

# Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil

*Luciano Mendes de Faria Filho*

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais

*Diana Gonçalves Vidal*

Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

*“Minha escola primária...  
Escola antiga de antiga mestra.  
Repartida em dois períodos  
para a mesma meninada,  
das 8 às 11, da 1 às 4.  
Nem recreio, nem exames,  
Nem notas, nem férias. [...]*

*Não havia chamada  
E sim o ritual  
De entradas, compassadas.  
'\_ Bença, mestra... '[...]*

*A casa da escola inda é a mesma.  
\_ Quanta saudade quando passo ali!  
Rua Direita, nº 13.  
Porta da rua pesada,  
Escorada com a mesma pedra  
da nossa infância.  
Porta do meio, sempre fechada.  
Corredor de lajes  
E um cheirinho de rabugem  
Dos cachorros de Samélia.*

*À direita – sala de aulas.  
Janelas de rótulas  
Mesorra escura  
Toda manchada de tinta  
das escritas.  
Altos na parede, dois retratos:  
Deodoro, Floriano.”*

Coralina, 1985, p. 75-77.

Ao recordar sua escola primária, Cora Coralina detém-se na descrição de espaços e na contabilidade de tempos. Entremeadas às lições e aos nomes dos colegas, as marcas espaciais e temporais da memória ressurgem inscrevendo as experiências escolares da infância entre as horas do relógio e as paredes da casa.

Para Agustín Escolano (*apud* Viñao, 1995, p. 72), nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação. Ao contrário, afirma que operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos

(Escolano, 1998, p. 26). Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social (e histórica) da realidade (Viñao, 1995, p. 72).

Históricos eles também, o espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população.

Reclamada desde o século XVIII (Cardoso, 1998), a construção de espaços adequados para o ensino, bem como a definição de tempos de aprendizagem, estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria.

Pretendemos chamar a atenção, aqui, para a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos e espaços sociais. Ao acompanhar os debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX e XX, mais especificamente aqueles que se referiam às determinações sobre os conteúdos escolares, o que atualmente denominamos programas e currículos, percebe-se que sua extensão estava intimamente relacionada à distribuição e à utilização dos tempos escolares, à constituição dos métodos pedagógicos e à organização das turmas, classes e espaços escolares.

Nesse sentido, não é de se estranhar que a essa distribuição e utilização diária do tempo nas escolas, da primeira metade do século XIX, correspondesse um diminuto “programa” de ensino.<sup>1</sup> Tais programas, em sua

<sup>1</sup> Conforme determinado pelo Artigo 1º da Lei número 13, publicada em Minas Gerais em 1835, que se parece muito com aquelas publicadas mais ou menos na mesma época em várias outras Províncias, “a instrução primária consta de dois graus. No primeiro se ensinará a ler, escrever e a prática das quatro operações aritméticas, e no segundo a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções

extensão e profundidade, eram muito diferentes daqueles elaborados nas últimas décadas do século XIX<sup>2</sup> e primeiras do XX.<sup>3</sup> As mudanças nos programas acompanharam, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e uso do tempo escolar, as quais,

gerais dos deveres morais e religiosos”. As escolas de 2º grau são aquelas que se localizam em cidades e vilas (maiores) e as de 1º em locais de menor população. Nas localidades onde houvesse as de 2º grau, as de 1º não seriam abertas. Quanto aos conteúdos, nas escolas para meninas, além dos conteúdos daquelas do 1º grau haveria “ortografia, prosódia, noções gerais de deveres morais, religiosos e domésticos” (Art. 3º).

<sup>2</sup> “No elenco das matérias que passaram a compor o programa das escolas preliminares do estado de São Paulo a partir de 1892, encontram-se todas aquelas matérias de natureza científica e moral que foram introduzidas nos programas das escolas primárias em vários países europeus e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX. Compreendiam, pois: leitura e princípios de gramática, escrita e caligrafia, contar e calcular sobre números inteiros e frações, geometria prática (taquimetria) com as noções necessárias para as suas aplicações à medida de superfície e volumes, sistema métrico decimal, desenho à mão livre, moral prática, educação cívica, noções de geografia geral, cosmografia, geografia do Brasil especialmente do Estado de São Paulo, noções de ciências físicas e naturais, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene, história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história, leitura de música e canto, exercícios ginásticos e militares apropriados à idade e ao sexo. Um programa enciclopédico para uma escola laica e republicana. Dele encontrava-se excluída a doutrina cristã, denotando o caráter laico da República” (Souza, 1998, p. 171-172).

<sup>3</sup> A complexidade dos programas das décadas de 1920 e 1930 levou à elaboração de livros e guias de ensino. Os conteúdos programáticos deixaram de ser incluídos no corpo das leis e dos regulamentos de ensino, como era usual para assumirem publicações próprias. Foram os casos das edições efetuadas pelas reformas Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) no Rio de Janeiro. Para citar alguns exemplos: *Programma para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929), Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do *Jornal do Brasil*; *Programa de linguagem* (1934), Departamento de Educação do Distrito Federal. Série C. Programas e guias de ensino, nº 1. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional; *Programa de ciências sociais* (1934), Departamento de Educação do Distrito Federal. Série C. Programas e guias de ensino, v. 1, nº 1, 2, 3 e 4. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional.

por sua vez, guardaram estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos e com a construção de espaços escolares.

Ao analisar o processo de escolarização primária no Brasil, atentando para questões referentes aos espaços e tempos escolares e sociais (e aos métodos pedagógicos), temos a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências, contribuindo para descobrirmos infinitas possibilidades de viver e, dentro da vida, formas infinitas *de fazer a e do fazer-se da escola* e de seus sujeitos.

Pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

Este artigo trata da relação entre esses elementos e sua relevância na estruturação do sistema público de ensino primário no Brasil. A organização em três tópicos – escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais – busca demarcar quatro grandes momentos da história da escola primária no Brasil, definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como das temporalidades múltiplas nela vivenciadas.

#### Escolas de improviso (séc. XVIII e XIX)

O período colonial legou-nos um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, constituídas sobretudo a partir da segunda metade do século XVIII. Com professores reconhecidos ou nomeados como tais pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução, essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres (Barbanti, 1977; Hilsdorf, 1986).

Nesse último caso, recebiam os professores, algumas vezes, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para esses locais, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.

No entanto, não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que freqüentavam uma escola tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, tem-se indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia um número de pessoas bem superior à rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares, outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, àquelas escolas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.<sup>4</sup>

Em que espaço elas funcionavam? *Grosso modo* pode-se dizer que tais escolas utilizavam-se de espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor era de responsabilidade do chefe de família que o contratava, em geral um fazendeiro.

Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, foi-se configurando caracterizava-se pela iniciativa dos pais, em conjunto, em criar uma escola e, para ela, contratar coletivamente um professor ou uma professora. Esse modelo, bastante parecido com o anterior, apresentava como diferença fundamental que essa escola e seu professor não mantinham nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste último, em vários momentos, para sujeitar tais experiências a seus desígnios.

Era essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais se poderiam somar, ainda, o dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria, que vamos

<sup>4</sup> A experiência mineira, que não parece ser única, bem o demonstra. Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos sustentava que, em Minas Gerais, havia 23 escolas públicas e 170 escolas privadas.

encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizavam espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores e de prédios públicos ou comerciais. Todos eles, exceto o primeiro, eram freqüentados quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas, era, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da segunda metade do século, o que não impedia, todavia, que elas tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

A questão do espaço para abrigar a escola pública primária começou a aparecer especialmente a partir da segunda década do século XIX, em algumas cidades da então Colônia, e, posteriormente à independência, em várias províncias do Império, quando intelectuais e políticos puseram em circulação o debate em torno da necessidade de se adotar um novo método de ensino nas escolas brasileiras: o método mútuo (Bastos e Faria Filho, 1999). Afirmavam que a maneira como estava organizada a escola, com o professor ensinando cada aluno individualmente, mesmo quando sua classe era formada por vários alunos (método individual), impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos, tornando a escola dispendiosa e pouco *eficiente*.

Uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado<sup>5</sup> era o que clamavam nossos políticos e intelectuais. O método preconizado, utilizado largamente na Europa, possibilitava, segundo seus defensores, que um único professor desse aula para até 1.000 alunos. Bastava, para isso, que ele contasse com espaço e materiais adequados e, sobretudo, com a ajuda dos alunos-monitores. Todos reconheciam que para abrigar dezenas ou, mesmo, centenas de aprendizes fazia-se necessária a construção de novos espaços escolares. Mais que isso: tais espaços eram considerados uma condição imprescindível para o bom êxito da empresa escolar que

se defendia. Esse espaço deveria levar em conta não apenas a quantidade de alunos mas também a mobilidade dos monitores por entre as turmas, a mobilidade das turmas dentro da classe, a necessidade de pendurar “cartazes” e outras peças na parede, dentre outras inovações propostas.

A propaganda em torno da superioridade do método mútuo foi intensa nas primeiras décadas do século XIX, levando, inclusive, o Imperador D. Pedro I, inicialmente, a incentivar a sua utilização e, em 1827, a determinar a obrigatoriedade de sua adoção em todas as escolas públicas de primeiras letras do Império.

A solução aos problemas espaciais, entretanto, foi muitas vezes associada ao uso de prédios já existentes. A lei de 15 de outubro de 1827 determinava que

em cada capital de província haverá uma Escola de Ensino Mútuo; e naquelas cidades, vilas e lugares mais populosos, em que haja edifício público que se possa aplicar a este método, a escola será de ensino mútuo, ficando o seu professor obrigado a instruir-se na capital respectiva, dentro de certo prazo, e à custa do seu ordenado, quando não tenha necessária instrução desse método. (Villela, 1999, p. 150)

Foi como parte da propaganda do método mútuo que, em 1825, o jornal mineiro *O Universal* pôs em circulação a seguinte preocupação: “O problema, pois, que há de resolver é: como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?” (*O Universal*, 18 de julho de 1825).

Essa preocupação, que se refere ao tempo e à sua utilização, escolar ou não, não era apanágio das elites mineiras nas primeiras décadas dos oitocentos. Estava no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização. A discussão voltava-se, por um lado, para a relação entre a escola e outras instituições ou ocupações sociais (família, trabalho...), pretendendo fazer com que os pais, sobretudo, tomassem consciência da importância da escola e fizessem com que seus (suas) filhos(as) a freqüentassem regularmente.

No entanto, essa não era, parece-nos, a questão principal. O aspecto central, aqui, referia-se ao fato de que

<sup>5</sup> A primeira Escola Normal criada no Brasil, em Niterói, no ano de 1835, preocupava-se em disseminar os princípios do método mútuo, instrumentalizando os alunos para seu uso. Ver Villela, 1999.

mais e mais ia-se afirmando o tempo escolar que precisava estar em constante diálogo com os outros tempos sociais. Esse tempo escolar pouco a pouco assumia, nos discursos da época, uma especificidade, traduzida na percepção mais produtiva do ensino, possível a partir da repartição e da organização sequencial dos conteúdos escolares, necessárias às atividades dos alunos-monitores na sua relação com o grupo de aprendizes (divisões): uma das principais características do método mútuo.

O afastamento do governo central, no Império, da iniciativa de difusão da escola elementar pública, passada à alçada das províncias, em 1834; a diversidade da conjuntura econômica e política das várias regiões do Brasil; os custos relativamente altos da manutenção do ensino mútuo – gastos com quadros murais, sólidos para geometria, bancos e mesas para todos os alunos, ponteiros e estrados para os monitores, campainhas e matraca para os sinais sonoros, caixas de areia para a escrita, ardósias e quadros-negros, além de cartões de perdões e penas – talvez tenham sido algumas das razões de seu declínio já nos anos 1840 e de sua progressiva associação com o ensino simultâneo (método misto) ou substituição pelo ensino individual.

A realidade material e espacial da escola brasileira continuava como tema em debate passados 30 anos. Na década de 1870, os diagnósticos dos mais diferentes profissionais que atuavam na escola ou na administração dos serviços da instrução, ou ainda políticos e demais interessados na educação do povo (médicos, engenheiros...), eram unânimes em afirmar o estado de precariedade dos espaços ocupados pelas escolas, sobretudo as públicas, mas não somente essas, e advogavam a urgência de se construir espaços específicos para a realização da educação primária.

Na forma de denúncia, circulavam nos jornais matérias que caracterizavam o ensino primário por sua precariedade:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contando que seja barata e lhe não absorva o ordenado. A título de mobília procura dois ou três bancos de pau, uma cadeira para si, uma mesa onde ao menos possa encostar os cotovelos e tomar notas, um pote e uma caneca, e aí temos armado o alcatifado palacete da instru-

ção. Agrupam-se aí dentro 20, 30 ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rótula e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência [...]. O resultado é tornar-se a escola o mau sonho das crianças. (Editorial de *A província de São Paulo*, 13/01/1876, apud Hilsdorf, 1986, p. 104)

Nesse editorial, vários dos argumentos utilizados pelos críticos à escola oitocentista eram resumidos: os poucos salários dos professores, a falta de prédios apropriados ao ensino, a pobreza material e metodológica da aula e a ausência de observância às prescrições higiênicas. Essa situação iria perdurar ainda por muitos anos, em que pese o fato de que já na década de 1870 ter-se iniciado, em São Paulo, uma proposta de construções escolares, inaugurando em 1876 a primeira escola no bairro do Arouche, com “bancos-mesas feitos na fábrica Ipanema pelo sistema americano”, seguidas de outras mais nos bairros da Luz e de Santo Amaro. (Hilsdorf, 1986, p. 104-105).

A escola do bairro de Santo Amaro, por exemplo, foi inaugurada semi-acabada e, em 1882, era descrita da seguinte maneira por seu professor:

A escola funciona em um próprio do governo o qual acha-se em péssimo estado conquanto disponha de duas enormes salas que acomodam grande número de alunos. Nota-se a má divisão das mesmas pelos fundos e na frente as janelas não têm um só vidro, além de outras coisas que faltam, necessitadas estas que passam a ser satisfeitas sem grandes ônus à Província e sobre este assunto chamo a atenção de V.S. (Wolff, 1992, p. 101, 103-104)

Sobretudo no último quartel do século XIX, foi-se, paulatinamente, reforçando a representação de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível a uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, os grupos de convívio. Tal representação era articulada na confluência de

diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos primeiros, há que se considerar que a instituição e o fortalecimento do Estado Imperial eram fenômenos, também, político-culturais. Relacionado a isso estava o fato de que a escolarização, no mundo moderno como um todo, fazia parte dos agenciamentos de dar a ver e de fortalecer as estruturas de poder estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos estados modernos. No Brasil, como o demonstra Ilmar H. Mattos (1994), a educação escolar, ao longo do século XIX, foi, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver.

Em segundo lugar, as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade de que se construíssem espaços próprios para a escola, como condição mesma de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método intuitivo, da mesma maneira que os do método mútuo no início do século XIX, argumentavam a necessidade de o espaço da sala de aula permitir que as diversas classes pudessem realizar as *lições de coisas*. Somava-se a isso, que a escola foi, sobretudo ao final do século XIX, sendo invadida por todo um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (globos, cartazes, coleções, carteiras, cadernos, livros...) para os quais não era possível mais ficar adaptando os espaços, sob pena de não colher, desses materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Também o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e a aproximação desses do fazer pedagógico influíram decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço específico para a escola (Gondra, 2000). Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas

acentuavam sobremaneira o mal causado, às crianças, pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente* concebidos era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo na medida em que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não oferecendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumindo parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Dessa forma, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, em boa parte das vezes, as escolas não funcionavam literalmente.

#### Escolas-monumento

Apesar de posto desde a segunda metade do século XVIII, o debate em torno da constituição de espaços dedicados ao ensino e da fixação de tempos de permanência na escola teria que esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para assumir a forma mais acabada da proposta dos *grupos escolares*. Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Não era casual que as edificações escolares, iniciadas em São Paulo, nos anos 1890, extrapolando a perspectiva restrita do funcionamento de seus programas, fossem construídas visando à monumentalidade. Segundo Silvia Wolff (1992, p. 48),

A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, conseqüência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito "evidentes", facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (Souza, 1998) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentados como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam para o futuro, projetavam um futuro, em que na República, o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista.

Monumentais, os grupos escolares, na sua maioria, eram construídos a partir de plantas-tipo em função do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para os sexos. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

Muitos projetos propunham uma variação do tamanho das salas em função da seriação do ensino. As salas das séries iniciais tinham dimensões maiores que as das séries finais do curso primário. Normalmente, os banheiros não faziam parte do corpo do prédio, mas eram a ele ligados por corredores cobertos.

Os materiais do ensino intuitivo, as carteiras fixas no chão, e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. Fora da sala, o pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizadas pretendiam conferir usos apropriados ao espaço. A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora de recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola.

Por outro lado, o convívio com a arquitetura monumental, os amplos corredores, a altura do pé-direito, as

dimensões grandiosas de janelas e portas, a racionalização e a higienização dos espaços e o destaque do prédio escolar com relação à cidade que o cercava visavam incutir nos alunos o apreço à educação racional e científica, valorizando uma simbologia estética, cultural e ideológica constituída pelas luzes da República.

Se novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, permitir o respeito aos ditames higiênicos do fim do século XIX, facilitar a inspeção escolar, favorecer a introdução do método intuitivo e disseminar a ideologia republicana, novos tempos escolares também se impunham. Num meio onde a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas isoladas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos(as) alunos(as) e levando em conta os costumes locais –, era preciso mais que produzir e legitimar um novo espaço para a educação. Era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados.

Uma primeira dimensão do tempo escolar alterada foi imposição definitiva do ensino simultâneo. Divididas as classes segundo um mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deveria propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo.

Adequando-se aos preceitos higiênicos da época que se utilizavam do conceito de fadiga mental, os conteúdos escolares eram distribuídos ao longo do dia de aula, aproximadamente 4 horas, em uma rígida grade de horário. Cada período de 10 ou até 25 minutos, de acordo com o estado brasileiro, correspondia a uma aula e, portanto, a um exercício. Aproximadamente a cada três aulas, efetuava-se uma pausa de 10 minutos, quando os alunos marchavam e cantavam no interior da sala. No meio do dia, fazia-se um recreio com duração de 30 minutos. O detalhamento dos quadros de horários propostos pelos Programas de Instrução, prevendo-se uma distribuição diária, semanal, mensal e anual do processo de ensino, aprendizagem e avaliação, indicava o intuito de delimitar o tempo escolar.

Para fazer cumprir um horário assim determinado, no qual se contavam os minutos e se distribuíam as dis-

ciplinas pelos respectivos horários em todos os dias da semana, em todos os anos do curso, pretendeu-se dotar os grupos escolares de normas e instrumentos de controle do tempo e dos horários escolares. Instrumentos como os relógios, as campainhas, as sinetas passaram a fazer parte do material básico dos grupos escolares e, muitas vezes, das escolas isoladas. Conforme determinava o Regimento Interno dos Grupos e Escolas Isoladas de Minas Gerais, em 1906, “cada hora precisa de aula ou de recreio será avisada em toque prolongado por uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor” e, ainda mais, “as matérias determinadas para cada dia escolar não serão substituídas, ainda que haja falta de aulas na semana” (Art. 13, par. 5º e 6º).

O Regimento centralizava o controle do tempo na direção do estabelecimento, submetia o trabalho docente, num de seus aspectos mais centrais, qual seja, o da distribuição diária das disciplinas pelo período de algumas horas em que os(as) alunos(as) passavam na escola, a uma ordem e a uma lógica predeterminadas, não podendo as disciplinas serem substituídas e muito menos deslocadas de seus horários.

A associação tempo-disciplina no relato do inspetor paulista Mário Bulcão assumia a exemplaridade:

Todo o programa para as nossas escolas deveria ser organizado distribuindo as matérias pelos dias e pelas horas de trabalhos escolares. Em resumo: um horário-programa. Assim o professor teria diante dos olhos a matéria que deveria ocupar-se em quaisquer das horas do dia e o inspetor ao entrar em uma escola saberia, pela simples consulta ao relógio, qual o serviço que estaria sendo realizado. (Relatório, 1900, apud Souza, 1998, p. 220)

Foi pois esse tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana, que os regulamentos do ensino buscaram impor às professoras, às diretoras, aos(as) alunos(as) e, mesmo, às famílias. Não por acaso, esse processo ocorreu no interior de um movimento social de racionalização do tempo, próprio às relações capitalistas que se estabeleciam.

Foi no interior desse movimento, construindo-o e dando-lhe visibilidade, que devemos entender o processo de delimitação e tentativas de controle dos múltiplos tempos escolares. Realizar tal tarefa era, à época,

uma das múltiplas funções dos inspetores, mesmo nos grupos escolares, pois até as diretoras tendiam a organizar o tempo dos grupos de acordo com outros parâmetros que não os da linearidade e da fixidez dos regulamentos.

Mas não era apenas sobre o tempo de desenvolvimento das atividades no interior da “classe” ou da escola que as professoras e diretoras não queriam perder o controle. A construção e a legitimação desses novos tempos e ritmos passavam, também, pela discussão do próprio horário das aulas. O horário considerado ideal pelo próprio regulamento, tanto para as escolas isoladas quanto para os grupos escolares, era o de 10 às 14 ou 15h no inverno e de 9 às 14h no verão. Conforme costume da época, as crianças almoçavam antes de ir para a escola.

A polêmica em torno do horário das aulas tomou grande vulto, especialmente na primeira década do século XX, em São Paulo e Minas Gerais, quando a demanda por vagas obrigou as diretoras ou a Secretaria a propor ou determinar o funcionamento dos grupos escolares em dois turnos: de 7 às 11 e de 12 às 16 horas.

Apesar de imperiosa a necessidade, pois muitas vezes o número de alunos(as) matriculados(as) era o dobro da capacidade do atendimento, não foi fácil para as diretoras, para as professoras, para as famílias e para as crianças a adoção do novo horário. As razões alegadas eram as mais diversas. Algumas, como a diretora do 1º Grupo, utilizam o argumento de que os dois turnos trazem desvantagens para a higiene e a disciplina:

Continuando elevada a matrícula este ano, como espero, é mister que ainda se construam cerca de três (salas) para evitar-se a divisão do grupo em dois turnos, divisão essa de reconhecida desvantagem para a higiene dos alunos e disciplina do estabelecimento. (Minas Gerais, 1910)

Outras vezes, numa demonstração de que o tempo escolar encontrava barreiras socioeconômicas para se impor e, ao mesmo tempo, realizando um movimento no sentido de buscar uma certa adequação da escola às necessidades das crianças e suas famílias, o não-cumprimento do horário era justificado pelo inconveniente de os(as) meninos(as) não chegarem e/ou saírem no horário estabelecido. É isso o que demonstra uma série de relatos, como este da diretora do 3º Grupo:



Uns meninos alegam que vão primeiro ao açougue ou fazer outras compras, outros a distância e agora no inverno alunos há que chegam até as 8 horas e meia. Quando comparecem mais cedo, pedem permissão para sair antes da hora regimental a fim de levarem almoço aos pais que trabalham. Se eu me opuser, teremos de perder muita gente. Em todo o caso é o mesmo, porque a freqüência de alguns não passa de fantasia. (Minas Gerais, 1910)

Outras vezes, ao que tudo indica, era a própria população, os pais das crianças, que fazia chegar até as diretoras a necessidade de que os horários escolares fossem mais flexíveis, sob pena de precisarem retirar os filhos da escola. Esta é a situação relatada, por exemplo, pela diretora do 4º Grupo, quando solicita da Secretaria providências que evitem que o grupo tenha que funcionar em dois turnos:

Devido à grande ocupação dos alunos em serviços domésticos, muitos deles, pertencentes ao turno da manhã, são obrigados a se retirarem das aulas antes da hora regimental. A fim de sanar esta irregularidade, tenho tomado todas as providências possíveis, sem ainda ter colhido o resultado desejável, visto os pais dos alunos terem-me cientificado que, sendo impossível essa pequena interrupção, retira-los-ão do estabelecimento. Geralmente as aulas do turno da manhã não são bem aceitas pela população do lugar, pela sua falta de recursos, sendo pois de urgente necessidade o aumento do prédio, a fim de preencher semelhante lacuna. (Minas Gerais, 1913)

Já outros argumentos afirmavam o quanto o novo horário (das 7 às 11) era contra o costume de almoço entre 9 e 10 horas, sendo prejudicial à saúde física e mental das crianças e das professoras.

O desdobramento veio, pois, a alterar profundamente o regime alimentar de indivíduos cujo organismo mais do que em qualquer outra época requer nutrição apropriada e são que promova o desenvolvimento de órgão e assegure suas funções regulares. (*Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, 1911-1912, p. 42)

No entanto, apesar de toda a resistência, o novo horário foi se impondo, e já no final da década de 10 todos os grupos funcionavam em dois turnos, o que não quer dizer que os horários fossem cumpridos. De todo modo, há que se observar que os tempos escolares como

que materializaram, tanto quanto outros dispositivos, a gradual passagem ou transição da escola para uma dinâmica muito mais racionalizada característica das sociedades capitalistas.

Apesar de a ação de professoras, alunos(as), diretoras e, mesmo, inspetores nunca ter sido somente de submissão à ordem escolar que se impunha, não podemos deixar de reconhecer que mais e mais a escola foi se constituindo como instituição específica, com seu tempo e espaços próprios, apesar dos costumes, da saúde, da higiene e da cultura daqueles(as) que a freqüentavam. A freqüência, por sinal, se ao longo do ano era pura “fantasia” para alguns, como afirmavam diretoras em seus relatórios, em meses como dezembro, mês de festas, era mais fantasiosa ainda. Mas contra isso muito pouco pôde fazer a escola, que, paulatinamente, foi deixando de funcionar no último mês do ano.

A cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É,  *grosso modo*, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, como de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso.

### Escolas funcionais

Apesar de os primeiros grupos escolares terem sido construídos, em São Paulo, na última década do século XIX, ainda nos anos 20 e 30 do século XX, a construção de tais espaços era reclamada em boa parte das capitais das demais unidades da Federação.

Na cidade de Salvador, por exemplo, nas poucas escolas públicas,

O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e mesas, mas a pobreza os impedia. O máximo que se permitia era o improvisado em barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras

encouradas ou tecidas a junco. Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras. (Nunes, 2000, p. 377)

Tidos como modelos de uma nova forma de realizar a educação escolar, sobretudo naquilo que possibilitavam um melhor aproveitamento e um maior rendimento do tempo escolar, os grupos escolares tiveram uma história muito diferenciada nos diversos estados brasileiros. Diferenciação essa que, de forma geral, seguiu a evolução da organização dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, emanadas de um órgão central, o Ministério da Educação e Saúde, tendiam a homogeneizar conteúdos, métodos, tempos e espaços escolares. Até então, a educação nos vários estados brasileiros (e nas diversas províncias do Império) seguia diretrizes próprias constituídas pelos Departamentos de Instrução Pública para os níveis de ensino primário, profissional e normal: herança da divisão entre os poderes provinciais e imperial ocorrida em 1834.

Apesar de não instalados em todo o território nacional, os grupos escolares, nos anos 1920 e 1930, sofreram alterações na forma e na cultura escolares que constituíam. As reformas de ensino, inspiradas em ideais escolanovistas, em que pese a diversidade de propostas que defendiam e de suas diferentes realizações,<sup>6</sup> tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares.

Em busca de uma maior homogeneização da mensagem estética, cultural e ideológica que os prédios escolares veiculavam, em 1926 foi realizado por Fernando de Azevedo para o jornal *O Estado de S. Paulo* um in-

quérito sobre arquitetura colonial. Consultados arquitetos, educadores e médicos que emitiram pareceres sobre a arquitetura brasileira, o inquérito serviu a Azevedo para propor um padrão de arquitetura escolar: *o neocolonial*. Na sua concepção os edifícios escolares deveriam trazer impressa na pedra a marca distintiva da brasilidade, de forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade. Nesse sentido, recorrendo a uma pretensa tradição arquitetônica colonial, Azevedo indicava o estilo arquitetônico neocolonial como a arquitetura escolar por excelência.

No ano seguinte, ao assumir a Diretoria Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (RJ), portanto, da capital brasileira, iniciou um programa de edificação escolar que, ao longo de 3 anos, construiu 9 prédios vazados no estilo neocolonial. Segundo Azevedo, das 236 escolas do Distrito Federal, apenas 89, em 1927, funcionavam em prédios próprios. Desses, somente 20 haviam sido construídos para abrigar escolas e, na avaliação do diretor-geral, eram mal planejados: sem iluminação adequada, circulação inconveniente, ambientes de recreio e instalações higiênicas incompatíveis com os ideais da educação sadia. Assim, em suas palavras, cabia-lhe a enorme tarefa de criar e desenvolver um plano coordenado de edificações escolares, visto que, até então, os prédios vinham sendo construídos aleatoriamente (Azevedo, 1931, p. 94).

Os princípios que deveriam reger as edificações pautavam-se em necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias etc.), estéticas (promoção do gosto pelo belo e pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições). O ambiente, segundo o reformador, deveria ser educativo, ou seja, alegre, aprazível, pitoresco e com paisagem envolvente.

<sup>6</sup> O caráter descentralizado da administração do ensino primário fez com que coubesse às Províncias e, depois, aos Estados desenvolver a educação em seus territórios. Daí a dificuldade em se analisar globalmente as mudanças efetuadas na educação primária no Brasil. As alterações foram locais e diferenciadas. Apesar das variações tópicas, entretanto, nos anos 1920 e 1930 implementaram-se diversas reformas referenciadas em ideais da Escola Nova em alguns estados, especialmente em São Paulo (Sampaio Dória, 1920-1925; M.B. Lourenço Filho, 1930-1931; Fernando de Azevedo, 1933, e A. F. Almeida Jr., 1935-1936), Minas Gerais (Francisco Campos, 1927-

1930), Rio de Janeiro (Carneiro Leão, 1923-1926; Fernando de Azevedo, 1927-1930, e Anísio Teixeira, 1931-1935), Ceará (M.B. Lourenço Filho, 1922-1923), Bahia (Anísio Teixeira, 1925-1927) e Pernambuco (Carneiro Leão, 1928-1930). Para um estudo sobre as reformas ver, dentre muitos outros: Nagle, 1976, e Carvalho, 2000.

As plantas davam visibilidade a vários aspectos dos ideais escolanovistas. Incorporavam ambientes como gabinetes dentários e médicos e laboratórios, requisitos das construções escolares desde os anos 1910. A entrada única para alunos e alunas consolidava os princípios da co-educação defendidos pelos escolanovistas nos anos 1920. As bibliotecas e os museus escolares eram revalorizados. À mera observação indicada pelo ensino intuitivo, a escola ativa preceituava a atividade constante do aluno. Assim, em vez de lugares de freqüentação, museus e bibliotecas passavam também a espaços de experimentação.

Abolidas as carteiras fixas, cadeiras e mesas construía novas maneiras de uso do espaço da sala de aula. Distribuídos os alunos e alunas em grupos, a posição dos móveis era alterada, negando a frontalidade com o quadro-negro e deslocando da posição central a professora. Na reorganização do espaço e na reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia.

A rígida repartição de horários da escola primária era questionada pelos novos métodos, especialmente pelo de projetos. Anteriormente relacionada à higiene e a características *biológicas* do aluno, a divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo *psicológico* do interesse.

“Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica”, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar. (Azevedo, 1930, p. 15)

Os altos custos da construção escolar proposta por Azevedo renderam-lhe sérias críticas por parte de educadores cariocas e da imprensa. Afinal, dada a carência de escolas públicas no Rio de Janeiro e as vultosas somas empreendidas na construção de apenas 9 prédios – somente a Escola Normal, com todas as escolas anexas, havia custado à Municipalidade, mais de 15 mil contos de réis – o plano de edificação escolar de Azevedo mostrava-se insatisfatório num momento em que se pregava a ampliação da população brasileira no interior do ensino público primário. Se, por um lado, o projeto de Aze-

vedo previa uma maior racionalização dos usos, com diferenciação de espaços para cada atividade realizada no interior da escola, prendia-se ainda a um conceito estético de prédio que remontava à monumentalidade dos primeiros grupos escolares.

Caros, os suntuosos edifícios escolares construídos nas primeiras décadas republicanas consumiam boa parte das já minguadas verbas da instrução pública. O esforço e o gasto despendidos para *dar a ver* as realizações republicanas na área da *educação popular* passaram a ser alvo de críticas à medida que se desenvolviam movimentos em defesa da democratização da escola pública. Os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres. Ao criticar-se a edificação da reforma Fernando de Azevedo, iniciava-se um movimento que iria permitir uma mudança na concepção arquitetônica da escola no Brasil.

Nos anos 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, uma nova política de edificações escolares se desenhou. Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, e Almeida Júnior, em São Paulo, em 1936, apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais econômicos e simples. Nesse mesmo período, em 1934, a Associação Brasileira de Educação organizava a primeira exposição sobre arquitetura escolar. A padronização das plantas passava também a atingir as fachadas. A arquitetura funcionalista oferecia modelos ampliáveis de escolas-padrão. O diálogo com os preceitos escolanovistas era revitalizado.

Um novo inquérito, promovido por Almeida Jr., em São Paulo, e publicado em 1936, trazia à luz várias críticas às construções escolares efetuadas entre 1890 e 1930. Educadores, arquitetos, engenheiros, médicos, higienistas e psicólogos eram chamados a opinar sobre prédios escolares.

Para o arquiteto e professor paulista José Maria das Neves, os novos edifícios deveriam ser simples e baratos, recusando o estilo colonial. De grandes proporções, a arquitetura escolar não poderia admitir simetrias, nem deveria submeter a colocação de portas e janelas a padrões estéticos. Era à arquitetura funcional, racional, com uso de materiais da região e atendendo às condições de clima, usos e costumes, e não a uma arquitetura de fa-

chadas, que caberia projetar as instalações escolares (*Novos prédios*, 1936, p. 63).

Noemy da Silveira Rudolfer, professora de psicologia educacional da Escola Normal de São Paulo, estabelecia a relação necessária entre espaço e tempo escolar. Ao defender uma aproximação mais íntima entre os espaços físicos e as atividades de alunos e professores, afirmava que só dessa maneira o espaço significaria tempo: possibilidade de dilatação do período escolar para uma vida mais real, mais integrada (*Novos prédios*, 1936, p. 95).

A proposta de Almeida Jr. projetava edifícios com 4 a 25 salas, abrigando 40 alunos cada, em dois ou três pavimentos, de acordo com a densidade populacional dos bairros em que fossem instalados. Deveriam conter espaços para educação física, instalações médicas e dentárias, chuveiros e hortas para os estudos de botânica e higiene escolar. Seriam ocupados em dois turnos.

No Rio de Janeiro, questões similares eram discutidas. Combinando um modelo de escolas nucleares ou escolas-classes com o das escolas-parque ou parques escolares, a administração Anísio Teixeira trazia respostas ainda mais originais aos desafios de construir escolas baratas e em diferentes regiões. Buscando apoio no plano de remodelação urbanista proposto por Alfred Agache, o Serviço de Prédios e Aparelhamentos Escolares do Departamento de Educação elaborou um projeto de edificação escolar que visava atingir de maneira equitativa os diferentes bairros do Rio de Janeiro.

Regiões menos densas populacionalmente teriam edificadas escolas “tipo mínimo”, com capacidade de 3 classes, 240 alunos. Para atender 1.000 alunos, até 12 classes, eram propostas “escolas nucleares”. Aproximadamente a cada quatro “escolas nucleares”, corresponderia uma “escola-parque”, responsável pela educação física, musical, sanitária; pela assistência alimentar e pelo uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. O uso desses espaços seria alternado, de tal sorte que, no primeiro turno, a criança teria o ensino “*propriamente dito*”, e, no segundo, um parque escolar aparelhado (Teixeira, 1935, p. 199).

Complementando o plano, ainda seriam construídas escolas do tipo “platoon” (pelotão), em três diferentes modelos: 25 classes, para 2.000 alunos; 16 classes, para

1.300 alunos, e 12 classes, para 1.000 alunos. A vantagem do sistema de “platoon” residia na otimização do aproveitamento do espaço escolar. As turmas não possuíam salas próprias. Divididos em pelotões, os alunos deslocavam-se por classes, distribuídas segundo disciplinas e horários prefixados. Ao final de 1935, 25 novas escolas tinham sido edificadas no Distrito Federal, duas do “tipo mínimo”; onze, “nuclear 12 classes”; uma, “nuclear 8 classes”; cinco, “platoon 12 classes”; uma, “platoon 16 classes”; três, “platoon 25 classes” e uma, “escola-parque”; além de reconstruída a Escola Machado de Assis, como tipo especial de 6 classes (Oliveira, 1991, p. 167).

Esse intrincado projeto associava necessidades diferentes de espaço conforme a localização da escola, os recursos financeiros da Secretaria de Educação, as condições topográficas de cada região e os princípios pedagógicos. A integração das escolas-classes com as escolas-parque em horários alternados apresentava novamente a relação espaço-tempo ressaltada por Noemy Rudolfer.

As novas construções escolares pretendiam um ensino em tempo integral, oferecendo oportunidade para que a escola realizasse um dos ideais caros aos educadores renovados: a escola-laboratório. Abrindo-se para teste das propostas elaboradas no exterior, permitia a observação e a sistematização do comportamento infantil, a experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas enraizados na realidade brasileira, a construção de escalas e medidas, possibilitando a elaboração de parâmetros científicos do desenvolvimento dos novos hábitos sociais e sua avaliação em padrões brasileiros, bem como a visibilidade das mudanças implementadas pela ação dos educadores novos no Brasil. A proposta de uma ciência da criança brasileira encontrava no alargamento do tempo escolar dedicado diariamente ao ensino e à aprendizagem algumas das condições de possibilidade para ampliação de seus resultados.

Novamente, em 1947, o projeto de ensino em tempo integral a partir da articulação entre escolas-classes e escola-parque foi implantado por Anísio Teixeira, dessa vez na Bahia, quando assumiu a Secretaria Estadual de Educação e Saúde.

Baseava-se em princípios similares à experiência carioca. A cada quatro escolas-classes, com capacidade de

1.000 alunos, deveria corresponder uma escola-parque, para 4.000 alunos, funcionando em turnos alternados.

Os tempos e os espaços escolares eram distribuídos, segundo Teixeira, da seguinte maneira:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 – 1 – 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca. Cada manhã, metade dos alunos estaria na escola-parque e a outra metade distribuída pelas quatro escolas-classe. Ao meio-dia, os alunos da manhã das escolas-classe se dirigiriam para a escola-parque, onde almoçariam, descansariam em atividades de recreio e, depois, se distribuiriam, de acordo com o programa, pelas diferentes atividades da escola-parque. E os alunos que haviam passado a manhã na escola-parque iriam, por sua vez, almoçar nas escolas-classe e se distribuiriam, a seguir, pelas suas atividades escolares. (Teixeira, 1967, p. 249-250)

Em 1950, era inaugurado o Centro Educacional Primário Carneiro Ribeiro, primeiro e único conjunto a associar escolas-classe e parque, na Bahia. Experiência divulgada pelas Nações Unidas, permaneceu em funcionamento até 1998. O Centro tinha como proposta, ainda, oferecer residências para crianças *abandonadas*.

A educação primária em tempo integral, entretanto, não era o maior desafio que se apresentava para educadores no fim da década de 1940. A extensão da rede escolar para o interior, zonas de fronteira e de colonização imigrante no sul do país, parecia requerer medidas mais imediatas. Pelo menos era dessa maneira que se pronunciava o governo sobre a questão. O tom da fala oficial em muito assemelhava-se aos diagnósticos elaborados no fim do século XIX sobre o ensino brasileiro.

A publicação *Novos prédios escolares para o Brasil*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) junto com o Ministério da Educação e Saúde (MES), em 1949, assim formulava a questão:

Os prédios que se contam na rede, em número muito inferior ao necessário, carecem de acomodações apropriadas e não apresentam, em sua maioria, os requisitos essenciais para o funcionamento de uma escola pública. [...] A grande maioria podemos dizer dessas escolas são instaladas em porões ou salas, em casas muitas vezes destinadas a precárias residências familiares, ou então construídas para fins outros, muito diversos e sempre inadaptáveis. (p. 5-6)

Os números apresentados pelos órgãos federais eram alarmantes. Das 6.700.000 crianças em idade escolar, apenas 3.200.000 estavam matriculadas. Das 44.000 unidades escolares em funcionamento, somente 6.000 foram construídas para a função de escola e pertenciam ao governo. Toda a argumentação, entretanto, sinalizava para um divisor de águas: ensino urbano e rural. Os melhores edifícios e a maioria das matrículas encontravam-se nas cidades. O campo era apresentado como lócus da carência. De fato, afirmavam que praticamente toda a população em idade escolar (7 a 12 anos) não acolhida pela escola localizava-se nas zonas rurais.

A proposta para a construção de escolas rurais baseava-se no ideal de construções simples, sem padrão definido, reguladas por um conjunto de requisitos essenciais, tais como salas de aula, pátio coberto para recreio, banheiros e casa para o professor, contendo sala, cozinha e dois quartos. Dos 6.160 prédios previstos, entre 1948 e 1949, 1.216 escolas haviam sido construídas. As edificações eram fruto de acordos estabelecidos entre o INEP e os territórios e estados brasileiros, utilizando recursos provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário (decreto-lei 4.958, de 14.1.1942).

As crescentes simplicidade e economia nas construções escolares propostas, seja para a cidade, seja para o campo, disseminadas mais amplamente sobretudo nos anos 50 e 60, indicavam que se alteravam as concepções acerca dos espaços escolares e, portanto, do lugar da escola no meio social brasileiro. Em lugar da suntuosidade exibida no início da República, a luta pela democratização da escola fazia-se sentir em prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente, com lugares específicos para acolher maquinário, como mimeógrafo, e propiciar um controle do corpo docente através de mecanismos administrativos cada vez mais capilares, e nas soluções mais rústi-

cas, que associavam ensino formal à casa do professor, nas zonas rurais.

Os tempos escolares também progressivamente se dilatavam, seja verticalmente (duração do curso), seja horizontalmente (na grade de horário e na permanência do aluno (a) na escola). Entretanto, apesar de experiências isoladas, as crianças ficavam na escola primária por aproximadamente 5 horas diárias, durante 5 anos. A extensão do ensino fundamental para 8 anos só se daria, de fato, a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971 e com a extinção dos grupos escolares.

### Considerações finais

Em que pesem as alterações materiais da escola ao longo desses dois últimos séculos e a cristalização de uma representação social de escola como um espaço dedicado especificamente à aprendizagem, ainda hoje, no Brasil, não há prédios escolares para a população infantil, nem distribuição de material escolar, como carteiras, a todo território nacional. Os jornais denunciam salas de aula sem carteiras, trazendo imagens de crianças sentadas em bancos de tijolos ou madeira (*Folha de S. Paulo*, 30 de março de 2000), ou cidades sem escolas, em que meninos e meninas são obrigados a longas caminhadas ou a cruzar fronteiras nacionais para estudar (*Folha de S. Paulo*, 10 de abril de 2000).

As escolas existentes nas grandes cidades, principalmente, são pichadas, demonstrando claramente a pouca identidade de alunos (as) com o espaço físico que habitam. Feios, cercados por muros altos e muitas vezes com grades e cadeados, os prédios escolares assemelham-se a espaços de reclusão.

O tempo escolar, por outro lado, também não conseguiu se impor totalmente. Apesar de associado intimamente à escola, o tempo de estudo não é uma realidade para todas as crianças brasileiras. A miséria, provocando a necessidade do trabalho infantil para a família, impede, muitas vezes, a permanência no ensino fundamental, a frequência mínima ao ano letivo, e até a estada de um dia completo na escola (chegando o (a) aluno (a) atrasado (a) ou saindo mais cedo).

Se a representação da escola como um espaço es-

pecífico e um tempo determinado conseguiu ser hegemônica na sociedade, de tal sorte que não se questiona a necessidade de construção de prédios, nem da permanência da criança no interior da escola, os significados desse espaço e desse tempo escolares ainda são objeto de luta.

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. Implicitamente se afastam do ambiente escolar características afetivas. Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno.

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais.

Pode-se afirmar que hoje todos queremos escolas. Mas, neste momento em que discutimos nos mais diversos fóruns educacionais – das reuniões em sala de aula aos debates do Conselho Nacional de Educação – a respeito dos novos espaços “virtuais” da educação escolar, quais são as múltiplas representações de escola, de espaço e tempo escolar que estão em jogo nesses desejos? Nossa história tem sido sempre muito pródiga em discussões, mas a *construção* de uma escola de qualidade é, ainda hoje, sem dúvida um dos nossos maiores desafios.

---

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO é professor de História da Educação na Faculdade de Educação (UFMG), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação/GEPHE e o Projeto Integrado de Pesquisa “*Escolarização, culturas e práticas escolares*” que conta com o apoio da FAPEMIG e do CNPq. É pes-

quisador-bolsista do CNPq e coordenador do GT História da Educação da ANPEd. E-mail: lucianom@fae.ufmg.br

DIANA GONÇALVES VIDAL é professora de História da Educação da Faculdade de Educação (USP), onde coordena o Centro de Memória da Educação e o Projeto Integrado de Pesquisa “*Matérias e métodos na escola pública primária republicana*”, que conta com o apoio da FAPESP e do CNPq. Atua como pesquisadora no Instituto de Estudos Brasileiros (USP), onde coordena o Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE). Assume, atualmente, a Secretaria da Sociedade Brasileira de História da Educação. E-mail: dianagus@usp.br

### Referências bibliográficas

- ANUÁRIO *do Ensino do Estado de São Paulo*, (1911-1912).
- AZEVEDO, Fernando de., (1930). A Escola Nova e a Reforma. *Boletim de Educação Pública*, v. 1, nº 1.
- \_\_\_\_\_. (1931). A nova política das edificações escolares. In: \_\_\_\_\_. *Novos caminhos e novos fins. A nova política da educação no Brasil*. São Paulo: Cia Ed. Nacional.
- BARBANTI, M.L.H., (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- BASTOS, Maria H. Câmara; FARIA FILHO, Luciano M. de, (1999). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF.
- CARDOSO, Tereza M. Rolo Fachada Levy, (1998). *As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das Aulas Régias no Rio de Janeiro. 1759-1834*. Doutorado em História. IFCS/UERJ.
- CARVALHO, Marta M.C. de, (2000). Reformas da instrução pública. In: LOPES, E.M.T. et al. (org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- CORALINA, Cora, (1985). *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. 9ª ed. São Paulo: Global Editora.
- ELIAS, Norbert, (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ESCOLANO, Agustin, (1998). Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto.
- GONDRA, José G., (2000). Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, E.M.T. et al. (org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- HILSDORF, M.L., (1986). *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- MATTOS, Ilmar H., (1994). *Tempos de Saquarema*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Acces.
- MINAS GERAIS, (1906). Regulamento de Instrução Primária e Normal do Estado de Minas. Belo Horizonte: Imprensa Oficial (APM).
- \_\_\_\_\_. (1907). Programa do Ensino Público Primário no Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial (APM).
- \_\_\_\_\_. (1908). Regimento interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas. Belo Horizonte: Imprensa Oficial (APM).
- \_\_\_\_\_. (1908/1917). Secretaria do Interior e Justiça. Relatórios de Diretores de Grupos Escolares (APM).
- NAGLE, Jorge, (1976). *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo/Rio de Janeiro: EPU/ Fundação Nacional do Material Escolar.
- NOVOS prédios para grupo escolar, (1936). São Paulo: Secretaria da Educação e da Saúde Pública/Diretoria de Ensino.
- \_\_\_\_\_. (1949). Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde/INEP.
- NUNES, Clarice, (2000). (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E.M.T. et al. (org). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, B., (1991). *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. Mestrado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.
- SOUZA, Rosa Fátima de, (1998). *Templos de civilização*. São Paulo: Ed. UNESP.
- TEIXEIRA, Anísio, (1935). *Educação pública: administração e desenvolvimento*. Relatório do diretor-geral do Departamento de Educação do Distrito Federal. Dezembro de 1934. Rio de Janeiro: Off. Gráfica do Departamento de Educação.
- \_\_\_\_\_. (1967). A escola-parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 47, nº 106.

- THOMPSON, E.P., (1984). *Reuelta y consciência de classe. Estudos sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona: Ed. Crítica.
- VILLELA, Heloisa, (1999). O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, Maria H. Câmara; FARIA FILHO, Luciano M. de. *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF.
- VIÑAO Frago, A., (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, p. 63-82.
- WOLFF, S., (1992). *Espaço e educação*. Mestrado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.



# Resumos/Abstracts

---

Moysés Kuhlman Jr.

## **Histórias da educação infantil brasileira**

O artigo analisa aspectos da história das instituições de educação infantil brasileiras. Trata das distâncias e contiguidades entre as diferentes modalidades, como a creche e o jardim-de-infância. Enfoca as políticas discriminatórias para a educação das crianças pobres e os embates entre concepções educacionais, envolvendo família e instituição, educação e assistência, puericultura e higiene, jogos e brincadeiras, desenvolvimento, cognição e recreação.

## **History of Brazilian early childhood education**

*This article analyses some aspects on the history of the Brazilian early childhood education institutions. It discusses the farness and the contiguity between institutions like day care centers and kindergartens, and deals with the discriminatory policies and the clashes with educational conceptions about family and institution, education and welfare, child care and higienics, games and children's play, development, cognition and recreation.*

---

Luciano Mendes de Faria Filho e Diana Gonçalves Vidal

## **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**

O artigo aborda a relação entre espaço e tempo (sociais e escolares) e sua relevância na estruturação do sistema público de ensino primário no Brasil. Foi organizado em três tópicos: escolas de improviso, escolas-monumentos e escolas funcionais, pretendendo demarcar três grandes momentos da história da escola primária, definidos a partir do lugar físico-arquitetônico ocupado pela escola, bem como das temporalidades múltiplas nela vivenciadas, entrelaçados ambos a mudanças materiais e metodológicas do ensino no Brasil.

## **The scholar times and spaces in the primary school institutionalization process in Brazil**

*This article analyses the relationship between (social and scholar) space and time and their relevance on structuring public primary education in Brazil. It is divided into three parts: improvised schoolhouses, schoolhouse-monuments and functional schoolhouses, intending to distinguish three diferents moments of history of primary school, difined upon the phisical-architectural place taken by the school, as well as the various temporalities experienced in its interior, interlinked both with material and methodological changes on Brazilian education.*

---

Clarice Nunes

## **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**

O ensino secundário corresponde ao atual segundo segmento do ensino fundamental (Lei 9.394/96). Este artigo apresenta uma releitura do ensino secundário na educação brasileira, destacando questões relacionadas ao acesso e à qualidade. Mostra como ele se transformou de tipo de ensino oferecido em certas instituições, sobretudo privadas, em nível de ensino de um sistema escolar. Merecem ênfase, nessa trajetória, os seus momentos decisivos, que remetem a conflitos entre projetos de sociedade, concepções formativas e alternativas pedagógicas inovadoras. O principal objetivo é compreender os significados que lhe foram atribuídos por diferentes grupos e/ou classes, no sentido da democratização da educação em nossa sociedade, significados esses transformados em políticas públicas ou na ausência delas.

## **The “old” and “good” High School: key moments**

*The former High School corresponds to the now called second segment of Elementary School system (Law 9394/96). This paper proposes a new reading of the questions related to High School teaching in terms of access and quality in the Brazilian education. It shows how this type of education appeared and how it gradually changed from a type of education offered by certain particular institutions into one of the teaching levels of a public and private school network, and finally into a*