a aparente rigidez organizativa da escola convencional, ou mesmo um tom quase acusatório, como bem aludiu Cristiano Di Giorgi (1992), sobre um caráter anacrônico que lhe seria próprio: todos esses eram elementos destacados pelos principais formuladores da pedagogia novista, contrastes que serviam à defesa de um novo espectro, mas que, de alguma maneira, esboçaram uma caricatura da pedagogia tradicional (que até hoje se mantém)<sup>6</sup>.

## O escolanovismo e o surgimento de uma “nova aula”

Em uma periodização sobre as fases de predomínio das correntes pedagógicas no Brasil, Saviani (2006a) situou que o auge do escolanovismo se estendeu de meados da década de 1940 até o início dos anos 1960. O seu apogeu em terras brasileiras, entretanto, não deve ser interpretado como uma ruptura com o modelo tradicional. Ao contrário, a

<sup>6</sup> Segundo explicação de Clermont Gauthier (2013), é em “*La fonction éducative de l'école: école traditionnelle, école nouvelle*”, um estudo publicado em 1964 por Albert Kessler, que se encontra algumas das primeiras análises críticas a respeito dos escritos escolanovistas do início do século passado. Suas conclusões, longe de assumirem uma faceta “panfletária”, apontaram para fragilidades ao chamado “tradicionalismo pedagógico”, ora lido como uma espécie de “doutrina viva” vinculada a autores específicos. Em meio ao apanhado bibliográfico, Kessler percebeu que a expressão “tradicional” emergiu como um termo eivado de críticas que, de certa forma, manifestavam-se em sua alusão pejorativa a tudo aquilo que era rechaçado pela “nova” pedagogia.

preponderância do escolanovismo brasileiro mais refletiu no exercício da didática do que na adaptação e/ou rearranjo espacial dos espaços escolares. Isso, no entanto, não desqualifica a hipótese que sugere a associação entre a adoção de uma concepção pedagógica e a produção de uma espacialidade correspondente, pois, ao fim das contas, as elaborações escolanovistas europeias do começo do século XX quase sempre mobilizaram experiências ancoradas em outras formas de organização e arranjo espacial para concretizarem-se. A propósito, quando convertidas em abordagens passíveis de serem aplicadas (ou seja, quando tornaram-se métodos implementáveis em outras realidades escolares), algumas delas continuaram a demandar um mesmo padrão de condicionamento espacial ao seu estabelecimento. Em relação a isso, podemos pensar em duas categorizações:

- **Há, de um lado, um enorme grupo de experiências escolares inovadoras que permaneceram restritas às suas singularidades.** Como referência, lembramos de dois bons exemplos em meio a tantos outros mais: a escola britânica *Summerhill* e a “Escola Laboratório”, de John Dewey (como se verá logo à frente). Tais experimentos jamais se difundiram de modo abrangente, seja como métodos amplamente assimilados, seja por meio de réplicas *ipsis litteris*. Mas, ainda assim, acabaram por inspirar uma série de escolas mundo afora, por meio de elementos passíveis de serem desenvolvidos em outras realidades (Gauthier, 2013; Westbrook, 2013).
- **Um outro grupo composto por experimentos que possuem uma natureza “aplicável”<sup>8</sup>.** Sobre ele, é possível dizer que uma abordagem como a

---

<sup>7</sup> Fundada em 1921 por Alexander Sutherland Neill, na Inglaterra, Sumerhill é uma escola reconhecida ainda hoje por sua irrestrita defesa à liberdade do educando. Baseada em uma filosofia que rejeita a rigidez disciplinar, a longeva instituição inspirou um incontável número de escolas alternativas ao redor do globo, sobretudo por sua metodologia que pressupõe que crianças desde idades muito tenras são dotadas de um senso de autonomia que cabe à escola aprimorar. Com isso, não é incorreto afirmar que os seus princípios incluem o aprendizado e o incentivo à responsabilidade coletiva e individual de crianças e jovens, tanto por meio da escolha livre (porém, com regras bem definidas) de seus estudos, quanto pela independência quanto aos usos dos espaços. Aliás, sob um ponto de vista de seus arranjos, é difícil considerar que há marcos espaciais significativos associados à *Summerhill* (ao menos em relação ao ambiente construído), mas há, certamente, um pioneirismo na constituição de uma dinâmica de fluxos e de ocupação até então pouco vista, mesmo em meio a um tempo profícuo ao lançamento de experiências escolanovistas “arrojadas” (Appleton, 2017; Gauthier, 2013).

<sup>8</sup> Penso ser possível associar este segundo grupo ao que Pierre Gourou nomeou como “técnica de enquadramento”, mesmo que em sua formulação original o geógrafo a tenha ligado a outras classes do espaço (Sivignon, 2002). Aliás, nessa mesma “régua” interpretativa, reconheço que a lógica centro-periférico associada à concepção tradicional consiste na “técnica de enquadramento escolar” mais amplamente difundida em termos geográficos e históricos.

desenvolvida por Maria Montessori representa um tipo de experiência que, apesar de ser singular em sua origem, se converteu em um método propenso a ser desenvolvido em realidades muito diferentes.

Do professor ao aluno, da disciplina à espontaneidade, do aprender ao aprender a aprender. Unida por um senso crítico à escola convencional, o espectro das “pedagogias novas” baseia-se na necessidade de superação da “tradição”, além de certa centralização das preocupações educativas em torno da criança. Estes são alguns dos “deslocamentos” que serviram como base para o advento das mais diversas experiências do começo do último século. Ao contrário da pedagogia tradicional, as correntes pedagógicas “novistas” têm por indicativo não a primazia da teoria em relação à prática, mas a centralidade da prática em relação à teoria. Com ênfase em “como se deve aprender” (e não “em como ensinar”), a concepção renovada é baseada em uma série de métodos e teorias de aprendizagem que pressupõe uma maior plasticidade na composição dos seus espaços. Para uma melhor explicação, elenco quatro aspectos pertinentes:

- primeiramente, assim como aponta Gauthier e Tardiff (2013), trata-se de uma concepção que centra o processo educativo no educando, algo que implica na constituição de espaços abertos e flexíveis a experimentações pedagógicas diversificadas. Os métodos de aprendizagem, por sua vez, são muito mais investidos em um sentido psicológico do que lógico, supondo compreensões distintas sobre comportamentos geralmente interpretados como “transgressoras” em contextos educativos convencionais (Gauthier; Tardiff, 2013).
- O exercício docente é deslocado à mediação e ao acompanhamento horizontalizado e não hierárquico de estudantes. De um ponto de vista espacial, os arranjos das salas refletem este princípio por assumirem tipos de padrões que rejeitam a disposição de enfileiramentos (Singer, 2010).
- Como avaliam Henry Peyrionnie e Alain Vergnioux (2011), em suas experiências concretas, o escolanovismo consistiu em um movimento em favor da criança, posicionando-a ao centro de todas as preocupações educativas. Isso pressupôs uma radical mudança na concepção dos espaços educativos que passaram a ser desenvolvidos sob a exclusiva perspectiva infantil.
- Alguns dos nomes mais influentes incluiu médicos e intelectuais de campos distintos, atores que, para além de formularem sobre o tema, construíram efetivamente

alguns dos experimentos educacionais-escolares mais significativos do movimento. Falamos de experimentações que se uniram em torno da fidelidade aos seus princípios rousseauianos e do pragmatismo metódico e crítico de seus precursores (Peyrionnie; Vergnioux, 2011). Nos primeiros anos do século XX (e nos últimos do século XIX), a médica Maria Montessori e o filósofo John Dewey<sup>9</sup> fundaram, a rigor, aquelas que foram as duas primeiras grandes referências escolares escolanovistas. Uma segunda onda de experiências ocorreu ao fim da Primeira Guerra, momento de importante consolidação do movimento. Ou seja, mesmo que certas experiências pretéritas associadas à Escola Nova tenham sido executadas em internatos situados em lugares distantes dos grandes centros urbanos, o gradual desenvolvimento do movimento desdobrou-se em fenômeno de alcance espacial bastante amplificado, tornando-o um ideário capilarizado por diferentes lugares do globo (Di Giorgi, 1992).

**Figura 3** – Registro de uma sala de aula na Escola Laboratório de Dewey.



Fonte: <http://ativemoslapedagogia.blogspot.com/2015/08/john-dewey-vida-y-obra-1858-1952.html>.

Acesso em julho de 2023.

<sup>9</sup> Recordo que, mesmo sendo o mais importante filósofo pragmático da virada do século oitocentista até a primeira metade do século XX, Dewey foi também autor de obras educacionais basilares, como, por exemplo, *“The School and Society”*, de 1900, e *“Democracy and Education”*, de 1916, além de ter sido o primeiro sistematizador do método escolanovista, assim como defende Di Giorgi (1992). A questão, contudo, é que o norte-americano associou, de modo concreto, o seu alinhamento filosófico a um pensamento pedagógico de base experimental, e foi uma experiência em especial que notabilizou esta interseção: a fundação de uma escola “Laboratório”, em 1896 (Cambi, 1995).

Ligada à Universidade de Chicago, a “Escola Dewey” foi, durante os seus dez anos de existência, palco de uma série de experimentos emblemáticos da história educacional-escolar. Muitos desses ensaios se desdobraram em inovações duradouras. Robert Westbrook (2013) exemplifica que algumas tecnologias educacionais ainda hoje relevantes tem origens neste “laboratório” fundado pelo filósofo. Isso justifica um certo consenso em atribuir à escola de Dewey o aparecimento de um conjunto de “pedagogias ativas” (o que inclui certa dimensão interativa e flexível da sala de aula moderna), assim como o pioneirismo quanto a formulação de princípios democráticos na gestão escolar (Westbrook, 2013).

Com efeito, o tipo organizativo de sala de aula elaborado pelo filósofo exprimia um tanto de uma abordagem ensaística, com arranjos que se orientavam à disponibilização de uma sorte grande de possibilidades pedagógicas. A Figura 3 elucida uma das estratégias desenvolvidas por Dewey: uma aula sobre a dinâmica dos relevos repleta de amostras sedimentares em diversas partes do espaço. O arranjo espacial, ainda que permaneça sob uma lógica enfileirada, possui certas novidades para a época, como a distribuição de um conjunto de novos objetos (como lousas, mapas, globos e outros artefatos) e uma maior preocupação arquitetônica (notadamente com a luminosidade e o ambiente).

Já o método desenvolvido por Maria Montessori foi, segundo Rohrs (2013), o ponto mais alto de valorização da infância. Crítica de um certo “mundo dos adultos” que não levava em consideração a criança na constituição dos meios, ela foi a responsável por inaugurar uma métrica de organização espacial favorável ao desenvolvimento da autonomia de sujeitos em idades ainda muito tenras. Para a médica italiana, as crianças deveriam sempre dispor de um espaço apropriado ao seu acolhimento em dimensões muito variadas. A disposição dos objetos (isto é, a forma como eles se arranjam nas salas) e, em boa medida, a sua morfologia (diminutos, tal como o tamanho do corpo de crianças em fases iniciais de desenvolvimento) são desses aspectos inovadores desenhados por Montessori, o que fez de suas ideias, possivelmente, algumas das mais difundidas dentre as incontáveis perspectivas novistas elaboradas no começo do último século (Montessori, 2017; 2019), inclusive influenciando um enorme conjunto de outras abordagens igualmente relevantes, como é o caso da também italiana *Reggia Emilia*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sob a orientação do pedagogo Loris Malaguzzi, a abordagem de *Reggia Emilia* foi desenvolvida

*Casa dei bambini* (a Casa da criança, em uma tradução literal), assim foi chamada a primeira experiência escolar montessoriana. Inaugurada nos anos 1900, a escola de educação infantil possuía (quando do momento de sua fundação) cerca de cinco dezenas de crianças com idades entre dois e sete anos. Ao longo de sete horas, os pequenos estudantes se beneficiavam de um ambiente que simulava algumas dimensões da vida cotidiana. Ordenada de forma minimalista, as salas de aula dispunham de réplicas (em tamanhos reduzidos) de itens de cozinha, ferramentas, dentre outros objetos comuns a uma casa (Rohrs, 2013). Sentados confortavelmente ao chão ou em alguma almofada, os estudantes eram acompanhados por docentes que mediavam as atividades e os limites de ação de cada grupo. A sala de aula exposta Figura 4 espelha com um maior detalhamento parte do projeto montessoriano. Com marcações de limites ao chão e um extenso número de estantes nas extremidades das salas (lugares que acomodam toda sorte de objetos, além de um inúmero conjunto de brinquedos não estruturados feitos em madeira). O espaço é predominantemente coberto por tapetes para permitir que as crianças explorem livremente e que utilizem todo e qualquer tipo de material como em um ateliê (argila, papéis e arame). Trata-se de uma lógica que condiciona, positivamente, a interação entre as crianças por meio das inúmeras “geografias” refletidas nos ordenamentos espaciais pensados pela pedagoga italiana.

---

por um grupo de mães viúvas que demandavam um tipo de escola que pudesse acolher meninos e meninas impactadas (direta ou indiretamente) com o horror da segunda guerra. Dos instrumentos pedagógicos às lógicas de ordenamento e desenho de seus espaços, a “criança”, assim como em outros exemplos novistas, mobilizou o delineamento da abordagem. Aliás, interpretado como uma espécie de “terceiro professor”, o espaço associado às escolas reggiaemilianas revela-se um elemento curricular fundamental para a constituição da proposta, com modos de organização que visam garantir o acolhimento e, igualmente, uma diversidade de experimentações pedagógicas. Salas e espaços naturalmente iluminados e projetados ao acolhimento intuitivo (proporcionando às crianças um ambiente para explorar e aprender), móveis desenhados segundo princípios ergonômicos (que permitem que meninos e meninas se movam livremente pela sala), objetos morfologicamente modulados de acordo com a idade dos estudantes, jardins que emulam a experiência com a natureza e, ao mesmo tempo, proporciona outras formas mais de socialização (Rinaldi, 2017). Enfim, é em meio a uma trama espacial complexa que crianças de idades variadas são acolhidas em escolas concebidas por sujeitos que, definitivamente, basearam-se em uma fina sensibilidade espacial para a composição de uma das mais significativas experimentações pedagógicas para crianças do último século.

**Figura 4** – Registro de uma sala em uma escola montessoriana.



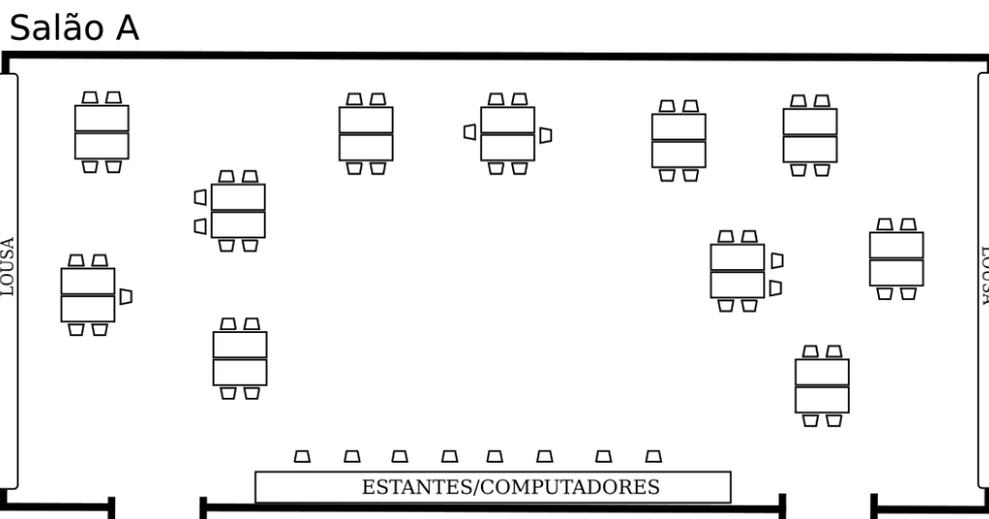
Fonte: <https://www.britannica.com/topic/Montessori-schools>. Acesso em julho de 2023.

### **Breves apontamentos sobre os modos de “ver” geograficamente uma aula**

Em uma pesquisa de maior fôlego (Gomes, 2023), descrevi a educação escolar por meio de um recorte extenso, mas foi o exame de seu evento mais característico que ocupou parte importante de minha atenção. Durante as incursões a campo em uma escola autoproclamada “alternativa”, verifiquei que a concepção ali adotada parecia ganhar contornos visuais evidentes nos modos como eram arranjas as salas de aula. Ou seja, do formato em círculos aos “us”, às “ilhas”, às “fileiras”, havia indubitavelmente um grande corolário de estratégias e métodos relevantes para a constituição de uma aula, quase sempre alinhados às ideias pedagógicas compartilhadas por estudantes e/ou educadores. Em termos de registro, ressalto que descrevi todos os padrões que pude alcançar, tanto em forma textual quanto por meio de desenhos que eram depois transformados em esquemas, como os que compõem as Figuras 5 e 6. Ambas as imagens revelam dois arranjos distintos, um primeiro classificado como “insular” (Figura 5) e outro como “misto”, pois combina de um lado uma grande roda e de outro uma distribuição enfileirada de carteiras direcionadas para uma lousa (Figura 6).

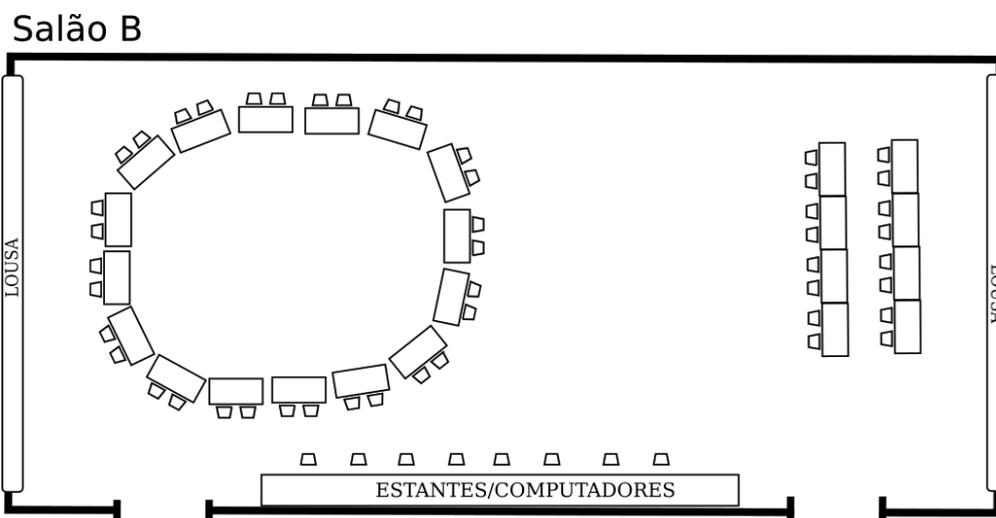
Mesmo que raras, acompanhei em campo algumas poucas aulas expositivas sob um formato enfileirado. O protagonismo daquele ou daquilo que concentrava os olhares de dezenas de estudantes “dizia” a respeito de um método sobre como educar e sobre como aprender, sobre uma concepção, e, conseqüentemente, sobre a geograficidade que orientava e organizava a educação em sua própria prática. Ou, em melhores dizeres, esses exemplos eram importantes especialmente por também evidenciarem, por meio do contraste, os sentidos que pareciam envolver as lógicas de organização espacial de uma sala de aula, além de indicarem possibilidades de pesquisa em face da complexa teia de significados que se associam à aula como um evento geográfico.

**Figura 5** - Salão arranjado em um formato insular, um esquema.



Fonte: Elaborada por Amanda Fernandes de Carvalho (2019).

**Figura 6** - Salão arranjado em um formato misto, um esquema.



Fonte: Elaborada por Amanda Fernandes de Carvalho (2019).

A Figura 7 colabora didaticamente para a compreensão sobre os mais variados sentidos mobilizados pela organização espacial de uma sala de aula. Na coluna da esquerda encontram-se todas as composições até aqui descritas; à direita, alguns tipos esquemáticos espelhados, mas não sob um formato de arranjos, e sim como representações dos padrões de dispersão correspondentes. A propósito, cada um dos esquemas à direita tem como referência direta (ou distante) os modelos desenvolvidos por Corrêa (1997) em suas elucidações a respeito da rede urbana brasileira. Em outros termos, os tipos esquemáticos ressaltados nas figuras associam-se aos padrões de visualidade condicionados por diferentes tipos de composição, uma representação de como as tramas espaciais determinam modos diferenciados de exposição e, conseqüentemente, de centralidade dos atores que participam de uma aula.

Como contraste, há nos dois primeiros pares (na parte de cima) representações de tipos hierárquicos em que o docente exerce um papel central em meio ao processo educativo: de um lado, o “clássico” modelo enfileirado (evento aula A) e, de outro, um formato insular que não destitui da lousa e da “mesa do professor” um lugar destacado no contexto do arranjo (evento aula B).

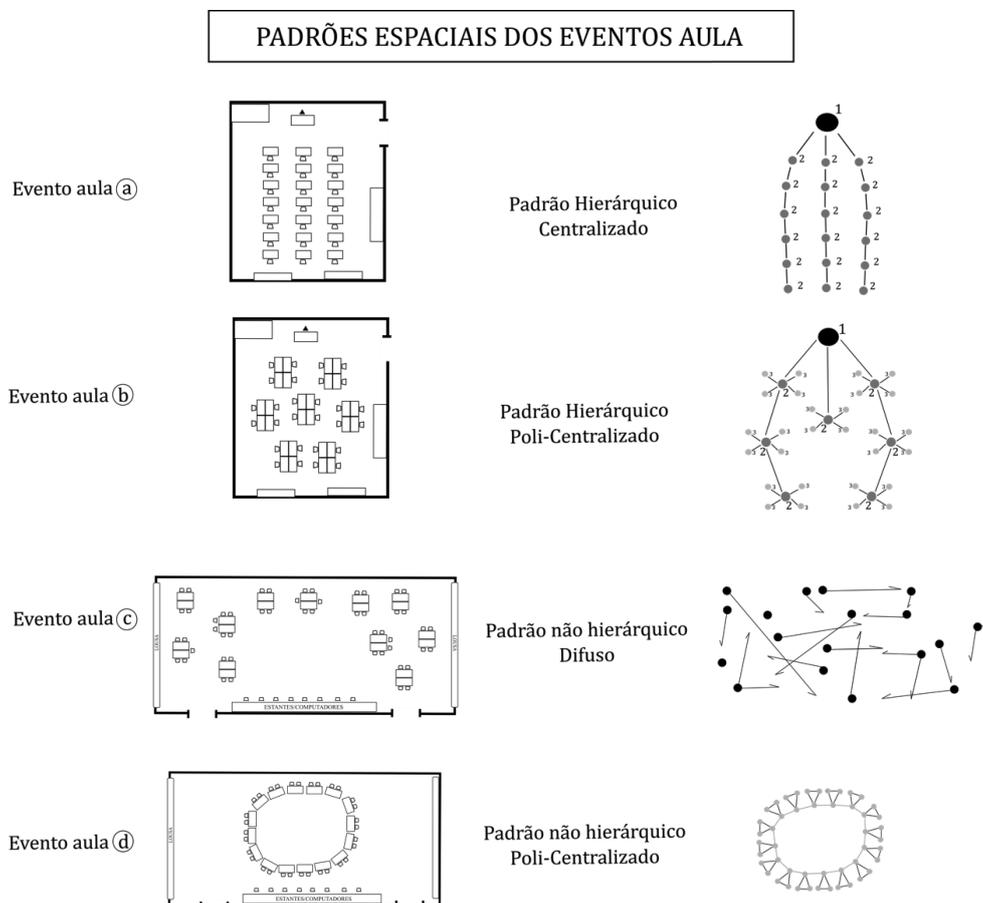
Já no outro par, os jogos de posição sugerem pedagogias em que não há a indicação de uma autoridade professoral condicionada pela espacialidade, um parâmetro básico identificado em quase todas as salas de aula descritas durante a pesquisa aludida (Gomes, 2023). Remeto-me a padrões tão frequentes quanto potencialmente prolíferos nos termos de qualquer pesquisa geográfica-educacional. Ou, dito de outra forma, os esquemas que realçam a policentralidade resultante de um formato de aula circular (*evento aula D*) ou a não hierarquia difusa possibilitada por um arranjo insular (*evento aula C*), expressam não só os tipos de composições diuturnamente observados em campo durante uma pesquisa de doutoramento, mas também os modos como determinados processos espaciais como centralização, descentralização, coesão ou mesmo segregação (Corrêa, 1997), uma vez pensados e cuidadosamente tratados sob a ótica destes tipos específicos de arranjos contribuem ao reconhecimento de um sistema de signos que é tão caro quanto claro a qualquer geógrafo, mas que, de algumas maneiras, não integram (ao menos de forma contundente) a agenda de pesquisas educacionais.

Não pretendo que esta última afirmação soe negligente em face de um amplo, diverso e inestimável acúmulo que confere à “sala de aula” um lugar destacado em meio aos objetos e recortes tratados no contexto dos estudos educacionais. A propósito, em nenhum momento deixo de reconhecer a longa trajetória de contribuições das diferentes

escolas na elaboração de análises sobre o tema (sobretudo a francesa, liderada pela sociologia bourdieusiana). No entanto, não posso deixar de situar sobre as atribuições básicas de um curto texto que faz defesa a um campo (neste caso, a GdE): apontar para lacunas que podem ser eventualmente preenchidas na esteira de uma “nova” fronteira acadêmica, além de propor elementos que possam subsidiar a agenda de pesquisas pertinente.

Na realidade, admito que as espacialidades escolares, e mais exclusivamente as espacialidades associadas ao evento-aula, são desses lugares cada vez são ocupados por estudos geográficos-educacionais, e isto definitivamente não esgota qualquer nova possibilidade analítica. Ao contrário. Como um objeto complexo e diverso, a educação escolar (ou a escola, em um sentido mais geral) se abre a inúmeros novos percursos, sem qualquer restrição teórica, metodológica ou conceitual. A imaginação de quem se dedica a formular no âmbito da GdE definirá a direção e o sentido das pesquisas e das agendas. Cabe a mim, todavia, atentar que, em meio ao arranjo de mesas, carteiras, lousa e corpos que compõem uma aula, há um inúmero conjunto de significados geográficos que não foram até então descritos. Há, assim, um campo de possibilidades em aberto.

Figura 7 - Padrões associados a diferentes tipos de aula, um esquema.



Fonte: Elaborada por Amanda Fernandes de Carvalho (2019).

## **Conclusão: a aula como um evento geográfico**

“Significados”, “símbolos” e “sentidos”: essas são algumas das palavras citadas que adentram à seara semiótica ou sociológica sobre os signos e seus sistemas; e verdade seja dita: o uso sem parcimônia de termos carregados de polissemia (delicados mesmo para pesquisadores experientes, como bem explicou Umberto Eco em 2003) pode gerar mais confusões do que boas explicações. Então, como critério de definição, pontuo que, quando me refiro aos significados relativos a uma aula, não me atino àquilo que é exterior (como uma distribuição de cadeiras e mesas posicionadas em formato enfileirado); aludo, sim, ao que este jogo de posições evoca: por exemplo, à organização escolar baseada em princípios hierárquicos, como o modelo centro-periférico pertinente à pedagogia tradicional.

Menciono isso pela mesma razão expressa nas últimas páginas: a conclusão de que a organização espacial que se associa à realização de uma aula é capaz de refletir um amplo conjunto de simbologias e tensionamentos propriamente pedagógicos. Esta, que é uma ideia adaptada de Escolano (2017), pode ser interpretada desde uma perspectiva geográfica, notadamente quando imagino que este evento tenha a capacidade metonímica de manifestar em sua espacialidade as mais variadas lógicas e concepções educacionais.

Está, portanto, na natureza da espacialidade que se associa ao advento de um evento-aula uma importante chave para compreensão de estratégias pedagógicas e, em certa medida, de concepções sobre como ensinar, sobre como aprender e sobre qual sujeito formar. Falo de uma pressuposição elementar que atravessou boa parte das páginas até aqui escritas.

Então, a partir de tudo o que foi apresentado, proponho uma breve e última definição. Em uma interpretação própria, penso que uma aula pode ser lida como um evento que se efetiva quando um conjunto de ações (em que preponderam as práticas educativas) mobilizam objetos que compõem um arranjo espacial preexistente. Isto é, um evento-aula realiza-se quando as ações empreendidas se agregam ao meio, conferindo significado ao arranjo que é criado (ou recriado) para o seu desenvolvimento. Desse modo, reafirmo que uma aula não corresponde somente a um conjunto de ações, pois, em toda circunstância, ela impescinde de um sistema de objetos. As ações pertinentes têm a capacidade de redefinir os objetos ou toda a composição que faz de uma aula, um evento geográfico.

Em termos esquemáticos, aprofundo a definição por meio da seguinte cadeia explicativa:

- uma **concepção pedagógica** orienta a organização espacial de uma aula, pois condiciona o desenvolvimento de objetos e da sistemática de seu ordenamento, mas também propõe a produção de ações específicas, o que inclui um conjunto adjunto de práticas educativas.
- A **prática educativa** agrega-se ao ordenamento que, no limite, ganha significado por e a partir de sua realização, afinal, a sua existência atrela-se ao seu desenvolvimento, ou seja, mesmo que mobilizada pela lógica de organização espacial de uma sala de aula (e conseqüentemente por uma concepção pedagógica), a prática educativa traduz-se em um tipo de ação que “cimenta” e fornece sentido ao ordenamento espacial associado a uma aula.
- Se o **evento-aula** se efetiva quando as ações (em que a prática educativa é uma “protagonista”) se agregam ao meio, conferindo significados ao arranjo criado para o seu desenvolvimento, os **significados** adjuntos associam-se à natureza da prática educativa e do tensionamento entre os elementos que integram uma aula. Quer seja uma sala de aula metricamente “bem” organizada, ou uma outra arranjada sob padrões “desorganizados” ou não definidos (ou definidos pelos grupos que a habitam), há quase sempre um sentido impresso que é subjacente ao arranjo observado.

Apesar de haver aqui um certo quantitativo de proposições, neste momento conclusivo me interessa em apontar caminhos. E que assim seja lida essa definição: um não encerramento, mas, sim, um apontamento a mais para a extensa e ilimitada gama de abordagens e compreensões no âmbito da GdE. Deixo, desse jeito, um convite à reflexão e à colaboração a um campo que se alarga.

## Referências

- Appleton, M. (2017). *Summerhill: infância com liberdade*. São Paulo: Summus Editorial.
- Brock, C. (2016). *Geography of education, space and location in the study of education*. London: Bloomsbury Academic.
- Cambi, F. (1995). *História da pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP.

- Corrêa, R. L. (1997). *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Di Giorgi, C. (1992). *Escola Nova*. São Paulo: Ática.
- Eco, U. (2003). *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record.
- Escolano, A. (2017). *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea.
- Escolano, A. (1998). *Arquitetura como programa, espaço-escola e currículo*. Em A. Escolano, & A. Viñao-Frago. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (pp. 18-58). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gauthier, C. (2013). *Da pedagogia tradicional à pedagogia nova*. Em C. Gauthier, & M. Tardif, *A pedagogia: Teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias* (pp. 176-203). Petrópolis: Editora Vozes.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (2013). *A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes.
- Giordani, A. (2020). *Reverberações das fronteiras entre a geografia e a educação*. Em E. Limonada, & J. L. Barbosa, *Geografias, reflexões conceituais, leituras da ciência geográfica, estudos geográficos* (pp. 264-280). Max Limonad: São Paulo.
- Gomes, M. V. (2023). *Geografias da educação: percursos, métodos e possibilidades* [Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro].
- Montessori, M. (2017). *Descoberta da criança: pedagogia científica*. Campinas: Kiron.
- Montessori, M. (2019). *O segredo da infância*. Campinas: Kiron.
- Peyronnie, H., & Vergnioux, A. (2011). *Escolanovismo*. In: A. Zanten. *Dicionário de educação* (pp. 346-352). Petrópolis: Vozes.
- Rinaldi, C. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 5a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.
- Robic, M. C. (2019). *Geograficidade*. Recuperado em 09 de julho de 2023 de <https://hypergeo.eu/>.
- Rohrs, H. (2013). *Maria Montessori: a criança e a educação*. Em C. Gauthier & M. Tardif, *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* pp. 201-218). Petrópolis: Vozes.

- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço: técnica, tempo, razão e emoção*. São Paulo: EDUSP.
- Saviani, D. (2006a). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Em J. Lombardi, D. Saviani, M. I. M. Nascimento (Org.), *Navegando pela história da educação brasileira Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones* Campinas: UNICAMP.
- Saviani, D. (2006b). *Concepção pedagógica*. HISTEDBR.
- Saviani, D. (2013). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados.
- SAVIANI, D. (2018). *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados.
- Serra, E., & Gomes, M. V. Por que falar sobre geografia da educação? *Giramundo*, (12), pp. 7-22.
- Singer, H. (2010). *República da criança: sobre experiências escolares de resistências*. Campinas: Mercado de Letras.
- Sivignon, M. (2002). *Espaço e cultura*, (14), pp. 33-39.
- Taylor, P. (2009). *Towards a geography of education*. *Oxford Review of Education*, 35(5), 651-669.
- Viñao-Frago, A. (1998). *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. Em A. Escolano, & A. Viñao-Frago, *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* (pp. 59-140). Rio de Janeiro: DP&A.
- Viñao-Frago, A. (2008). *Escolarización, edificios, y espacios escolares*. *Revista CEE Participación Educativa*, (7), 16-27.
- Viñao-Frago, A. (2005). *Espaços, usos e funções; a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*. Em M. L. Bencostta (org.), *História da educação, arquitetura e espaço escolar* (pp. 15-47). São Paulo: Cortez.
- Viñao-Frago, A. (1995). *Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*. *Revista Brasileira de Educação*, (O), 63-82.
- Westbrook, R. B. (2013). *John Dewey: aprender pela ação*. Em C. Gauthier, & M. Tardif, *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias* (pp. 181-200). Petrópolis: Vozes.

**Submetido em:** outubro de 2023

**Aceito em:** dezembro de 2023

---

**Sobre o autor**

**Marcus Vinicius Gomes**

Licenciado, Bacharel, Mestre e Doutor em Geografia (UFRJ) Professor do Colégio Pedro II. E-mail: [marcusvinicius\\_gomes@yahoo.com.br](mailto:marcusvinicius_gomes@yahoo.com.br)