

3 GRAMÁTICA ESPACIAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SOCIOCULTURAL DA ESCOLA PRIMÁRIA

A memória – coisa estranha! – não registra a duração concreta ... É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de duração concretizados por longas permanências. O inconsciente permanece nos locais. As lembranças são imóveis, tanto mais sólidas quanto mais bem espacializadas.

Bachelard

O portão fica bocejando, aberto
para os alunos retardatários.
Não há pressa em viver
nem nas ladeiras duras de subir,
quanto mais para estudar a insípida cartilha.
Mas se o pai do menino é da oposição
à ilustríssima autoridade municipal,
prima por sua vez da sacratíssima
autoridade nacional,
ah isso não: o vagabundo
ficará mofando lá fora
e leva no boletim uma galáxia de zeros.
A gente aprende muito no portão fechado.

Carlos Drummond de Andrade

A RETÓRICA ARQUITETÔNICA

"Sem bons prédios é impossível fazer boas escolas", afirmava o secretário dos Negócios do Interior, Cesário Motta Junior, em 1895. O secretário expressava assim o que se constituía, nas últimas décadas do século XIX no Brasil, numa nova sensibilidade para a questão da configuração da escola como um lugar, situada em edifício próprio especialmente escolhido e construído para ela, dotando-a, dessa maneira, de uma identidade.

Durante o Império, a escola pública era muitas vezes a extensão da casa do professor; muitas funcionavam em paróquias, cadeias, cômodos de comércio, salas abafadas sem ar, sem luz, sem nada, cuja despesa com aluguéis corria por conta do mestre-escola. No entanto, em determinado momento, políticos e educadores passaram a considerar indispensável a existência de casas escolares para a educação de crianças, isto é, passaram a advogar a necessidade de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar. Esse momento coincide com as décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular.

"Não há instrução popular sem escolas, nem escolas sem casas escolares", equacionava Rui Barbosa nos *Pareceres* sobre o ensino primário. O termo "escola", além de se aplicar à instrução ministrada a um grupo de alunos, passa a referir-se a um espaço especializado com características apropriadas à sua função. Na seqüência, expressa o mesmo autor: "o que necessitamos não é possuir três ou quatro palácios suntuosos, mas relativamente inúteis... é de um sistema estabelecido, que consagre regularmente a cada escola o seu edifício, completo, ainda que modesto" (Barbosa, 1947, p.233).

A casa-escola deveria refletir o papel social da instrução primária e os valores atribuídos à educação. Ela haveria de ser, antes de tudo, uma força moral e educativa, como podemos notar nas palavras de Manoel Olympio Rodrigues da Costa:

Os grandes palácios escolares, que, se diz elevam o espírito do menino e o educam como meio estético, entendo que, pelo contrário, lhes pervertem a aspiração, despertando o gosto do fausto, a que nem a milésima parte dos que frequentam as escolas públicas poderá chegar... A desproporção entre o acanhado e triste da casa paterna

e o magnífico da escola, se não é sempre, pode ser um motivo de tristeza para as crianças. A escola pelo aspecto, pelo ensino e pelo exemplo, ensina e deve moralizar e congarar a família, mas nunca ser um elemento dissolvente. (*Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*, 1884)

O edifício-escola deveria exercer, portanto, uma função educativa no meio social. Além disso, estabelecer a correspondência entre a importância da escola e o espaço ocupado. Deveria ser um fator de elevação do prestígio do professor, um meio de dignificar a profissão e provocar a estima dos alunos e dos pais pela escola. Por isso, podemos dizer que a escola como lugar define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola. A noção de lugar pressupõe a construção do espaço, a sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural; nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas a uma só vez. "O espaço habitado transcende o espaço geométrico", nos ensina Bachelard (1989). O espaço, essa "linguagem silenciosa", como o definiu Hall (1959), comunica, mostra o emprego que o ser humano faz dele; um emprego que é sempre um produto cultural. Os grupos escolares foram os estabelecimentos de ensino mais representativos dessa conformação da escola como lugar. Uma arquitetura escolar pública começou a ser gestada nessa época aliando a configuração do espaço às concepções pedagógicas e às finalidades atribuídas à escola primária.

Dessa forma, os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver! O edifício escolar torna-se portador de uma identificação arquitetônica que o diferenciava dos demais edifícios públicos e civis ao mesmo tempo em que o identificava como um espaço próprio – lugar específico para as atividades de ensino e do trabalho docente.

Na arquitetura escolar encontram-se inscritas, portanto, dimensões simbólicas e pedagógicas. O espaço escolar passa a exercer uma ação educativa dentro e fora dos seus contornos. Ele exige determinadas pautas de comportamento e influencia na percepção e representação que as pessoas fazem dele, as quais se vinculam, por sua vez, tanto à percepção da disposição material quanto de

sua dimensão simbólica (Frago, 1994, p.27). Por entre salas de aula, corredores, pátios e jardins a criança incorpora uma ética e uma corporeidade inscritas no espaço escolar.

Durante o Império, a atuação dos governos da Província de São Paulo, em relação às construções escolares, foi insignificante. Com exceção das três escolas construídas na década de 1870 na capital, uma na Luz, outra na Rua Santo Amaro e a terceira no Arouche, nada mais foi feito. Mesmo essas construções eram casas simples, não apresentando nenhuma característica espetacular (Woolf, 1992).

A política de construções escolares promovida pelos governos republicanos no Estado de São Paulo elevou os edifícios escolares à altura da importância atribuída à educação naquele momento histórico. A monumentalidade que revestiu as construções dos grupos e principalmente das escolas normais revelou o desejo do Estado em propagar e divulgar a ação do governo, conforme sugere Wolff: "Na escola, como nos edifícios públicos em geral, recorre-se a uma linguagem retórica própria composta por alegorias que divulgam uma mensagem de ação pública e civil" (p.52). A arquitetura escolar haveria, pois, de simbolizar as finalidades sociais morais e cívicas da escola pública. O lugar de formação do cidadão republicano teria que ser percebido e compreendido como tal.

As condições de instalação dos prédios denotavam, desde esta primeira fase, a diversidade das escolas na rede de ensino público primário. Compreendem, também, um traço distintivo de dois tipos de escola primária: a escola urbana graduada e a escola isolada. Compreende-se, assim, por que o grupo escolar tornou-se com o tempo sinônimo de escola primária enquanto a escola isolada permaneceu como resquício indefinidamente provisório, a escola de parques recursos, precária e decadente, fadada a desaparecer, embora necessária.

Em muitas cidades, ao lado da igreja, da Câmara Municipal, da cadeia e dos palacetes dos senhores e coronéis, os portentos do lugar, o grupo escolar reluzia como um dos mais bonitos prédios públicos. Quando especialmente construídos, os edifícios escolares aparentavam ser construções sóbrias, sólidas, projetadas para durar. Quando esses prédios não eram construídos pelo poder

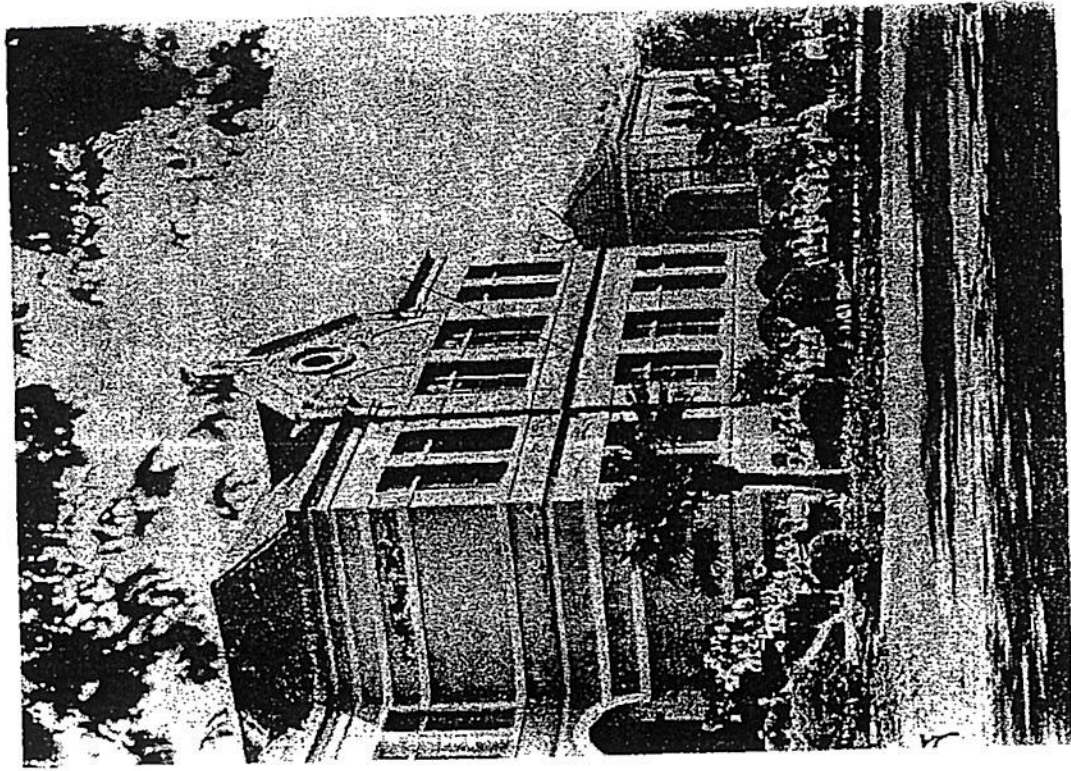


FIGURA 3 – Fachada do 1º Grupo Escolar de Campinas. (Campinas, Acervo EEPG "Francisco Glicério").

público, alguns ocupavam os melhores edifícios da cidade. Disto nos dá ciência o diretor do GE "Domingues de Castro", de São Luís do Paraitinga:

O prédio em que funciona o grupo foi arrendado pela Municipalidade por dez anos e pertence à Misericórdia desta cidade. Além de ser um dos melhores do lugar, oferece pela sua vastidão todas as comodidades para o funcionamento regular das aulas de ambos os sexos, visto contar oito salas decentes e espaçosas. Situado no centro da cidade em lugar arejado, circundado de muitas janelas, que lhe dão bastante claridade e facilitam a precisa renovação do ar, satisfaz mais ou menos as prescrições pedagógicas. (Rel. GE, ordem 6.818, 1899)

De acordo com o diretor do GE de São Roque, o grupo funcionava em um prédio que se prestava bem aos seus fins, contando com excelentes salas, ar e luz atendendo aos preceitos pedagógicos, além de possuir áreas espaçosas e divididas por recreios para as duas seções do grupo. Também eram boas as condições do GE de Lorena que funcionava em prédio arrendado pelo Estado, um dos melhores da cidade, situado no Largo da Matriz, possuindo dez salas de aula (ibidem).

Nas cidades do interior, o grupo escolar encontrava-se localizado, geralmente, no centro do núcleo urbano ou em suas imediações, ocupando na trama urbanística um lugar de destaque ao lado de outras instituições públicas: a igreja, a coletoria, o correio, a Câmara Municipal, o que denota o grau de importância desses estabelecimentos de ensino. Elemento de convergência, o grupo reunia crianças de todos os cantos da cidade, inclusive alguns da zona rural. Dessa forma, o ir e vir da escola correspondia a uma apropriação do espaço urbano, um itinerário de reconhecimento da cidade por meninas e meninos, a coabitação das ruas, praças, calçadas por diferentes grupos sociais.

Apenas nos grandes centros urbanos, como na cidade de São Paulo, verificou-se a breve configuração do "grupo-bairro" acompanhando o processo de diferenciação da cidade e do desenvolvimento urbano. Contudo, no interior do Estado, esse processo demorou a ocorrer. Mesmo nas maiores cidades, os grupos continuaram a ser instalados nas imediações do centro urbano. Nessas

localidades, a escola do bairro continuou sendo a escola isolada. Enquanto isso, o grupo escolar permaneceu, em muitos lugares, como a única escola pública, referência de distinção e apreço.

O edifício do Grupo Escolar "Dr. Almeida Vergueiro" ocupava uma considerável área no Largo das Brotas na cidade de Espírito Santo do Pinhal. Na frente do edifício, belo e majestoso, erguia-se uma longa grade de ferro na qual existiam dois portões, um para a seção masculina e outro para a seção feminina. Todo o terreno ocupado pelo grupo encontrava-se cercado por um alto muro de tijolos. No imenso jardim, cuidadosamente cultivado, que em sua frente se estendia, notavam-se dois passeios de cimento, que iam ter às entradas do edifício. As salas de aula, em número de oito, ocupavam os dois andares do edifício, sendo quatro no pavimento superior e quatro no pavimento térreo. Além das aulas, mais dois cômodos pequenos, um servindo para gabinete do diretor e outro para o funcionamento do 4º ano da seção masculina. Recreios espaçosos ocupavam a parte oposta ao jardim e tinham os competentes pavilhões para abrigo dos alunos (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 194). Sobre essa escola, comentava o seu diretor em 1902: "Na partilha da riqueza do Estado, Espírito Santo do Pinhal foi bem contemplado: o seu grupo escolar representa uma herança à geração vindoura que saberá cantar hinos de amor à Pátria e chorar debruçada sobre as tumbas daqueles que lutaram em favor da santa causa do ensino" (Rel. GE, ordem 6.799, 1902).

Essa descrição é exemplar da composição arquitetônica predominante nos primeiros grupos escolares. Edifícios belos e majestosos, magníficos palacetes, assim eram vistas muitas das escolas construídas no Estado de São Paulo no período republicano.

Apesar da monumentalidade, a concepção arquitetônica dessas primeiras escolas aliou a racionalidade econômica e funcional aos padrões estéticos. Dessa forma atenderam mais às necessidades funcionais e retóricas que às exigências pedagógicas de uma escola graduada concebida nos termos do ensino intuitivo e enciclopédico. Em realidade, a escola graduada pressupunha não apenas um edifício de grandes dimensões para abrigar várias salas de aula, mas também outros espaços diferenciados que atendessem às novas

necessidades administrativo-pedagógicas: gabinete para a diretoria, sala para arquivo, portaria, depósito, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátios para recreio.

Contudo, somente algumas escolas-modelo foram dotadas com todos esses espaços específicos de acordo com os pressupostos da escola renovada. Nesse sentido, destacam-se a Escola-Modelo "Caetano de Campos" e a Escola-Modelo "Prudente de Moraes" que tiveram prédios especialmente construídos e a Escola-Modelo do Carmo. A Escola-Modelo "Maria José" funcionava em prédio doado e adaptado para tal fim com alguns problemas de instalação. A Escola-Modelo de Itapetininga seguiu o padrão de construção dos grupos escolares.

O prédio onde funcionava a Escola-Modelo do Carmo, antiga residência do Marquês de Três Rios, possuía um aspecto modesto, sem grande imponência, como foi descrito no *Anuário do Ensino* de 1907-1908. Possuía

salas bem ventiladas, com janelas com dimensões bastante para a renovação do ar; saletas com cabides e lavatórios para uso dos alunos; sala para arquivo de livros e guarda de materiais escolares, sala para arrecadação ... salas para exposição de prendas domésticas, trabalhos de modelagem; varandas com armários onde são conservados instrumentos, aparelhos e mais objetos para o ensino de física, química e história natural. (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1908, p.153)

Havia, ainda, no pavimento superior salas destinadas ao descanso dos professores, *toilette* das professoras e o gabinete do diretor. No térreo, havia cômodos onde residiam empregados da escola e mais seis pequenas salas independentes do resto da escola onde funcionava a Associação Beneficente do Professorado Público.

A Escola-Modelo "Prudente de Moraes" funcionava em um belo prédio especialmente construído pelo Estado. Possuía o edifício três pavimentos. O superior e o médio com seis salas de aula medindo cada uma 9,5m x 7m, atendendo às condições indispensáveis de ar, luz e higiene. "Em todas as salas a luz é projetada pelo

sistema bilateral, por 5 janelas guarnecidas de stores corredios, apresentando a superfície envidraçada, uma extensão correspondente à 4ª parte da superfície total de cada sala, conforme o tipo escolar da Suíça" (ibidem, p.163). No pavimento superior encontrava-se o salão de honra do estabelecimento. Possuía, também, amplas áreas de recreio rodeadas de extensas galerias para abrigo dos alunos.

Com exceção do GE de Jundiá – primeiro edifício para grupo escolar construído no Estado de São Paulo, em 1894, cuja planta incluía na seção feminina as salas de aula interligando com salas de trabalhos e na seção masculina com os "locutórios" – ante-salas para professores, além de cada sala de aula dar acesso ao seu próprio vestiário –, o programa arquitetônico básico dos grupos escolares restringiu-se a poucos ambientes. Conquanto a implantação da escola graduada significasse um esforço de uniformização e padronização do ensino, a composição arquitetônica simplificada dos edifícios escolares apresentou, não obstante, monumentalidade e esmero no tratamento das fachadas com grande número de ornamentos, pautando-se pela diversidade criativa que proporcionava a cada escola uma identidade própria independentemente da existência de "projetos-tipo" adotados para vários edifícios. Essa diversidade manifesta o estilo e a arte de renomados arquitetos envolvidos nesses projetos: Ramos de Azevedo, Victor Dubugras, José Van Humbeeck, Manuel Sabater, João Bianchi, Carlos Rosencrätz, entre outros.

Ainda como característica geral desses edifícios destaca-se a simetria das plantas demarcando a separação dos sexos – ala para meninos e ala para meninas –, cumprindo a prescrição legal. Nesse caso, um requisito de natureza moral e social condicionou toda a disposição arquitetônica. Os primeiros grupos escolares compreenderam edifícios de dois pavimentos com oito salas de aula de mesmo tamanho, uma para cada ano do curso preliminar de cada seção – feminina e masculina. Além das salas de aula, havia mais duas salas para administração, provavelmente destinadas à sala de professores e ao gabinete da diretoria.

A uniformidade inicial no tamanho das salas é denotativo da concepção imperante na época quanto à proporcionalidade do

fluxo de alunos nos diferentes anos do curso primário num momento em que a repetência, evasão e seleção não se configuravam ainda como problemas. Todavia, o número crescente de solicitações de matrículas no 1º ano fez que fossem projetados grupos escolares maiores, com 10 e 12 salas de aula, contando com classes suplementares para o primeiro ano.

Na cidade de São Paulo, o GE do Brás foi construído contendo 16 salas de aula, tornando-se, assim, o protótipo do que se converteria nessa cidade em poucos anos a construção de grandes prédios escolares para atender um número avultado de crianças. O projeto de Ramos de Azevedo para esta escola acentuou a monumentalidade aos moldes do edifício da Escola Normal. "Mantendo a composição simétrica, o acesso centralizado exhibe suntuosidade nas escadarias de entrada ornamentadas com frontão triangular, marcadamente neoclássico" (Corrêa, 1991, p.26). Nas fachadas laterais sobressai ainda a ornamentação detalhada, incluindo uma representação do dístico da bandeira nacional. O 1º GE do Brás, construído na artéria central do bairro operário na última década do século XIX, é representativo de uma política educacional de valorização do ensino primário e de uma arquitetura que se tornou símbolo de progresso e de realizações públicas. A construção em dois pavimentos acentuava ainda mais o contraste com as habitações e a arquitetura da época. No entanto, no interior de São Paulo, os maiores grupos escolares foram construídos com 12 salas de aula.

Cada ala correspondia a uma seção masculina ou feminina. Essa simetria ligada à diferença sexual expressou-se em entradas independentes para meninos e meninas. Levada a extremo no GE de Guaratinguetá, as alas não se comunicavam (Corrêa, 1991, p.29). Outras vezes, as alas foram definidas em dois corpos, como nos casos do GE de Amparo, onde uma parede dividia a escada de entrada dos alunos no meio, do GE de Moji-Mirim e de Piracicaba.

A maior parte dos grupos escolares de dois pavimentos foi construída como um bloco compacto, com entradas laterais e frontões centrais apresentando uma monumentalidade austera, impactante, com suas amplas e inumeráveis janelas. Cravados no meio dos terrenos, esses grupos acentuavam o contraste com as demais

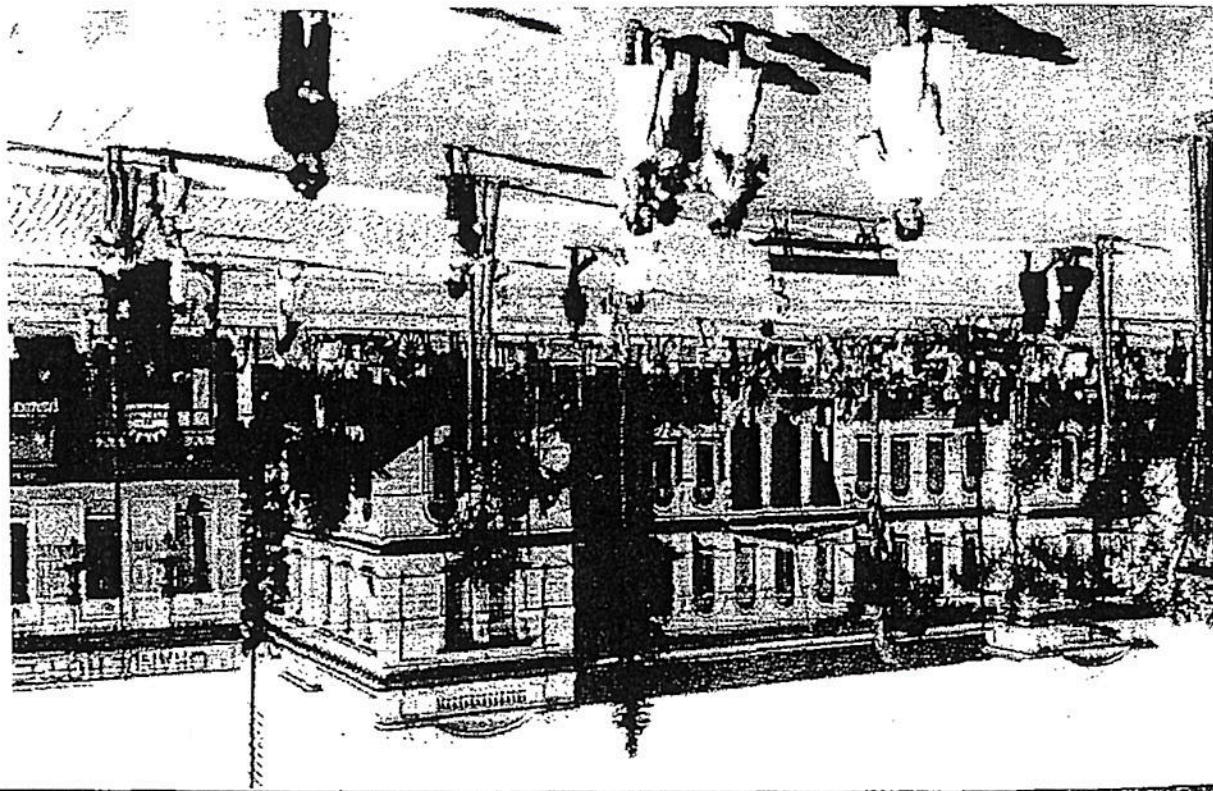


FIGURA 4 - Fachada do 1º Grupo Escolar do Brás, São Paulo. (Campinas, Centro de Memória - Unicamp).

edificações no seu entorno. Quando as edificações incorporavam dois corpos laterais, como no caso dos grupos escolares de Botucatu, Campinas, Taubaté e Araras, as curvas e desníveis suavizavam as formas. O mesmo ocorria quando a entrada era colocada na parte central do edifício quebrando a rigidez do traçado retilíneo retangular.

A parte da edificação central encontravam-se dispostos os sanitários e o ginásio, ao fundo ou ao lado do terreno, conforme era comum na época. A parte livre do terreno destinava-se ao pátio para recreio dos alunos, compreendendo galpões para abrigo do sol e chuva e podendo destinar-se, parte dele, a um jardim.

Passada uma década da instalação dos grupos escolares, a constatação da seletividade do ensino resultou em implicações para a concepção de novos edifícios. A presença de salas de aula de tamanhos diferentes denota algumas características de configuração funcional e social da escola. Salas maiores para o primeiro ano e diminuição crescente para os anos posteriores correspondem, por um lado, ao investimento da população na alfabetização (manutenção dos filhos nos primeiros anos), e, por outro, certificam a seletividade da escola primária.

A partir de 1905, começam a surgir os projetos de grupos escolares de um só pavimento, considerados menos onerosos que as edificações anteriores. Em forma quadrangular, estes edifícios formavam um pátio interno em torno do qual se ergia uma galeria de circulação coberta interligando as salas. Essas edificações mais simples não perderam, no entanto, o ar de dignidade e austeridade que caracterizou os primeiros edifícios escolares públicos para a escola primária. O pátio interno nos moldes dos claustros dos mosteiros permitia uma maior integração e harmonização do espaço. Circundado pelas galerias ornamentadas por lambrequins de madeira, combinava a delicadeza do acabamento com a sensação de tranqüilidade.

Fosse o estilo neogótico de Victor Dubuñas com o uso de frontões triangulares, arcos ogivais, nichos, rosáceas, vitrais e gárgulas de animais como os utilizados nos grupos escolares de Botucatu, Piracicaba, Espírito Santo do Pinhal e Araçuaara, pinturas decorativas nas paredes, como nos grupos de Campinas, Espírito

Santo do Pinhal, Itapetininga, Pindamonhangaba e Iguape ou o excesso de ornamentos e símbolos como os usados no GE de Tietê, fosse a composição neoclássica de José Van Humbeck (GE de Pindamonhangaba, por exemplo) com galerias de coberturas arrematadas por lambrequins de madeira rendilhados, o nível de construção e a riqueza dos ornamentos e detalhes denotam o grau de importância da escola primária pública comparável aos edifícios públicos de maior importância e às residências da burguesia do café (ibidem).

Vemos, assim, como a arquitetura escolar desempenhou o papel de simbolização, revelando uma dimensão semântica. Como afirma Escolano: "Toda arquitetura é em definitivo necessária, mas também arbitrária, funcional, retórica. Seus signos indiciários deixam, no traçado do cotidiano, marcas que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode evitar ser física e lírica ao mesmo tempo" (Escolano, 1994, p.107).

Localizados no centro da cidade ou bairro, na capital ou no interior, os grupos escolares reafirmavam sua identidade pelo contraste com as casas populares, os casebres, os cortiços, as lojas, as fábricas, as estrebrias, as oficinas, o comércio e as indústrias. Ao passar por eles, as pessoas sabiam a que se destinavam. Revelam percepções múltiplas de conteúdo subjetivo e significações simbólicas. Conforme observa Hall (1977), a percepção do espaço é uma síntese de muitos insumos sensoriais: visual, auditivo, cines-tésico, olfativo, tátil e térmico. Qual a percepção que tinham do grupo escolar os transeuntes, o jornalista, o artesão, o funcionário público, o médico, o operário, o advogado, as donas de casa, o lavrador, o sapateiro, a costureira, o fazendeiro de café, a empregada doméstica, a professora, as meninas e os meninos? Quais seriam as representações da população urbana sobre o grupo escolar? Quais as lembranças que alunos e professores guardam dessas escolas?

Suposte de vários símbolos, os primeiros grupos escolares ostentaram representações políticas e sociais, uma apologia ao Estado republicano e à cultura urbana. Nas fachadas, alguns desses símbolos são emblemáticos. O nome GRUPO ESCOLAR, estampado na parte central dos edifícios, confirma a identificação da insti-

tuição. A denominação atribuída ao patrono revela um tributo à memória de importantes autoridades políticas.

Nos grupos escolares criados entre 1894 e 1910 (incluindo as escolas-modelo), foi perpetuada a memória dos mais eminentes políticos republicanos: Bernardino de Campos, Prudente de Moraes, Jorge Tibiriçá, Rangel Pestana, Gabriel Prestes, José Alves Guimarães Junior, Cesário Motta, Alfredo Pujol, entre outros. Homens que ocuparam cargos de presidente do Estado, secretário do interior, senadores, deputados, presidentes de Câmaras Municipais, políticos locais, barões, coronéis, doutores.¹ É a República imortalizada na memória coletiva pela lembrança de seus representantes máximos. Para captar recursos em prol das construções escolares, o Estado valeu-se de uma estratégia – a designação do nome da escola àqueles beneméritos que contribuísem com a causa da instrução pública. Dessa forma, em troca da doação financeira a homenagem eternizada. Instituiu-se, dessa forma, a figura do “patrono”, personalidade a ser enaltecida e cultuada por professores, alunos e a sociedade, especialmente nas datas de comemoração do aniversário da escola.

Assim, a escola primária, dever do Estado e direito do cidadão, transforma-se em uma dádiva; não é apresentada à população como decorrência de uma política social, mas como resultado do concurso de um “honorável cidadão”. Como tais homens pertenciam à oligarquia econômica e política ficava reafirmada e legitimada a figura do patrono e da República.

O episódio anedótico em torno da instalação do GE de Amparo é denotativo dessa troca de apoios. Os fatos foram narrados na obra *Retrospecto* de João Lourenço Rodrigues, que era professor público em Amparo na época dos acontecimentos. Segundo o autor, em 1894, o presidente de Estado Bernardino de Campos designou Itapetininga para sede de uma das escolas normais que

1 Nessa época, a única escola cujo nome homenageava uma mulher era a Escola-Modelo “Maria José”. O prédio para funcionar a escola foi doado por Fernando Albuquerque que exigiu que fosse dado o nome de sua mãe à escola.

seriam instaladas no Estado. Dessa forma, a cidade era premiada por ter sido o baluarte da defesa do Estado quando este esteve sob ameaça da invasão federalista e, ao mesmo tempo, o governo prestigiava dois chefes políticos locais: o coronel Fernando Prestes de Albuquerque e o senador Peixoto Gomide.

Quando o *Diário Oficial* publicou o decreto de criação dessa escola; o presidente do Estado ofereceu um banquete aos dirigentes políticos de Itapetininga. Nesse banquete estava presente o senador estadual, o coronel Luiz de Souza Leite, que solicitou ao governo a instalação de uma escola normal em Amparo, cidade onde o presidente vivera por longos anos. O presidente levou em consideração o pedido e em poucos dias o senador comunicava à diretoria do partido a notícia que posteriormente foi divulgada na imprensa em Amparo.

Quando o coronel voltou a Amparo, foi recebido com festejos e na ferroviária foi recepcionado pelas escolas com seus estandartes. No mês seguinte o jornal *Correio Paulistano* oficiou que o governo iria reunir as escolas de Amparo para formar uma escola-modelo, isto é, um grupo escolar. A notícia foi motivo de desilusão para os professores que esperavam a criação de uma escola normal. Possivelmente para não desapontar ainda mais o correligionário, o governo atribuiu o nome do coronel Luiz Leite ao grupo escolar (Rodrigues, 1930, p.368). Ainda hoje essa escola enaltece a figura do coronel como sendo o responsável pela criação da escola. Em comemoração ao cinquentenário desse grupo, um busto do patrono foi fixado na entrada principal. Por volta da comemoração do centenário o retrato do coronel foi afixado no *hall* de entrada da escola como mais uma homenagem.²

O primeiro grupo escolar instalado em Santos recebeu a denominação de “Barnabé”, em homenagem ao comendador Barnabé Francisco Vaz de Carvalhães que, ao morrer, legou em testamento à Câmara Municipal de Santos uma quantia em dinheiro para ser

2 Documentos referentes a tais comemorações encontram-se nos arquivos da EEPG Luiz Leite de Amparo.

empregada em uma escola pública. A Assembléia Municipal, por ato de 25.1.1895, cedeu um terreno ao governo do Estado nos seguintes termos:

Conjuntamente (sic) com a quantia de 51.428\$558, resultante da doação feita em testamento, pelo sr. Barnabé F. Vaz de Carvalhães, a Câmara Municipal, resolve pelos seus competentes órgãos, por à disposição do governo do estado o terreno situado à Praça Corrêa de Mello nesta cidade. Nele, por dispositivos aprovados pelos srs. camaristas, deverão as autoridades mandar construir um prédio nos moldes dos já existentes em outras cidades, para o estabelecimento de ensino primário, cujo nome – “Escola Barnabé”, consignará uma homenagem imensadoura ao ilustre e prestante cidadão. (*Ata da Assembléia Provincial*, 25.1.1895, in *Histórico da Escola EEPG Barnabé – Santos*)

Em 1901, a Câmara Municipal de Santos adquiriu um quadro-retrato do comendador Barnabé pintado por Benedito Calixto. Este quadro foi posteriormente doado ao grupo escolar, sendo colocado na sala principal da escola.

Em alguns grupos encontrava-se o retrato do patrono, em outros o retrato das autoridades políticas do Estado – o presidente e o vice-presidente, o secretário dos Negócios do Interior, políticos locais, entre outros. O retrato torna-se, assim, um elemento de decoração das escolas públicas. Porém, não somente isso. Além de homenagem, o retrato ratifica a história social e política do Estado e da localidade e constrói uma memória que articula a história social com a história da instituição.

Além de reverenciar as autoridades políticas do novo regime, os grupos escolares foram suporte de outros símbolos nacionais, como a bandeira, o escudo, o hino. Em cada grupo escolar encontrava-se o mastro da bandeira. Nas fachadas dos grupos escolares de Pindamonhangaba, Caçapava, São Simão, Itatiba, Cajuru, Iguape, Sorocaba, o escudo pátrio sobre a fachada na entrada central dos edifícios compunha uma alegoria nacionalista. No GE de Tietê, a alegoria da fachada, o caso único entre os primeiros grupos escolares do Estado, presta um tributo à instrução como ciência e cultura. Toda uma parede de esquina foi ilustrada com um mapa da América do Sul.

O grupo escolar possuía ainda seus próprios símbolos, como o estandarte, exibido pelo batalhão infantil nas solenidades e comemorações cívicas. O estandarte, essa insígnia de corporação militar e religiosa, presta-se a identificar a escola como um corpo, dotado de unidade e sentido. No estandarte do GE “Luiz Leite” de Amparo encontrava-se a inscrição: “Tudo pela Pátria”. O dístico é uma expressão da liturgia cívica, ele manifesta de forma profunda o sentido da escola republicana.

Outros símbolos sociais e morais encontraram morada nos grupos escolares: o relógio, o sino, o quadro de horário e o quadro de honra. Os grupos de Araraquara e Campinas foram concebidos ostentando no frontão da fachada principal um relógio. Junta-mente com a igreja e as fábricas, a escola estava tornando-se, no final do século XIX, uma instituição de ordenação temporal da vida social e da infância (Escolano, 1994). Assim como o espaço, o tempo também educa, ele é uma construção social e cultural (Hall, 1977). Na transição do século XIX para o XX, o tempo e o espaço escolares participavam da racionalização da vida social e da construção da temporalidade urbana. O horário de entrada das crianças na escola é específico e não se admitem atrasos. A alimentação da criança e o preparo para ir à escola tornam-se um novo hábito para a vida familiar.

Na escola, a criança internalizava as primeiras percepções cognitivas da temporalidade, pautadas na exatidão, na aplicação e regularidade; noções de um tempo cronometrado, útil, que era preciso aproveitar. Além disso aprende a ler o relógio e suas aplicações. O repicar do sino, a exemplo das igrejas e dos sinos das fábricas, marca os principais momentos da jornada escolar: a entrada, o recreio, a saída. O quadro de horário registra a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades e constitui um instrumento de controle do trabalho dos alunos e dos professores. O tempo escolar se expressa também como tempo disciplinar: respeitar horários e cumprí-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso. Dessa forma, a criança aprende a concepção cultural do tempo que regulamenta a vida social.

No quadro de honra a exaltação pública do bom comportamento. O aluno destacado do grupo e individualizado torna-se um

exemplo. A medida fora sugerida no Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo como um dos instrumentos de emulação e meio disciplinar em substituição à velha palmatória. Adotado em vários grupos escolares, esse instrumento exemplifica práticas disciplinares aperfeiçoadas e modernas juntamente com o uso de boletins e cartões de mérito. A escola transmissora da ciência e dos conhecimentos úteis é também a responsável pela formação de bons hábitos, bons costumes, bons comportamentos.

Símbolos, ornamentos, monumentalidade: todos esses elementos da retórica arquitetônica dos primeiros edifícios dos grupos escolares exerceram uma função educativa dentro e fora da escola. Além disso, foram instrumentos importantes para a construção da identidade da escola primária. Devem, portanto, ser vistos como expressões do movimento da escola na construção das cidades e da cultura daquela época.

ENTRE SALAS DE AULA, PÁTIOS, CORREDORES: O ESPAÇO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA ORDEM

Por detrás dos muros, do portão, das paredes e jardins, a disposição e a distribuição do espaço escolar refletem um projeto cultural. Esse projeto, com vistas a civilizar e moralizar as crianças e, por extensão, suas famílias, configurou-se nos esquadrinhamentos de cada sala e cada canto do edifício escolar. No interior do edifício-escola configura-se uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão. A sala de aula é a especificação básica: uma para cada ano do curso preliminar de cada seção. A cada sala corresponde um grupo de alunos de mesmo grau de adiantamento e um professor, e, às vezes, um auxiliar. Espaço fixo, a sala de aula estabelece a correspondência sala-classe, base da escola graduada (Hall, 1977).

Apesar dos ideais do movimento de renovação que colocavam na ordem do dia a valorização da criança e as especificidades da

infância, o modelo de sala de aula para as escolas primárias predominante na maioria dos países, inclusive no Brasil, atendeu ao princípio da racionalidade funcional e a critérios disciplinares. Um apartamento retangular consolidou-se como a figura mais apropriada para a aula. A questão mereceu a atenção não só de arquitetos, mas de educadores, médicos e higienistas que recorreram a sua missão civilizadora de prescrever critérios e condições ideais de ar, luz, mobiliário e postura dos alunos.

A luz terá, destarte, acesso ao recinto pela parte correspondente ao flanco esquerdo dos alunos sentados às mesas; pois só daí lhes poderá vir. Em tais condições, não terão que temer o dardejear direto da luz nos olhos. E, se adotarmos a precaução de manter o peitoril das janelas um pouco acima da altura da cabeça dos alunos estes não se acharão naturalmente preservados, na estrita posição do trabalho, senão que poderão momentaneamente levantar mão da tarefa, e volver a cabeça em todos os sentidos, ainda para a esquerda, sem encontrar a agressão perigosa ou distraidora. (Rui Barbosa, 1947, v.X, t.4, p.13)

Toda a projeção do lugar visava à concentração, à imersão nos estudos e nas tarefas escolares. As grandes janelas que permitiam a invasão da luz na sala de aula "obscureciam" o ambiente externo, o jardim, a calçada, a rua, a cidade. Vemos assim como um critério de adequação arquitetônica corresponde às necessidades disciplinares. A disposição retangular da sala de aula facilita a concentração da atenção dos alunos em uma das extremidades, isto é, onde fica o professor e o quadro-negro. Facilita ainda a visualização e a disposição das carteiras, o mais importante móvel escolar.

O século XIX assistiu ao surgimento de uma aprimorada tecnologia da mobília escolar. Médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais lançaram-se no debate sobre o melhor modelo de mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares. Especialmente médicos e fisiologistas detiveram-se em exaustivas análises sobre as leis que deveriam presidir a construção das carteiras escolares, considerando-se a *distância*, a separação entre a aresta anterior do assento e o alinhamento vertical da mesa; a *diferença*, a altura entre a mesa e o banco e a *inclinação* da superfície da mesa. Tudo isso de acordo com a altura das crianças (ibidem, p.27).

Dispositivos minuciosos conformaram modelos de carteiras com inegável disciplinamento corporal. A atitude correta do aluno deveria ser: "coxas em sentido horizontal, em sentido vertical as pernas e o tronco; carteiras que nem obriguem a inclinar o tronco, nem exijam mais que o estender moderadamente o antebraço, caindo o braço perpendicularmente sobre o plano da mesa" (ibidem, p.25).

A propósito do material escolar, os pareceres apresentados na preparação do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro em 1883 foram unânimes em ressaltar as vantagens das carteiras individuais facilitadoras sobretudo da disciplina escolar. A esse respeito afirmava José Manoel Garcia:

A respeito dos assentos e carteiras para os alunos têm-se suscitado questões de alto interesse sob o duplo ponto de vista da higiene e da pedagogia. Prescindindo da discussão por amor da brevidade, declaro de que de tantos tipos pude examinar de *visu et de quantos* nos dão notícia o relatório de Mr. Brun, os do congresso belga, e as monografias de Mr. Narjoux, para as escolas mistas principalmente prefiro o do orfilinato Rothschild, de Paris, com assento isolado, por ser o mais simples e o mais cómodo. Uma vez que se lhe dê tamanho proporcionado à idade e ao desenvolvimento físico dos alunos, presta-se ele a arredá-los das distrações, oferece garantia de moralidade e não embaraça o asseio das aulas. (*Atas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro*, 1884)

As carteiras individuais foram enfatizadas como as melhores do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico. Num processo de escolarização em massa ao qual correspondia adequadamente a escola graduada (grupos escolares), a padronização e a homogeneização combinavam paradoxalmente com a individualização do aluno. A carteira individual constituía um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosas. Nenhum contato com outros corpos, isolado cada aluno em seu espaço – o domínio da carteira e suas adjacências – ficavam garantidas a disciplina, a moral e o asseio. No entanto, a economia de recursos favorecia a adoção de carteiras duplas, como indicava Manoel Olympio Rodrigues da Costa:

Quanto à mobília eu entendo que o sistema de uma só carteira e um só banco para cada aluno deve ser preferido; a disciplina ganha pela facilidade das evoluções na aula; a educação lucra, porque o aluno se habitua à responsabilidade de seus atos, a qual, com esta mobília, não pode tão facilmente ser dividida com os outros... As carteiras individuais demandam, porém, muito espaço. Uma sala de 1200 palmos quadrados não poderá conter mais de 60 meninos, deixados os corredores intermédios para as evoluções, e os laterais e do fundo para os exercícios nos grupos. Este sistema se pode adaptar melhor às condições de espaço, construindo mesas ou carteiras para 2 alunos e assento separado para cada um. (ibidem)

Inicialmente, o Conselho Superior da Instrução Pública adotou dois tipos de bancos-carteiras para as escolas públicas paulistas: um de fabricação nacional para duas crianças destinado às escolas isoladas; outro da fábrica Chandler de Boston para uma só criança destinado aos grupos escolares e às escolas complementares (Rel., 1896a). Previa-se, dessa forma, um equipamento moderno e mais apropriado para as escolas modelares e outro mais econômico para as escolas isoladas. No entanto, em pouco tempo a economia acabou subjugando as alucinações disciplinares. Na maior parte das escolas paulistas foi adotado o modelo de carteiras duplas. Fijas ao solo e dispostas em filas, esses móveis fundamentais da sala de aula estabeleciam uma economia dos corpos.

Encerrados a quatro paredes, o microcosmo da sala de aula é uma estrutura hermética cuja disposição dos objetos e dos corpos reforça as distâncias pessoais e sociais – distância aluno-aluno, aluno-professores, professor-auxiliar. Nessa convivência do trabalho escolar, presa numa teia de deveres, exercícios e atividades, a liberdade encontrava-se fora da sala de aula, em outros espaços intersticiais como os corredores e o pátio. Não obstante, ir ao sanitário poderia consistir em um passaporte para o refúgio, um momento para gazear.

Além da sala de aula eram outras as subdivisões do espaço escolar: o gabinete do diretor, o arquivo, os corredores, a portaria, o vestíbulo, a sala dos professores, a portaria. Fora da zona edificada, o pátio, os sanitários, o ginásio, o jardim, o portão, a calçada, a liberdade. A relação que esses espaços mantêm entre si põem em relevo a dialética aberto-fechado, dentro e fora que

se encontra presente em todo o espaço escolar. Além disso, manifesta uma série sucessiva de restrições e interdições ao deslocamento dos corpos, isto é, ao uso diferenciado do espaço — do mais coletivo ao mais individual, do uso mais comum ao uso mais restrito.

Uma certa especialização do uso do espaço correspondia às relações de hierarquia e poder. A especialização dos espaços define exclusões, pertinências, marginalidades. São lugares onde se estabelece uma rede de relações de identidades, afetos, emoções. Assim, a sala de aula é território de alunos e professores de determinado ano e seção; a sala de professores é território docente, o gabinete da diretoria é o território da autoridade. A disposição dos móveis e objetos escolares é responsável pela composição identitária da instituição escolar e está implicada na extensão e no deslocamento dos corpos.

No gabinete da diretoria do GE de São Manuel do Paraíso encontravam-se em 1906: um sofá, nove cadeiras simples, duas cadeiras de braço, uma escrivaninha, uma mesa, dois armários para livros, duas escarradeiras de louça, três bandeiras nacionais, uma estante, uma grande quantidade de livros e materiais escolares. Nesse espaço o diretor reinava soberano. Recebia o inspetor do ensino, os professores, os pais, os visitantes, as autoridades políticas, os funcionários da escola, os alunos indisciplinados. A diretoria é território que se confunde com o poder.

No arquivo: livros de escrituração escolar, cadernetas, boletins, cartões de promoção, jornais. Nos corredores, um lavatório com espelho, uma bacia, doze limpa-pés de ferro, um porta-chapéu, uma mesa, um tabuleiro, quatro cadeiras simples, uma morning, uma sineta, três relógios, um quadro de bandeira, uma talha, carabinas e outros materiais para o batalhão infantil. Embaixo da escada, materiais escolares, novos e velhos, e carteiras. No saguão, sete bancos compridos, três talhas quebradas, duas canecas, três bacias de folha, um sino quebrado.

Nas salas de aula: uma mesa, um armário, um relógio, carteiras dianteiras e traseiras, uma cadeira simples, uma cadeira de braço, modelos de caligrafia, uma morning, um copo trincado, um prato, um tinteiro, um tímpano, um livro de chamada, diversos

livros de leitura, lousas, mapas, boletins de promoção, um horário.

Além dos materiais indispensáveis às funções do ensino, o mobiliário escolar revela determinados hábitos e costumes sociais que se quer instituir e disseminar entre os alunos. Na diretoria encontrava-se, além de um sofá e cadeiras austríacas, escrivaninhas torneadas, porta-chapéu, móveis de fino acabamento. Dessa forma, pode-se notar como o mobiliário dessas escolas refletia a monumentalidade da arquitetura externa. Além de materiais indispensáveis às funções do ensino, o mobiliário revela determinados hábitos e costumes sociais que se quer disseminar nos alunos, especialmente os objetos relacionados à manutenção da limpeza e higiene: bacias, limpa-pés, lavatórios, escarradeiras. Foi assim que a escola primária contribuiu para desenvolver hábitos de civilidade e urbanidade.

Ordem, limpeza e disciplina são componentes primordiais para uma boa organização escolar, fazem parte de um conjunto de dispositivos de contenção dos gestos, dos instintos, das emoções. Nesse sentido, as representações em torno da higiene escolar contribuíram para reforçar valores morais relacionados a padrões de comportamento considerados civilizados. Exemplo dessa ação profílica da escola encontramos nas palavras do diretor do GE de São José dos Campos:

são filhos de proletários e de outras famílias menos abastadas, razão por que com mais ardor devemos ministrar-lhes o ensino, olhando-os com carinho. Atendendo ao estado de pobreza de cada um, embora modestamente, tenho-os obrigado a virem as aulas com asseio e decência, o que a princípio não se dava, havendo muitos que se apresentavam quase que andrajosamente, unhas mal cortadas, cabelos compridos, etc. revelando incúria e desmando por parte daqueles a quem afeta a sua educação. (Rel. GE, ordem 6.935, 1906)

Asseio e decência são aspectos expressivos de como o corpo era aprisionado numa rede de signos e representações culturais. A higiene produzia a concepção do corpo moral, por isso, por um lado, o asseio era associado à decência, enquanto o apresentar-se andrajosamente ou com unhas mal cortadas e cabelos compridos

era associado ao descuido, ao desmazelo, à incivilidade e às atitudes condenáveis. O espaço escolar determina, pois, modos de usos do corpo dentro e fora da escola. Submete o corpo a um conjunto de representações consubstanciadas nos padrões de "bom comportamento", dos "bons costumes", incluindo-se até mesmo a forma de referir-se a ele e a tudo que lhe diz respeito. Isto leva-nos a lembrar as afirmações de Rodrigues a respeito do tabu do corpo:

A própria maneira que consideramos "correta" de falar do corpo constitui uma espécie de código de "boas maneiras" que abriga em si um instrumento de assimetria social, pois implica imediatamente, em uma distinção entre quem é "cultivado" – e pode falar em termos "nobres", "elevados" e "científicos" – e quem é "rude" – e só pode-se exprimir por um vocabulário baixo, "vulgar" e "indecente" (Rodrigues, 1986, p.117).

Mas se a escola se define como espaço de reclusão, ela se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de convívio e de encontro. Estes momentos são especialmente concretizados nos espaços transacionais, isto é, lugares comuns, lugares de passagem como os corredores, o pátio, a calçada da escola.

Quando os grupos escolares eram cercados por muros e grades, como na descrição do GE de Espírito Santo do Pinhal, são nítidas as fronteiras entre a rua, o bairro, a cidade, os transeuntes, a casa, a escola. Nesse caso, a relação da escola com o meio era obstaculizada por uma fronteira física. Quando situados no alinhamento da calçada a proximidade é mais factível. A calçada é uma extensão da escola, nela ou no jardim em frente, meninos e meninas de diferentes idades esperam juntos o horário do início das aulas, o momento das múltiplas divisões e esquadrinhamentos. A entrada da escola configura-se, portanto, como espaço intersticial mais coletivo, o lugar de encontro por excelência, uma extensão do espaço escolar não normatizado. Outro espaço intersticial é o pátio, o lugar do recreio, o momento do descanso e da descontração da jornada escolar; ele consiste no único lugar dentro da escola onde os corpos podem se movimentar com maior liberdade sem chocar com os móveis e com as fronteiras imediatas. Sob o céu aberto, meninos e meninas, em pátios separados, podem desabro-

char um sorriso, desmanchar em uma gargalhada, dedicar-se a jogos, brincadeiras, brigas.

No entanto, mesmo sobre esses espaços intersticiais recai o olhar vigilante. O regulamento prescrevia a prática disciplinar: "No meio do tempo marcado para os trabalhos escolares é concedido o intervalo de meia hora para descanso e recreio dos alunos sob a direção e vigilância dos professores ou adjuntos" (Decreto n. 248, de 26.7.1894).

A ordem e a disciplina são constitutivas da cultura escolar que se encontrava em construção nos grupos escolares. São requisitos de ordem pedagógica e política. Em primeiro lugar, disciplina e ordem são indispensáveis para o ensino simultâneo, obedecendo, pois, a uma dupla racionalidade didático-pedagógica: a condição para realizar o ensino e os meios para alcançar as mais elevadas finalidades da escola primária – civilizar e moralizar. Além disso, são elementos simbólicos que elevam o valor da escola e dão crédito à instituição educativa.

Nas representações dos diretores sobre essas zonas de encontro e descontração percebe-se o desejo vociferante de ordenar e de disciplinar.

Quando assumiu a direção do Grupo Escolar de Ribeirão Preto, em 1906, o diretor observou vários vícios na seção masculina do grupo: os alunos saíam da sala em grupos de quatro ou cinco para tomar água fazendo algazarra pelos corredores. Notou também professores que ficavam palestrando nos corredores na hora destinada aos trabalhos e o mesmo ocorria com os alunos. Além disso, os corredores ficavam cheios de alunos que os professores punham para fora da sala de aula como forma de castigo. Ao tomar medidas corretivas, o diretor afirmava ter recebido muitas reclamações dos pais, que diziam que seus filhos estavam acostumados a sair para fora sempre que desejavam. Evidentemente, o diretor não atendeu aos reclamos dos pais tendo em vista a necessidade de "disciplinar os alunos".

As primeiras medidas tomadas pelo diretor Arthur da Glória, ao assumir a direção do Grupo Escolar de Taubaté, em 1899, foi em relação à disciplina escolar:

Entretanto, foi-me forçoso encarar, com mais energia a disciplina relativa aos alunos, ponto esse de máxima importância, a alma-mater, por assim dizer, de um estabelecimento desta ordem, disciplina aquela que, se não era de toda má, ressentia-se todavia, da falta de uma maior e mais severa fiscalização. Convergí, portanto, para esse lado as minhas vistas, quer assistindo pessoalmente ao recreio dos alunos, quer determinando as medidas convenientes para conseguir a boa ordem e respeito, incréntes e imprescindíveis numa casa de educação. Consegui pois, dentro dos limites do artigo supra citado, que, fossem premiados os bons e castigados os maus, dando em resultado como esperava, a distribuição de notas de merecimento e estímulo e o amor ao estudo entre os alunos, bem como sensível melhora da disciplina. (Rel. GE, ordem 6.818, 1899)

O mesmo se passou com o diretor do Grupo Escolar "Dr. Almeida Vergueiro", de Espírito Santo de Pinhal. O diretor Ulysses Ferral, ao assumir a direção, tomou várias providências tendo em vista introduzir na escola os aperfeiçoamentos da disciplina escolar: quadros de notas diárias, uniformidade nos livros e cadernos escolares, ordem na fiscalização dos recreios e saídas dos alunos.

Acostumados a brincadeiras livres nas escolas não graduadas, ao passarem para os grupos escolares as crianças ressentiam o controle de todos os seus atos. Essa mudança foi assinalada pelo diretor do Grupo Escolar de Moji das Cruzes:

Essa dificuldade provém da transição repentina dos recreios que eram dados nas ruas, sem a fiscalização dos professores que, nas escolas isoladas, não possuíam pálios próprios para esse fim, resultando disso o cometimento de abusos e vícios prejudiciais à saúde das crianças, assim como aos bons costumes. Tem-se tido muito em vista aproveitar-se o tempo de recreio para a educação física dos alunos, fato aliás de grande alcance na pedagogia moderna. (Rel. GE, ordem 7.105, 1897)

Esse desejo de tornar útil o tempo de descanso dos alunos era compartilhado pelo inspetor Virgílio Cesar dos Reis:

No espaço de tempo destinado ao descanso dos estudos ou trabalhos intelectuais, entregam-se os alunos, na maioria das escolas a brincoas muitas vezes impróprios e desordenados, que em vez de servirem para a revigoração das forças, fatigam em extremo e

produzem outros inconvenientes, que falsciam o intento que se teve em vista. Preferível seria que, divididos em grupos, tendo-se principalmente em vista a idade e desenvolvimento físico de cada um, se entregassem os alunos a jogos apropriados sob a direção dos respectivos professores em vez de, em completa liberdade e em promiscuidade, sem fiscalização alguma, escolherem por si o gênero de brincoas, durante os quais muitas vezes entregam-se ao pugilato, profereem palavras menos convenientes e praticam outras desordens que em absoluto devem ser coibidas. (Rel., 1908)

Vagar, correr, pular, brincar, xingar e brigar desordenadamente incomodava diretores e inspetores que viam nesses comportamentos dos alunos um grande prejuízo para os bons costumes. Por isso, a necessidade de vigilância permanente, de disciplina insidiosa, de aproveitamento máximo do tempo.

Os reformadores da instrução pública republicana inspiraram-se nos modernos dispositivos disciplinares advogados pela pedagogia moderna e em uso nas escolas públicas estrangeiras. Tais dispositivos substituíam os castigos físicos pela emulação e persuasão amistosa. Todos os regulamentos da instrução pública do período aqui considerado (1890-1910) reafirmavam que a disciplina escolar deveria repousar essencialmente na afeição do professor para com os alunos, de modo a estes serem dirigidos, não pelo temor, mas pelo conselho e pela persuasão amistosa (Decreto n. 248, de 26.7.1894). Como meio disciplinar secundário era autorizada a aplicação de castigos e prêmios. Esses últimos compreendiam: a passagem do aluno de lugar inferior para superior na mesma classe, o elogio perante a classe, o elogio solene perante as classes reunidas, distribuição de cartões de boa nota, cartões de merecimento e louvor e a inclusão do nome do aluno no quadro de honra. Quanto às penas, elas compreendiam: admoestação particular, más notas nos boletins mensais, retirada de boas notas, privação do recreio, repreensão em comunidade, exclusão de prêmios escolares, exclusão do quadro de honra e expulsão da escola como incorrigível.

A imposição dos processos disciplinares modernos e mais sutis, coerentes com as novas concepções de infância e com os novos processos de racionalização do mundo produtivo, contou com a

resistência de vários profissionais do ensino, inclusive de professoras das escolas-modelo. Para muitos, a prática dos castigos físicos era mais eficaz que a emulação. O diretor do Grupo Escolar de Jacaré, em 1899, era francamente favorável aos castigos físicos como meio disciplinar:

Em casa o exemplo dos pais são quase sempre maus, devido já à má educação que têm, e em geral, pelo menos no interior, os meninos passam quase todo o dia na rua, pervertendo e sendo pervertidos, a fazerem correrias e diabruras como verdadeiros garotos. ... Daí os inconvenientes da moderna orientação, inconvenientes que estão justamente em terem os legisladores procurado estabelecer uma perfeição que não está de acordo com o desenvolvimento de nosso meio, nem com o estado de nossa civilização. Essa transição brusca da imposição do mestre pelo terror para a outra completamente oposta - a disciplina pela afeição é um mal pois bem sabemos que todás as reformas devem ser feitas lentamente acompanhando a evolução social. Assim eu vos lembro o restabelecimento do castigo físico como uma medida de grande utilidade. Eu bem sei que talvez seja o único a reagir contra esses supostos progressos, bem sei que me chamarão de reacionário. Mas esses mesmos que assim me consideram não o farão por convicção, estou disso plenamente certo, mas por uma falsa idolatria pelo progresso e por uma tola aversão às coisas do passado...

Estabelecido, como penso, este misto de castigos morais e físicos, com predomínio daqueles, melhorará muito a disciplina e com ela as condições de ensino, do mestre e dos discípulos. Cabe-me ainda declarar-vos, e com prazer o faço, que as meninas podem perfeitamente ser dirigidas só pela afeição, devido ao modo de educação e à docilidade de sentimentos que possuem. (Rel. GE, ordem 6.818, 1899)

A rua e a casa singularizam o universo de educação de meninos e meninas no final do século passado. No entanto, as representações morais gestadas nesse período condenavam cada vez mais a rua como um lugar de correrias e diabruras, de perversão e vagabundagem. A "grande internação da infância", como se referiu Ariès, é uma ação contra o vagar pela rua e o aprisionamento das crianças em instituições disciplinares como a escola. As meninas cuja educação familiar se aproximava mais do padrão de compor-

tamento exigido nas instituições educativas não eram vistas como problemáticas. Para o diretor do GE de Jacaré, os processos modernos não eram adequados ao desenvolvimento do meio nem com o estado de civilização. Justificam-se assim as vantagens dos castigos físicos. Soltos na rua, os meninos pobres corriam o risco da perversão e da imoralidade. A esses recalcitrantes, refratários, incorrigíveis, só mesmo a força bruta. O espaço da civilidade rene-gava os desordeiros, os inconvenientes, os bárbaros.

A respeito dessa diferença entre o comportamento de meninas e meninos, comentava o diretor do Grupo Escolar "Dr. Augusto Reis" de São Manuel do Paraíso:

As meninas são inteligentes, estudiosas e dóceis, comportamento ótimo, afáveis no trabalho com todos o que bem patenteia a boa administração da educação moral por parte das professoras. Bastante atrasados estão os meninos. Ainda conservam, muitos deles, hábitos de verdadeira selvageria, fruto do meio. Para combater esses maus costumes e implantar disciplina nesta seção é preciso muita energia, dedicação e boa vontade da parte dos professores. (Rel. GE, ordem 6.935, 1906)

Dóceis e afáveis, a rígida educação feminina advinda da família encontra ressonância na escola; o mesmo não se passava com os meninos para os quais a ação civilizadora da escola deveria se impor com maior veemência. Para solucionar o problema da indisciplina, Oscar Thompson, diretor da Segunda Escola-Modelo, propunha, em 1896, a criação de escolas correccionais:

as crianças incorrigíveis, de índole perversa não podem permanecer nas escolas, sem prejuízo grave para a disciplina e pelo mau exemplo que dão aos colegas. Mas o Estado não pode abandoná-las, a criança tem o direito de ser auxiliada em sua educação; daí a necessidade de criação de escolas desse gênero, onde certos castigos físicos podem ser usados, restituindo-se por esse meio à família, à sociedade um homem novo, completamente mudado. (Rel., 1896b)

O diretor da Escola-Modelo de Itapetinga dizia estar de inteiro acordo com Oscar Thompson quanto à criação de tais escolas para meninos de mau comportamento. Essa era também a opinião do diretor do GE de Tatui.

O diretor do GE "Dr. Cesário Motta" de Itu, considerando as dificuldades dos professores em seguirem um mesmo critério para a disciplina dos alunos, julgou conveniente formular regras claras e práticas que remediassem esse mal. Elaborou, então, um caderno intitulado "Instruções gerais sobre disciplina e conservação do material escolar". Tal manual compreendia três capítulos, conforme descrição do diretor: o primeiro, com dezesseis parágrafos em referência ao professor, dava-lhe o modo de agir desde o início até o fim das aulas de cada dia e na disciplina do recreio. O segundo capítulo, com doze parágrafos, dizia respeito aos alunos, dispondo sobre prêmios e penas regulamentares; o terceiro capítulo tratava da conservação do material escolar com base em dois critérios: o moral e o econômico. O primeiro considerando os meios pelos quais os professores deveriam inculcir no espírito do aluno "o respeito à propriedade alheia, o sentimento de asseio e dignidade pessoal". O econômico lembrava a crise financeira do Estado e os poucos recursos dos alunos (Rel. GE, ordem 6.935, 1906).

As práticas disciplinares põem de manifesto outra face da dimensão educativa do espaço escolar. Submetendo o corpo a uma série de interdições, os grupos escolares foram responsáveis pela produção de corpos e sensibilidades, pela difusão dos novos processos disciplinares e, de certa forma, pela construção de uma nova ordem escolar.

POBRE ESCOLA PÚBLICA!

Entre 1894 e 1910, foram instalados 101 grupos escolares no Estado de São Paulo: 24 na capital e 77 no interior. Na cidade de São Paulo, apenas seis prédios pertenciam ao Estado, dos quais dois haviam sido construídos especialmente para escola – GE "Prudente de Moraes" e GE do Brás. No interior, a situação era contrastante. A maioria dos prédios onde funcionavam os grupos era estadual (em número de 49); desses, 33 haviam sido construídos, outros seis eram municipais e apenas 14 arrendados pelo Estado. A reforma da instrução pública de 1892 prescrevia como critério de prefe-

rência para a construção de edifícios escolares para escolas preliminares as cidades cujas municipalidades auxiliassem o governo, quer pecuniariamente, quer com doações de terrenos e materiais. Não obstante, as edificações não acompanharam o ritmo da crescente criação e instalação de escolas graduadas. A situação foi descrita pelo secretário do Interior, Carlos Guimarães, numa mensagem enviada ao Congresso Legislativo em 1910:

Existem atualmente, fora da Capital, 49 cidades providas de prédios escolares pertencentes ao Estado. Em 35 destas são prédios de construção especial, mas outras são casas adquiridas nas quais se fizeram as precisas adaptações ... Nas demais localidades, onde existem grupos, funcionam eles em casas alugadas pelo Estado ou pelas Municipalidades. Em geral são instalações impróprias. Assim, em breve, 63 localidades ficarão dotadas de prédios escolares com as precisas condições higiênicas e pedagógicas. Elevando-se a 170 o número de municípios menos a Capital, restam ainda 107 cidades ou vilas a prover de edificações apropriadas. A Capital do Estado, com uma população que representa a terça parte da população urbana de todo o Estado, só dispõe de dois edifícios especialmente cons- truídos para as escolas primárias. Dos seus 24 grupos escolares, 20 estão instalados em casas adaptadas, das quais 18 são alugadas! (Rel., 1912, p.17)

As queixas dos diretores eram constantes em relação às más condições dos prédios. Solicitavam a ampliação das salas, consertos do telhado, reforma do prédio, cortinas, instalação de esgotos, pára-raios, construção de sanitários e cobertura para os pátios. O prédio onde funcionava o 2º Grupo Escolar de Campinas era péssimo, des- provido de condições higiênicas e pedagógicas. O de São Manuel do Paraíso possuía um aspecto triste e sombrio. O de São Simão fun- cionava em prédio acanhado e foi preciso colocar algumas classes em outro prédio alugado pela Câmara. As impressões do inspetor Pelópidas de Toledo Ramos em relação ao GE "Dr. Moraes Barros" de Piracicaba não eram boas: "Notici a absoluta falta de adaptação do prédio, a má instalação material do estabelecimento onde não pode ser determinada a completa separação dos sexos, onde até falta em algumas das salas de aula a necessária tubação de ar, onde não há áreas apropriadas para o recreio de cada uma das escolas e

onde faltam quase todos os aparelhos indispensáveis ao ensino" (Rel. IE, ordem 7.025, 1901).

Os da capital não eram melhores. O da seção feminina de Santa Efigênia achava-se num prédio precaríssimo. O GE do Sul da Sé não possuía as condições higiênicas e pedagógicas necessárias a um grupo escolar, como dizia seu diretor:

Além dessas salas não oferecerem a menor comodidade aos professores e alunos, apresentam um grande inconveniente para o ensino, porque sendo elas divididas por *sabiques*, as vezes dos professores quando explicam as classes repercutem para todas as salas, estabelecendo imensa confusão, não só as explicações dos mestres, como também desprendem a atenção dos alunos, tornando-os inquietos. Os higienistas escolares são de opinião que o principal requisito para uma boa casa de instrução é a disposição das salas exigindo-se que as suas superfícies sejam retangulares e estejam calculadas na razão de 1 metro quadrado por aluno.

O edifício deve ser espaçoso e possuir uma área de grande dimensão para os exercícios de ginástica, militares e muito principalmente para o recreio, porque é na brincadeira que a alma infantil se espantja e se desenvolve em todo o seu esplendor.

Nenhuma dessas prescrições se encontram neste prédio, por isso o considero anti-higiénico e anti-pedagógico e como tal não pode servir para uma instituição de ensino primário. (Rel. GE, ordem 6.815, 1897)

O prédio onde funcionava a Escola-Modelo "Maria José", localizado no bairro Bexiga, encontrava-se em péssimas condições. Nos dias de chuva as ruas circunvizinhas enlameadas impediam o regular funcionamento das aulas e o acesso dos alunos à escola.

A maioria das escolas possuía apenas os cômodos indispensáveis para o seu funcionamento: salas de aula, diretoria e pátios para recreio. Mesmo nos prédios especialmente construídos, por medida de economia, eram suprimidos espaços para biblioteca, oficinas para trabalhos manuais, ginásios para ginástica, anfiteatro, arquivo.

A precariedade dos edifícios estendia-se ao equipamento material – mobiliário e materiais didáticos. Às vezes, os grupos escolares eram criados e instalados sem o mínimo material para o seu regular funcionamento, outras vezes, quando a criação decorria da reunião

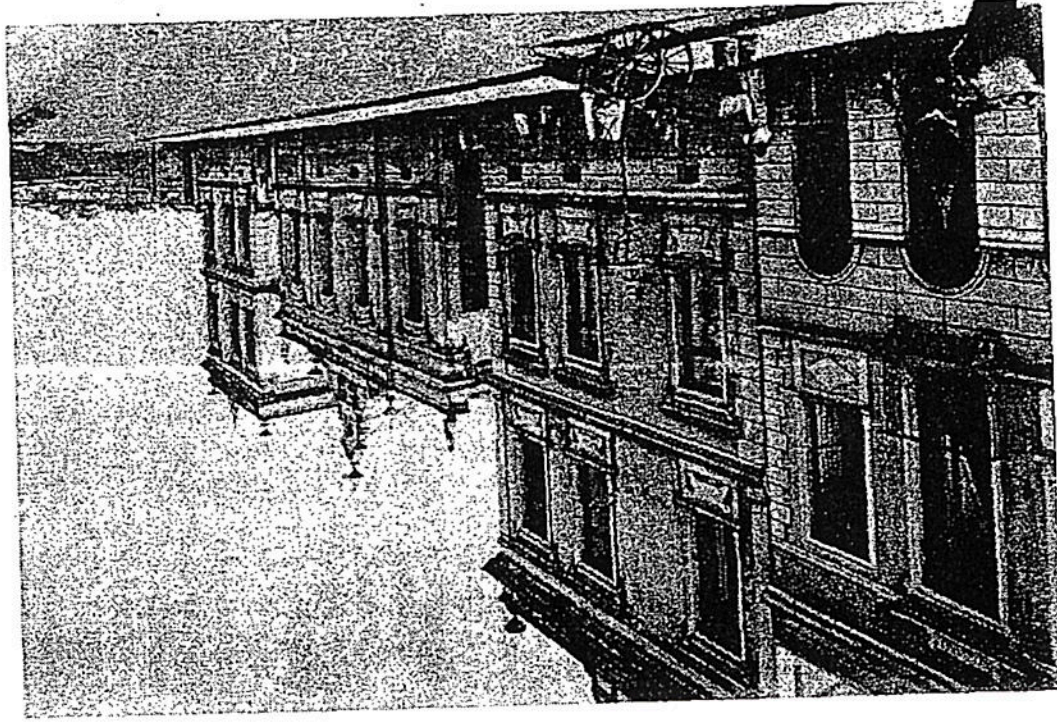


FIGURA 5 – Fachada da Escola-Modelo "Maria José". (Campinas, Centro de Memória – Unicamp).

das escolas isoladas situadas na localidade, o grupo começava a funcionar usando o material deficiente trazido dessas escolas. As correspondências dos diretores constituem um mar de lamentações. A falta de material era reclamada também pelo inspetor geral da Instrução Pública: "Os da Bella Vista e Alameda do Triunfo, nesta Capital, há seguramente dois meses que foram criados e, no entanto, até a presente data não funcionam por falta de indispensável material escolar. Quase nas mesmas condições se encontram as de Faxina, Rio Claro e os criados ultimamente nas cidades de Campinas e Piracicaba" (Of. Inspetor geral, ordem 4.965, 1900).

O Grupo Escolar "Dr. Esteves da Silva", de Ubatuba, foi um dos primeiros a serem instalados no Estado de São Paulo ainda em 1894. Três anos depois da instalação, relatava o diretor Genésio Braúlio Rodrigues: "Comissionado para organizar este grupo, vim encontrá-lo, como era de se esperar, inteiramente desprovido de tudo e qualquer material de ensino, e devido a dificuldades nos meios de transporte, só agora é que recebi as 160 carteiras por mim requisitadas, faltando por conseguinte todos os demais artigos absolutamente indispensáveis a uma boa administração do ensino" (Rel. GE, ordem 7.034, 1897).

O material vindo das escolas isoladas era considerado inadequado para o padrão de qualidade requerida pelo grupo escolar. A solicitação de materiais escolares era continuamente feita por inspetores e diretores, o que atesta a incapacidade do Estado em suprir as escolas de todo o material necessário. Várias eram as queixas de falta de livros didáticos e materiais didáticos para o ensino de física, química, geografia, história natural e trabalhos manuais, apresentadas como uma justificativa para o mau desenvolvimento dessas matérias do programa.

As mesmas carências foram assinaladas pelo diretor do Grupo Escolar de São José dos Campos: "É por demais insuficiente o material escolar - os professores lutam com a maior dificuldade para se fazerem compreender em suas explicações diárias -, pois, apenas dispõem de quadros negros, esferas geográficas, mapas murais e alguns exemplares do 'Museu Brasileiro', havendo urgente necessidade de aparelhos para o ensino

de ciências físicas e naturais, ginástica e geometria" (Rel. GE, ordem 6.935, 1906).

Pedidos, queixas, reclamações faziam parte das negociações entre as escolas e o governo. Essa pauperização deve ser compreendida no campo de luta e representação dos profissionais do ensino primário e os órgãos do poder. Havia, não obstante, prédios excelentes na opinião dos diretores e inspetores como os de São Roque, Lorena, São Luís, entre outros. Alguns grupos eram bem dotados dos materiais escolares necessários. Porém, era grande a diversidade de uma escola para outra. A carência aumentava ou diminuía de acordo com as possibilidades de acesso a determinados objetos. Dessa forma percebe-se que as solicitações dos professores das escolas isoladas eram bem menos pretensiosas que as dos diretores de grupos escolares.

Os inventários apresentados pelos diretores nos relatórios de 1906 atestam essa diversidade. Há escolas que possuem abundante número de livros; outras, museu completo; algumas, laboratórios ou objetos para o ensino de física e química; outras, biblioteca e material para ginástica. Os critérios para distribuição não eram explícitos. É bem possível que nesse caso as relações pessoais e políticas se interpusessem diante dos critérios racionais de distribuição de acordo com as necessidades de cada estabelecimento de ensino.

Dizia o inspetor Francisco Canto que não havia dois grupos escolares que se parcessem em sua organização. Talvez fosse uma avaliação exagerada, talvez não. Diferenças de organização, de formação de professores, de dotação material, de condições do prédio; para cada grupo uma existência peculiar.