

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ANDREA BRANDÃO LOCATELLI

**ESPAÇOS E TEMPOS DE GRUPOS ESCOLARES CAPIXABAS NA CENA
REPUBLICANA DO INÍCIO DO SÉCULO XX: ARQUITETURA, MEMÓRIAS E
HISTÓRIA**

VITÓRIA
2012

ANDREA BRANDÃO LOCATELLI

**ESPAÇOS E TEMPOS DE GRUPOS ESCOLARES CAPIXABAS NA CENA
REPUBLICANA DO INÍCIO DO SÉCULO XX: ARQUITETURA, MEMÓRIAS E
HISTÓRIA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração Cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Dra. Regina Helena Silva Simões.

VITÓRIA

2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Locatelli, Andrea Brandão, 1969-

L811e Espaços e tempos de grupos escolares capixabas na cena republicana do início do século XX : arquitetura, memórias e história / Andrea Brandão Locatelli. – 2012.

222 f. : il.

Orientadora: Regina Helena Silva Simões.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Escolas primárias - Espírito Santo (Estado). 2. Edifícios escolares - Espírito Santo (Estado). 3. Educação - História - Espírito Santo (Estado). I. Simões, Regina Helena Silva. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ANDREA BRANDÃO LOCATELLI

**ESPAÇOS E TEMPOS DE GRUPOS ESCOLARES CAPIXABAS NA CENA
REPUBLICANA DO INÍCIO DO SÉCULO XX: ARQUITETURA, MEMÓRIAS E
HISTÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação na área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

Aprovada em ___ de _____ de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Omar Schneider
Universidade Federal do Espírito Santo

Profa. Dra. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maura Locatelli e ao meu
filho Diego Locatelli.

AGRADECIMENTOS

À Professora Regina Helena Silva Simões, por seu dedicado trabalho nas orientações fundamentais para a realização desta pesquisa. Registro sua paixão e compromisso com suas atividades profissionais, que muito envolve e marca a formação dos seus alunos. Por isso, fica uma grande admiração e agradecimento pela oportunidade que me foi dada de integrar seu grupo de estudos. Obrigada também por sua amizade, inquietante, leve e divertida.

Ao grupo de estudos orientado pela Professora Regina, pelas reflexões realizadas e encontros acolhedores: Sandro, Rosianny, Fábio, Taciana, Jhoelder, Tatiana, Miriã, Karen, Maria Lúcia, Deane, Sandra, Ariadny, Maria, Lívia, Rita, Gustavo, Luiz Antônio e Brawin.

Ao amigo Geraldo Bassani, por sua companhia constante, que me convida a sentar ao lado e celebrar a escrita diária da vida pela literatura.

À Alayde Salim, por seu modo simples de cativar os amigos e colaborar com os trabalhos de pesquisa.

Ao grupo de pesquisa em Educação e em Educação Física, o Proteoria. Em especial, ao Wagner Santos, representante atual, e ao Omar Schneider, pela colaboração e qualificação desta pesquisa, e por sua trajetória acadêmica que muito influenciou minhas decisões e trabalhos e dos demais membros do grupo.

Ao Professor Amarílio Ferreira Neto, por incentivar sempre o esforço que requer a formação. Suas orientações, desde a especialização, marcaram as escolhas e passos que pude dar. Um obrigado muito especial!

À Silvana Venturim e Ana Cláudia Silvério Nascimento, pelo apoio constante na trajetória da formação e pela amizade que acolhe e festeja os caminhos da vida.

À Lidiane Pícoli, pelas contribuições no presente estudo com o seu trabalho de pesquisa no Arquivo Público e em entrevistas realizadas e pela amizade que pudemos firmar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, em especial, à Professora Janete Magalhães Carvalho e ao Professor Carlos Eduardo Ferraço, pelas contribuições em diferentes momentos da minha formação.

À banca examinadora, pelo convite aceito e contribuições.

À Prefeitura Municipal de Vitória e à Secretaria de Educação deste Município, pela oportunidade dada aos funcionários em seu programa de incentivo à formação continuada.

Ao Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e, em especial, ao Michel, orientador da sala de pesquisa, e aos estagiários, que muito contribuíram no trabalho com fontes para esta pesquisa.

Ao fotógrafo Tadeu Bianconi, por disponibilizar materiais produzidos sobre arquitetura escolar no Espírito Santo.

À minha família, que sempre acredita nos rumos que quero seguir. Em especial, à minha mãe Maura e ao meu filho Diego, pelo apoio e alegria que têm com minhas invenções e realizações.

Ao Gil Maulin, pelo carinho e companhia.

À Marcilene Forechi, pela companhia e alegria que tornaram os desafios menos difíceis.

Ao Miguel Ângelo, pelo apoio e amizade nas atividades diárias do trabalho na Universidade de Vila Velha/UVV.

Ao apoio profissional da muito querida Ana Lúcia Carneiro da Cunha.

...morreu a lua? Mas eu sou do sentido e do reperdido.

Sou do deslebrado.

Guimarães Rosa

RESUMO

Investiga a constituição histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares em seu processo de criação e implantação no Espírito Santo, 1908, visando compreendê-los em suas articulações com ideias republicanas e ideários pedagógicos que circulavam no cenário brasileiro no início do século XX. Toma como eixo principal de análise a arquitetura dos grupos escolares capixabas no período de 1908 a 1930, para compreender historicamente a configuração dos espaços e tempos destinados a instrução pública primária no Estado, no período selecionado. As relações de força que constituíram as ações políticas dos envolvidos no processo da Reforma da Instrução Pública no Estado colaboraram para compreendermos como os capixabas produziram a espacialização das modelares escolas republicanas, que ocorreu entre as tensões para o desenvolvimento da organização social da localidade e as possibilidades econômicas de fazer avançar a modernidade pretendida pelo novo regime, especialmente, na renovação do ensino primário em seus espaços específicos. O estudo contou com uma perspectiva historiográfica que desloca o foco da análise apenas para os sistemas das ideias que engendraram a República no Brasil e no Espírito Santo e sua concepção de instrução pública; e associa estas às práticas políticas e sociais ocorridas na constituição das instituições escolares do período, especialmente no Estado. Desse modo, buscamos utilizar objetos culturais que trazem marcas das práticas dos atores sociais envolvidos e destacamos em nossos procedimentos a relação entre a produção dos documentos selecionados e as nossas problematizações para a pesquisa. Para tanto, buscamos nas reflexões de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Marc Bloch uma compreensão do fazer historiográfico que associa a prática do historiador à narrativa produzida. As fontes foram mobilizadas na busca de conhecer os espaços e tempos destinados às instituições escolares da República, que expressavam em sua estética e simbolismos uma proposta de propagação dos preceitos republicanos. Ainda que a espacialização dos primeiros grupos escolares no Estado tenha encontrado dificuldades econômicas apontadas em documentos do governo do Estado, associadas às práticas políticas de caráter elitista e excludente que ocorreram na localidade, o Espírito Santo afirmou, ao seu modo, a presença daquelas escolas no cenário local, valendo-se de simbolismos republicanos que encontramos impressos em seus edifícios, bem como nas práticas de formação dos professores e dos alunos.

Palavras-chave: Grupos Escolares Capixabas. Arquitetura. Memórias. História da Educação.

ABSTRACT

This paper investigates the historical construction of architectural projects for school groups in the process of creation and establishment in the state of Espírito Santo, 1908, seeking to understand them in their links with republican ideas and theories that circulated in the teaching Brazilian scenario in the early twentieth century. The study takes as its main analysis the Capixabas' architecture school groups from 1908 to 1930, to historically understand the configuration of spaces and times intended for the State Primary Schools, in the period previously mentioned. The power relations that constituted the political actions of those involved in the process of reform in the State's Public Education collaborated to understand how Capixabas produced a Republican spatial distribution of exemplary schools, which occurred between the voltages for the development of social organization and the possibilities of the place to advance in the economic modernity desired by the new regime, especially in the renewal of primary education in its specific areas. The study is based on a historiographical perspective that shifts the focus from analysis to systems of ideas that engendered the Republic in Brazil and Espírito Santo State and its conception of Public Education. Moreover, it connects these points to the political practices and social changes in the constitution of educational institutions of that period, especially in Espírito Santo. Thus, we use objects that bring brands of cultural practices of social actors involved in our procedures and the relationship between the production of documents and our problematizations selected for the survey are highlighted here. To this end, we seek the reflections of Michel de Certeau, Carlo Ginzburg and Marc Bloch to an understanding of a historiographical act that combines the historian's practice to his produced narrative. The sources were organized aiming to know the space and time allocated to educational institutions of the Republic, whose aesthetic and symbolism are expressed in a proposal of spreading Republican precepts. Although the spatial distribution of the first school groups in Espírito Santo State have found economic difficulties mentioned in the documents of the government- political practices associated with the elitist and exclusionary character occurring in the locality- the State of Espírito Santo confirmed, on its way, the presence of those schools in the local scene using Republican symbolism, whose marks still remain in the State's buildings, not to mention the practical training of teachers and students.

Keywords: Capixabas School Groups. Architecture. Memories. History of Education.

RÉSUMÉ

Le document recherche la constitution historique des projets architectoniques pour les groupes scolaires dans son processus de création et implantation dans l'Espírito Santo, 1908, et vise les comprendre dans ses articulations avec des idées républicaines et idéaux pédagogiques qui circulaient dans le scénario brésilien au début du XX^e siècle. Il a comme axe principal d'analyse l'architecture des groupes scolaires capixabas dans la période de 1908 à 1930, pour comprendre historiquement la configuration des espaces et des temps destinés à l'instruction publique primaire dans l'État, dans la période sélectionnée. Les relations de force qui ont constitué les actions publiques de ceux qui sont concernés par le processus de Réforme de l'Instruction Publique dans l'État ont collaboré à notre compréhension de comment les capixabas ont produit la configuration de l'espace des écoles modèles républicaines, ce qui s'est passé entre les tensions pour le développement de l'organisation sociale de la région et les possibilités économiques de faire avancer la modernité prétendue par le nouveau régime, spécialement, la rénovation de l'enseignement primaire dans ses espaces spécifiques. L'étude a compté avec une perspective de l'historiographie qui déplace le centre de l'analyse seulement vers les systèmes des idées qui ont engendré la République du Brésil et dans l'Espírito Santo et sa conception d'instruction publique; et les associe aux pratiques politiques et sociales qui ont eu lieu dans la constitution des institutions scolaires de la période, spécialement dans l'État. De cette manière, on cherche à utiliser des objets culturels qui apportent des marques pratiques des acteurs sociaux concernés et ont souligné dans nos procédures la relation entre la production des documents sélectionnés et nos problématiques pour la recherche. Pour autant, on recherche dans les réflexions de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg et Marc Bloch une compréhension du faire de l'historiographie qui associe la pratique de l'historien à la narration produite. Les sources ont été mobilisées dans la recherche de la connaissance des espaces et des temps destinés aux institutions scolaires de la République, qui exprimaient dans son esthétique et ses symbolismes une proposition de propagation des préceptes républicains. Bien que la configuration des espaces des premiers groupes scolaires dans l'État ait rencontré des difficultés économiques signalées dans des documents du gouvernement de l'État, associé aux pratiques politiques au caractère élitiste et exclusif qui ont eu lieu dans la région, l'Espírito Santo a affirmé, à sa manière, la présence de ces écoles-là dans le scénario local, en utilisant des symbolismes républicains que l'on trouve imprimés dans ses bâtiments, ainsi que dans les pratiques de formation des professeurs et des élèves.

Mots-clé: Groupes Scolaires Capixabas. Architecture. Mémoires. Histoire de l'Éducation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Obra de canalização do curso de água na atual Avenida República.....	96
Figura 02 – Construção do relógio da Praça Oito.....	97
Figura 03 – Construção dos armazéns do Porto de Vitória.....	97
Figura 04 - Reforma da Escola Modelo Jerônimo Monteiro.....	98
Figura 05 – Ocorrências dos grupos escolares nos municípios capixabas entre 1908 e 1930.....	107
Figura 06 – Grupo Escolar Bernardino Monteiro.....	113
Figura 07 – Grupo Escolar Gomes Cardim.....	113
Figura 08 – Representação espacial do Grupo Escolar Gomes Cardim.....	116
Figura 09 – Grupo Escolar Marcondes de Souza.....	117
Figura 10 – Representação espacial do Grupo Escolar Marcondes de Souza.....	118
Figura 11 – Grupo Escolar Professor Lellis.....	119
Figura 12 – Representação espacial do Grupo Escolar Professor Lellis.....	120
Figura 13 Grupo Escolar de Afonso Cláudio.....	121
Figura 14 – Grupo Escolar Monteiro da Silva.....	122
Figura 15 – Grupo Escolar Peçanha Póvoa.....	123
Figura 16 – Grupo Escolar Thiers Vellozo.....	123
Figura 17 – Grupo Escolar Bernardino Monteiro em construção.....	143

Figura 18 – Grupo Escolar Gomes Cardim antes da construção de prédio específico.....	151
Figura 19 – Construção do Grupo Escolar Gomes Cardim na Avenida Capixaba.....	151
Figura 20 – Grupo Escolar Gomes Cardim, década de 20 do século XX.....	152
Figura 21 – Grupo Escolar Bernardino Monteiro em frente à Praça Jerônimo Monteiro no município de Cachoeiro de Itapemirim.....	156
Figura 22 – Grupo Escolar Gomes Cardim na Avenida Jerônimo Monteiro.....	157
Figura 23 – Sala de aula do Grupo Escolar Gomes Cardim.....	166
Figura 24 – Sala de aula da Escola Modelo Jerônimo Monteiro.....	167
Figura 25 – Desfile escolar do Grupo Escolar Marcondes de Souza.....	172
Figura 26 – Desfile dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores.....	172
Figura 27 – Sala de ginástica das escolas Normal e Modelo.....	175
Figura 28 – Alunos da Escola Modelo e pavilhão de Ginástica.....	175
Figura 29 – Cartilha infantil do método analítico.....	184
Figura 30 – Escola Ativa de Vitória.....	189
Figura 31 – Aula na Escola Ativa de Vitória.....	190
Figura 32 – Visita dos alunos da Escola Ativa ao túmulo de Anchieta.....	191

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Cronologia da criação e da implantação dos grupos escolares no Espírito Santo.....	58
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Problematização.....	22
1.2	Questões de estudo.....	32
1.3	A Historiografia.....	34
1.4	Mobilização, organização e pluralidade das fontes.....	40
1.5	Caminhos da pesquisa.....	43
2	OS GRUPOS ESCOLARES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA.....	51
2.1	Perspectivas de investigação dos grupos escolares no Brasil.....	51
2.2	Os grupos escolares no Estado do Espírito Santo.....	57
2.3	Reformas educacionais no Espírito Santo, programas de ensino e concepções arquitetônicas para as escolas.....	63
3	ARQUITETURA DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL.....	72
3.1	O centro irradiador do modelo republicano de instrução primária: programa arquitetônico escolar do Estado de São Paulo.....	73
3.2	Arquitetura escolar e a afirmação do sentido do moderno na República.....	79
3.3	Racionalidade funcional do edifício escolar.....	84

4	CONSTITUIÇÃO ARQUITETÔNICA DOS GRUPOS ESCOLARES CAPIXABAS.....	89
4.1	Mapeamento dos grupos escolares capixabas: relevância social da localização.....	89
4.2	Elementos constitutivos das modelares escolas republicanas no Espírito Santo.....	108
5	PROJETO ARQUITETÔNICO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS CAPIXABAS E O MODELO REPUBLICANO.....	126
5.1	Aspectos políticos e educacionais do Espírito Santo na configuração dos espaços e tempos educacionais.....	126
5.2	Projeto arquitetônico escolar capixaba: tensões e possibilidades.....	139
6	RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR E O PROCESSO DE FORMAÇÃO NO ESPÍRITO SANTO NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	159
6.1	Materialização, funções e simbolismos nos espaços e tempos escolares.....	159
6.2	Concepção espacial dos grupos escolares e modos de formação docente e discente.....	177
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
8	REFERÊNCIAS.....	206
	APÊNDICES.....	216
	APÊNDICE A.....	216

1 INTRODUÇÃO

O trabalho investiga a constituição histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares em seu processo de criação e implantação no Espírito Santo, em 1908, visando compreendê-los em suas articulações com ideias republicanas e ideários pedagógicos que circulavam no cenário brasileiro no início do século XX. Toma como eixo principal de análise a arquitetura dos grupos escolares capixabas no período de 1908 a 1930, para compreender historicamente a configuração de espaços e tempos destinados a instrução pública primária no Estado, no período selecionado.

Interessou-nos analisar as relações estabelecidas entre os projetos arquitetônicos dos grupos escolares capixabas e os modelos pensados para a educação republicana e de renovação das escolas brasileiras, enfocando as experiências produzidas no Espírito Santo e as práticas possíveis dos atores sociais envolvidos no processo de criação e implantação dessas modelares instituições.

No fim do século XIX e início do XX, o processo de instauração de governos republicanos no Brasil defendia a busca do progresso e da modernidade idealizada, elegendo a instrução pública como responsável pela formação de cidadãos que conformariam a nova ordem social, ou seja, aptos a responderem por seus deveres, conforme as diretrizes de constituição de uma sociedade republicana.

A reforma do ensino primário capixaba no Estado do Espírito Santo, assim como nos outros Estados brasileiros, insere-se no contexto das reformas nacionais do período,¹ em que uma nova educação foi se configurando na afirmação de uma sociedade que passa a ter o Estado como primeira referência de educação, que homogeneiza, regula e controla as formas e as ações dos professores e dos alunos, em contraposição a uma sociedade que “transmitia” seu patrimônio cultural para educar os indivíduos.

A criação e a implantação dos grupos escolares no País e no Espírito Santo, entre o final do século XIX e início do XX, foi aspecto central na pretendida organização e ordenação dos

¹ Reforma Caetano de Campos (1892), Sampaio Dória (1920), em São Paulo; de Lourenço Filho, em 1923, no Ceará; de Anísio Teixeira, em 1925, na Bahia; de Francisco Campos, em 1927, em Minas Gerais; de Fernando de Azevedo, em 1929, no Distrito Federal; de Carneiro Leão, em 1929, em Pernambuco e a de Lourenço Filho, em São Paulo, ocorrida em 1930.

cidadãos para o progresso desejável do cenário social. Assim como foi idealizado no Estado de São Paulo, o projeto arquitetônico dessas modelares instituições de ensino colaborou por meio da inculcação de suas informações visuais e temporais para as intenções do governo de “alavancar” a sociedade brasileira, no que diz respeito aos seus aspectos econômicos, urbanos e industriais, distintos da forma agrária que vinha ocorrendo. Nesse sentido, a educação foi idealizada como peça central no processo de instauração do regime republicano no País, por meio das novas relações estabelecidas entre espaço e tempo para a escolarização primária e requereu formação diferente dos sujeitos envolvidos no processo, professores e alunos.

Portanto, o projeto republicano² que tinha na arquitetura escolar importante referência para a formação dos cidadãos orientou novas práticas educacionais em todo País e, no modo como problematizamos neste estudo, de forma singular e particular nos diferentes Estados, a partir do contexto no qual foi produzido e realizado.

No processo de buscar um projeto de modelização para organização das práticas da instrução pública, com base nos ideais republicanos que pretendiam instaurar um novo modo de constituição dos preceitos sociais do período,³ compreendemos que a forma como os grupos

² O projeto de educação republicana foi articulado para ser o motor do progresso e do desenvolvimento do novo regime de governo no País. No entanto, a consolidação do próprio regime no Brasil é questionada por Carvalho (1998) ao tratar da ausência do apoio da população no período. As problematizações do autor sugerem-nos questionar o processo de construção histórica da República em suas criações simbólicas do fato, do mito e dos símbolos oficiais, que no Brasil foi encabeçado pelos grupos participantes do Estado, como os dirigentes ou os opositores formais. Por sua vez, a República prometia trazer o povo para o centro da atividade política, mas que se consolidou quase sem envolvimento popular, nem na deposição da Monarquia, nem na formação do novo governo e o que ocorreu foi uma junção de forças entre as oligarquias que davam sustentação ao Império com uma parte da nova burguesia comercial e industrial. Os símbolos, heróis, hinos, bandeiras e mitos foram vistos como elementos que pretendiam “formar almas” e construir seres moldados de acordo os interesses presentes no período e não encontravam raízes no próprio povo. Apesar dos esforços empreendidos pelos governantes, Carvalho (1998) aponta que os elementos ideológicos utilizados na formação da identidade republicana brasileira não foram suficientes, levando-nos a crer na construção de repúblicas imaginadas em seus embates dinâmicos pela construção do imaginário social. Nesse sentido, faz-se necessário considerar que se por um lado a experiência republicana ajudou a construir o valor social da escola – especialmente na orientação arquitetônica para afirmar o tipo específico de escola para o novo ensino, o grupo escolar – tornando-a uma imagem importante da memória social, por outro, sua proposta pedagógica esbarrou em dificuldades denunciadas pelos próprios sujeitos envolvidos no processo e que iam desde a impossibilidade dos professores em cumprir o currículo até a permanência de práticas já abolidas. Tais contradições revelam as finalidades políticas de um projeto de governo conservador para a educação que perpetuava uma visão do povo brasileiro como massa amorfa, degenerada e indolente e que necessitava ser moralizada e civilizada através de uma educação disciplinarizadora.

³ Estes estavam intimamente relacionados aos fundamentos das políticas educacionais do País no período. O projeto civilizador gestado na República e calcado na educação do povo exigia que a alfabetização fosse aspecto central e articulado a evolução da sociedade rumo aos avanços econômicos, tecnológico, científico, social, moral e político do País. A educação, responsável pela formação intelectual e moral do povo foi associada ao projeto de controle e ordem social e a civilização à suavização das maneiras, polidez, civilidade e bons costumes (SOUZA, 1998).

escolares no País foram implantados e materializados, diz sobre a configuração sociocultural de cada Estado e nos move a pensar numa forma de produzir história singularizando e diferenciando as experiências, a partir das relações de força dos atores envolvidos e próprias a cada espaço e tempo onde ocorreu.

Com a Reforma da Instrução Pública, 1908, no Estado do Espírito Santo, no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), houve a criação e implantação das modelares instituições educativas, os grupos escolares, tanto na capital e quanto no interior do Estado. Esse novo modelo institucional de organização do ensino público capixaba, que teve a experiência paulista como referência, sinalizava a forma de materializar um novo espaço e tempo para o ensino primário e de expressar os ideais republicanos na Instrução Pública no cenário local.

A reforma republicana do ensino paulista ocorrida em 1892 deu origem ao Grupo Escolar e, com ele, nova concepção pedagógica, arquitetônica e social da escola primária, tornando-se modelo para todo o País. A experiência dos grupos escolares paulistas serviu de referência para os projetos arquitetônicos de construção das novas escolas no Brasil e teve na construção dos seus majestosos prédios escolares a expressão necessária para a educação e ordenação do povo. A ênfase na visibilidade, expressa na suntuosidade e localização dos edifícios escolares nos espaços urbanos, associava-se aos preceitos da Pedagogia Moderna⁴ para evidenciar o progresso que a República instaurava.

Anterior à criação dos grupos escolares no País o ensino tinha caráter de instrução pública pela normatização que o governo foi instituindo no decorrer do século XIX e funcionava em espaços privados, nas casas dos professores, que arcavam com as despesas de aluguel de sua própria sala de aula. A ideia de organizar as salas em único prédio foi a essência do projeto arquitetônico escolar republicano, imprimindo outros sentidos para o espaço escolar.

⁴ Schneider (2007) compreende que explicar a Pedagogia Moderna não é tarefa simples, pois “[...] é produzida e se configura em um processo complexo, de longa duração, de disputas políticas entre grupos e indivíduos singulares que buscam se estabelecer como referência em ambientes de lutas, oposições, acordos e interesses compartilhados sobre modelos pedagógicos e mundos ideais” (p. 34). Contudo salienta ser possível situar seu aparecimento com a Modernidade e as revoluções que a engendraram: geográficas, econômicas, políticas, sociais, ideológicas e pedagógicas. Este autor, apoiado em Cambi (1999), coloca ainda que o nascimento do Estado moderno e as racionalizações inerentes às suas práticas políticas, sociais e culturais da sociedade é que “[...] vem determinar uma pedagogia política, típica do mundo moderno (melhor: típica e central até os dias de hoje), e uma educação articulada sob muitas formas e organizada em muitos agentes (família, escola, associações, imprensa, etc.) que convergem num processo de envolvimento e conformação do indivíduo, de maneira cada vez mais capilar” (p. 34).

No caso do Espírito Santo, o primeiro Grupo Escolar do Estado foi criado através do Decreto n.º 166, de 05 de setembro de 1908, no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) e recebeu o nome do próprio Secretário da Instrução Pública do período, Gomes Cardim. A expansão dessas instituições de ensino, na Capital e nos municípios do Estado, ocorreu de forma lenta de modo que em 1920 apenas dois grupos escolares funcionavam em terras capixabas, o Grupo Escolar Gomes Cardim, em Vitória, e outro no interior, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, o Bernardino Monteiro.

A nova organização do ensino capixaba foi produzida com base nas orientações de Gomes Cardim, professor da Escola Normal de São Paulo, e a quem o governador do Espírito Santo no período, Jerônimo Monteiro, confiou a reforma educacional no Estado. Com base na experiência adquirida pelo professor no centro irradiador da educação republicana no início do século XX, o estado de São Paulo, Cardim desenvolveu no Estado as idealizações e os modos de organização da educação paulista, enfrentando, porém, as particularidades da cena capixaba que em seus condicionamentos próprios configurou o projeto arquitetônico republicano dos grupos escolares capixabas.

Nesse sentido, perguntamos pelas aproximações e distanciamentos entre a experiência produzida no Espírito Santo e o modelo republicano de educação em circulação no País e, especialmente, pela materialização das instituições de ensino primário, os grupos escolares: como se configurou o projeto arquitetônico dos grupos escolares no cenário capixaba? Onde essas instituições educacionais republicanas foram instaladas e quais as características arquitetônicas predominantes no Espírito Santo? Como ocorreu a relação entre o projeto arquitetônico capixaba e o processo de constituição do ensino primário no Estado?

Portanto, a questão central do estudo é compreender como se constituiu historicamente no Espírito Santo o projeto arquitetônico para os grupos escolares e qual a sua relação com a experiência republicana brasileira e com as práticas de constituição do ensino primário no Estado.

Recorreremos às ideias de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Marc Bloch para produzirmos um estudo historiográfico que compreenda a utilização e a problematização das fontes acerca da temática, tendo nesta prática o mote central do modo como pretendemos conhecer historicamente os projetos arquitetônicos dos grupos escolares capixabas. Por meio destes autores, problematizaremos os vestígios e rastros do processo de configuração dos espaços e tempos que constituiu o ensino primário no Espírito Santo, no início do século XX.

No sentido das considerações feitas inicialmente apresentamos nossa proposta de estudo que se inscreve nos objetivos desta pesquisa:

Objetivo geral

Investigar a constituição histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares em seu processo de criação no Espírito Santo, 1908, visando compreender suas singularidades em articulação com as ideias republicanas e o ideário pedagógico que circulavam na cena brasileira no início do século XX.

Objetivos específicos

Analisar a localização e a arquitetura dos grupos escolares capixabas construídos em espaços urbanos capixabas no período compreendido entre 1908 e 1928.

Analisar a experiência do projeto arquitetônico das escolas primárias capixabas em suas relações com os modelos pensados para a educação republicana e para a renovação das escolas brasileiras.

Compreender as relações estabelecidas entre os espaços arquitetônicos projetados para os grupos escolares capixabas e os processos de formação docente e discente observados no Espírito Santo no início do século XX.

1.1 Problematização

Nossa problematização acerca da constituição arquitetônica dos grupos escolares no início do século XX será discutida com base em três aspectos da história da educação no Espírito Santo: a) as pesquisas produzidas na área; b) as relações de força observadas na implantação da República no Estado, especialmente, na relação com a instrução pública; e c) a arquitetura dos espaços e tempos destinados a expressão central da organização do ensino primário capixaba, os grupos escolares.

No que diz respeito à produção acadêmica, percebemos que o processo de criação dos grupos escolares capixabas, dentre outras temáticas e objetos de estudo, se insere nas discussões realizadas por Simões, Franco e Salim (2009) quando apontam, principalmente, os limites da pesquisa histórica sobre a educação no Espírito Santo.

Ao registrarem a produção acadêmico-científica da história da educação no Espírito Santo, destacam o número insignificante de dissertações e teses produzidas sobre o período anterior ao século XX; e a concentração de dados originados na Capital do Estado, o que, segundo os autores, desconsidera as singularidades dos diferentes municípios. Também afirmam a precariedade das condições de armazenamento e a dispersão das fontes, que decorre da pouca tradição da pesquisa histórica capixaba. Simões, Franco e Salim (2009) associam os problemas de acesso às fontes à falta de investimentos significativos no campo da pesquisa histórica em geral, à continuidade e regularidade dos trabalhos acadêmicos e científicos produzidos em núcleos de pesquisas, os quais têm dificuldade em se constituírem.

Contudo, os autores evidenciam as pesquisas realizadas sobre a história da educação no Espírito Santo desde 1990 e apontam o necessário investimento e a valorização de outros olhares que tem fortalecido a área, dentre os quais o “[...] da história local, característica de novas formas de escrever a história” (p. 20). Desse modo, convidam-nos a outras falas e escritas como forma de “[...] provocar enredamentos necessários à consolidação e à ampliação da pesquisa histórica da educação no Espírito Santo” (SIMÕES, FRANCO E SALIM, 2009, p. 21).

Nesse contexto, problematizamos a produção acadêmica acerca dos grupos escolares ⁵ no Espírito Santo, pois, ainda que sejam significativas para compreendermos aspectos do ensino primário no Estado, bem como o desenvolvimento de problematizações por meio de questões colocadas para as fontes, reconhecemos a necessidade de um investimento que amplie as considerações iniciais produzidas, associado à utilização de referenciais de análise que combinem o esforço de diversificar as fontes possíveis sobre o objeto e a movimentação de questões ao interrogá-las.

Também se faz necessário tratarmos da implantação da República no Brasil e no Espírito Santo, destacando nesse Estado, as tensões inerentes aos procedimentos políticos dos atores envolvidos na constituição do ensino e do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas em suas relações com os ideais da nova ordem do governo.

A institucionalização da nova ordem republicana no Brasil, no final do século XIX, tinha na educação e, principalmente, no projeto arquitetônico das escolas, ⁶ os marcos essenciais para sinalizar a ruptura entre “o passado sombrio” e o pretendido “futuro luminoso”. A escola, vista como signo do progresso, anunciava a instauração do novo regime no País por meio da grandiosidade dos seus edifícios.

No entanto, conforme Carvalho (2003), para formar o cidadão republicano, o modo como se processou a constituição do ensino, concebido no marco positivista e calcado no ensino enciclopédico, apresentou limitações para a instituição das práticas escolares nos moldes julgados necessários, devido a uma concepção restrita de cidadania ⁷ e de formação do cidadão. Também pondera o fato de que a construção das escolas primárias públicas no período concretizou-se de forma lenta, marcado “[...] pela exiguidade dos recursos materiais e humanos disponíveis para instituir a escola nos moldes então julgados necessários a formação do cidadão republicano” (CARVALHO, 2003, p. 143).

⁵ Ferreira (2000) e Simões e Salim (2009).

⁶ Para fazer ver a importância da educação na República, o edifício escolar deveria evidenciar por meio de novos espaços e tempos destinados ao ensino, bem como materiais escolares modernos, os preceitos de uma nova pedagogia para formar o cidadão republicano.

⁷ Na reorganização da Instrução Pública no início do período republicano no Brasil, o ideal de cidadania foi julgado como fator imprescindível de equalização das classes sociais. A valorização do homem letrado, que afirmou a busca pela escola como forma de ocupar um lugar na vida social, fez parte das premissas básicas para a consolidação da República e, associada à constituição Republicana de 1891, manteve os analfabetos excluídos da participação política e dos seus direitos de exercitar a cidadania.

A política do imigrantismo ⁸ utilizada como recurso civilizatório de regeneração e branqueamento da população se desmitifica no final da década de 1910 e a incorporação das populações excluídas pela lógica da dinamização nacional passa então a configurar um desafio para escola.

Como compreende Carvalho (2003), é nesse momento que, no horizonte da elite paulista, centro irradiador do modelo republicano de educação no País, a escola começa a se impor “[...] como recurso efetivo de incorporação generalizada das populações à ordem política, social e econômica” (p. 146). E nesse processo de incorporar as populações marginalizadas e de “[...] expandir as escolas para “nacionalizar” as populações operárias e rebeldes à ordem republicana instaurada” (p. 146) é percebido os limites e a inadequação do modelo escolar criado na República. Esse fato, segundo a autora, passa a exigir uma nova hierarquia de prioridades para a generalização das escolas brasileiras.

Novaes (2001), tratando das reformas educacionais empreendidas no Espírito Santo no período (1882-1908), ⁹ considera que o ideal de cidadania definido pelos republicanos no final do século XIX, articulava-se aos ideais liberais e positivistas da geração de propagandistas, os quais acreditavam que “[...] somente uma sólida formação intelectual seria capaz de proporcionar a necessária participação política dos cidadãos, efetivando, assim a República” (p. 168). Para a autora, foi desse modo que a aspiração enciclopédica integrou os programas escolares, buscando “[...] apagar os sinais da pequena escola de ler, escrever e contar” (p. 168).

No entanto, a autora considera que estas idealizações no Espírito Santo não foram sentidas no processo de execução das reformas, como na experiência do presidente Moniz Freire, 1892, que, mesmo demonstrando interesse pela instrução pública, esse não foi o objeto central do seu governo e não conseguiu superar ou dar um sentido de continuidade à reforma anterior empreendida por Inglês de Souza, 1882.

⁸ Conforme Carvalho (2003), o imigrante foi considerado no final do século XIX o signo da operosidade natural da raça branca, do vigor e da disciplina para o progresso do País e, associado à política de exclusão do liberto, acabaria por erradicar a vadiagem nacional, marca da população nos primeiros anos da implantação da República.

⁹ A primeira, em 1882, conduzida pelo Presidente da Província, Herculano Marcos Inglês de Souza, ancorada nas ideias de Silva Jardim; a segunda, em 1892, realizada no governo de José Mello Carvalho Moniz Freire (primeira do período republicano); a terceira, em 1908, no governo de Jerônimo Monteiro, tendo a frente das formulações pedagógicas o paulista Gomes Cardim.

A reforma educacional do governo de Jerônimo Monteiro, 1908, deixa o empenho enciclopédico proposto nos ideais de seus antecessores e busca uma nova concepção de cidadania. Este governador, segundo Novaes (2001) não integrou no Espírito Santo a geração de republicanos de “aprendizes do poder”,¹⁰ e para empreender a reforma proposta no seu governo no Estado, teve o paulista Gomes Cardim a frente do processo, marcado e reconhecido por sua formação pedagógica.¹¹

Para Novaes (2001), esse fato parece ter contribuído para o rompimento com a noção de cidadania que vinha sendo empreendida no Estado – que era a do homem ilustrado e com mais igualdade de deveres do que de direito – e gerou uma nova concepção de cidadania,¹² pautada numa nova noção de ordem social com vistas a construir os pilares de uma sociedade industrial, equiparada aos patamares civilizatórios alcançados por outras sociedades, principalmente, da americana.

No movimento de realizar grande transformação social e política no Espírito Santo, Jerônimo Monteiro empreendeu no Estado mudanças significativas, principalmente, na sua infraestrutura, no início do século XX.¹³ Dentre as transformações idealizadas e realizadas, destacamos a Reforma da Instrução Pública, em 1908, que ocorreu no cenário de tensões

¹⁰Novaes (2001) afirma que os políticos que antecederam Monteiro tiveram experiências diferentes quanto ao exercício do governo republicano, ou seja, foi uma *geração de bacharéis* que ganhou a cena do debate político e cultural no Espírito Santo e tiveram suas reformas educativas articuladas em torno de ideais liberais e positivistas, pautadas na típica formação dos intelectuais do período: literária e no campo jurídico.

¹¹ A implementação do modelo paulista de Instrução Pública no Espírito Santo foi realizada por Jerônimo Monteiro, em 1908, e teve Gomes Cardim a frente deste processo. Ainda em São Paulo, o diplomado normalista (1894), foi um dos redatores do estatuto da Associação Beneficente do Professorado Público deste Estado e em 1895, aprovado em concurso, lecionou em escola isolada. Também foi professor da Escola Modelo e do Curso Complementar na Escola Normal e do curso dramático do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Fundou a primeira biblioteca do curso primário no Estado e no Brasil. Produziu livros didáticos para crianças e de cunho nacionalista e histórico. No Espírito Santo, foi diretor da Instrução Pública e na organização da educação no Estado fez prevalecer sua experiência de professor enérgico e atento a disciplina dos alunos e dos professores para a afirmação de uma nova pedagogia de ensino. Conforme Novaes (2001) suas práticas destacavam valores morais e nacionalistas.

¹² Apesar de ter incorporado muito do legado republicano, esta nova noção de cidadania forjada por Monteiro parece ter sido, segundo Novaes (2001), o rompimento com as ideias dos reformistas anteriores em termos de valores para a educação e da gestão da República, passando, desse momento em diante, a associar a ideia de cidadania à disciplina, a moral e aos valores cívicos, constituindo o modo que o século XX pretendia para a formação e atuação política e social dos cidadãos.

¹³ Alvarenga (2001) ressalta as obras de melhoramentos no Espírito Santo, projeto denominado por Monteiro de “Capixaba Maior”, em especial, na Capital do Estado, relativas às novas construções e organização do serviço público, que correspondiam aos preceitos de racionalização das cidades e da população. Foram construídas estradas e pontes; construção e aparelhamento do Cais do Porto; malha ferroviária que ligava Espírito Santo, Rio de Janeiro e Minas Gerais; desenvolvimento industrial; criação de outros bancos, o Banco Inglês (1910) e o Banco Hipotecário e Agrícola do ES (1911); obras de saneamento básico; implantação de redes de esgoto água encanada; iluminação pública; construção do Hospital de Misericórdia; embelezamento da cidade de Vitória, que envolveu o alargamento da Av. Jerônimo Monteiro e a implantação do sistema de bondes.

políticas de seu governo e teve na criação dos grupos escolares uma importante expressão dessa política de organização e progresso social.

Nossa consideração inicial é a de que o projeto arquitetônico para as instituições modelares de ensino no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, ocorreu de forma singular no Espírito Santo, a partir da forma como o modelo importado já em funcionamento no Estado de São Paulo foi desenvolvido e produziu experiências próprias em terras capixabas, entre um projeto modernizador de reforma social e as velhas práticas coronelistas. Nesse sentido, Carvalho (2003) afirma a autonomia política concedida aos Estados brasileiros com o advento do regime republicano e considera que esse fato

[...] determinou que o processo de institucionalização da escola primária adquirisse, em cada um deles, um ritmo e uma feição particulares, em decorrência da enorme desigualdade de condições de ordem econômica e cultural e das prioridades políticas que prevaleceram (p. 143).

No Espírito Santo, o movimento republicano teve sua dinâmica própria no processo de implantação e consolidação do regime de governo, a partir de suas condições concretas, atores sociais e possibilidades de articulações, ainda que considerasse e, por vezes, tomasse como referência, o que vinha sendo empreendido no quadro nacional.

Evidenciamos a política de modernização republicana no Estado, pelo governador Jerônimo Monteiro (1908-1912), que teve sua prática marcada pelo traço familiar de uma elite dirigente dos pólos cafeicultores e conduzida por uma lógica arraigada nas ações desta, o coronelismo e o mandonismo. Apesar da sua circulação e formação nos principais centros de ensino superior do País, o que destacava o governador dos coronéis do Segundo Império, Monteiro manteve as práticas oligárquicas que vinham sendo praticadas em terras capixabas:

Não há dúvida de que, durante a administração de 1908 a 1912, Jerônimo Monteiro transformou-se no chefe político incontestável do Espírito Santo. De forma paradoxal, essa liderança fundou-se, ao mesmo tempo, na sua figura de modernizador e nas suas práticas políticas coronelistas. Foi baseado nessas velhas práticas dos coronéis que o Partido Republicano Espírito-santense impôs-se (VASCONCELLOS 1995, p. 161).

Apesar da modernização social que o movimento político republicano provocou no período, aliado a expansão e qualificação da instrução pública no Espírito Santo, este se ergueu,

conforme Vasconcellos (1995), mediante bases elitistas,¹⁴ que excluía as camadas populares da sociedade capixaba dessa mobilização.

Desse modo, compreendemos que o projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas conformou-se na tensão política e social local e em suas relações de força, limitando os objetivos iniciais dos atores sociais envolvidos, os quais proferiam discursos, ainda que demagógicos, sobre a necessária edificação e expansão dos novos espaços e tempos educativos, como parte de um projeto de modernização do Espírito Santo.

As considerações sobre a implantação da República, em suas relações com a modernização dos Estados e com a reforma da Instrução Pública, evidenciam problemas que parecem afirmar duas importantes questões: que a instauração do novo regime faria “avançar” as práticas políticas, sociais e educacionais com relação ao período anterior, o Império; e que as experiências gestadas no período republicano não produziram práticas educacionais significativas, principalmente, quando comparadas aos discursos idealizados.

Para a primeira questão, é necessário compreendermos a existência de representações historiográficas que consideram a República a “origem” da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil.¹⁵ A segunda questão evidencia a decepção com a República, causada pelo suposto fracasso ou omissão deste regime de governo na educação, salientando mais o que não ocorreu e as promessas não cumpridas e desconsiderando as práticas que foram possíveis no cenário das relações de força que constituem todas as ações políticas e educacionais.

Portanto, para tratarmos da experiência do projeto arquitetônicos dos grupos escolares capixabas, interessa-nos compreender aspectos da constituição política e educacional no Espírito Santo no período investigado, em seu processo de materialização do regime

¹⁴ O movimento republicano no Espírito Santo nasceu ainda no período monárquico por iniciativa de uma elite intelectual constituída por profissionais liberais que exerciam suas atividades no Estado: médicos, farmacêuticos, jornalistas, advogados, professores. Posteriormente, quando o sistema escravista entrou em crise e sua desagregação culminou com a Abolição, o movimento republicano foi ampliado com a adesão de fazendeiros, principalmente da Região Sul do Estado, que não tinham mais por que defender a vigência do sistema monárquico. A iniciativa dos ricos senhores do café de enviar seus filhos para estudar nos grandes centros brasileiros do período foi fundamental para que se transformassem em elites políticas, econômicas e intelectuais. Por meio desses setores e atores sociais foi que a propaganda republicana local foi difundida sem, contudo, contar com outros segmentos da sociedade nas discussões e para a difusão dos novos valores. Desse modo, o movimento republicano no Estado esteve associado à modernização do sistema social, ao mesmo tempo em que foi alicerçado em *antigas relações imaginárias* (VASCONCELLOS, 1995).

¹⁵ Em outro sentido de compreensão, Schneider (2007), trata de práticas políticas e educacionais desenvolvidas no período imperial, evidenciando o esforço dos atores na organização do ensino público e afirmando as possibilidades encontradas no período para realizar a educação.

republicano na localidade, bem como nas formas como o Estado lidou com as demandas de escolarização sob a política reformista do período.

Nesse sentido, consideramos o fato da implantação dessas novas instituições de ensino, configuradas por novos modelos de espaço e tempo para a instrução primária, na Capital e no interior do Estado, ter sido marcada por interesses de diferentes grupos políticos e sociais ¹⁶ na medida de suas ações e forças econômicas para o investimento nas novas escolas.

Nesse contexto de afirmação social e política do Estado, a construção nos municípios do interior do Espírito Santo das novas instituições escolares simbolizava práticas modernas e de desenvolvimento urbano e concorria com a concretização de experiências significativas de expansão da oferta do ensino e de formação do cidadão republicano. Entretanto, é possível que as localidades do Estado tivessem no primado da visibilidade das escolas, não apenas o interesse de relacionar a nova arquitetura escolar às práticas inovadoras do ensino e à ordenação social, moral e cívica dos seus alunos, mas também o de garantir maior expressão política das cidades – onde os grupos escolares eram instalados – no cenário local, já que, além de serem considerados o símbolo da modernidade republicana, representavam o poderio econômico local pelos altos custos envolvidos em suas construções.

Nesse sentido, destacamos o grupo escolar Bernardino Monteiro, em Cachoeiro de Itapemirim, município do Espírito Santo, criado no governo de Jerônimo Monteiro, que apresenta configuração arquitetônica mais próxima das idealizações do modelo republicano brasileiro divulgado, comparado ao grupo escolar criado na Capital no mesmo período, o que nos parece dizer sobre a vontade deste município afirmar-se no cenário social por suas forças econômicas, políticas e culturais. Seria mesmo de interesse de o município escolarizar as crianças conforme os preceitos republicanos ou, associada a esta ideia, requerer maior visibilidade e poder para o município no cenário político estadual, por meio de altos

¹⁶ Bonatto (2005) afirma que “[...] a composição política no Espírito Santo no raiar da República estava intimamente ligada à composição social, e cada região, de acordo com suas características econômicas e forças sociais, tinha sua representação política na capital em busca do comando do poder central no Estado” (p. 36). Também informa que no Espírito Santo, em 1830, foram criados o Partido Liberal e o Conservador, que se alternaram no poder até a República, e, com a proclamação desta foi ampliada “[...] o volume das lutas pela direção do poder estadual entre as classes constituídas a partir da atividade econômica da região. Além das lutas entre liberais e conservadores têm-se agora as forças republicanas [...]” e “[...] Das ligações entre componentes do Partido Conservador, do Partido Liberal e do Partido Republicano surgiram o Partido Republicano Construtor e o Partido Republicano do Espírito Santo. Esses dois partidos, representantes de diversos segmentos socioeconômicos, dominaram, segundo Silva (1995), o cenário político no Espírito Santo até 1930” (BONATTO, 2005, p. 37).

investimentos necessários na construção de um prédio escolar próximo a grandiosidade dos modelos brasileiros?

Simões e Salim (2009) atentam para a ênfase da Reforma Cardim na formação e normatização dos docentes e na organização sistemática das escolas, tendo o grupo escolar como *a pedra de toque* da reforma da instrução primária. Entretanto, como afirmam as autoras, “[...] na concretização dessa reforma a criação do grupo escolar na Capital, em 1908, revela muito mais a debilidade e a ambigüidade das políticas para a educação capixaba no início do século XX, do que o ardor reformista expresso em discursos de autoridades locais” (p. 03).

Estes problemas enfrentados em terras capixabas evidenciam as relações, tensões e lutas próprias do processo histórico de constituição dos lugares de poder, e nos interessam por configurar as possibilidades de ação desenvolvidas pelos atores envolvidos na constituição do projeto arquitetônico dos grupos escolares do Espírito Santo que, mediante estes condicionantes da política local, produziram experiências singulares para os espaços e tempos de ensino no Estado.

A valorização das construções suntuosas de edifícios-escolas fez-se presente em alguns Estados brasileiros (São Paulo, Belo Horizonte, Paraná, por exemplo) e foram tomadas como referência para sua edificação em cidades do interior desses locais, assim como, em outros Estados. O modelo de organização do ensino primário paulista e do seu projeto arquitetônico escolar foi importado pelos Estados brasileiros e produziu diferentes experiências, a partir de suas potencialidades e configuração cultural própria, o que torna singular a história da implantação dos projetos arquitetônicos das modelares instituições de ensino no País.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que a ideia da “difusão do modelo educacional paulista” nos Estados brasileiros precisa ser reavaliado, pois é preciso conferir atenção às particularidades e distinções nos processos de conformação das escolas primárias engendradas pelos condicionantes e tensões próprias das distintas localidades.

Na experiência do Estado do Espírito Santo, o primeiro grupo escolar capixaba funcionou no prédio da Escola Normal, onde também funcionava a escola de aplicação de professores, a Escola Modelo Jerônimo Monteiro e a Inspeção de Ensino do Estado. Esse prédio era vizinho do palácio do governo e situavam-se na parte alta da cidade de Vitória, onde se encontravam os principais órgãos da administração pública local.

Devido à precariedade reconhecida das instalações para seu funcionamento por Gomes Cardim, Inspetor Geral da Instrução Pública, foi destinado um prédio para atender às exigências pedagógicas do ensino, passando a funcionar em 1909, ano seguinte à sua criação, em sede remodelada para suas finalidades. Entretanto, conforme o próprio Cardim, “[...] o edifício em que funciona o grupo, à Rua Pereira Pinto n 18, apesar das modificações nele feitas, não corresponde às condições de hygiene e commodidade indispensáveis ao estabelecimento de ensino” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 10).

Em 1910, Jerônimo Monteiro lamentando as condições de funcionamento do grupo escolar e em função da grande concorrência de alunos, o governo reconhece a necessidade de sua ampliação e afirma: “[...] por vinte contos de réis, o edifício a elle contiguo que, adaptado convenientemente, satisfará a necessidade actual [...]” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 23).

Foi somente em 1927 que o presidente Florentino Avidos, também lamentando as “[...] condições ruinosas do antigo prédio [...] anuncia a inauguração do [...] amplo edifício, especialmente construído, em excelentes condições pedagógicas e higiênicas, na Avenida Capichaba [...]” do Grupo Escolar Gomes Cardim, com capacidade para 320 alunos (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 22).

O processo de construção das instituições escolares republicanas e da constituição do ensino no Espírito Santo, principalmente nos municípios do interior, ocorreu na medida dos condicionantes da política local e nos modos como a população relacionou-se com esta e com os novos modelos educativos produzidos e difundidos para a escola.

Ferreira (2000) afirma que em 1940 o Estado possuía um total de 69 grupos escolares (7,58%), mas ainda possuía 829 escolas isoladas (92,41%)¹⁷ por várias cidades capixabas. Percebemos nessa afirmação que a escola isolada foi importante por muito tempo no Espírito Santo e também a melhor forma de escolarização do povo, uma vez que, na década de 1940, era grande o número de núcleos rurais de população, disseminados por lugares afastados, sem

¹⁷ Conforme a Lei n.º. 545 de 1909, as escolas eram classificadas quanto ao nível, em entrâncias; quanto à organização, em escolas reunidas e escolas isoladas e quanto ao gênero, em masculinas, femininas e mistas. Quanto às escolas reunidas ou isoladas, eram criadas de acordo com o número de matrículas e com a localização e instalações disponíveis. A escola isolada mista era criada onde a estatística escolar acusasse a existência de pelo menos 40 alunos analfabetos e a escola isolada para cada sexo, 45 alunos em idade escolar. Seriam escolas reunidas e funcionaria no mesmo prédio quando o número de escolas isoladas de cada sexo fosse inferior a 4 (quatro). Sendo 4 ou mais, passariam a ser denominadas de grupos escolares (NOVAES, 2001; BONATO, 2005).

meios de transporte e comunicação fáceis, onde esse tipo de escola pôde levar benefícios da instrução.

Desse modo, Ferreira (200) associa o número predominante de escolas isoladas à economia capixaba, que era voltada para a agricultura, do café especificamente, o que, segundo a autora, gerava um desinteresse por parte dos pais em manter os filhos na escola – ainda que a frequência escolar fosse medida obrigatória – já que não encontravam no ensino sistematizado uma correspondência direta com o trabalho na lavoura. No entanto, podemos questionar se apenas a relação entre estes aspectos – a economia e o alegado desinteresse – explicam o afastamento das crianças da escola, pois, ainda que os pais compreendessem a necessidade da educação dos seus filhos, será que encontravam medidas políticas e possibilidades efetivas em acordo com suas necessidades?

Esse questionamento torna-se significativo, pois colabora para problematizarmos as demandas pela escolarização no Estado, pois desse quadro de necessidades é também possível analisarmos como os atores locais se apropriaram do novo modelo arquitetônico escolar que tinha nos seus espaços e tempos de ensino novas funções educativas e sociais.

Compreendemos, portanto, que estudar os grupos escolares no Espírito Santo no início do século XX, requer considerarmos seu desenvolvimento nas tensões e condicionamentos da política capixaba, assim como, nas possibilidades encontradas pelos atores sociais do período para o desenvolvimento do projeto arquitetônico das instituições escolares republicanas capixabas, procurando compreender os esforços realizados para configurar a educação primária nos espaços e tempos proferidos nos discursos idealizados.

1.2 Questões de estudo

1 Qual a localização e a arquitetura dos grupos escolares projetados nos espaços urbanos capixabas no período compreendido entre 1908 e 1928?

Apresentamos nessa seção o mapeamento dos locais onde foram instalados os grupos escolares capixabas, que teve o espaço urbano, principalmente, como referência para sua configuração. A projeção dessas instituições de ensino no seu processo de criação e implantação privilegiou os espaços organizados da cidade que permitiam sua visibilidade em consonância com os ideais políticos e sociais de formação dos cidadãos brasileiros do início do século XX.

Considerando que os grupos escolares foram criados na capital e no interior do Estado, será discutida a relevância social do local de implantação e suas implicações na produção e reprodução de práticas culturais urbanas do Estado.

Analisaremos o estilo arquitetônico das fachadas dos prédios e as plantas escolares desenvolvidas para sua edificação em suas relações com as idealizações republicanas no Espírito Santo.

O recorte temporal relaciona-se ao período entre a criação dos grupos escolares pela reforma da Instrução Pública, 1908, e a reforma Attilio Vivacqua, 1928, que considerou novas proposições para as questões espaciais da escola em suas diretrizes educacionais.

2 Qual a experiência do projeto arquitetônico das escolas primárias capixabas em suas relações com os modelos pensados para a educação republicana e para a renovação das escolas brasileiras?

Será discutido nessa seção o projeto arquitetônico das escolas capixabas desenvolvidos a partir da reforma da Instrução Pública no Espírito Santo (1908), empreendida no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912). O processo de organização da instrução primária e da criação e implantação dos grupos escolares no Estado tiveram como referência principal o modelo educacional importado do Estado de São Paulo e o educador paulista Gomes Cardim na disseminação do novo projeto educativo já que este Estado é considerado o centro irradiador das reformas e modelos educativos para o ensino primário no País.

O objetivo é examinar o estabelecimento do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas, produzido pelas experiências dos atores envolvidos e ações políticas e econômicas empreendidas no período, em suas relações com o modelo propagandeado para a educação na República, que define nova configuração dos espaços e tempos escolares. Desse modo, pretende-se caracterizar a arquitetura dos grupos escolares capixabas, produzido nas possibilidades das ações políticas e econômicas empreendidas no Espírito Santo.

3 Como se estabeleceram as relações entre o projeto arquitetônico dos grupos escolares e o processo de formação docente e discente observado no Espírito Santo no início do século XX?

Problematizaremos nessa seção os espaços e tempos destinados à educação primária capixaba do início do século e as relações estabelecidas com a prática e a formação dos atores envolvidos. Procuramos compreender como os padrões de conduta do período, informados, especialmente, pelos símbolos da República e impressos nos projetos arquitetônicos escolares, foram associados ao processo de formação docente e discente e produziram a concepção espacial dos grupos escolares capixabas.

Para tanto, questionamos a experiência possível realizada no Estado, com base nos vestígios que permanecem dessa prática e que nos informam sobre a conformação espacial e temporal e a materialidade presente nos ambientes da escola, os quais foram considerados, dentre outros, essenciais ao projeto formativo do cidadão republicano.

1.3 A Historiografia

O modo como investigamos a constituição histórica dos projetos arquitetônicos dos grupos escolares capixabas em sua relação com o modelo de ensino republicano instaurado no País em fins do século XIX e início do XX, e com o processo de constituição do ensino primário ocorrido no Espírito Santo nessas instituições, considera uma historiografia que desloca o foco da análise apenas para os sistemas das ideias que engendraram a República no Brasil e sua concepção de instrução pública; e associa estas às práticas políticas e sociais ocorridas na constituição das instituições escolares do período.¹⁸

Para a constituição de uma narrativa histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares buscaremos utilizar objetos culturais que trazem marcas das práticas dos atores sociais envolvidos no processo naquele período e destacaremos em nossos procedimentos de trabalho a permanente relação entre a produção dos documentos selecionados e as nossas intenções de pesquisa.

Compreendemos que, ao evidenciarmos esses procedimentos, por um lado, estamos assumindo os limites da produção historiográfica e reconhecendo a cientificidade da História, bem como sua possibilidade de acesso a uma determinada realidade, ainda que de forma imperfeita; e, por outro lado, procurando produzir a metodologia de trabalho no decorrer do próprio processo, com vistas à constituição de uma narrativa historiográfica acerca do objeto e temática selecionados.

Para tanto, buscamos nas reflexões de Michel de Certeau, Carlo Ginzburg e Marc Bloch uma compreensão do fazer historiográfico que associa a prática do historiador à narrativa produzida, sendo o desenvolvimento da primeira o fundamento que constitui o produto final da pesquisa, ou seja, o discurso histórico.

A compreensão do que é História para os autores selecionados, que é também a nossa no presente estudo, refuta a ideia de sistematizações totalizantes, que concebem o conhecimento histórico a partir de visões acabadas, definitivas ou fechadas sobre um determinado contexto do passado, bem como de uma verdade universal; e caminha no sentido da produção de

¹⁸ Carvalho (2000) afirma a necessária valorização da associação entre a história das ideias pedagógicas, das instituições educativas e das práticas escolares, o que caracteriza e denomina a Nova História Cultural da Educação.

verdades históricas, circunscritas ao limite das pesquisas e influenciadas pelo presente do historiador.

Desse modo, é preciso uma compreensão de passado e de presente que estejam implicados entre si, na nossa prática historiográfica, como possibilidade de renovarmos ambos por meio da mobilização de questões e problematizações que desacomodem verdades instituídas, que acabam por representar a História.

Importa para o presente estudo considerarmos a relação entre História e memória, pois nela encontramos os fundamentos e os objetivos do fazer historiográfico. Assim, compreendemos que a memória é um exercício político atual, individual e coletivo, e que por meio de dinâmicas problematizadoras recoloca o passado nas suas possibilidades permanentes de transformação. Distancia-se, portanto, da ideia de um processo parcial e limitado de lembrar os fatos passados, o que tornaria a memória um valor acessório na produção do conhecimento histórico.

Destacamos no contexto da pesquisa a função política da memória por acreditarmos que esta pode ser considerada na narrativa produzida uma possibilidade de reelaboração identitária e de questões problematizadoras do pesquisador, bem como de uma desacomodação de verdades instituídas na História. Essa prática demarca e circunscreve memórias que buscam posicionar-se politicamente na realidade.

O entendimento da memória como aspecto vivo da História é resultante das transformações historiográficas ocorridas na área e que propuseram a introdução da subjetividade em suas práticas, com vistas à produção de um discurso mais narrativo e humano e menos expositivo e mecanicista. Sobre isso Certeau (2006) afirma que a História é ciência humana, não porque tem o homem por objeto, mas sim “[...] porque sua prática reintroduz no “sujeito” da ciência aquilo que se havia diferenciado como seu objeto” (p. 47).

Procuramos nesse estudo analisar e compreender o processo de constituição histórica da arquitetura dos grupos escolares capixabas, por meio da produção e da problematização das fontes acerca do nosso interesse de estudo. Na medida da permanência destas nos dias atuais e do nosso trabalho acerca da mobilização e questionamento das mesmas, nos inserimos no modo como os autores selecionados perspectivam o fazer historiográfico, ou seja, uma prática que fundamenta uma narrativa histórica.

As dificuldades encontradas na prática do pesquisador, especialmente, no Espírito Santo, com relação à organização precária dos documentos em arquivos e bibliotecas, são consideradas na constituição do discurso historiográfico da mesma forma que nossa imaginação¹⁹ para a produção dos mesmos. Entre a localização de um documento, sua leitura e análise; e/ou as dificuldades para produzirmos outros, encontra-se a constituição da narrativa histórica acerca do nosso objeto e temática.

Nesse sentido, Certeau (2006) relaciona a escrita da história a duas importantes análises que faz da produção do discurso histórico: a utilização das ferramentas teórico-metodológicas e o lugar do historiador no processo. Compreende a História como uma “[...] prática (uma “disciplina”), o seu resultado (o discurso) ou a relação de ambos sob a forma de uma “produção” (p. 32). Assim, entendemos com o autor que os discursos são históricos porque estão ligados as operações de uma prática que os resultam e “[...] enquanto falam da história, estão sempre situados na história” (CERTEAU, 2006, p. 32).

Os desafios da prática historiográfica nos convidam à reflexão do lugar de onde falamos e partimos para investigar nosso objeto e temática de pesquisa. Esse lugar, o tempo presente, diz respeito às ações políticas e sociais dos pesquisadores/historiadores e nos permite pensar numa dada significação sobre o fazer da história, ou seja, constituir o passado por meio de discursos e narrativas que expressem as maneiras de proceder com as fontes mobilizadas e as questões que colocamos para estas. Assim, nosso discurso particularizado concebe verdades históricas e distancia-se das pretensões científicas que acreditam numa verdade a ser alcançada.

Passado e presente estão, desse modo, imbricados na prática metodológica e na escrita, constituindo, como perspectiva Ginzburg (2002), uma história possível e que considera a possibilidade do mesmo objeto ser problematizado por diferentes pesquisadores, produzindo

¹⁹ Em entrevista a Pallares-Burke, no livro “As muitas faces da história”, Ginzburg nos convida ao uso da imaginação todas as vezes que trata da relação entre literatura e história. Ao responder sobre um conselho que daria aos jovens historiadores, recomenda a leitura de romances, por entender que esse lhe parece o modo de fazer com que desenvolvam o que chama de “*imaginação moral*”: “[...] aquilo que nos permite fazer conjecturas sobre os seres humanos, algo que está envolvido em todas as interações sociais” (PALLARES-BURKE, 2000, p. 296). Contudo, sua preocupação com a qualidade literária do texto histórico recai sobre um aspecto que se torna fundamental na distinção que pretende entre história e ficção, que é “[...] a questão da prova, da evidência, ou seja, daquilo que o mundo de fora nos impõe” (p. 297). Desse modo, pensar o verossímil na prática historiográfica pode ser considerado como o exercício da busca de conexões entre os rastros e indícios que dizem respeito ao objeto investigado, o que nos leva a uma aproximação das “certezas” que podemos constituir sobre o mesmo, e não do que seja certo e verdadeiro na narrativa historiográfica.

narrativas diversas, assim como verdades históricas, que dizem respeito às relações entre as opções metodológicas feitas e as narrativas produzidas.

Desse modo, podemos afirmar que as interrogações do no nosso estudo diz respeito ao modo como procedemos com os nossos olhares e práticas para a experiência educacional presente. A problematização do passado contribui para o enfrentamento das questões atuais, e, ao recorrermos a ele, elaboramos questões que só podem estar calcadas na experiência do presente.

Ao considerarmos a relação entre o lugar de produção do historiador, sua prática historiográfica, e a realidade que mobiliza no fazer da história destacamos que esta última está intrínseca na operação do historiador, diferenciando-se da posição que utiliza os procedimentos científicos clássicos e tomam essa realidade como algo exterior e passível de ser apreendida por técnicas modelares. Portanto, para a operação historiográfica faz-se necessário compreendermos as dimensões e possíveis interfaces do real:

“[...] enquanto é *o conhecido* (aquilo que o historiador estuda, compreende ou “ressuscita” de uma sociedade passada) e o real enquanto *implicado* pela operação científica (a sociedade presente a qual se refere a problemática do historiador, seus procedimentos, seus modos de compreensão e, finalmente, uma prática do sentido). De um lado o real é o *resultado* da análise e, de outro, seu *postulado*” (CERTEAU, 2006, p. 45).

Essas duas posições do real, que estão em tensão e não em oposição, não podem ser eliminadas e nem reduzidas uma a outra. Faz-se necessário buscarmos no “vivido” a restauração de um esquecimento e “[...] encontrar os homens através dos traços que eles deixaram”, fazendo reviver e reconstruindo o passado, por meio de um discurso que ao dizer o outro “[...] permanece seu discurso e o espelho de sua operação” (CERTEAU, 2006, p. 46). Na problematização da prática metodológica temos a oportunidade de perceber “[...] as imposições que se originam bem antes do seu presente” e “[...] remontam a organizações anteriores, das quais, seu trabalho é sintoma e não fonte” (CERTEAU, 2006, p. 46).

Portanto, a diferenciação entre passado e presente se inscreve numa frágil fronteira e localiza-se no exame permanente da prática historiográfica, sendo essa distinção possível pela dependência do lugar onde se efetua o tempo presente. Nesse trabalho de diferenciação reconhecemos nossa instabilidade, que fica explicitada na tarefa de fazermos história, diferentemente, de fazer a história.

Assim, buscamos nesse estudo, modos de constituirmos narrativas acerca do nosso objeto de pesquisa que nos assegurem a possibilidade de apreensão de uma dada realidade no permanente movimento de questionarmos seus vestígios²⁰ no presente, o que colabora para a renovação das nossas questões do estudo.

Na constituição do fazer historiográfico ressaltamos o desafio de superarmos a distância entre a reflexão metodológica e a sua prática por meio da expressão do nosso *ponto de vista* (GINZBURG, 2002). A partir deste é possível evidenciarmos as tensões entre os documentos e as narrativas produzidas acerca deles, bem como constituirmos a argumentação de uma história possível.

Para tanto, consideramos a noção de *prova*²¹ integrada ao discurso produzido e configurada nele como núcleo racional da verdade histórica. Associada a esta noção de prova recorreremos a ideia da verossimilhança,²² que colabora na significação das articulações entre os objetos culturais do passado selecionados para a investigação histórica e as nossas possíveis conjecturas e análises acerca deles.

Ao considerarmos nosso ponto de vista sobre a realidade, avaliando *provas* produzidas na nossa prática historiográfica, é preciso atenção para o caráter intrinsecamente seletivo e parcial das fontes documentais, pois estas estão inscritas nas relações de força que a condicionam no contexto de sua produção, conservação e manipulação. O acesso possível às fontes, assim como a totalidade daquilo que permanece sobre as mesmas, também as constituem enquanto documentos e ao nosso discurso histórico.

Nesse sentido, faz-se necessário escovar a história ao contrário, procedendo com os documentos de modo a compreender as intenções de quem os produziu, acreditando que essa

²⁰ Bloch (2001) afirma que o conhecimento histórico de fatos passados ou do presente será sempre um conhecimento por meio de vestígios: “[...] o que entendemos efetivamente por documentos senão um vestígio, a marca perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar” (p. 73).

²¹ Para desenvolver sua compreensão do fazer historiográfico, Ginzburg (2002) retoma a noção de prova que, como afirma, para os historiadores atuais parece antiquada e, até mesmo *ridícula*; procurando mostrar que no passado a prova era parte integrante da retórica e essa evidência “[...] implica uma concepção do modo de proceder dos historiadores, inclusive contemporâneos, muito mais realista e complexa do que a que está hoje em voga” (GINZBURG, 2002, p. 13), ou seja, a de que retórica e prova se excluem.

²² Em Ginzburg (2002), o autor apresenta o núcleo essencial da historiografia, onde podemos observar como a verossimilhança o constitui: “[...] a) a história humana pode ser reconstruída com base em rastros, indícios, *semeia*; b) tais reconstruções implicam, implicitamente, uma série de conexões naturais e necessárias (*tekmeria*) que têm caráter de certeza: até que se prove o contrário, um ser humano não pode viver duzentos anos, não pode encontrar-se, ao mesmo tempo, em dois lugares diferentes; e c) fora dessas conexões naturais, os historiadores se movem no âmbito do verossímil (*eikos*), às vezes do extremamente verossímil, nunca do certo - mesmo que, nos seus textos, a distinção entre ‘extremamente verossímil’ e ‘certo’ tenda a se desvanecer” (p. 57 e 58).

é a maneira possível de “[...] levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irreduzível a elas” (GINZBURG, 2002, p. 43). Esta ideia indica-nos fazer permanentes interrogações aos documentos como forma de compreendermos o contexto de sua produção e de tornar esse exercício parte central do processo da narrativa historiográfica.

Portanto, nossa perspectiva de trabalho inscreve-se nas orientações teórico-metodológicas do paradigma indiciário ²³ (GINZBURG, 1989), por compreendermos com este a possibilidade de associação entre os *fiões* desta pesquisa e os *fiões de um tapete*, ²⁴ os quais sugerem pensarmos nas várias direções percorridas no trabalho com as fontes para a constituição de um discurso, bem como numa noção de totalidade que abriga os objetos culturais de nossa investigação, elementos centrais do discurso que pretendemos produzir.

²³ No ensaio *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* (GINZBURG, 1989), o autor nos indica a necessidade de estabelecermos um rigor metodológico que considere a singularidade dos dados. No interior do *rigor flexível* entra em jogo a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático; bem como sua capacidade de formular hipóteses explicativas para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperados através de sintomas e indícios. Ainda neste ensaio, o autor mostra como o saber popular/venatório foi incorporado e sistematizado ao longo da História pela ciência, indicando-nos a necessidade de recuperarmos essa forma de conhecimento, esquecida pela rigidez do método científico, em nossas pesquisas.

²⁴ Para Ginzburg (1989) os fiões compõem-se num tapete por meio de uma *trama densa e homogênea*. Afirma que a coerência do desenho constituído em um tapete pode ser verificada percorrendo o mesmo *com os olhos em várias direções* (p. 170).

1.4 Mobilização, organização e pluralidade das fontes

Orientando-nos por uma atitude teórico-metodológica que sugere tencionar tanto a produção e correlações das fontes, quanto a leitura a contrapelo destas, o presente estudo procura por *vestígios* das ações dos idealizadores do projeto de reforma educacional no Espírito Santo, no início do século XX e, dentro desses ideais, a materialização estabelecida na constituição arquitetônica dos grupos escolares capixabas. Procuramos nas fontes mobilizadas conhecer os espaços e tempos destinados às instituições modelares da República, que tinha na visibilidade estética e simbólica dos edifícios escolares uma proposta de propagação dos preceitos republicanos, compreendermos como foi possível viabilizar esse projeto arquitetônico no Estado.

Diferente de compreendermos as fontes como *testemunhos fiéis da história* (BLOCH, 2001), procuramos no presente estudo interrogá-las para extrairmos o que as mesmas não tencionam dizer, pois, “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los” (BLOCH, p. 79).

O movimento de interrogação das fontes não pode ser puramente instintivo, ditado pelas afirmações ou hesitações do senso comum e da tradição, inscrito no cérebro, pois assim afirmaremos o lugar inicial do nosso conhecimento, pelos preconceitos que temos dele. É necessária uma *busca dirigida* para a investigação histórica, o que se diferencia da atitude submissa de esperar a *inspiração do documento*. Ao mesmo tempo, como afirma Bloch (2001), é preciso que a “[...] escolha ponderada da pergunta seja extremamente flexível, suscetível de agregar, no caminho, uma multiplicidade de novos tópicos, e aberta a todas as surpresas” (BLOCH, 2001, p. 79).

Portanto, considerando que as fontes selecionadas não informam por si só é preciso colocá-las em tensão e na relação com o contexto onde foram produzidas para constituirmos nossa problematização e discurso. Não são “[...] janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes” (GINZBURG, 2002, p. 44). Importa para a historiografia é a consideração e a análise das distorções a que estão submetidas as fontes, numa dada realidade, pois, ainda que encontremos dificuldades para tal, é possível encontrarmos, como afirma este autor, *zonas privilegiadas, sinais e indícios* que nos permitem decifrar a realidade.

Nesse sentido, considerar e valorizar os detalhes, os não-ditos, os espaços em branco, o que está fora do texto, bem como nosso movimento de fazer este falar (GINZBURG, 2002) nos orientam a tomar distância de procedimentos lineares e a optarmos por possíveis correlações do contexto, que tornem significativas nossas intenções na investigação e que renovem as narrativas produzidas acerca deste.

Na busca e na análise das fontes é preciso refletir também sobre as ausências detectadas tanto *dos* documentos, quanto *nos* documentos. Importante considerar o que Ginzburg (2002) chama de *hors-texte*, ou seja, “[...] o que está fora do texto está também dentro dele, abriga-se entre as suas dobras: é preciso descobri-lo e fazê-lo falar” (p. 42). Portanto, aquilo que *falta* importa na constituição da argumentação e/ou é a centralidade desta.

As fontes precisam nos mobilizar a buscar naquilo que não está posto, pistas e rastros que nos possibilitem criar relações e articular contextos, a partir dos detalhes visíveis e, principalmente, dos invisíveis. Essa é a tarefa do historiador: dar inteligibilidade aos documentos, tanto para o que informam e deixa de informar, quanto para a sua ausência.

Tanto a mobilização das fontes no processo de pesquisa, quanto seus problemas de transmissão, tocam na intimidade do passado, fazendo-nos perceber que o empreendimento das mesmas precisa relacionar-se aos nossos problemas de investigação; e que a presença ou ausência destas nos arquivos, bibliotecas, etc., diz respeito apenas àquilo que foi transmitido pelas gerações. É importante avançarmos nesse quadro estabelecido pelas lembranças deixadas, o qual no impõem a justificativa do modo como procedemos para a seleção, interrogações realizadas e, principalmente, a relação estabelecida entre os documentos utilizados, o que nos parece o fundamento da produção do conhecimento histórico.

Diferente de querer organizar séries documentais e analisá-las dentro de uma perspectiva linear de construção da história compreendemos que a constituição da nossa escrita, assim como quer Certeau (2002), será pautada no estabelecimento de uma relação com os documentos, o *vivido*, buscando reconstruir o passado que ficou estabelecido na construção de uma narrativa.

Para tanto, transformar em documentos os objetos dispersos, que ocupavam lugares e funções diversas, é tarefa inicial da pesquisa. Ao produzi-los estaremos dando-lhes nova forma e estatuto, na medida das nossas questões e necessidades atuais. Nesse movimento de constituição dos documentos é que desenvolvemos nossa prática historiográfica, por meio de

variadas operações necessárias aos interesses do presente e que serão combinadas numa produção escrita.

Também é preciso atentar para a necessidade de recorrermos a um número variado e diversificado de fontes, distanciando-se da ideia positivista que elege apenas os documentos oficiais como dignos de fé. Nesse sentido, Bloch (2001) amplia esta ideia afirmando que “A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (p. 79).

A construção do conhecimento histórico necessita da mobilização de uma multiplicidade de fontes, assim como, o entrecruzamento dos seus dados. Sobre isso Bloch (2001) afirma que: “Seria uma grande ilusão imaginar que a cada problema histórico corresponde um tipo único de documento, específico para tal emprego [...]” (p. 80).

Portanto, dada a necessidade de operarmos com testemunhos diversos, faz-se necessário também elegermos técnicas distintas, que considerem os diferentes tipos de testemunhos. Nesse sentido, compreendemos com Bloch (2001) que, poucas ciências “[...] são obrigadas a usar, simultaneamente, tantas ferramentas distintas. É que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros. É que o homem se situa na ponta extrema da natureza” (p. 81).

1.5 Caminhos da pesquisa

Para compreendermos o processo de constituição do projeto arquitetônico para os grupos escolares capixabas no período compreendido entre 1908 e 1930, optamos por produzir conhecimentos acerca da temática combinando narrativas sobre o período e os documentos que permanecem e são vestígios sobre os espaços e tempos configurados para o ensino primário capixaba no início do século XX.

Ao enfocarmos a arquitetura escolar nestas instituições de ensino republicana foi necessário buscarmos compreender inicialmente como as produções sobre a temática no Brasil articulam as duas áreas de conhecimento, arquitetura e educação,²⁵ uma vez que, esta correlação é um dos principais fundamentos e expressão central da renovação do ensino primário no período, bem como nosso argumento sobre as particularidades de implantação do modelo desenvolvido no Espírito Santo.

Por meio das produções acerca da temática foi possível identificar as relações entre espaços e tempos das escolas, concepções pedagógicas e os preceitos sociais requeridos na configuração dos prédios escolares, destacando-se nessa associação os processos culturais que engendram modelos propostos para o ensino, o que nos indicou a necessidade de buscarmos fontes diversas que informem o processo das relações estabelecidas na afirmação de um projeto arquitetônico escolar.

A perspectiva dos autores que enfocam a arquitetura na produção do conhecimento histórico sobre os grupos escolares na implantação da República, dentre outras possibilidades de tematização para o período, destaca a correlação das compreensões na educação e na arquitetura sobre as funções e simbolismos contidos no edifício escolar para a formação do cidadão republicano. Também chamam a atenção para as experiências diversas produzidas em diferentes regiões do País em seus próprios embates e resistências na apropriação do modelo paulista de ensino exportado para os outros Estados, assim como para as singularidades dos processos sociais e políticos que resultaram na configuração dos possíveis prédios escolares para a concretização dos ideais de ensino no início do século XX em cada localidade do Brasil.

²⁵ Os estudos que relacionam educação à arquitetura estão sistematizados em capítulo específico.

Nesse sentido, buscamos compreender a constituição histórica do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas por meio das relações sociais estabelecidas no Espírito Santo em seu processo cultural no período tratado. Acreditamos que as decisões e realizações sobre a implantação e expansão dessas escolas republicanas na localidade encontram sentidos na organicidade das diferentes dimensões sociais do período, bem como, estas evidenciam aquilo que principalmente constitui nossa tese de trabalho, ou seja, as singularidades e possibilidades arquitetônicas dos grupos escolares no Espírito Santo.

Portanto, valorizamos nesse estudo os modos como a instrução pública primária local pôde se desenvolver no período e a associação destes com as experiências políticas, sociais e culturais que foram empreendidas no Estado, por compreender que as possibilidades gestadas nessa localidade para a constituição do projeto arquitetônico dos grupos escolares foram movimentadas por relações de forças provenientes de interesses que circulavam entre atores sociais de diferentes dimensões e lugares da sociedade capixaba.

O movimento inicial da pesquisa foi tanto o de reunir a produção historiográfica sobre o Espírito Santo no início do século XX, quanto o de separar documentos que informassem sobre o período. A leitura das produções capixabas colaborou na decisão dos lugares aonde faríamos o levantamento dos documentos e, a partir de nossas problematizações, buscamos selecionar aqueles que constituíram o tecido da narrativa histórica do presente estudo.

Desse modo, recorreremos ao Arquivo Público Estadual do Espírito Santo onde localizamos um catálogo de documentos referentes à educação no Espírito Santo, intitulado Fundo de Educação, que contém: resoluções nomeando, substituindo, licenciando e transferindo funcionários da educação; correspondências recebidas e expedidas pelo Secretário da Inspeção Pública; relatórios de inspetores e diretores escolares ao secretário da Instrução Pública; termos de visitas às escolas; certificados do Curso Primário; livros de: matrícula de professores; termo de exames das escolas normais; atas do exame de reabilitação ao magistério primário, termos de exames de alunos. Este Fundo de Educação possui documentos inventariados de 1859 a 1941 que são organizados cronologicamente para consulta, como os livros da administração escolar e folhas avulsas acomodadas em caixas datadas e nomeadas.

Na leitura e seleção desse material foi possível percebermos, principalmente, o movimento centralizador da Instrução Pública e dos governantes da época quanto às atividades educacionais, evidenciando uma política de interesses em ações que determinaram práticas

que não pareciam corresponder às necessidades das escolas e dos atores sociais envolvidos. Por outro lado, trazem registros de insatisfações da comunidade do interior e da Capital quanto às condições pedagógicas de trabalho, incluindo abaixo-assinados da população para criação e manutenção dos prédios escolares.

Em outro catálogo do Arquivo Público foi possível localizar fotografias e jornais micro filmados que registram experiências sociais produzidas na cena cultural do Estado. As imagens do período permitiram visualizarmos e selecionarmos registros da montagem da cena republicana no Estado, as quais informam sobre as obras públicas que deram nova racionalidade a arquitetura urbana do Estado, bem como as práticas que simbolizaram os modos modernos de realização da educação.

Especialmente as imagens localizadas dos grupos escolares nos permitiram tratar dos elementos que colaboraram na produção da concepção arquitetônica capixaba por meio de suas fachadas e elementos decorativos, os quais representavam o esforço e a preocupação local para comunicar a renovação do ensino primário.

Quanto aos impressos que circularam no final do século XIX e início do século XX no Estado, O Cachoeirano, 1888-1923, o Diário da Manhã, 1908-1937, dentre outros, foi possível perceber a veiculação das vozes de diferentes contextos de atuação social, civil e governamental, respectivamente, o que nos possibilitou problematizar algumas questões acerca de nossa temática que por vezes são dadas como definitivas pelas vozes oficiais do período. Colaboraram, especialmente, na compreensão da representação possível do conjunto simbólico de materialização e experiências sociais republicanas relacionadas ao ensino primário e as afirmações necessárias em torno da visibilidade dos grupos escolares capixabas.

Também recorreremos ao acervo da Secretaria de Agricultura, Viação e Obras Públicas (SAVOP) do Arquivo Público Estadual que reúne dossiês referentes às construções, plantas, projetos e relatórios de edificações públicas e de áreas urbanas das cidades capixabas, principalmente da Capital. Localizamos nesse fundo, plantas dos grupos escolares que foram construídos e reformados, principalmente, nos anos entre 1950 e 1960.

Por meio das representações dos espaços das escolas republicanas pudemos identificar e analisar parte dos elementos constitutivos que integram o projeto arquitetônico dos grupos escolares no Espírito Santo, ou seja, as áreas destinadas às atividades de ensino e de organização escolar em seu aspecto quantitativo e de relações entre si, que produziram a almejada hierarquização das funções sociais. Também foi possível observarmos a projeção de

elementos arquiteturais que passaram a ser amplamente considerados nas instituições de ensino do período e que simbolizavam preocupações com a higiene e bem estar dos alunos nas escolas, como as janelas e os sanitários.

A apreensão das fontes e digitalização do material selecionado no Arquivo Público Estadual foi realizada por meio de câmera fotográfica e teve o recorte temporal como primeira orientação para a seleção. Esse recorte diz respeito à criação e implantação (1908-1930) dos grupos escolares no Espírito Santo, mas, entendendo a impossibilidade de compreendermos o objeto historiográfico apenas nos limites de sua tematização buscamos recuar e/ou avançar em alguns momentos no processo de seleção das fontes.

Outro acervo utilizado foi o da Universidade de Chicago, disponível on line no site Center for Research Libraries, Global Resources Network, o qual contém, dentre outras informações, registros oficiais do Brasil que tratam da comunicação entre presidentes do Estado do Espírito Santo e o Congresso Legislativo do Estado no final do século XIX e século XX sobre as realizações públicas do período de governo. A seleção destas comunicações foi realizada com base no nosso recorte temporal acerca da temática.

As informações contidas nesses documentos nos ajudaram identificar os grupos escolares que funcionaram no Espírito Santo até o ano de 1930, bem como o movimento político e educacional acerca das possibilidades de instalação dessas escolas. Também localizamos o registro de práticas voltadas para a instrução pública que afirmaram as possibilidades locais de constituir a renovação do ensino primário, como o processo de aparelhamento das escolas com os novos objetos que simbolizavam o ensino moderno, a realização de atividades extraescolares que procuraram comunicar à sociedade os novos modos e métodos de ensino para a formação da cidadania e a apropriação de discursos políticos e pedagógicos ²⁶ que circulavam no País para orientação das diretrizes educacionais no Estado.

Salientamos que o exercício da leitura e análise desse material procurou problematizar os registros feitos, por meio de associação entre as próprias informações veiculadas e com base em evidências de outras fontes, por compreendermos que o registro oficial produz o discurso de acordo com intenções e interesses próprios do lugar social que ocupam. Esse permanente olhar permitiu a constituição da nossa própria narrativa acerca da temática.

²⁶ Eugenia, Positivismo, Médico-Sanitário.

Portanto, as prescrições do regime de governo, as orientações políticas e pedagógicas para a atividade de ensino e o registro das experiências sociais possíveis no período foram combinadas entre si para que pudéssemos problematizar as questões que informam sobre a configuração do projeto arquitetônico dos grupos escolares em seus primeiros passos no Espírito Santo.

As publicações utilizadas que registram narrativas históricas sobre a temática e o período por nós investigados – livros e artigos – foram selecionadas em bibliotecas da Universidade Federal do Espírito Santo, do Arquivo Público Estadual, do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo, de grupos de pesquisa e particulares. Colaboraram no mapeamento inicial de aspectos relacionados ao movimento político e educacional no período investigado, assim como na mobilização de ideias que ampliaram nossas problematizações acerca da temática investigada.

O levantamento de imagens para o trabalho também utilizou a busca on line do sistema Google, onde foi possível localizar sites que publicam, dentre outras informações, imagens referentes aos grupos escolares capixabas, bem como práticas que representavam a orientação moderna do ensino no período, como as festas e os desfiles cívicos em municípios do Estado. Utilizamos descritores variados referentes aos grupos escolares capixabas, em períodos do nosso interesse, na opção “web” e “imagem”.

Para tratarmos da materialidade, da espacialização e da nova temporalidade nos prédios escolares que compuseram a cena do novo modo de formação cultural do povo, estabelecida no período de implantação da República no Brasil, foi necessário compreendermos os fundamentos da área de Arquitetura e, em especial, da produção do seu conhecimento, para associá-los ao modo como pretendemos conhecer o desenvolvimento do projeto arquitetônico para os grupos escolares capixabas, ou seja, no estabelecimento de associações de discursos e práticas culturais empreendidos no período investigado.

A compreensão de aspectos teórico-metodológicos da área da Arquitetura colabora, principalmente, no nosso entendimento do lugar que ocupa os vestígios da materialidade deste projeto arquitetônico escolar na constituição de sua concepção espacial, bem como sinaliza possibilidades de seleção, organização e análise das fontes acerca da temática, em consonância com nossa opção teórico-metodológica de combinação de documentos numa narrativa histórica (CERTEAU, 2006).

Nesse sentido, passamos a evidenciar as considerações feitas por Zevi (1978) que afirma existir um equívoco nas investigações sobre arquitetura e que está amplamente demonstrado nas produções da área, onde os pesquisadores têm se dedicado a história da escultura, da pintura, ou ainda à história social e psicológica (através do estudo da personalidade dos autores) dos edifícios para produzir seus conhecimentos, distanciando-se do que precisa ser considerado como essencial para compreender esta área de estudo, ou seja, o espaço.

Para evidenciar o espaço como fundamento da análise e crítica do valor da arquitetura, Zevi (1978) concebe uma equação arquitetônica para distinguir e hierarquizar os valores do conjunto de um prédio, denominando o espaço de *substantivo* na leitura da arquitetura; e os demais componentes constitutivos da obra arquitetônica como sendo os *adjetivos* e *prolongamentos*.²⁷

Para *saber ver arquitetura* Zevi (1978) salienta a necessidade de identificarmos o seu protagonista, o espaço, o vazio, pois é nele que ocorre a experiência espacial dos indivíduos e, a partir dele, tem-se a possibilidade de apreciações e sentenças estéticas de uma edificação, por meio da sua dimensão temporal.²⁸

Compreendemos assim a necessária distinção do espaço para não esquecermos, como quer o autor, de evidenciarmos a essência da arquitetura na sua leitura, análise e crítica, e não tratar a obra arquitetônica a partir de termos apropriados da pintura e da escultura, e por meio dos seus espaços imaginados abstratamente,²⁹ o que limita as investigações às *contribuições filológicas* (Zevi, 1978).³⁰ Sobre as possibilidades de tratar a arquitetura o autor diz que:

“[...] é o espaço interior, o espaço que nos rodeia e nos inclui, que dá o *lá* no juízo sobre um edifício, que constitui o “sim” ou o “não” de todas as sentenças estéticas sobre a arquitetura. Todo o resto é importante, ou melhor, *pode* sê-lo, mas é função da concepção espacial. Todas as vezes que, na história e na crítica, se perde de vista esta hierarquia de valores, gera-se a confusão e acentua-se a atual desorientação em matéria de arquitetura” (p. 28).

²⁷ Decoração, escultura e pintura.

²⁸ Zevi (1978) considera que a experiência de deslocamento do homem no espaço como possibilidade de percebê-lo por pontos de vista sucessivos dá ao espaço sua realidade integral.

²⁹ Referimo-nos a transferência prática que o arquiteto faz das medidas que definem o espaço (larguras, comprimentos e alturas dos seus elementos construtivos) para uso do construtor, ou seja, a “planta de um edifício”; essas são adotadas, segundo Zevi (1978), como representação da arquitetura.

³⁰ Zevi (1978) considera que ao serem desenvolvidas análises com base na descrição dos elementos que informam os aspectos funcionais, construtivos e plásticos do edifício, estes colaboram na constituição e avanço da linguagem da área. Ao compreendermos a condição substancial do espaço para analisar a arquitetura é possível ressaltarmos, como afirma o autor, que o trabalho *arqueológico-histórico* e *filológico-crítico*, por meio de suas descobertas e os seus documentos, envolve algumas interpretações histórico-crítica, mas, por si só, não as produzem.

Desse modo é possível compreender que dedicar-se a escrever “sobre o edifício” não é escrever sobre arquitetura no sentido espacial da palavra. O que se revela com a descrição de fatos não arquitetônicos, diz respeito a uma análise sobre escultura e pintura, que é o mais encontrado, de forma equivocada, na produção do conhecimento da arquitetura.

Para escrevermos sobre a configuração espacial de um prédio, tendo compreendido a condição substantiva do espaço para sua interpretação, faz-se necessário também salientar que, ainda que o espaço seja o elemento principal no juízo de um edifício, o valor de uma obra arquitetônica não se esgota no seu valor espacial: “Todos os edifícios são caracterizados por uma pluralidade de valores: econômicos, sociais, técnicos, funcionais, artísticos, espaciais e decorativos [...]” (ZEVI, 1978, p. 26). Isto para não cairmos no equívoco de que o espaço esgota a experiência arquitetônica e, conseqüentemente, a interpretação espacial de um edifício é suficiente como instrumento crítico para o julgamento de uma obra.

Portanto, também é preciso considerar a relação de uma obra arquitetônica com o espaço urbanístico para compreendermos que a experiência espacial arquitetônica não se limita ao interior do prédio; e para destacar que o espaço exterior tem função determinante em um espaço fechado, ainda que seu valor particular não tenha grande importância.

Para uma interpretação espacial é preciso compreender que o conteúdo social, o efeito psicológico e os valores formais se materializam todos no espaço e este deve incluir todas as realidades de um edifício. Quando se fixa a atenção, a princípio, em uma determinada interpretação, como as volumétricas e decorativas, exclui-se das análises todo o conteúdo social da arquitetura (ZEVI, 1978).

Assim, a ideia de “saber ver arquitetura” proposta por Zevi (1978) colaborou na leitura e análise dos documentos que permanecem dos edifícios escolares investigados – as representações espaciais do espaço escolar – um dos indícios possíveis no conjunto de pistas utilizadas para tratarmos da constituição do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas.³¹ Também contribuiu na organização dos conhecimentos produzidos durante o trabalho da pesquisa, indicando-nos a constituição dos “capítulos” deste trabalho, os quais registram as questões por nós problematizadas. Estas também se valeram do questionamento proposto pelo autor das relações necessárias entre os elementos que configuram o espaço arquitetônico, ou seja, as representações espaciais dos prédios, seus elementos constitutivos –

³¹ Como ressalta Bloch (2001) a diversidade dos testemunhos é infinita na produção do conhecimento histórico.

decoração, pintura e escultura –, e os aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos que engendram a concepção espacial da edificação.

Ao concordarmos com Zevi (1978) que o espaço, por si só, apesar de ser a essência da interpretação arquitetural, não esgota sua experiência possível, necessitamos associar sua condição a outros aspectos sociais que informam sobre a projeção arquitetônica dos edifícios republicanos, como as simbologias neles impressas – seus desenhos e traçados artísticos – que procuraram afirmar a instauração do novo regime para a população; e os vestígios do contexto cultural do Espírito Santo naquele período que, em suas relações de força, desenharam a possível renovação das escolas locais.

Nesse sentido, ao fazermos a opção por um referencial teórico-metodológico que enfatiza a produção historiográfica com base em indícios (GUINZBURG, 2002) para, a partir destes, produzirmos as problematizações que constituirão a história possível a ser contada, compreendemos a necessidade de iniciar a pesquisa pela mobilização das fontes que permanecem acerca do nosso objeto e exprimir este trabalho em nossa narrativa.

A produção da narrativa escrita sobre a temática procurou desenvolver-se como expressão do trabalho da prática da pesquisa com as fontes. Assim, o movimento da seleção e de novas descobertas destas empreendeu, por sua vez, a busca por outras questões, o que torna a pesquisa incessante em seu processo de buscas por informações e associações possíveis. No entanto, ainda que a pesquisa seja aguçada pela falta, como afirma Certeau (2002, p. 94), compreendemos também a necessidade de determinar o fim da nossa narrativa historiográfica considerando as exigências do trabalho científico por nós proposto.

2 OS GRUPOS ESCOLARES NA HISTORIOGRAFIA BRASILEIRA

O exame das produções acerca dos grupos escolares tem na organização de pesquisas sobre estas instituições no Brasil, realizada por Vidal et al (2006), nossa referência central. Por meio desse trabalho, compreendemos que a temática vem sendo estudada em diferentes Estados do Brasil, que os grupos escolares compõem estudos que tratam de temáticas diversas na história da educação e do ensino, ou são objetos de análises a partir de sua institucionalização no país; e que levantamentos sobre o tema na produção brasileira foram realizados no esforço de mostrar a potencialidade desses estudos para a compreensão do ensino primário no país (SOUZA e FARIA FILHO, 2006).

O balanço já realizado sobre grupos escolares na produção acadêmica brasileira (VIDAL, 2006) colabora no mapeamento de estudos sobre a emergência dos grupos escolares no Brasil e no apontamento das convergências das investigações, assim como, avanços, lacunas e desafios.

No Espírito Santo, Simões, Franco e Salim (2009) são tomados como referência para investigarmos os grupos escolares no Estado. Os autores colaboram com o registro da produção acadêmico-científica da História da Educação no Espírito Santo, inventariando trabalhos realizados nos programas de pós-graduação em Educação e em História social das Relações Políticas, da Universidade Federal do Espírito Santo.

2.1 Perspectivas de investigação dos grupos escolares no Brasil

As pesquisas produzidas sobre a implantação da instrução pública nos estados brasileiros nos ajudam a compreender o lugar dos grupos escolares no projeto republicano de organização do ensino primário no Brasil, assim como, afirmar as diferentes experiências no País no final do século XIX e início do XX.

Nesse sentido, o trabalho de Vidal (2006) evidencia e retira do isolamento um conjunto de estudos que se preocupou com a emergência dos grupos escolares no Brasil, reunindo os esforços dos pesquisadores que trataram dessas instituições modelares de ensino associadas ao processo de escolarização, à formação docente, às formas da escola e aos problemas

enfrentados pelo modelo escolar instituído no período republicano. O estudo é resultado de investigações de teses e dissertações sobre diversas regiões brasileiras e compõem um estado da arte da pesquisa acerca dos grupos escolares no Brasil, reunindo uma produção dispersa e nem sempre acessível que foram produzidas em todo território nacional.

Vidal (2006) convida para o exercício das aproximações e dos contrastes entre as formas de escolarização das diferentes regiões geográficas brasileiras, ³² por compreender o cenário multifacetado da implantação dos grupos escolares no Brasil. Considera que as narrativas dos trabalhos “[...] exhibe semelhanças e, ao mesmo tempo, revela singularidades na criação e na instalação dos Grupos Escolares no território brasileiro” (p. 15).

O trabalho de Vidal (2006) trata dos relatos empreendidos sobre os grupos escolares a partir dos Estados onde foi realizada a sistematização acerca das modelares instituições de ensino, e das diferentes tematizações realizadas pelos autores: a importância da interlocução com educadores e a legislação paulista (Antônio de Pádua Lopes, Jorge Carvalho do Nascimento, Elizabeth Poubel e Silva e Vera Lúcia Gaspar da Silva); a preferência pela instituição de escolas reunidas às graduadas (Diomar das Graças Motta, Lucia Maria da Franca Rocha, Maria Lêda Ribeiro de Barros e Antônio Pádua Lopes); o destaque à formação cívica e patriótica (Jorge Carvalho do Nascimento, Elizabeth Poubel e Silva, Marcus Albino Bencostta e Vera Lúcia Gaspar da Silva).

Com base nas questões desenvolvidas pelos autores que compõem o conjunto das produções historiográficas sobre os grupos escolares, evidenciados no trabalho organizado por Vidal (2006), ³³ Souza e Faria Filho (2006), considerados referência da temática no Brasil pela

³² A autora aborda trabalhos dos Estados referentes à região Nordeste (Piauí, Paraíba, Maranhão, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Norte); região Centro-Oeste (Mato-Grosso); região Sudeste (Minas Gerais e Rio de Janeiro); e a região Sul (Paraná e Santa Catarina).

³³ O trabalho organizado por Vidal (2006) é denominado “Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)” e composta pelos seguintes estudos e autores: **A implantação das escolas centrais em Portugal** (Margarida Louro Felgueiras e Elizabeth Poubel e Silva); **Das escolas reunidas ao grupo escolar: a escola como repartição pública de verdade** (Antônio de Pádua Carvalho Lopes); **Grupos escolares na Paraíba: iniciativas de modernização escolar (1916-1922)** (Antônio Carlos Ferreira Pinheiro); **A emergência dos grupos escolares no Maranhão** (Diomar das Graças Motta); **A escola no espelho: São Paulo e a implantação dos grupos escolares no Estado de Sergipe** (Jorge Carvalho do Nascimento); **A educação primária baiana: grupos escolares na penumbra** (Lúcia Maria da Franca Rocha e Maria Lêda Ribeiro de Barros); **O grupo escolar modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal-RN, 1908-1913)** (Marta Maria de Araújo e Keila Cruz Moreira); **O florescer de uma cultura escolar no ensino público Mato-Grossense** (Elizabeth Poubel e Silva); **Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica** (José Carlos Souza Araújo); **Um projeto modernizador: o grupo escolar numa cidade de vocação industrial** (Lola Yazbeck); **Por um projeto escolar modelar: a constituição dos grupos escolares no Distrito Federal em final do século XIX** (Sonia Camara e Rafael

organizadora, fazem um importante balanço da produção nacional, buscando apontar convergências, avanços, lacunas e desafios nas investigações realizadas pelos autores. Considera que os historiadores voltaram suas atenções e interesses para a história das instituições educativas e para a cultura escolar, o que confere novos modos de abordagem e exigências conceituais, assim como a exploração de variados temas e objetos.

Demonstrando preocupação com o momento da implantação dessa modalidade de escola primária os estudos apresentam um *caráter acentuadamente regional* (SOUZA e FARIA FILHO, 2006). São identificados, segundo os autores, em dois grupos: de âmbito mais geral, caracterizando a modalidade de escola primária no fim do século XIX e início do século XX, bem como sua reconstituição no processo de implantação nos estados; de outro modo, os estudos voltam-se para a história da instituição, privilegiando uma escola ou grupo de escolas.

A história cultural destaca-se como abordagem nos estudos e direciona o interesse dos investigadores para as questões educativas, enfocando a educação no seu aspecto sociocultural e valorizando os processos de escolarização, as relações entre práticas e discursos, bem como a escola como objeto historiográfico. Esse novo modo de produzir estudos acerca dos grupos escolares vem acompanhado de forte acentuação na valorização de outros documentos para constituir a narrativa histórica:

“[...] relatórios de professores, diretores de grupos escolares, de inspetores e delegados de ensino, provas de alunos, processos administrativos, atas de concurso de professores, orientações didáticas elaboradas pelos órgãos da administração do ensino, fotografias escolares, ofícios, correspondências, entre outros documentos. O olhar se debruça ainda sobre os periódicos educacionais, a imprensa (jornais locais e de circulação regional/nacional), livros e manuais escolares, enfim, sobre a diversidade dos impressos” (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 23).

Com relação ao cotidiano das instituições, os autores indicam buscar pelos poucos e dispersos rastros de documentação nas escolas públicas:

“[...] livros de matrículas, livros-ponto, de licenças, de termos de compromisso, livros de apontamentos sobre o pessoal, livros de chamadas, de ata de fundação, de atas de exame finais, de nomeação e licenças, de termos de visita de inspetores, mapas de movimento, inventários e correspondências oficiais. Ainda, livros comemorativos, recortes de jornais, atas de reunião de professores, dados sobre patrono, livro de atas do Centro cívico, atas de reunião do Conselho de Escola, atas

Barros); **Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971)** (Marcus Levy Albino Bencostta); **Grupos escolares na região de Campos Gerais (PR)** (Maria Isabel Moura Nascimento); **Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930)** (Vera Lúcia Gaspar da Silva).

de reunião de estudo dos professores, Regimento Escolar, planejamento de curso, fotografias, entre outros [...]” (SOUZA E FARIA FILHO, 2006, p. 23).

A atenção às essas fontes insere-se no movimento historiográfico de focar o interesse na forma como os atores sociais lidaram com as políticas e reformas educacionais e produziram experiências possíveis nas relações de forças estabelecidas, marcando outra forma de produção de conhecimento histórico, que se distancia da ideia de discutir e avaliar o impacto das diretrizes colocadas na história da educação.³⁴

No sentido de compreender como os estudos sobre os processos de organização dos grupos escolares no País contribuem para uma nova configuração das pesquisas em história da educação, Souza e Faria Filho (2006) apontam a necessidade de nos aproximarmos de outras matrizes teóricas e áreas do conhecimento, como a sociologia, a política, a antropologia e a arquitetura para ampliarmos este objeto de conhecimento na perspectiva de compreendermos as relações e tensões que configuraram a instrução pública brasileira.

Outro importante desafio é a necessidade de compreendermos as diferentes dinâmicas dos grupos escolares instalados no meio urbano e no meio rural. Sugerem pensarmos que as experiências produzidas nesses diferentes espaços, relacionam: diferentes problemáticas e soluções políticas e sociais para seu funcionamento e expansão; distintos grupos sociais interessados na sua instalação; matrículas e frequências dos alunos com demandas advindas dos contextos específicos; apropriação e compreensão de alunos e professores do novo espaço e modelo pedagógico a ele atrelado.

Quanto ao exame da origem dos grupos escolares, Souza e Faria Filho (2006) atentam para os estudos que focam suas investigações no período de sua implantação, apontando limites nesse recorte temporal, pois é preciso considerar questões anteriores ao processo de modo que amplie a compreensão da “[...] suposta modernidade que se pretendia instaurar na instrução pública do período republicano” (p. 44). Nesse sentido, entendem a importância do recuo e do avanço nos estudos sobre os grupos escolares, e, ainda, das outras escolas e práticas que eram desenvolvidas concomitantemente ao novo projeto educativo, como forma de percebermos as dificuldades da instituição e constituição da nova cultura escolar no início do século XX.

³⁴ Souza e Faria Filho (2006) apontam que até a década de 1990 os grupos escolares foram tratados em correlação à outros objetos de investigação, “[...] particularmente no interior das discussões sobre as reformas educacionais e sobre a história da profissão docente” (p. 24).

Para dimensionar o significado dos grupos escolares nos seus aspectos institucionais, materiais e simbólicos, Souza e Faria Filho (2006) consideram o necessário diálogo entre os aspectos internos da escola, a cultura escolar, e outros dados. Para tanto, indicam a correlação de dados qualitativos dos grupos escolares com outras instituições do contexto diverso do ensino elementar. Desse modo, é possível melhor distinguir e caracterizar a origem e a frequência dos alunos dos grupos escolares, considerando o contexto do sistema educativo do período de seu funcionamento.

Compreendemos que os estudos dos grupos escolares delineiam um quadro emaranhado de questões a serem investigadas e que a produção de conhecimento multifacetada acerca das modelares instituições retrata aspectos da cultura escolar, ampliando a compreensão do seu funcionamento interno (SOUZA e FARIA FILHO, 2006). Nesse sentido, é importante salientar que dentre as chaves para compreensão da cultura desse modelo escolar encontra-se a análise do seu espaço, como objeto de investigação específica.

Souza e Faria Filho (2006) destacam que a noção de cultura escolar tem sido utilizada como vertente de investigação dos grupos escolares e tem contribuído para a renovação da história da educação no Brasil no que diz respeito aos aspectos inter relacionais das políticas educacionais e sistemas educativos. Atentam, no entanto, para a importância dessa noção ser empregada no seu sentido analítico, e menos descritivo, procurando responder a questões relacionadas ao processo da produção da cultura escolar pelos sujeitos envolvidos, assim como destes na produção da cultura.

Nesse sentido, a análise da arquitetura que constituiu o processo de diferenciação de um espaço específico para o funcionamento da escola pública brasileira no final do século XX, com atenção especial para a implantação dos grupos escolares, nos permite perceber a importância social e política da escola primária no Brasil, bem como a propagação da ação do governo em relação à instrução pública.

No modo como o enfoque da arquitetura dos grupos escolares republicanos é associado por Souza e Faria Filho (2006) à ideia de cultura escolar, é possível compreender que esta noção colabora para pensarmos na necessidade de analisar o processo de constituição dos espaços e tempos escolares sempre relacionados a outras culturas institucionais, buscando pelos “[...] estabelecimentos de padrões culturais e de troca entre as diferentes instituições que atuam na socialização da infância” (p. 41). Desse modo, convidam-nos a buscar outros interlocutores,

de instituições diferentes e que, de algum modo, colaboraram na constituição do ensino e da arquitetura específica a ela destinada no período tratado.

O balanço dos trabalhos acerca dos grupos escolares na produção acadêmica brasileira, feito por Souza e Faria Filho (2006), colabora para justificar a importância dos estudos dessas escolas primárias por recuperar e sistematizar sua história institucional, bem como pela contribuição dada à escola pública brasileira, afirmando seu significado político e pedagógico na sociedade, relevando sua importância na democratização cultural e na luta das camadas populares pela participação política, social, econômica e cultural do País.

Observar os limites, lacunas e exigências analisadas por Souza e Faria Filho (2006) no exame dos estudos investigados sobre a temática no Brasil, nos impõem decisões teórico-metodológicas sobre a investigação da história dos grupos escolares no Espírito Santo, que precisam considerar as especificidades do contexto capixaba no processo e correlacionar dados produzidos na experiência local e no contexto brasileiro.

No sentido de nos aproximarmos das experiências singulares produzidas pelos atores sociais capixabas no processo de implantação do modelo arquitetônico dos grupos escolares no Estado, utilizaremos a perspectiva teórico-metodológica do trabalho com as fontes (GINZBURG, 1987, 2002, 2003, 2007; BLOCH, 2001; CERTEAU, 2006) para investigarmos a constituição histórica da produção dos espaços e tempos destinados ao ensino primário no início do século XX e, principalmente, problematizar o modo como as fontes foram produzidas no período da reforma educacional no Espírito Santo.

2.2 Os grupos escolares no Estado do Espírito Santo

Os estudos sobre grupos escolares no Espírito Santo foram investigados tomando como referência inicial o trabalho de Simões, Franco e Salim (2009), que faz um balanço sobre a produção acadêmico-científica da História da Educação no Espírito Santo, inventariando trabalhos realizados nos programas de Pós-Graduação em Educação e em História social das Relações Políticas, da Universidade Federal do Estado.

Nos trabalhos registrados por este estudo, não encontramos pesquisas que tenham os grupos escolares como objeto historiográfico central de suas problematizações. No entanto, consideramos alguns deles, que serão aqui tratados, por tocarem em períodos, reformas educacionais ou tematizações do cenário capixaba e da História do Espírito Santo.

Tendo por tema central os grupos escolares do Espírito Santo, utilizamos os dois únicos trabalhos encontrados sobre a criação e o funcionamento dessa modelar instituição no Espírito Santo. O trabalho de Ferreira (2000), que faz uma explanação geral desse processo, explorando aspectos da história política e social do Estado para tratar da temática; e, de modo problematizador, o estudo de Simões e Salim (2009) que interroga as fontes utilizadas como principal movimento para constituir a história dos grupos escolares no Espírito Santo, na Reforma da Instrução Pública de Gomes Cardim (1908-1909).

Ferreira (2000) faz um mapeamento da expansão dos grupos escolares, desde sua implantação até seu período de extinção, associando essas questões às iniciativas de implementação do desenvolvimento econômico e social no Espírito Santo. O estudo traz indícios para o questionamento e a compreensão das relações existentes entre o processo de modernização do Estado e o desenvolvimento educacional nos grupos escolares no cenário capixaba no século XX.

Ferreira (2000) nos ajuda na cronologia da criação e da implantação dos grupos escolares no Espírito Santo, contribuindo também com informações sobre a organização pedagógica das turmas, matrículas, frequência, governos, decretos, denominações dos grupos escolares e contextualizações relacionadas à expansão dessa modalidade de ensino.

Quadro 1- Cronologia da criação e da implantação dos grupos escolares no Espírito Santo

ANO	DESCRIÇÃO
1908	<p>Escola Modelo Jerônimo Monteiro, anexa a Escola Normal.</p> <p>O número de mulheres era superior ao número de homens, com relação à matrícula e à frequência.</p> <p>Estrutura: cursos elementar (4 anos) e complementar (1 ano); dividido em seções masculina e feminina; as mulheres deveriam lecionar somente para as primeiras séries do ensino primário.</p>
1908	<p>Grupo Escolar Gomes Cardim: criação pelo Decreto n.º 166, de 05 de setembro de 1908.</p> <p>Estrutura: cursos elementar (4 anos) e complementar (1 ano); dividido em seções masculina e feminina; as mulheres deveriam lecionar somente para as primeiras séries do ensino primário.</p> <p>A legislação vigente determinava um número de salas de aula igual para cada seção (masculina e feminina).</p>
1909	<p>Construção dos grupos escolares no interior do Estado</p> <p>Cachoeiro do Itapemirim: Grupo Escolar Bernardino Monteiro</p> <p>São Mateus</p> <p>Santa Leopoldina</p>
1920	<p>2 grupos escolares: Gomes Cardim, na capital e o de Cachoeiro de Itapemirim, Bernardino Monteiro.</p> <p>Segundo semestre: os Grupos Escolares Gomes Cardim e Bernardino Monteiro contaram com uma matrícula total de 551 alunos, sendo 260 homens e 282 mulheres.</p> <p>Quanto à frequência: reduzida, 294 alunos frequentes. 53,35% dos alunos matriculados não frequentavam as escolas.</p> <p>Ainda era difícil sua concretização pelo interior do Estado, visto que</p>

	<p>requeriam uma grande despesa financeira e o Governo não possuía verba suficiente para as construções. As escolas isoladas eram a melhor alternativa para a população do interior.</p>
1926	<p>O Espírito Santo contava com quatro Grupos Escolares: dois na Capital, Escola Modelo e Grupo Escolar Gomes Cardim; um em Cachoeiro de Itapemirim, Bernardino Monteiro; e outro em Muqui.</p> <p>Florentino Avidos (1924-1928), Decreto n.º 7.994 de 10/02/1926: nova organização didática e administrativa: as escolas reunidas deveriam funcionar como nos Grupos Escolares: divididas em séries e seções do curso elementar, cada qual em sua sala de aula. As escolas reunidas só deveriam oferecer ensino até a 3ª série.</p>
1936	<p>Governo de Punaro Bley: 25 Grupos Escolares espalhados por várias cidades capixabas.</p>
1939	<p>52 Grupos Escolares</p>
1940	<p>69 Grupos Escolares e 829 escolas isoladas em várias cidades capixabas. Escolas isoladas (92,41%) eram predominantes em relação aos Grupos Escolares (7,58%).</p>
1960	<p>O Brasil começa a investir numa educação profissionalizante devido à demanda das empresas multinacionais que se instalavam no país.</p> <p>LDB 5.692/71: fim dos grupos escolares</p>

Quanto às características arquitetônicas ³⁵ dos edifícios escolares, Medeiros (2010) diz que, a partir do governo de Jerônimo Monteiro a cidade de Vitória se desenvolveu e as construções, vultuosas ou não, tinham *feições coloniais* e foram *vestidas com roupagem eclética*,

³⁵ Utilizamos a obra *Arquitetura Escolar capixaba: sua trajetória*, 2010, da arquiteta capixaba Bruna Morais de Medeiros (ver referências), para a descrição das características arquitetônicas dos prédios escolares indicados. Segundo a autora, o livro não é somente uma catalogação de espaços edificados. Considera “[...] o contexto histórico, social, econômico, cultural, religioso e político que fizeram surgir as construções aqui presentes, sempre consciente de que a arquitetura, educação e também o contexto são ligados absolutamente por um elo indissociável” (p. 11).

estendendo-se essa prática até a década de 1920 (p. 17). A autora diz que o Grupo Escolar Bernardino Monteiro, no município de Cachoeiro de Itapemirim, e o edifício de Teatro, Dança e Música da FAFI, em Vitória, são bons exemplares desse período e que, este último foi projetado pelo arquiteto tcheco-eslovaco Josef Pitlik.³⁶

Medeiros (2010) afirma ainda que, além da prática da arquitetura moderna do início do século XX, houve um resgate das raízes nacionalistas que gerou influências neocoloniais nas construções escolares, citando como exemplo as escolas Thiers Velozo, em Itaguaçu e o Peçanha Póvoa em Santa Teresa, ambas as cidades no interior do Espírito Santo.

Simões e Salim (2009) trazem a cena da organização dos grupos escolares capixabas no início do século XX, ao discutirem questões da Reforma Gomes Cardim (1908-1909). As autoras interrogam as fontes utilizadas, procurando fazer falar, principalmente, o que está fora do texto, assim como, buscam problematizar o contexto da produção das mesmas, permitindo-nos outro modo de compreender o objeto e a sua possível história, a partir da leitura e interpretação das pistas que os documentos permitem.

Nesse movimento, as autoras questionam aspectos da criação e desenvolvimento dos grupos escolares no Estado, analisando as interações entre as certezas do progresso e do desenvolvimento expressas no discurso liberal do período investigado e a vida política, social, econômica e cultural do Espírito Santo, de acordo com as características da cena republicana local. Argumentam que a criação dos grupos escolares em terras capixabas foi fortemente

³⁶ Engenheiro-arquiteto Tcheco-eslovaco que no início do século, veio para o Brasil para construir o pavilhão de seu país, na exposição internacional, comemorativa de nosso primeiro centenário da independência. Veio a Vitória, a convite do Governo do Estado, para projetar os edifícios do Grupo Escolar "Gomes Cardim" (FAFI) e da Imprensa Oficial. Acabou permanecendo entre nós toda a década de 20. Boêmio, tornou-se muito conhecido na cidade. Entre os projetos elaborados para prédios públicos e particulares destacamos: O Majestic Hotel, à Rua Duque de Caxias, esquina ladeira da Matriz (1924), construído por Politti & Derenzi e Cia; residência de Manoel Joaquim Rodrigues, na Rua Duque de Caxias (1924); prédio para os Srs. José Jacob & Irmão, Rua Jerônimo Monteiro, 57 (1923); residência de Cassiano Cardoso Castello, Rua Pedro Palácios, 20 (1923); duas casas para o Sr. Domingos Viana de Souza, na Av. Cristóvão Colombo e Rua Nova (1925); residência de Antônio Ayres, na Praia Comprida (1925); residência do Sr. Elias Miguel (1924); residência de Octávio Índio do Brasil Peixoto, na Rua do Oriente, esquina da Praça Costa Pereira (1925); prédio para os Srs. Raffael Paoliello e Domingos Paoliello, na Rua do Commercio, esquina Av. República (1925); Centro Espírita "Henrique José de Mello", Rua 7 de setembro (1925); residência do Sr. Amynthas Rabello, Av. Capixaba (1925); escadaria entre as Ruas D. Júlia e Sta. Catarina, no Morro de Sta. Clara (1925); residência de Fermino Firmo, na Rua Caramuru (1926); residência de Aurino Quintaes, na Rua Graciano Neves, esquina da Ladeira São Bento (1926); residência de Henrique Loureiro, na Praia Comprida (1926); prédio para Clóvis Nunes Pereira, Rua 9 de janeiro (1924); residência do Sr. Adalberto Cabral, na Chácara do Muniz (1927); Garagem da Estrada da Rodagem de Santa Leopoldina e do Banco do Brasil, em Santa Tereza. Fonte: Espaço Cultural Burle Marx. Disponível em: <http://www.sefaz.es.gov.br/painel/arqui09.htm> Acesso: 19 de nov. 2011.

influenciada por uma política educacional ambígua, distante dos discursos ardorosos das autoridades locais. Nesse sentido, Simões e Salim (2009) afirmam que:

“[...] apesar do ímpeto das disposições oficiais e das novidades teórico/práticas apresentadas nas linhas gerais da reforma Cardim, a criação dos grupos escolares capixabas caracterizou-se pelo imprevisto, sinalizando a debilidade e a ambigüidade das ações do governo estadual na área da instrução pública” (p. 05).

Para tanto, as autoras interrogam os relatórios da inspetoria geral do ensino e afirmam que o ano letivo do primeiro grupo escolar Gomes Cardim, que funcionava no prédio da Escola Normal, começou bastante adiantado, no dia 14 de setembro de 1908.

A leitura que as autoras fazem da descrição econômica do funcionamento dos grupos escolares e do corpo docente, diferente da forma minuciosa como foi descrita nos relatórios de Cardim sobre as atividades na escola modelo, é a de que esses dois aspectos falam da forma como a instituição foi criada no Estado, ou seja, de forma improvisada e precária.

Ainda quanto à leitura de documentos analisados do período, Simões e Salim (2009) indicam que os relatórios dos presidentes do governo:

“[...] não revelam variações quanto à valorização discursiva da educação como base para o progresso, a lamúria com relação à escassez de verbas, a insuficiência dos esforços empreendidos e o conseqüente imprevisto que geralmente caracterizava as iniciativas governamentais” (p. 06).

Diante do contexto da reforma Cardim e da criação dos grupos escolares no Espírito Santo, que mais revelam problemas políticos do Estado do que a configuração local do modelo paulista de reforma da instrução pública, as autoras indicam alguns fatores que contribuíram para que essas instituições não ocupassem a centralidade do lugar a que foram a eles atribuídos:

O primeiro deles diz respeito às condições precárias de funcionamento do “Gomes Cardim”, que deveria servir de modelo para o resto do estado. Um segundo fator fala dos poucos recursos disponíveis para o financiamento da educação. Em terceiro lugar, evidencia-se a precariedade da formação e da prática dos professores, uma vez que a própria escola normal capixaba se encontrava em processo de consolidação. Por último, mas obviamente não menos importante destacamos a economia regional predominantemente agrícola movida pela monocultura cafeeira, na qual os caminhos da industrialização se desenhavam em ritmo lento rumo à promessa do desenvolvimento (SIMÕES e SALIM, 2009, p. 10).

Quanto à modelização do ensino primário capixaba, o reformador da instrução pública no Estado destacava a prática do método analítico para o ensino em todas as escolas públicas, ainda que, conforme Simões e Salim (2009) houvesse pouco tempo de implantação da

reforma por ele coordenada e os professores não estivessem preparados a desenvolver o novo método.

Outras práticas também foram projetadas e desenvolvidas no processo de escolarização no Espírito Santo, dentre elas, a de exercícios físicos e a valorização das celebrações cívicas, e tinham por objetivo a preparação do espírito infantil para o estudo e a submissão da disciplina escolar. Os trabalhos manuais também foram enfatizados com vistas a tornar a educação útil e prática e sobre estes, realizou-se uma exposição para apresentar os 516 trabalhos dos alunos da Escola Normal, da escola modelo, do grupo escolar e das escolas noturnas. Entretanto, Simões e Salim (2009) destacam que o sentido prático das aprendizagens relacionava-se às *rendas domésticas*, conforme relatório de Cardim para Monteiro, sobre a exposição dos trabalhos.

Diante do exposto, por fim, as autoras concluem que aos grupos escolares restou a representação de um simbolismo dos ideais da reforma republicana na educação, pois ficou para a escola modelo capixaba a atenção das autoridades do governo, assim como os poucos recursos destinados ao ensino primário no início do século passado.

Certamente, as conclusões das autoras devem-se, em grande parte, ao movimento de problematização e interrogação das fontes, associada ao cruzamento dos dados, o que possibilitou, além da sistematização das ocorrências sobre os grupos escolares no Estado, perceber intenções inversas e ocultas nos discursos e práticas dos atores sociais envolvidos no processo.

2.3 Reformas educacionais no Espírito Santo, programas de ensino e concepções arquitetônicas para as escolas

Na perspectiva de compreendermos a implantação do projeto arquitetônico dos grupos escolares no Espírito Santo e suas relações com a política republicana que se instaurava no País e no Estado, fim do século XIX e início do XX, bem como a expressão dessas relações na constituição do ensino primário no Espírito Santo, recorreremos aos estudos de Novaes (2001), Bonatto (2005) e Schneider (2007), procurando referências sobre os atores envolvidos nas reformas educacionais do Estado, bem como suas propostas e experiências desenvolvidas que orientaram as práticas educativas no processo de instauração da República no Brasil, especialmente, em suas possíveis relações com a constituição dos espaços e tempos destinados ao ensino.

Os autores tratam das reformas ocorridas no Espírito Santo no período entre 1882 e 1930, discutindo-as por meio de preocupações específicas aos seus trabalhos. Novaes (2001) discute as convergências e divergências das propostas pedagógicas desenvolvidas nas reformas educacionais realizadas no período de 1882 a 1908, pelos presidentes Inglês de Souza (1882), Moniz Freire (1892) e Jerônimo Monteiro (1908). Bonatto (2005) discute uma dessas reformas estudadas por Novaes (2001), a do governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), e outra no de Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930). Privilegia a compreensão da construção histórica da profissionalidade docente no Estado. Já o trabalho de Schneider (2007), estuda a reforma da instrução pública, em 1882, no Espírito Santo pelo presidente da então Província, Inglês de Souza, procurando compreender o modelo escolar por ele divulgado, bem como a forma escolar proposta em suas reformas.

Percebemos nesses estudos, que concentram seus objetivos em análises da situação educacional do final do período imperial e início do período republicano no Espírito Santo, questões investigadas que colaboram com nosso trabalho na medida em que discutem fatos, atores sociais, diretrizes pedagógicas e experiências da instrução pública no Estado, consideradas fundamentais na configuração do processo de constituição histórica dos grupos escolares capixabas. Também nos possibilita compreender a forma como esta localidade singularizou as referências do projeto de ensino do Estado de São Paulo nas inovações empreendidas entre os anos de 1908 e 1930.

Novaes (2001) ao analisar o processo de transição entre a educação no Império e na República no Espírito Santo chama a atenção para seu caráter de “descontinuidade” pela maneira como os modernizadores daquela época agiam com relação à formalização burocrática e a normatização dos procedimentos nas reformas. Diz da capacidade dos grupos reformadores partirem das profundas críticas ao modelo anterior, bem como da negação de suas fundamentações, para construir algo que parecesse absolutamente novo.

Esse fato nos impõe questionar o quanto as rupturas entre os programas dos reformadores não estaria associada a uma vontade política de afirmar um programa de governo, principalmente, no período de instauração da República, pela via da educação. Os ataques aos modos anteriores não pareciam somente querer desqualificar ou superar práticas ocorridas, mas constituir um discurso que, ao mesmo tempo em que se diferenciava também necessitava identificar outro modo de governar, a partir de atores sociais e propostas diferentes.

Outra questão abordada por Novaes (2001) diz respeito à noção de cidadania, que foi um dos fundamentos do movimento republicano, e toca nas aproximações e distanciamentos entre os ideais e ações realizadas nas reformas educacionais. O que se pretendia com essa noção nos textos reformistas de Inglês de Souza e Moniz Freire parece, segundo a autora, se distancia da forma como foi produzida no governo de Jerônimo Monteiro: Os dois primeiros foram produzidos sob a lógica do ensino voltado para a formação do cidadão ilustrado. Independentemente do corte político que havia entre ambos, esta dimensão os aproximava. Da mesma forma, se havia posições que aproximavam os dois primeiros discursos daqueles ao de Jerônimo, uma coisa é certa, algo de muito profundo do ponto de vista da formulação os separava: a ideia da cidadania (NOVAES, 2001, p. 130-131).

A ideia de cidadania na idealização da República era abstrata e entendida mais como igualdade de deveres que de direitos e, por isso, foi articulada inicialmente com o sentido de valor moral que recaía sobre a atitude positiva dos cidadãos frente ao convívio na sociedade. Essa ideia desenvolve-se de outro modo na reforma educacional empreendida no Espírito Santo por Jerônimo Monteiro, em 1908, e não tinha o mesmo caráter do período inicial republicano, pois, diferente de querer formar o homem ilustrado do final do século XIX, passa a compor outra perspectiva para o homem do século XX: da ordem e do progresso.

Nesse sentido, as diferentes noções de cidadania, que foram se conformando na medida das experiências políticas e sociais dos diferentes governantes, parecem também ter constituído modos particulares de conceber o conhecimento necessário no processo de instauração do

regime republicano. Para tanto, a lógica espacial e temporal projetada para as escolas também foi associada à configuração do novo regime instaurado, o que nos permite compreender a constituição do projeto arquitetônico escolar capixaba articulado às tensões para a afirmação da República no Estado.

Novaes (2001) faz importantes questionamentos quanto ao possível deslocamento no modo de conceber as relações entre República, educação, escola e cidadania, na reforma educacional implementada por Gomes Cardim no Espírito Santo. Convida-nos a refletir sobre o fato de Monteiro ter escolhido Cardim como possibilidade deste colocar em cena uma nova concepção do papel da escola na constituição do cidadão republicano, uma vez que, seu perfil de “normalista” se distinguiu dos “bacharéis” que conduziram o processo de formulação e implantação das ações reformadoras anteriores.

Nesse sentido, dentre as interrogações feitas por Novaes (2001), destacamos aquela que faz relação entre dois aspectos da reforma: o modelo físico importado dos grupos escolares paulistas – bonitos e suntuosos – e a “importação” do intelectual Gomes Cardim como possibilidade de uma nova concepção educativa na constituição do cidadão republicano. A autora questiona se a opção por Cardim deve-se apenas ao primeiro aspecto, ou se este agente reformador colaboraria na constituição de outra noção de cidadania para a República, já que este tinha uma formação e atuação destacadamente pedagógica, fato que, possivelmente, melhor contribuiria no desenvolvimento do projeto educativo e social do período.

Novaes (2001) considera que a reforma da instrução primária no Espírito Santo enfatizou a criação e implantação dos grupos escolares, ainda que não tenha se limitado a estes. Por meio dos novos símbolos dessa instituição foi projetada uma nova identidade para a escola e para seu exercício pedagógico, tendo na homogeneização dos alunos e na graduação do ensino, a essência desse projeto institucional educativo.

Quanto ao espaço destinado ao ensino, a autora demonstra as preocupações de Monteiro e Cardim com esse aspecto quando trata da classificação das escolas para designar suas sedes, da regulamentação das mesmas, do número de alunos e agrupamentos por sexo na sala de aula, da distribuição de professores por turma, das condições físicas dos prédios escolares das salas de aulas e da mobília referente a estas. Afirma que a discussão do funcionamento das escolas no período vinha sempre acompanhada de problemas referentes à disciplina dos professores e alunos, à mobília e ao material escolar.

Esse fato parece marcar um distanciamento entre as idealizações pretendidas e as ações efetivadas para as escolas capixabas no processo de institucionalização do governo republicano, assim como particulariza no Espírito Santo sua experiência com a concepção arquitetônica escolar, engendrada para figurar como a representação de um dos símbolos desse novo governo.

Bonatto (2005) também discute as reformas educacionais da primeira República no Espírito Santo, focando suas análises na constituição da profissionalidade docente, nos governos de Jerônimo Monteiro e de Aristeu Borges de Aguiar, tendo para este último Attilio Vivacqua como agente condutor da Instrução Pública. Em linhas gerais, aponta que a profissão docente no Estado caracterizou-se por avanços e retrocessos no que diz respeito à valorização da formação profissional docente, ainda que esta figurasse com ponto central nos discursos das reformas.

Nas explanações de Bonatto (2005) encontramos questões políticas, sociais e pedagógicas que colaboram na composição das nossas problematizações sobre o cenário capixaba do período. Discute as Reformas empreendidas no Estado em 1908 e 1928 em suas relações com o projeto republicano no Brasil e no Espírito Santo, demonstrando no decorrer das análises feitas sobre a constituição da profissionalidade docente no Espírito Santo que a movimentação política e social da “republicanização” influenciou e foi influenciada pela organização do ensino no Estado.

Chama a atenção para as lutas pela direção do poder estadual entre os partidos Republicano Construtor e o Republicano do Espírito Santo, os quais dominaram o cenário político do Estado até 1930. Na organização político-partidária do Estado no período da instauração da República houve, segundo Bonatto (2005), a adesão ao movimento republicano de representantes da oligarquia escravista como forma de se encaixarem no processo de institucionalização da República, fato que gerou insatisfações por parte dos republicanos históricos. Contudo, no processo de consolidação do regime o que se viu foram republicanos, que não deixavam de representar uma elite oligárquica, atuarem com suas práticas coronelistas travestidas de roupagem republicana e modernizadoras.

Nesse sentido, Bonatto (2005) considera a atuação de Jerônimo Monteiro no Espírito Santo como incompleta e inacabada, por ser fruto de suas “representações” engendradas para governar, já que era um político herdeiro de práticas mandonistas e ao mesmo tempo marcado por práticas modernizadoras. Aponta que o seu governo investiu em alguns aspectos da vida

pública, mas não modificou a estrutura maior de privilégios da sociedade, como a dos latifúndios, que o relaciona ao estilo coronelista muito presente no cenário político capixaba e brasileiro do período.

Conforme a autora, nesse cenário de tensão política, Jerônimo Monteiro propõe uma reforma modelar para a Instrução Pública, em 1908, e o diretor desta, Gomes Cardim, encontra um cenário precário da educação no estado relatado por Henrique Cerqueira Lima, antecessor de Monteiro. Dentre as considerações desse governador, apontou a necessidade de prédios apropriados para a educação, uma vez que, os professores não recebendo quantia suficiente para o aluguel dos espaços para a aula, disponibilizavam as suas casas, afrontando as necessárias condições de higiene e pedagógicas para o ensino. Destacou, nesse sentido, a renovação para os espaços do ensino, na Capital e no interior do Estado, cujas escolas funcionavam em condições precárias, afirmando a urgente necessidade da criação dos grupos escolares como forma de oferecer local decente, apropriado e que não sobrecarregasse as despesas públicas.

Conforme os apontamentos do antecessor de Monteiro, estava posto para Cardim o desafio de organizar o ensino nos moldes republicanos que vinha ocorrendo no País e, a partir de suas avaliações, indicava a criação e implantação dos grupos escolares no Espírito Santo, os quais traziam no seu modelo arquitetônico a preocupação central com a organização espacial das escolas, tão necessária, dentre outras demandas, à urgência do ensino primário no Estado.

Bonatto (2005) considera que o tripé que alicerçou as mudanças de Cardim na instrução pública capixaba, - números, modernidade e teatralização-, negou dimensões da profissionalidade docente no período, tais como a formação de professores, seu estatuto socioeconômico e a organização de um quadro profissional. Esta desconsideração por parte de Cardim certamente contribuiu para que experiências significativas de aprendizagem no processo de institucionalização do ensino primário não ocorressem nos moldes como foram idealizadas, uma vez que, é possível pensarmos que sem a necessária valorização docente tornava-se mais difícil o processo de identificação dos professores com as novas formas de ensino que se instauravam em todo o País no período, especialmente, quanto às suas ações nos novos espaços e tempos das escolas que requeriam formação diferente.

Já a reforma proposta por Attilio Vivacqua, em 1928, no governo de Aristeu Borges de Aguiar, teve grande preocupação com a formação dos professores, apesar do pouco tempo que teve para experimentar suas intenções e constatar os resultados de uma política educacional

que não perdurou, pois, a chamada Revolução de 1930, colocou interventores no lugar dos governadores e destituiu os secretários do cargo.

Segundo Bonatto (2005), Attilio era defensor da aplicação dos métodos da Escola Ativa brasileira no Espírito Santo e nas suas propostas educacionais salientava a capacidade, a dedicação e o patriotismo dos professores como base para toda organização escolar. A transformação da escola por ele pretendida exigia uma reestruturação do ensino normal, como a inserção de novas matérias, a redistribuição do programa de ensino e, principalmente, a inclusão da didática do ensino, o que daria um caráter profissional ao mesmo e convocaria os professores a uma nova formação que fosse aliada à prática.

Desse modo, Attilio associou a nova formação de professores à existência das escolas de aplicação, convocando, dentre outros espaços, os grupos escolares como espaço para a aprendizagem destes professores. Bonatto (2005) diz que esse ensaio não teve a chance de ser confirmado e que, a reforma proposta por Attilio, bem como as modificações por ele implantadas, foram interrompidas ainda em seu processo de implementação.

Parece-nos que na reforma empreendida nesse período, as diretrizes pedagógicas para a formação, principalmente a dos professores, aposta em outros sentidos para o desenvolvimento das atividades de ensino no espaço e tempo da escola. Nesse sentido, os grupos escolares republicanos são indicados, na proposta de Attilio, como lugar de viabilização do seu projeto, fazendo com que estas escolas se distanciasse do sentido inicial propagado em seu período de criação, que era o de conformação social dos alunos em sua projeção e articulação física e visual.

A aposta de Attilio no método da Escola Activa requeria ambientes naturais e espaços ativos de ensino, o que o fez desconsiderar a arquitetura escolar moderna constituída por mobiliário e objetos simbólicos específicos para sua configuração, como na orientação da reforma anterior, e sim valorizar os locais onde pudessem experimentar e produzir conhecimentos necessários à formação prática e ativa dos alunos.

Ainda que a reforma de Attilio não tenha valorizado as especificidades da constituição dos edifícios escolares republicanos para a conformação simbólica da sua proposta de educação, aquilo que pretendia incutir no comportamento dos atores envolvidos e nos espaços educativos, pela via da proclamada formação sólida e ativa dos professores, também promoveria uma forte inculcação dos fundamentos das diretrizes pedagógicas e dos modos de

desenvolver os conhecimentos, de forma correspondente, ou talvez mais profícua, que na reforma anterior.

Schneider (2007) se preocupou em suas problematizações com os modelos de formação dos professores no Espírito Santo, no final do século XIX, que se encontrava em transição do modo artesanal para outro considerado profissional. A busca de uma padronização do ensino dos professores das escolas de primeiras letras seguiu, segundo o autor, caminhos longos e tortuosos, para que um modelo se estabilizasse e houvesse compreensão do caráter imprescindível da escola normal nesse processo.

Nas considerações de Schneider (2007) sobre a reforma empreendida por Inglês de Souza, 1882, interessa-nos em suas indagações o movimento político e pedagógico gestado naquele período, como se encontrava a educação pública no Estado e os possíveis rumos tomados frente à reforma preconizada pelo então presidente da Província, Inglês de Souza.

Na reforma da instrução pública capixaba deste presidente destacamos seu empenho na organização da escola como o caminho para se atingir o nível de industrialização conquistado por outros países. Por essa consideração é que o governador da Província preocupou-se com a introdução de novos métodos de ensino na escola, baseados fundamentalmente na atividade e na lição de coisas, como modo de ultrapassar aqueles que vinham ocorrendo, ou seja, o individual e o mútuo. A prescrição das Pedagogias Modernas foi destinada à formação dos professores e estes, convencidos de sua eficácia, ensinariam aos alunos das escolas primárias.

Desse modo, a reforma da instrução pública realizada por Inglês de Souza designou que o ensino primário fosse organizado em escola elementar, suplementar e complementar, sendo que a primeira era obrigatória para todas as crianças de sete a dez anos de idade. Ainda que os pais recusassem a ida das crianças à escola, devido ao trabalho na lavoura, a Província proveria as famílias, não justificando, dessa forma, a ausência das mesmas. Como afirma Schneider (2007), essa obrigatoriedade fez parte das estratégias do Estado na organização do ensino e a escolarização relacionava-se ao projeto civilizatório em questão, sendo que “[...] os dispositivos disciplinares indicavam uma nova configuração social em que o Estado passa a fazer uso da força para estabelecer uma nova forma de escolarização” (p. 247).

Conforme Schneider (2007), o professor Silva Jardim foi convidado por Inglês de Souza para esclarecer aos professores, alunos e interessados nas questões educativas, sobre a necessidade e a potência de um ensino renovado como agente de civilização. Por meio de conferências pedagógicas, Silva Jardim apresentou o método João de Deus, que era baseado na ideia das

experiências concretas e no qual as crianças seriam educadas “[...] dentro de padrões de conhecimentos que postulavam o uso dos sentidos para compreender a natureza, assim prescindindo da memorização como meio de se apossar do saber” (SCHNEIDER, p. 288).

O método João de Deus foi, portanto, central na reforma de Inglês de Souza, associado à obrigatoriedade da frequência escolar, sendo que, para o reformador da instrução pública não era permitida a concorrência com outros métodos de ensino, ainda que pelas experiências, as aproximações resultassem positivas.

Nesse ponto, segundo Schneider (2007), apesar da análise feita pelo presidente Luiz Antonio Fernandes Pinheiro, 1868, sobre a situação do ensino na maioria das escolas públicas do Espírito Santo – que incentivava a aliança entre os métodos de ensino, desde que auxiliassem na formação dos alunos – Inglês de Souza, em seu regulamento da instrução pública, 1882, colocava a necessidade de deixar de existir qualquer método que não fosse fundamentado na Pedagogia Moderna e normatizava para a escola o ensino intuitivo ou ativo.

Desse modo, a reforma empreendida por Inglês de Souza anuncia os primeiros passos para outra organização do ensino público onde o Estado passa a ter uma intervenção maior no processo, contando para isso com o ensaio de modelos educativos que associam a relação entre os modos do professor aprender e sua reprodução na prática dos alunos.

No processo de organização do ensino deste período parece-nos ficar evidenciada a urgência de uma configuração arquitetônica para as escolas para que estas pudessem ser identificadas como espaço e tempo de produção de conhecimentos conforme as orientações empreendidas pela reforma, mas estas ainda não são destacadas como eixo articulador do processo de aprendizagem, assim como, posteriormente, foi estruturada a concepção espacial para as escolas republicanas nas primeiras décadas do século XX.

Ao fazermos associações entre as reformas realizadas no Espírito Santo, no período compreendido entre 1882 e 1930, e a instauração do projeto republicano para a educação, ampliamos nossas questões de estudo por compreender que as reformas educacionais ocorridas no Espírito Santo até o ano de 1930 enfrentaram problemas próximos, bem como relativos aos seus discursos preconizados e possíveis de serem praticados.

No processo enfrentado pelos governos do Espírito Santo para pensar novas diretrizes para a educação pública no Estado, assim como obter êxito em suas realizações, é preciso considerar a fragilidade histórica do desenvolvimento local, tanto em seus recursos financeiros

disponíveis, quanto em suas políticas de afirmação de um governo após o outro, que em muitos pontos se diferenciavam e não conseguiam articular uma formação significativa para a população. Também é necessário compreender que os processos de organização social local ainda encontravam-se tímidos e em processo, o que muito provavelmente dificultava as ações que visavam empreender o ensino moderno, correspondente às exigências do regime republicano instaurado no País.

Foi, portanto, nesse cenário de rupturas políticas entre as reformas da educação e de frágeis possibilidades da organização social local que o projeto arquitetônico para os grupos escolares republicanos capixabas foi constituído, enfrentando as tensões em torno das desejadas afirmações dos grupos sociais locais, bem como das dificuldades financeiras frequentemente alegadas pelos representantes do governo, ainda que possamos indagar se esta última questão não fosse parcialmente explicado pela primeira. Contudo, os grupos escolares do Espírito Santo foram implantados e tiveram em sua concepção arquitetônica a marca das relações de força empreendidas no Estado no período.

3 ARQUITETURA DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

Procurando investigar o projeto arquitetônico republicano que balizou a configuração dos grupos escolares no Espírito Santo, procuramos identificar conceitos e problematizações em estudos realizados acerca da temática que colaboram no desenvolvimento da nossa perspectiva de estudo por meio, principalmente, das lacunas existentes que podem nos informar sobre as discontinuidades dos processos que constituem a história dos objetos em suas problematizações.

A história da educação do País, no final do século XIX, foi marcada, especialmente, pela edificação e localização de novos espaços educativos para a escola primária, e teve na política de construção de escolas, especialmente sua característica de suntuosidade, o aspecto central do novo modelo escolar que os republicanos implantaram de forma gradativa no Brasil.

A criação dos edifícios dos grupos escolares representou a expressão fundamental do novo modelo de espaço e tempo escolar, estabelecendo uma transformação significativa na história do ensino primário no País. A diferenciação de um espaço e tempo para o funcionamento escolar foi a base para a transformação significativa do ensino, que naquele momento caracterizava-se por escolas isoladas e de funcionamento precário, conforme avaliações e novas exigências do governo.

Dentre as pesquisas que investigaram a instauração do novo modelo de instrução pública primária; e a criação, implantação e expansão dos grupos escolares no Brasil, uma significativa parte ocupou-se de analisar como o aspecto do espaço e do tempo nesse processo conformou os ideais políticos, pedagógicos, sociais e culturais do final do século XIX e início do século XX.

Para tratar dessa forma de tematização dos grupos escolares, a arquitetura dos espaços e tempos, utilizamos trabalhos que evidenciam a relação entre a materialização das escolas modelares idealizadas na República e os contornos que pretendiam desenhar nas práticas e no imaginário das crianças na escola e de toda a população fora dela.

3.1 O centro irradiador do modelo republicano de instrução primária: programa arquitetônico escolar do Estado de São Paulo

Adotando a flor, o ferro e o maquinismo como símbolo de uma época e de um modo de vida, São Paulo ingressa na *belle époque* como uma sociedade de massas moderna, com predomínio das dimensões urbana e industrial. A escala de valores morais e as formas de vida urbana mudam subitamente, indicando o fim de uma época e de um estilo de vida, deixando diferentes estratos da população urbana perplexos e com a imaginação cativada pelo novo de sua época (MONARCHA, 1999, p. 223).

Na implantação do regime republicano, a cidade de São Paulo passou por um processo de transfiguração urbana ³⁷ e dos comportamentos e valores sociais ³⁸ que, ao mesmo tempo, apagava os modos de vida e as características da cidade até aquele momento, afirmava a criação de novos espaços públicos e coletivos, ³⁹ arquitetados para *dar a ver* e organizar a população nos ideais do progresso e do cosmopolitismo.

Ainda que outras imagens desagregadoras tenham se instituído no período, ⁴⁰ a reforma urbana de São Paulo foi realizada para fazer valer os princípios do pensamento iluminista e positivista que embasou a República, ou seja, ordenou e ornamentou a cidade, criando funções, diferenciações e especializações do espaço para que o fluxo dos habitantes percebesse uma rede de conexões nas ruas e nos novos serviços públicos criados no Estado.

A nova visão de mundo da burguesia paulista foi expressa na construção de edifícios, obras públicas e residências particulares, tendo sido estes edificadas de acordo com os estilos arquitetônicos inovadores do período – o neoclassicismo, com diferentes ênfases e o ecletismo

³⁷ Projetos urbanos são implementados: alargamento de ruas e avenidas, iluminação elétrica construção de parques centrais providos de ar, luz, sol, alamedas e lagos graciosos, tendo o paisagismo e a arquitetura em harmonia (MONARCHA, 1999).

³⁸ Conforme Monarcha (1999), o “[...] aprimoramento da vida urbana no sentido europeu em detrimento das raízes culturais locais – seduzem amplos segmentos de uma burguesia recém-endinheirada, à procura de refinamento e formação do gosto pessoal. O aparecimento vertiginoso na paisagem urbana de residências particulares de variados estilos e detalhes arquitetônicos – *art nouveau*, frontões normandos, chalés suíços, cottages, cúpulas e minaretes orientais, alpendres espanhóis e vilas italianas – atesta publicamente o gosto pessoal de setores da burguesia empenhados na aquisição de traços distintos” (p. 225).

³⁹ Monarcha (1999) afirma que os ideólogos do período “[...] dessacralizam antigas concepções de mundo e de vida e difundem no espírito do povo valores e modelos formadores, objetivando transportar o homem para fora de si próprio e tecer a imagem do outro. Produzem, desse modo, imagens acerca da vida coletiva” (p. 76).

⁴⁰ “[...] o tecido arquitetônico, a atmosfera cosmopolita e a retórica republicana dissimulam a presença de uma atmosfera saturada de tensões causadoras de luto e desolação: acumulação progressiva das populações, irrupção de epidemias, pobreza e indigência das massas urbanas, especulação imobiliária, escassez de imóveis e alta dos aluguéis [...]” (MONARCHA, 1999, p. 186).

– e das novas possibilidades industriais.⁴¹ A afirmação dos estilos nas construções do período republicano estava associada à ideia da produção de uma nova identidade nacional e, para tanto, cultivou nos prédios da cidade elementos das características sociais pretendidas:

A escala monumental, a elegância severa e a sobriedade da decoração do edifício sugerem reciprocidade entre grandeza dimensional e grandeza moral: a arquitetura transforma-se em pedagogia eloqüente que ensina aos indivíduos os princípios da sociedade perfeita. Dessa maneira, os instituidores da República acrescentam imagens às ideias (MONARCHA, 1999, p. 190-191).

Conforme Souza (1998) a política de educação pública implementada pelos republicanos no Estado de São Paulo desenvolveu um amplo projeto civilizador que considerou a educação popular uma necessidade política e social para a consolidação do regime. A alfabetização, por meio da difusão do ensino primário, garantiria a participação política do povo e seria um importante elemento propulsor no projeto de civilização da nação brasileira no período. Desse modo, a educação foi articulada “[...] com o processo de evolução da sociedade rumo aos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político alcançados pelas nações mais adiantadas [...]” e associada ao projeto de controle e ordem social como perspectiva de “[...] suavização das maneiras, da polidez, da civilidade e da dulcificação dos costumes” (p. 27).

Projetada com finalidade cívica, moral e instrumental, o projeto educativo do Estado de São Paulo foi pioneiro na fundação das escolas identificadas com os avanços sociais do século, tendo nos métodos e processos de ensino, programas e organização didático-pedagógico, as características do que se pensava no período como moderna instrução. A referência para a constituição do sistema de ensino dos republicanos paulistas foram os países europeus e, principalmente, os Estados Unidos, que, no final do século XIX, tinha a universalização do ensino primário consolidado em muitos deles.⁴²

⁴¹ A revolução industrial que ocorria no período foi capaz de, na mesma medida que destruía uma ordem e um padrão de beleza estabelecido, criava oportunidades para um novo tipo de beleza e de ordem, pois ofereciam materiais e processos de fabricação e abria um panorama para o planejamento arquitetônico. Os novos materiais – o ferro e o aço – tornaram possíveis as construções mais altas, vãos mais amplos e o desenvolvimento de plantas baixas mais flexíveis. O vidro, em combinação com o ferro e o aço, permitiu a construção de tetos e paredes transparentes. O concreto armado combinou a resistência à tração do ferro com a resistência à compressão da pedra (PEVSNER, 2002).

⁴² Souza (1999) expõe que “em 1890, na Inglaterra, França e Alemanha, 80% e 90% das crianças em idade escolar freqüentavam as escolas. O sucesso alemão era surpreendente: apenas 0,3 % de meninos e 0, 18% de meninas encontravam-se fora da escola” (p. 29).

No Estado de São Paulo, republicanos que atuaram na política educacional do novo regime, como alunos, fundadores diretores, professores ou pais de alunos, estiveram envolvidos com as escolas particulares confessionais e leigas que foram instaladas no Brasil no final do século XIX, voltadas para a formação das elites. Nelas tiveram contato com o ensino renovador que reinventou a escola primária em outros países, ou seja, com as novas finalidades e outras concepções educacionais e com outro modo de organização do ensino.⁴³

No cenário de transformações políticas e sociais, especialmente da Instrução Pública, no estado de São Paulo, os republicanos paulistas configuraram uma arquitetura escolar, que segundo Monarcha (1999), foi em estilo alto e idealizador e *caudatária do imaginário da época*. Teve na construção da Escola Normal da Praça⁴⁴ a configuração de um programa e estilo arquitetônico que marcou a espacialização da cidade, bem como suas novas funções,⁴⁵ no processo de organização republicana da vida social e política.

A praça e o edifício da Escola Normal da Praça formavam um conjunto arquitetônico grandioso e destinava-se a impressionar a imaginação do povo, sendo este local a representação social da República e a perpetuação dos ideais de uma época. O local converteu-se em novo espaço de sociabilidade urbana, onde as famílias *bem-postas* da cidade exercitavam a exibição em público e a fruição da vida urbana. Desse modo, de acordo com Monarcha (1999), a instituição estava carregada de simbolismo:

“[...] predomínio da ciência sobre a fé, organização racional do espaço físico e social, porvir fulgurante e vitória da ordem e do progresso sobre as forças caóticas. Em síntese: força, poder e otimismo estão reunidos simbolicamente nessa obra de arquitetura (p. 190).

⁴³ O ensino simultâneo é afirmado no lugar do método individual; a escola, paulatinamente, é substituída pela escola de várias classes e professores; o método tradicional dá lugar ao intuitivo; a mulher encontra uma profissão no magistério; os professores tornam-se profissionais da educação.

⁴⁴ A escola Normal da Praça, denominação afetiva dada pelos contemporâneos da época à Escola Normal de São Paulo, teve o edifício inaugurado em 2 de agosto de 1894 e abrigou o Curso Normal, a Escola-Modelo Preliminar “Antonio Caetano de Campos”, a Escola-Modelo Complementar e o Jardim de Infância (MONARCHA, 1999).

⁴⁵ Para Souza (1998), essa escola foi considerada a base da reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo e seus reformadores acreditavam ser imprescindível a formação dos professores para a renovação da escola primária. A adoção de novos processos de ensino consubstanciados no método intuitivo foi a concepção da renovação. Também foi enfatizada a formação prática como base para a aprendizagem dos métodos modernos de ensino e que resultou na criação da Escola-Modelo, local de experimentação dos alunos-mestres da Escola Normal.

O programa e o estilo arquitetônico da Escola Normal de São Paulo configuraram o padrão a ser utilizado na construção de outras instituições educativas do período, como os grupos escolares e outras escolas normais do Estado:

Fachada grandiosa, vestíbulo artístico, escadarias de mármore branco e madeira nobre, alas perpendiculares e simétricas ao corpo central, proporcionando completa separação entre a seção masculina e feminina, janelas altas e envidraçadas, portas largas, salas de aulas retangulares, galerias abertas, pátios interno fazendo com que sua função seja externamente evidente e integrada à vida urbana (MONARCHA, 2006, p. 116).

Os estabelecimentos de ensino primário, criados na Europa e nos Estados Unidos para atender as necessidades educacionais dos grandes centros urbanos, não foram considerados, inicialmente, como presume Souza (1998), uma inovação própria para as condições do Brasil.

⁴⁶ No entanto, o poderio da cultura cafeeira projetava um desenvolvimento econômico que se associava à crescente urbanização do Estado de São Paulo e pôde, pelos reformadores da Instrução Pública paulista, vislumbrar as escolas graduadas de ensino primário como fator de modernização social e cultural do local.

Por sua arquitetura, organização e finalidade, associada à força que tinha no imaginário da população daquele período – crença no progresso, na ciência e na civilização – as modelares escolas republicanas foram construídas no espaço urbano e, embora a riqueza material do Estado de São Paulo estivesse concentrada na agricultura, especialmente do café, foram as cidades que se tornaram depositárias das perspectivas de modernização social.

Souza (1998) atesta que os primeiros grupos escolares de São Paulo foram instalados nas cidades de Amparo, São Roque, Tietê, Iguape e Ubatuba no ano de 1894 e, de certa forma, como afirma a autora, acompanhou o caminho percorrido pelo café, pois essas localidades cresceram à sombra do esplendor da cultura cafeeira, que provocou o crescimento urbano e o desenvolvimento do comércio. Na capital do Estado, os primeiros grupos escolares também têm o início de suas instalações a partir de 1894: Grupo Escolar do Carmo, 1894, na Rua do Carmo, Grupo Escolar Prudente de Moraes, 1895, na Rua Tiradentes (Luz), Grupo Escolar o Sul da Sé, 1896, na Sé.

⁴⁶ Souza (1998) evidencia que até mesmo nos Pareceres de Rui Barbosa, redigidos entre 1882 e 1883, época em que foi membro da Instrução Pública do Império, a discussão sobre a nova modalidade escolar (escola graduada de ensino primário com características específicas quanto à organização das salas de aulas, dos alunos e professores) não chegou a ser rigorosamente discutida por educadores, intelectuais e políticos que se mobilizaram em torno da educação popular nas décadas finais do Império.

Quanto à constituição e propagação do modelo de ensino republicano para as demais escolas da cidade, para as dos municípios do interior, bem como para outros estados do País, a Escola Modelo consagrou e organizou a maioria das inovações que passaram a vigorar nas instituições de ensino de São Paulo, especialmente, nos grupos escolares.

A implantação da Escola Modelo assumiu importância central na reforma modelar de Caetano de Campos no Estado de São Paulo, 1893, uma vez que lhe foi conferido o espaço de observação das práticas escolares que deveriam ser incorporadas pelos futuros professores nas demais escolas do Estado. A reforma da Instrução Pública tinha como essência a adoção de nova proposta para escola primária e a preparação dos professores que nela atuariam foi aspecto central do processo.⁴⁷

O modelo de organização do ensino teve o grupo escolar como a mais importante materialização dos seus ideais e, assim como foi destacado no período, a arquitetura com finalidades apropriadas para o ensino, o trabalho escolar passa a ser desenvolvido no princípio da seriação⁴⁸ e no método pedagógico denominado “intuitivo”.⁴⁹ Também se apoiou na divisão e hierarquização da atuação dos profissionais envolvidos nas práticas de ensino, no controle efetivo das atividades escolares e na racionalização do tempo para estas.

O papel exercido pelo modelo escolar paulista na constituição modelares escolas republicanas no País, pode ser assinalada, por um lado, por sua força econômica, política e cultural, relacionada à centralidade que o Estado de São Paulo ocupou no cenário político da

⁴⁷ Quanto à formação e atuação na Escola-Modelo de São Paulo, Souza (1998) coloca que “Para dirigir cada uma das seções da Escola-Modelo, Caetano de Campos buscou profissionais cujo requisito principal fosse o domínio dos novos métodos de ensino. Para tanto foram contratadas as professoras Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Márcia Browne. Ambas indicadas pelo professor Lane, diretor da Escola Americana, tinham formação nos Estados Unidos. Os esforços despendidos por Caetano de Campos para contratação das duas professoras, conforme descreve João Lourenço Rodrigues (1930), denotam por um lado, a crença no valor do método e, por outro, a consagração da influência americana nesse primeiro período de reforma da instrução pública no Estado de São Paulo” (p. 40-41).

⁴⁸ Na escola graduada a seriação foi um dos pilares da ordenação temporal, estabelecido em relação direta com outros elementos organizativos da escola moderna, ou seja, a classificação dos alunos por meio do sistema de avaliação por idade e classes de ensino (SOUZA, 1998; MONARCHA, 1999).

⁴⁹ Souza (1998) trata do método intuitivo em sua relação com a renovação e modernização do ensino. Afirma que este surgiu na Alemanha no final do século XVIII pela iniciativa de Basedow, Campe e sobretudo de Pestalozzi, e foi tributário, por sua vez, das ideias de Bacon, Locke, Hume, Rousseau, Comenius, Froebel, entre outros. Segundo a autora, o método consistia na valorização da intuição como fundamento do conhecimento, ou seja, a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação, devendo o ensino partir do simples para o complexo e do particular para o geral.

implementação da República,⁵⁰ e por outro, pela “difusão do modelo educacional” nos Estados brasileiros.

Portanto, ao ser apropriado pelos estados brasileiros no período, o modelo escolar paulista desenvolveu-se de diferentes modos nas regiões do Brasil e constituiu as particularidades educativas, sobre a forma e a temporalidade da implantação, que, atestam “[...] a impossibilidade de estabelecermos padrões ou modelos únicos para a institucionalização da modernidade pedagógica em nosso país” (SOUZA e FARIA FILHO, 2006, p. 43).

⁵⁰ Na cena política republicana, pessoas de outros Estados brasileiros interessadas na instrução pública estiveram em São Paulo com o objetivo de conhecer as mudanças operadas e a nova organização do ensino modelar paulista. Nesse processo havia o empréstimo de técnicos para realizar as reformas educacionais em outras regiões do País (Carvalho, 2003).

3.2 Arquitetura escolar e a afirmação do sentido do moderno na República

Bencostta (2005) situa a criação e implantação dos grupos escolares no País como uma das várias práticas e representações que foram desenvolvidas no processo de implantação da República no Brasil, 1889. No período fazia-se necessária uma justificativa racional de poder, bem como, e, principalmente, a construção de valores sintonizados com o mundo moderno e de uma nova nação. Assim, a Instrução Pública foi destacada no seu papel de coesão da sociedade por meio da educação dos cidadãos para o novo regime.

A arquitetura dos espaços escolares foi fundamental, dentre outros símbolos e práticas políticas e sociais, para a compreensão da instalação desse novo regime, ou seja, a associação dos aspectos físicos da instituição às concepções didático-metodológicas e aos novos preceitos de civismo do povo que constituiria o País.

A suntuosidade e a visibilidade do grupo escolar na reforma da sociedade foram de grande importância, pois, sendo a criação e implantação dessa modalidade escolar e o ensino nele desenvolvido, questões fundamentais para uma nova ordenação da sociedade, fazia-se necessário a construção de prédios destinados à educação que marcassem o imaginário da população como um dos signos da República.

Ao ser afirmada a necessidade da especificidade de um edifício destinado à educação do povo, foi também ressaltada a importância da sua localização, ou seja, no cenário que se pretendia construir a modernização das cidades associada a um novo modo de pensamento da população, o do espaço urbano. Sobre isso Bencostta (2005) considera que:

“[...] a construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos estados que tinha no urbano o espaço privilegiado para sua edificação, em especial, nas capitais e cidades prósperas economicamente. Em regra geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visível, enquanto signo de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime” (BENCOSTTA, 2005, p. 97).

Assim, os grupos escolares sintetizavam o projeto político e social atribuídos à educação e tinham na arquitetura sinais de identificação que os distinguiam dos demais prédios da cidade, bem como, o localizava, não só no espaço, mas num novo tempo e cultura escolar, de atividade de ensino e prática docente, que se constituíam naquele momento. Para Souza (1998)

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 (p. 123).

Nesse sentido, afirma a importância arquitetônica dos prédios para compreendermos a organização pretendida:

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 (SOUZA, 1998, p. 123).

A preocupação com a localização da escola na cena da cidade encontrava-se nas exigências de se determinar modos de comportamento dos alunos e professores, bem como, das representações que se faziam da mesma.

Sobre a inserção do grupo escolar no meio urbano, essas instituições foram criadas na capital e no interior do Estado, com especial atenção para a relevância social das mesmas na cidade, o que implica sua produção e reprodução nas práticas culturais do cenário urbano. Segundo Souza (1998), esse movimento correlaciona-se aos interesses e privilégios políticos e financeiros dos grupos sociais das localidades, que estavam atrelados a política de reforma e expansão do ensino público republicano.

A criação dos grupos escolares foi marcada pela edificação de um símbolo de qualidade da instrução pública e essencialmente urbana. Com a política de escolarização de massas, advinda das pressões de natureza social, fez-se necessário atender tanto aos centros urbanos quanto a zona rural e pequenos povoados, o que gerou a criação de escolas desprovidas dos cuidados mínimos necessários e a precária manutenção dos grupos escolares.

O privilégio da localização dos grupos escolares no espaço urbano assentava-se na idéia de que estes conferiam visibilidade e propaganda do novo regime republicano e sua criação tinha um significado simbólico maior que a criação de escolas isoladas no meio rural. Portanto, não podendo ser universalizado o ensino primário “[...] optou-se por privilegiar as escolas urbanas com maior visibilidade política e social” (SOUZA, 1998, p. 91).

A disputa política de grupos sociais pela implantação dos grupos escolares correspondia à motivação por um conjunto de melhorias na cidade e o grupo escolar simbolizava nessa cena

um importante valor urbano. Representava a vitória de um jogo político das autoridades locais, prestígio para a cidade, bem como seu desenvolvimento:

“[...] auxiliaram o serviço sanitário exigindo vacinação e tornando-a obrigatória, participando na escalada de intervenção das políticas de saúde pública no combate das epidemias que assolavam as cidades nesse período. Participaram, também, dos projetos de higienização dos espaços urbanos, não apenas ensinando aos alunos normas de urbanidade e civilidade. Ali se ensinava a ler, escrever, contar, além das noções básicas das ciências físicas e naturais, as virtudes morais e cívicas – um conjunto de rudimentos que disseminava uma cultura comum revestida de significados simbólicos. Além disso, a escola tornou-se nas cidades mais um espaço de encontro, de solenidades e comemorações. Cravados no coração dos centros urbanos, os grupos escolares irradiam sua dimensão educativa para toda sociedade” (SOUZA, 1998, p. 116).

Decorrente do interesse dos grupos sociais em torno da escola pública está a ideia, apontada por Souza (1998), sobre a quem se destinavam as políticas de expansão do ensino primário. O aspecto da localização espacial da escola associada às possibilidades de conquista de vaga nas instituições, que, segundo a autora, foi marcada por disputas entre diferentes classes sociais e raças, gerou discussões por décadas sobre o caráter democrático da escola pública.

O grupo escolar no interior das cidades constituía um dos aspectos fundamentais do projeto de modernização das cidades e de seus habitantes, ou seja, da disciplinarização e da regeneração. Considerando que nas cidades encontravam-se os pobres e os vagabundos, com tendências a degeneração, a escola passa a ter a missão de construir novos modos de gestão da cidade, a partir de sua dimensão simbólica.

Compreendendo os grupos escolares como uma instituição de privilégio urbano, Souza (1998) atenta para as conseqüências dessa questão nas políticas educacionais, constatando que o projeto de cidadania republicano foi excludente em pelo menos dois aspectos: a população rural foi marginalizada e, nas cidades, o grupo escolar não atendia a todos os pedidos de matrícula.

Bencostta (2005) destaca aspectos importantes na criação e na configuração dos grupos escolares, tencionando importantes questões:

“[...] o que caracterizava esta escola graduada, ou grupos escolares, como uma instituição que se diferenciava daquela existente no período monárquico? Quais alterações estiveram ali presentes que proporcionaram a composição de um discurso que a denominava de instituição sintonizada com as modernas pedagogias existentes no mundo da educação civilizada?” (p. 97).

A nova gramática arquitetônica das cidades, bem como sua relação intrínseca com os novos ideais e consciência moral e cívica proclamados para a República, estavam amplamente, e,

principalmente, desenvolvidos nas questões educacionais, nos aspectos físicos das novas instituições de ensino e nas concepções pedagógicas que se propunham a outros modos de ensinar e aprender. Os grupos escolares faziam aprender não só pelo que era ensinado nas matérias do currículo, mas também por outros significados que a nova arquitetura física imprimia na consciência dos alunos.

Essa nova modalidade de organização espacial das instituições de ensino, os grupos escolares, estabelecia a reunião de várias escolas primárias de uma determinada área em um único prédio, o que levou a administração pública a entender esse sistema como um benefício aos cofres públicos, pois deixariam de pagar aluguéis para as casas que abrigavam as escolas isoladas.

Desse modo, a nova organização do ensino em espaços específicos e projetados mediante a uma nova concepção pedagógica e de formação do cidadão republicano, caracterizou-se por uma diferenciação do período monárquico pelo seu modo específico de funcionamento e localização espacial na cidade, corroborando com a nova estratégia de ação política e social da República.

Dentre os aspectos do programa arquitetônico que identificava a escola como espaço público de escolarização, a apropriação do local exigia qualidades necessárias para congregar as instituições e destacava a associação entre as ruas onde eram instalados e o contexto urbano da época, aspecto de extrema importância para a visibilidade e o acesso à instituição pela população.

O investimento, a visibilidade e o funcionamento dessa gramática arquitetônica dos grupos escolares que enaltecia a República e a sua consolidação eram considerados importante estratégia de formação dos cidadãos e tinha função, por parte do governo, de produzir representações que significassem o cumprimento de educação popular para todos os cidadãos. O edifício escolar exprimia força e vitalidade por meio de suas características arquitetônicas, projetadas para ser reconhecida como uma escola e produzir “[...] a auto-imagem de uma época e [despertar] sentimento de afeição e identificação com o novo regime” (MONARCHA, 2006, p. 116).

Ainda que essa premissa não tenha se concretizado imediatamente nas cidades essa nova edificação social passou a contribuir para a elaboração de representações sociais que foram incorporadas pelos moradores, de modo que, gradativamente os grupos escolares foram sendo reconhecidos como um projeto inovador que sinalizava a nova ordem republicana.

O sentido do moderno foi expresso para a população, principalmente, nas relações estabelecidas entre os espaços da escola, tanto interior quanto exterior, nas informações visuais e temporais do novo local do ensino primário, chamando-nos à atenção para a representação dos novos prédios escolares na cena urbana e no imaginário do povo com vistas à nova ordenação do exercício social.

Percebemos com os autores que a afirmação dos preceitos republicanos fez-se sentir no imaginário do povo, por meio da inculcação e, especialmente, da valorização física, espacial e temporal das escolas, que imprimiam novos sentidos para a organização e disciplinarização dos comportamentos. O moderno estava, portanto, inscrito na lógica das novas relações da população com a estética e na cultura que se produziria a partir desse comportamento.

A política de construção escolar foi, portanto, um marco na implantação dos ideais republicanos, convidando os alunos e as famílias a ter no prédio destinado ao ensino uma importante referência, pedagógica e, principalmente, simbólica das novas ordenações sociais, morais e cívicas.

3.3 Racionalidade funcional do edifício escolar

A instalação do prédio escolar em local específico e a movimentação dos alunos na cidade, segundo Souza (1998), foi elemento de configuração da identidade sociocultural do início do século XX. A cena urbana passa a ser marcada por outros movimentos dos habitantes no que diz respeito à apropriação de itinerários e aos novos costumes entre os habitantes decorrentes dessa coabitação. Esses novos costumes faziam parte do processo de regeneração das cidades e do povo e tinham na edificação escolar uma simbologia que ordenava novos modelos culturais e sociais.

Os edifícios escolares, segundo Souza (1998), se assemelhavam arquitetonicamente a outros prédios públicos e civis por suas marcas simbólicas de ordenação, civilidade e moralidade, mas se diferenciavam também como um espaço próprio de trabalho docente e atividade de ensino. Os grupos escolares republicanos passaram a abrigar uma conformação espacial que em nada lembrava as casas escolares mantidas pelos professores no final do século XIX. A nova configuração procurava acordo com o novo cidadão que a República queria formar, ou seja, modelado em princípios de ordem e civilidade.

Na implantação do regime republicano os serviços urbanos de uso comum, especialmente as escolas, de um modo geral ocuparam o lugar central da cidade em conformação com o urbanismo racional que fundou os novos modos de convivência pública. Esse modo de organização de espaços, tempos, costumes e ações da população foi parte do engendramento social que configurou a modernização pretendida para o novo regime implantado no Brasil e teve o edifício escolar como elemento dominante no conjunto das construções arquitetônicas do período, identificada como lugar da cultura.

Esses aspectos organizacionais da vida coletiva empreendidos na implantação republicana do Brasil constituem como afirma Escolano (2001) uma *criação cultural*⁵¹ do período, uma vez que outros elementos ideológicos do período foram incorporados à arquitetura dos espaços e tempos, o que representou o “avanço” social e histórico pretendido para a população.

⁵¹ Escolano (2001, p. 46) considera que a escola é uma construção cultural ao identificar suas diferentes características de organização espacial e temporal nos últimos séculos. Analisa as correspondências das representações das escolas em períodos distintos e indica que sua transformação não foi determinada apenas pelas inovações pedagógicas históricas, mas também pelas transformações culturais exigidas, o que reforça, na sua compreensão, o sentido da arquitetura como programa.

A criação e a gestão dos espaços escolares para a escola primária atendeu ao princípio da racionalidade funcional e a critérios disciplinares condizentes com a noção de organização social pretendida. O programa arquitetônico que contribuiu para o urbanismo racionalmente planejado pretendido no regime republicano desenvolveu a espacialidade necessária baseada na setorialização dos espaços destinados ao convívio social.

Conforme Escolano (2001) o edifício escolar é uma forma que comporta uma força em sua descrição visual, por meio de signos e símbolos, que informa a variação em relação a outros prédios institucionais. Suas singularidades expressam as diferenciações necessárias à distinção: “Sua localização, o volume, o traço geométrico, os sinais que o seu desenho mostra, os símbolos que incorpora... tornam inconfundível seu objetivo e permitem sua fácil identificação” (p. 34). Assim, é possível compreendermos que, como gênero específico de ordem espacial, a arquitetura escolar nem sempre informou os signos que a identificam como lugar especializado em ministrar o ensino, uma vez que, anterior a implantação das modelares instituições escolares da República, a instrução era realizada em espaços diversos.⁵²

A constituição dessas informações visuais e estéticas, que colaboram na organização de uma racionalidade espacial para a escola, associadas aos programas urbanísticos de organização social da população, compõe os fundamentos da racionalização do espaço físico e social e tem na arquitetura um *discurso*⁵³ capaz de comunicar valores, culturas e ideologias (ESCOLANO, 2001).

Nesse sentido, na reforma educacional do período republicano no Brasil, os primeiros prédios dos grupos escolares compreendiam dois pavimentos, com oito salas de aula de mesmo tamanho, um para cada ano do curso preliminar de cada seção – feminina e masculina. O número de salas foi distinto em alguns locais, de acordo com os provimentos da construção, mas não deixavam de atender a nova ordem de ter uma sala para cada série do ensino primário.

Outros espaços também foram projetados em consonância com o modelo administrativo-pedagógico que se pretendia difundir, sendo criados os “[...] gabinetes para a diretoria, sala

⁵² Casas particulares, anexos a estabelecimentos comerciais, dentre outros.

⁵³ A arquitetura escolar é compreendida por Escolano (2001) como um programa educador que compõe o currículo invisível da escola, ainda que, por si mesma, seja implícita ou manifesta. Afirma ainda que “A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende” (p. 45).

para arquivo, portaria, depósitos, biblioteca, laboratórios, oficinas para trabalhos manuais, ginásio, anfiteatro e pátios para recreio” (SOUZA, 1998, p. 128).

No tocante ao discurso médico-sanitarista,⁵⁴ que balizou a compreensão das atividades de ensino no início do século XX, os edifícios escolares também foram conformados a partir desse fundamento disciplinarizador e difusor de práticas higiênicas e moralizantes. Conforme Bencostta (2005):

“[...] a questão da higiene geral dos edifícios escolares não passou despercebida pela imprensa local, pois, baseada nos pressupostos de uma pedagogia compreendida como moderna, enfatizava a importância do ar puro, da luz abundante e de uma adequada localização sanitária, requisitos indispensáveis para o bom estado dos *grupos escolares*” (p. 106-107).

As determinações arquitetônicas dos prédios públicos construídos no período foram baseados nessa ideia, que indicavam para o funcionamento das escolas a submissão às seguintes determinações, que eram funcionais e simbólicas: número de pavimentos, relação entre dimensão das classes e número de alunos, pé direito das salas de aulas, ventilação, iluminação, número de latrinas, revestimento e cor do material no interior da escola, espaços destinados à atividade física.

Também se faz necessária a atenção para a fachada e o interior do prédio escolar, bem como o efeito de combinação entre os mesmos.

O plano arquitetônico em U indica, na sua fachada, rente á rua, a função de resguardar o pátio interno em torno do qual estão interligadas as dependências do edifício. Este jogo combinatório, que coloca um limite a liberdade visual e espacial do observador, é decorrente da antítese entre o espaço exterior e o interior, que tem, na sua fachada, a linha divisória que desperta a admiração daquele que a contempla ao mesmo tempo que produz ocultamento de seu interior (BENCOSTTA, 2005, p. 111).

Essa configuração dos edifícios escolares no período republicano tinha uma adequação arquitetônica que visava às necessidades disciplinares – concentração e imersão nos estudos e nas tarefas escolares – haja vista que o prédio era totalmente voltado para seu interior.

Para que as instituições de ensino republicanas fossem materializadas como expressão central do novo regime, também foi feito o investimento pelos poderes públicos na contratação de

⁵⁴ Monarcha (1999) informa que o pensamento médico-sanitarista associa estreitamente à aglomeração inóspita a proliferação de doenças, recomendando a circulação de ar e a iluminação para vencer a insalubridade existente. Essa noção, associada ao do “maquinismo”, conforme o autor sustenta a ideia de civilização e promove a produção da mentalidade da implantação republicana: luxo, elegância, conforto, velocidade e salubridade.

professores e na aquisição de nova mobília, tendo nessa última ação, a constituinte da essência de um bom ensino quando disposta de forma a criar a cultura do belo nas crianças. O mobiliário escolar foi importante aspecto na determinação de hábitos e costumes sociais pretendidos para os alunos.

Na organização espacial do novo modelo de instituições de ensino da República foi projetada a idéia de inspeção escolar, que também está intimamente relacionada à constituição de um novo sujeito formado em princípios disciplinares e organizacionais em sua relação precisa e cuidada da movimentação no espaço da sala de aula: “Mesmo a alegria deveria ser objeto de constante inspeção no controle dos usos do espaço interno do edifício-escola que, certamente adotou regras de vigilâncias panópticas [...]” (BENCOSTTA, 2005, p. 112).

A configuração transparente do ambiente escolar permitia controlar o fluxo e o comportamento dos professores e alunos e, como afirma Monarcha (2006) a cena da escola estava exposta ao olhar do diretor e nela todos eram presididos pela sociabilidade e comunhão cívica. A vigilância do comportamento dos alunos e dos professores dentro da escola e os modos destes se relacionarem com os aparatos físicos correspondiam ao novo modo cultural de ação dos cidadãos na sociedade.

O novo modelo escolar que agrupava as escolas existentes facilitava a fiscalização dos alunos e professores pelos inspetores e/ou diretores escolares, cargos estes que passam a fazer parte da nova organização da Instrução Pública, sendo remunerados e com obrigações bem definidas, ou seja, da disciplinarização necessária a ordem pretendida pela República.

O tempo escolar também foi importante símbolo de ordenação da nova escola primária. Assim como o espaço, não foi tomado como uma propriedade natural dos indivíduos, mas sim de uma ordem a ser aprendida e “[...] uma forma cultural a ser experimentada” (ESCOLANO, p. 44), tendo o relógio, em lugar privilegiado, como importante artefato da vida cotidiana das sociedades modernas.⁵⁵

⁵⁵ Escolano (2001) entende que a mecanização do tempo provocou uma nova percepção da temporalidade nas sociedades modernas, não apenas facilitando o cômputo das horas, mas induzindo a uma “[...] verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na própria organização social (p. 43). Diz ainda: “Todos os edifícios emblemáticos da comunidade (a igreja, a prefeitura, a escola...) incorporaram o relógio como um elemento bem visível nas torres, frontispícios ou qualquer outra zona destacada de sua fachada exterior. A partir dali, como outrora fizera o sino, seus sons, irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar a vida das sociedades laicas e acomodar a cronobiologia, os biorritmos circadianos, os códigos culturais que informam os calendários e relógios” (p. 43).

Desse modo, o tempo foi ensinado como nova concepção cultural da regulamentação da vida social. Nesse sentido, Souza (1998) diz:

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, aprender 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 (p. 137).

O tempo também é associado à organização dos saberes a serem ensinados aos alunos e, segundo Souza (1998), a fragmentação das matérias e atividades passa a ser organizadas em quadros de horário, constituindo um instrumento que controla alunos e professores e compartimentaliza os conhecimentos das disciplinas.

Portanto, na criação e implantação das novas escolas primárias brasileiras, a ordem do tempo foi associada à do espaço para regular a organização do ensino e para pautar as coordenadas básicas do processo de aprendizagem do período.

4 CONSTITUIÇÃO ARQUITETÔNICA DOS GRUPOS ESCOLARES CAPIXABAS

4.1 Mapeamento dos grupos escolares capixabas: relevância social da localização

A criação e a localização das instituições de ensino republicanas no País estiveram associadas ao processo de um novo engendramento social e baseada nos princípios da racionalização dos espaços e ordenação da população, pois, nesse contexto, a projeção de referências físicas e simbólicas nas cidades era fator relevante para os novos sentidos sociais da organização pública.

Desse modo, buscamos realizar o mapeamento dos grupos escolares capixabas criados no período entre 1908 e 1930, no Espírito Santo procurando apresentar os locais onde foram instalados na cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, bem como nos municípios do interior do Estado. A principal associação que buscamos é entre os locais onde as escolas foram instaladas e sua relevância política e econômica no período, uma vez que este processo produziu e foi produzido pelas relações de força políticas e sociais que configuraram os espaços públicos de afirmação do regime republicano e da nova organização do ensino primário capixaba.

A Lei nº. 545 de 1909, que deu nova organização à Instrução Pública primária e secundária no Espírito Santo, trata da localização das escolas no Estado, dentre outras questões, mantendo as classificação das mesmas por “entrâncias”, como já havia sido feito na reforma de 1892. Esta classificação designava as sedes onde as escolas estavam localizadas: primeira entrância: escolas urbanas do município da Capital; segunda entrância: escolas situadas num raio de 6 km do centro da Capital, das cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Porto do Cachoeiro, São Mateus e Espírito Santo; terceira entrância: escolas das sedes dos outros municípios e das povoações que tivessem sido sede de municípios e; quarta entrância: as demais escolas.

É possível compreendermos que esta organização proposta em Lei sobre a localização das escolas capixabas foi um dos exercícios do discurso oficial para identificar o movimento de modernização das escolas com o da crescente racionalização do mundo e das relações sociais, uma vez que, a lógica utilizada para a designação das entrâncias tinha como referência inicial a Capital em seu espaço urbano. O processo de modernização no período requeria que a

especialização racional das localidades simbolizasse, dentre outros elementos, os avanços necessários para a configuração de uma sociedade republicana.

Também na Lei nº 545 de 1909, outra classificação era dada a escola primária onde o ensino seria ministrado: escolas isoladas, mistas, noturnas, reunidas, grupos escolares e Escola Modelo, anexa à Escola Normal. A criação das escolas era determinada pelo número de alunos nas localidades: onde houvesse quarenta alunos analfabetos seria criada uma escola isolada mista; as escolas isoladas para cada sexo seriam criadas mediante um grupo de quarenta e cinco alunos para cada uma delas; e mais de quarenta alunos analfabetos, maiores de doze anos, seriam criadas as escolas noturnas.

As escolas de um mesmo lugar poderiam funcionar em um único prédio, sendo denominadas de reunidas ou de grupos escolares, de acordo com o número de escolas da região: reunidas, onde o número de escolas isoladas de cada sexo fosse inferior a quatro; e os grupos escolares, quando o número de escolas de cada sexo for superior a três.

Conforme a regulamentação de 1909, a criação e a supressão das escolas no período ficava a cargo do presidente do Estado, assim como, se o governo não oferecesse casa para as atividades do ensino em determinadas localidades, os professores teriam direito a um auxílio financeiro para o aluguel do estabelecimento, conforme o Artº. 28 da Lei nº 545, 1909: dez mil réis para a escola de quarta entrância; quinze mil réis para a de terceira entrância; trinta mil réis para a de segunda entrância e de cinquenta mil réis para a Capital.⁵⁶

Foi com base nestas orientações previstas em Lei que o Espírito Santo pôde dar seus primeiros passos para o desenvolvimento do ensino primário capixaba, considerando a racionalidade das localidades onde se encontravam as escolas, bem como a viabilização de referências para que a reunião das escolas existentes – fundamento da projeção dos grupos escolares republicanos – pudesse ser empreendida.

⁵⁶ No ano de 1911, em carta destinada ao presidente do Estado, João de Oliveira Campos, professor da localidade de São Paulo, município de Vianna, solicita a quantia de dez mil réis para dar continuidade ao esforço que vinha empreendendo com os alunos da região. Recorre à legislação em seu texto para justificar seu pedido e a possibilidade de aumentar o número de alunos a ser atendido, bem como procura afirmar o proveito que os alunos vinham tirando do seu trabalho para sublinhar seu merecimento. No mesmo documento, o Inspetor Geral do Ensino, Deocleciano Nunes, em resposta à solicitação feita, em 1912, sugere ao professor que “para que o requerente possa gosar dos favores que pede” deveria satisfazer as exigências do Art. 449 do Decreto nº 583, de março de 1910, ou seja, atestar a frequência de sua escola por meio da visita de um inspetor escolar ou delegado literário do distrito a qual pertence (REQUERIMENTO, 1912).

Nas mensagens dos presidentes do Espírito Santo, entre os anos de 1908 e 1930, é possível observarmos a cronologia da implantação e construção dos grupos escolares no Estado em parte que se destina às informações sobre o ensino e obras públicas realizadas no Estado. Percebemos nos relatórios dessas seções que, no conjunto dos feitos da administração pública, o registro sobre as edificações dos grupos escolares foi recorrente no período e associado aos avanços do conjunto de medidas para melhorias na educação e às construções destinadas ao processo de organização e qualificação dos espaços públicos no Estado.

Mesmo com a recorrente lamentação dos presidentes do Estado quanto à reduzida verba destinada à construção dos prédios escolares, estes foram construídos na medida das possibilidades econômicas e políticas do Estado, fazendo valer as intenções para a nova configuração espacial das escolas primárias. É possível observarmos nos relatórios o período longo da construção das escolas modelares, que por vezes iniciava-se no quadriênio de um governo e findava no do seu sucessor.⁵⁷

Nas orientações para a renovação do ensino primário tratadas nos relatórios dos presidentes e secretários da instrução pública no decorrer dos anos aqui tratados, os grupos escolares foram apontados como organização ideal para tal empreendimento. Contudo, as demais escolas do período – principalmente as isoladas – foram amplamente consideradas para a instrução da população,⁵⁸ por serem imprescindíveis no processo de expansão do ensino público, principalmente nos municípios do interior do Estado; e pelos governantes afirmarem as condições econômicas insuficientes dos cofres públicos para a concretização da especificação do espaço escolar nos moldes republicanos.

Em 1930 havia no Espírito Santo quinze municípios que já contavam com o funcionamento ou a construção dos grupos escolares, sendo duas destas escolas situadas em Vitória, capital do Estado, e quatorze no interior (Figura 5). O total destas dezesseis instituições republicanas foi identificado nos relatórios de ações do governo dos presidentes locais no período entre 1908 e 1930 (Apêndice A).

⁵⁷ O grupo escolar do município de Alegre teve suas obras iniciadas no governo de Florentino Avidos (1924-1928), com suspensão das atividades em 1927 e a promessa de conclusão em 1929 quando suas obras foram reiniciadas. A construção do grupo escolar de Santa Teresa teve seu início no mesmo período, sendo suspensa em 1926 e prevista para ser concluído também em 1929.

⁵⁸ Em 1928, Florentino Avidos fala da importância dos grupos escolares, em seus aspectos espaciais e pedagógicos, como a melhor opção para o desenvolvimento do ensino primário, mas aponta a necessidade do ensino no período ainda contar com as escolas isoladas – devido à dificuldade de comunicação com os lugares mais afastados – e com as escolas reunidas, por considerar que a instalação destas era menos dispendiosa que a dos grupos escolares (ESPÍRITO SANTO, 1928).

No relatório de governo do presidente Bernardino de Souza Monteiro, 1916, é considerado pelos quadros estatísticos da Diretoria do Ensino, 22 classes de grupos escolares, sendo 8 classes, masculinas e femininas, na Escola Jerônimo Monteiro, 8 classes, masculinas e femininas, no grupo Escolar Gomes Cardim e 6 classes, masculinas e femininas, no Grupo Escolar Bernardino Monteiro. Posteriormente, em 1927, no relatório de Florentino Avidos, a Secretaria de Instrução Pública, aponta a existência de 24 classes de grupos escolares em 1924 e de 32 classes em 1926.

No relatório final do presidente do Estado, Florentino Avidos, 1928, sobre os dados dos serviços realizados no quadriênio de 1924-1928, em seção destinada a Instrução Pública é informada a existência de quatro grupos escolares: dois na Capital, a Escola Jerônimo Monteiro, anexa á escola Normal e o Grupo Escolar Gomes Cardim; um no município de Cachoeiro de Itapemirim, o Grupo Escolar Bernardino Monteiro, e outro em Muqui, o Grupo Escolar Marcondes de Souza.⁵⁹

Com base nestas informações, é possível compreendermos que o aumento do número de classe dos grupos escolares entre 1916 e 1924, ou seja, de 2 classes, pode referir-se a ampliação do atendimento no grupo escolar de Cachoeiro de Itapemirim,⁶⁰ o Bernardino Monteiro; e de 1924 a 1926, o aumento esteja relacionado ao funcionamento do Marcondes de Souza, instalado em 1925 no município de Muqui, com 8 classes escolares.

Identificamos em anos anteriores ao de 1928 o registro de outros grupos escolares⁶¹ que, ao que tudo indica, também estavam em funcionamento nas suas localidades. É possível que este desacordo de informações tenha fundamento no fato de não ser considerado nas estatísticas os grupos escolares que funcionavam a partir da reunião das escolas de uma mesma localidade, em um único prédio escolar adaptado para esta finalidade.

⁵⁹ Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de junho de 1928 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitória: 1928, p. 87.

⁶⁰ Em 1917, foram restabelecidas a terceira seção feminina e a quarta masculina no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, que em 1915 haviam sido anexadas a outras seções com grave prejuízo para o ensino. Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 13 de setembro de 1917 [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitória: 1917, p. 65.

⁶¹ Em 1911, no relatório de governo de Jerônimo Monteiro encontra-se na seção Departamento de Agricultura, Terras e Obras o registro da conclusão do grupo escolar da cidade de Santa Leopoldina. Nos anos de 1913 e 1914 é registrada a conclusão dos grupos escolares de Santa Leopoldina e São Mateus. Em 1924 encontra-se o registro da finalização do edifício para o grupo escolar de Veado; da reforma geral do grupo escolar de Santa Leopoldina; da reconstrução completa do grupo escolar de São Mateus (Apêndice A).

Ou ainda, identificamos prédios que foram organizados para funcionar como grupos escolares, mas que por não ter número suficiente de alunos na localidade para sua instalação, acabaram por abrigar escolas isoladas, como foi o caso dos grupos escolares dos municípios de Santa Leopoldina e de São Mateus em 1913.⁶² Esse fato pode demonstrar o esforço dos governantes associado aos interesses políticos das localidades de preocupar-se mais com a possibilidade de desejar a presença da instituição republicana nos municípios, pela representação que esta afirmava no período, do que com uma política pública para o ensino que assegurasse condições para a frequência e interesse pela escolarização.

Faz-se ainda necessário considerar que o desencontro de informações nos relatórios de ações do governo possa referir-se aos distintos entendimentos sobre o que se compreendia e registrava como grupo escolar entre as diferentes seções por nós consultadas, ou seja, o da Instrução Pública e do Departamento de Agricultura, Terras e Obras Públicas.⁶³

Após duas décadas da nova organização pretendida para o ensino primário capixaba, 1908, e da criação do primeiro grupo escolar capixaba, o Gomes Cardim, resultante do conjunto de medidas para a renovação das escolas capixabas, é possível observamos que o primeiro momento do processo de expansão destas escolas no Espírito Santo se desenvolveu de forma lenta se comparado aos anos seguintes no próprio Estado.⁶⁴

A reforma do ensino público no Espírito Santo, organizada pelo educador paulista Gomes Cardim ocorreu num período de transformações profundas no cenário capixaba, ou seja, este ainda se organizava quanto às questões básicas de infraestrutura, mesmo considerando as ações nesse sentido dos governos anteriores.

Essas modificações da estrutura urbana principalmente inseriam-se no processo de transformação de valores políticos, urbanos, sociais e econômicos decorrentes do desenvolvimento do regime republicano no País, as quais visualizavam a formação de um

⁶² Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1912-1916: Souza) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 2 de outubro de 1913 [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitória: 1913, p. 27.

⁶³ Os relatórios dos presidentes do Estado são uma compilação de outros relatórios produzidos no mesmo período em outras instâncias administrativas (Saúde Pública, Instrução Pública, Agricultura Terras e Obras Públicas). É possível que os responsáveis pela seção das obras públicas não tivesse a preocupação com a denominação específica para o tipo de escola que estavam construindo ou reformando no período, registrando muitas vezes em seus relatórios apenas a denominação “escola”, diferente das especificações utilizadas na Instrução Pública.

⁶⁴ O significativo aumento destas edificações escolares no Estado nos anos de 1940, 1950 e 1960 pode ser observado em documentos do Serviço de Agricultura, Viação e Obras Públicas do Arquivo Estadual do Espírito Santo.

imaginário que defendia a inevitabilidade da realização de reformas nas principais capitais brasileiras, sobretudo Rio de Janeiro e São Paulo, procurando identificá-las com o propósito modernizador procedente da Europa.

O processo de reestruturação urbana do Espírito Santo foi alavancado no governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912), mediante um programa de governo que teve a organização física e estética da Capital como ponto essencial dos seus trabalhos. Apesar das condições precárias encontradas e afirmadas em relatórios presidenciais do período sobre a organização dos espaços públicos, os governos anteriores ao de Monteiro também já vinham dando atenção à estrutura física das cidades na medida de suas possibilidades financeiras e vontade política. Ou seja, há que se evidenciar que apesar de todos os problemas de infraestrutura encontrados em 1908 no Espírito Santo, a administração pública do Estado já praticava o processo de modernização urbana, especialmente na capital do Estado.

Conforme (HEES e FRANCO, 2005) três presidentes que governaram o Espírito Santo – Moniz Freire, Jerônimo Monteiro e Florentino Avidos – do início do período republicano até 1930 se destacaram em suas realizações administrativas com relação às obras públicas, modificando as características urbanísticas do Estado, especialmente da Capital, a cidade de Vitória. Graças aos recursos advindos da produção do café e aos dotes de bons administradores as ações desses presidentes “[...] seguiam um padrão de modernidade que se iniciou na Europa, no final do século XIX, e que tomou vulto no Brasil, a partir dos primeiros anos do século XX” (p. 47).

Moniz Freire elaborou um programa de governo para governar o Espírito Santo (1892-1896) que teve como objetivos básicos a construção de vias férreas e povoamento do solo. Com intenção de transformar a cidade de Vitória num grande centro populacional e comercial, para com este exportar a produção local, principalmente, a do café, foi que no governo deste presidente teve início e foi inaugurado o primeiro trecho da Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo, colaborando essencialmente para a ampliação dos negócios do Estado e da comunicação entre municípios.

Na administração de Moniz Freire a intenção de modernização foi acelerada com a proposta de loteamento do lado leste da cidade de Vitória, o Novo Arrabalde – projeto desenvolvido pelo engenheiro sanitarista Saturnino de Brito – que corresponderia a uma expansão que quintuplicava a área urbana da Capital na época. O novo bairro seria ligado por trilhos de ferro à parte antiga de Vitória e embora a cidade não tivesse trânsito de veículos, o projeto era

uma obra-prima de urbanismo, contando com amplas avenidas e ótimas condições de tráfego. Também foi previsto no projeto o saneamento de toda a área, assim como o fornecimento de água e iluminação a gás.

Contudo, esta intenção de ampliação da área urbana não se concretizou e reduziu-se a abertura de uma estrada que passou a ligar o bairro Novo Arrabalde ao centro da cidade. O malogro do projeto deveu-se a crise instalada no Espírito Santo em consequência da queda dos preços do café, o que acarretou a paralisação de obras iniciadas na Capital e a ausência de infraestrutura para o novo bairro.

O governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) assumiu um Estado em difícil condição financeira e enfrentou árduos problemas relacionados à infraestrutura urbana: carência de escolas, hospitais, estradas, iluminação e saneamento básico. A Capital estava desprovida dos serviços básicos para seu funcionamento, o que fez com que Monteiro se preocupasse com um conjunto de medidas que permitia inserir o Espírito Santo no movimento de progresso em que estava mergulhado o País naquele momento histórico.

Nesse sentido, Monteiro canalizou a sua pretensão modernizadora para o planejamento urbano da Capital, tendo como alvo inicial a introdução do transporte terrestre. Este passou a valorizar o comércio local, devido ao aumento e frequência da freguesia nos estabelecimentos, e, conseqüentemente, a modificação do aspecto das lojas e das ruas, tornando-se convidativas ao novo público (PIRES, 2006).

A presença dos bondes e da energia elétrica na cidade de Vitória passou a promover outras possibilidades de deslocamento, convivência e comunicação para a população, trazendo novas formas de lazer e linguagem no período, bem como novos hábitos culturais e modismos que se confrontavam com as antigas tradições da cidade.

A expansão do novo meio de transporte na Capital fez com que as barreiras da distância fossem vencidas e favoreceu ao povo uma nova autonomia em seus deslocamentos no cenário urbano. A implantação da energia elétrica, que aos poucos foi se expandindo para a vida privada da população no período, proporcionou a proximidade entre as pessoas e favoreceu a circulação das novidades que ocorriam na cidade naquele momento. Os novos “objetos” que passaram a fazer parte do imaginário do povo capixaba, funcionaram como instrumentos de modernização e simbolizavam um padrão social a ser seguido.

É possível percebermos que o governo de Monteiro teve a intenção de mudar a aparência da Capital, antes agrária, para uma fisionomia verdadeiramente urbana, e contou para tanto com a parceria administrativa do engenheiro Augusto Ramos, obtendo êxitos satisfatórios no processo de modernização da cidade. A urbanização e o embelezamento bem como a aplicação de medidas sanitárias na cidade foram as diretrizes básicas de Monteiro e Ramos, significando no período mudanças no interior da Capital e a racionalização dos espaços públicos, com vistas ao pretendido disciplinamento social do povo (PIRES, 2006). Dentre as modificações realizadas por Monteiro, principalmente na Capital do Estado, (Figuras 1, 2 e 3), preocupou-se também com a reforma da Escola Modelo, anexa à Escola Normal de Vitória (Figuras 4).



Figura 1 – Obra de canalização do curso de água na atual Avenida República.

Fonte: Disponível em: <http://fotosantigasdevitoria.blogspot.com.br/> . Acesso em: 16 de agosto 2011.

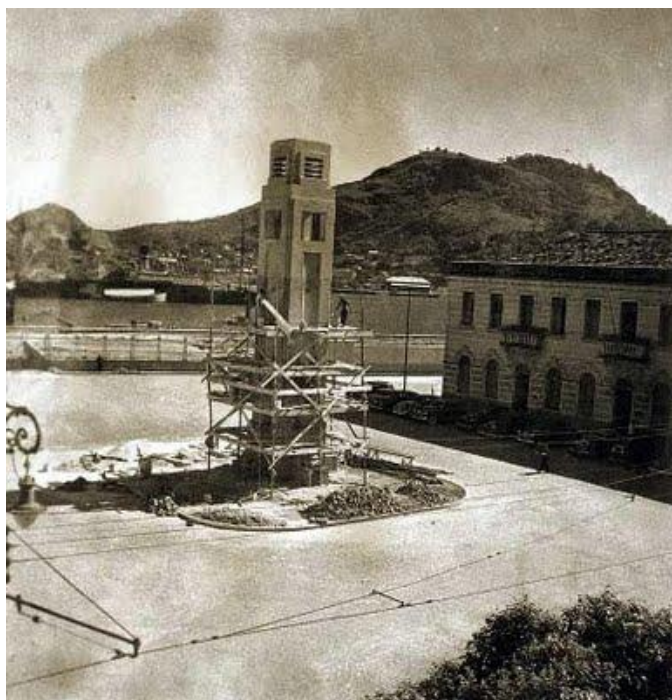


Figura 2 – Construção do relógio da Praça Oito.

Fonte: Disponível em: <http://fotosantigasdevitoria.blogspot.com.br/> . Acesso em: 16 de agosto 2011.



Figura 3 – Construção dos armazéns do Porto de Vitória. Obra de canalização do curso de água na atual Avenida República.

Fonte: Disponível em: <http://fotosantigasdevitoria.blogspot.com.br/> . Acesso em: 16 de agosto 2011.

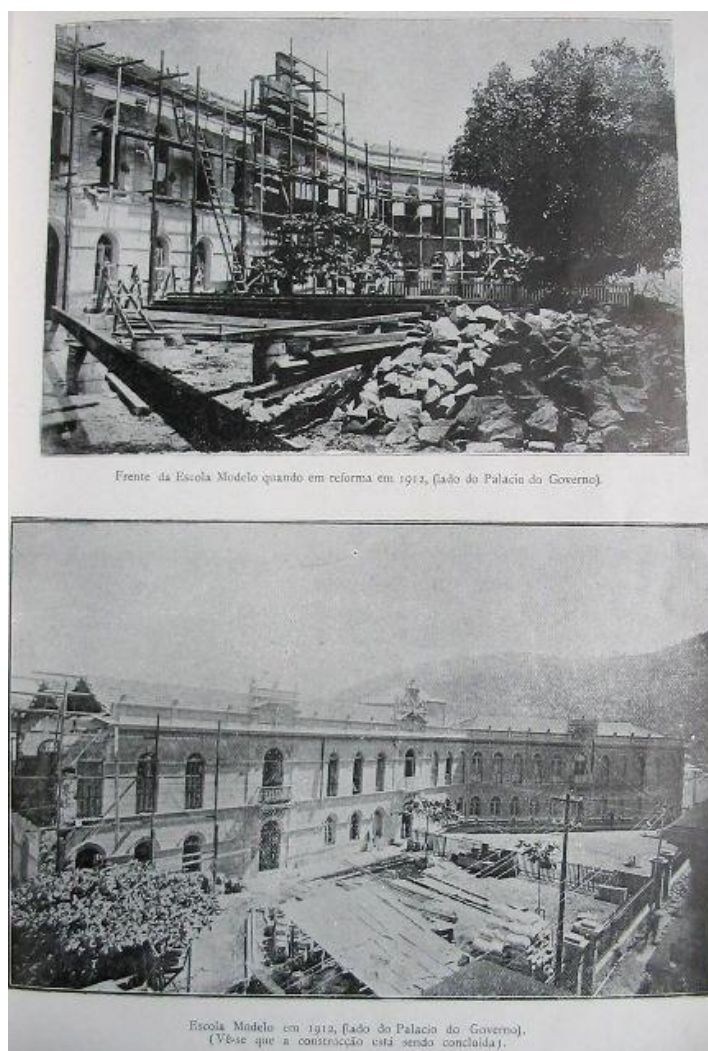


Figura 4 – Reforma da Escola Modelo Jerônimo Monteiro.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Victória, 1913, Anexos.

Também no governo de Monteiro, sob o discurso do embelezamento da cidade, foram demolidos templos e obras de arquitetura de valor histórico, para a construção de novos edifícios.⁶⁵ As reformas previstas nesse sentido foram delegadas ao engenheiro francês Justin Nobert, que não poupou esforços para derrubar os vestígios coloniais dos prédios que abrigavam as instituições públicas: “[...] foi um atentado inqualificável, cometido contra os

⁶⁵ Desapropriação da igreja de São Tiago, anexa ao Palácio, para a ampliação desse edifício; remodelação do antigo convento do Carmo, fundado em 1591, que perdeu sua forma original; demolição da igreja da Misericórdia para construção do edifício da Assembleia Legislativa, em frente ao Palácio (HEES e FRANCO, 2005, p. 59).

testemunhos históricos da cidade, um erro sacrílego, que germinaria frutos amargos” (DERENZI, 1995, p. 197).

Monteiro foi fortemente criticado por ter tomado medidas administrativas sem a participação da população, como aquela referente aos novos limites físicos estabelecidos para a organização espacial dos municípios do Estado. Promulgadas pelo Sr. Conde Monteiro, as leis n. 713 e 715 ⁶⁶ reorganizou a espacialização das cidades e, conforme jornal do período, foi recebida “[...] como um presente de gregos dentro do qual mal se dissimula o arдил vestido de roupas polychromadas ao serviço das futuras actas falsas” (O CACHOEIRANO, n. 01, p. 16, 01 jan. 1911).

Esse fato foi caracterizado por seus opositores como mais uma de suas manifestações “doentias”, as quais promoviam reformas extravagantes e sem a consulta dos interesses do povo, desfazendo-se sem nenhum embaraço de ações consagradas pelo tempo, do mesmo modo que agia com relação às demais atitudes de interesses pessoais tomadas na administração pública de seu governo.

Ainda que o governo de Monteiro tenha dado passos significativos na organização espacial das cidades do Estado, com especial atenção para a Capital, a cidade de Vitória, suas ações também foram marcadas por fortes críticas de grupos políticos que se manifestavam em sua oposição, como no caso das promessas feitas para a cidade de Cachoeiro de Itapemirim em seu plano de melhoramentos para esta cidade. ⁶⁷ As promessas eram dignas de aplausos e seduziam a população, segundo seus críticos, pelo “luxo de detalhes anunciados”, ⁶⁸ mas também causavam dúvidas e receios naqueles que já se encontravam sem esperanças quanto às mudanças anunciadas por aquele governo.

Tanto a ausência de obras necessárias, quanto a realização de outras consideradas pelo então governador indispensáveis no período – e que eram vistas por seus opositores apenas como modo de afirmação de seu governo – eram alvos de críticas, tendo sido destacada, nesse sentido, as condições financeiras em que se encontrava o Estado naquele período: “[...] O

⁶⁶ O Cachoeirano, n. 01, p. 16, 01 jan. 1911.

⁶⁷ [...] Fabrica de tecidos nesta cidade, fabrica de panificação da mandioca, fabrica de papel e dita de cimento nas terras de Monte Libano, captação de força hydraulica das quedas de cachoeira da fazenda “Fructeira” para mover as machinas productoras da energia electrica sufficiente para accionar as fabricas acima e para servir á tracção dos barcos que terão de navegar o nosso Itapemirim. Teremos ainda aquelle promettido grupo escolar, usinas de assucar á margem do Itapemirim, próximo a esta cidade e vários outros melhoramentos que serão o complemento natural a tão importantes innovações (O CACHOEIRANO, n. 01, p. 06, 01 jan. 1911).

⁶⁸ O CACHOEIRANO. n. 04, p. 05, 02 abril, 1911.

Estado está em condições de contrahir pesados e successivos empréstimos para applical-os na sua capital em obras improductivas, a maior parte dellas, e perfeitamente addiaveis?” (O CACHOEIRANO, n. 07, p. 09, 05 março, 1911)

O movimento de embelezamento das cidades e de atenção com a infraestrutura das mesmas proferidas por Monteiro em seus discursos era restrito aos interesses da visibilidade de suas ações, especialmente quando se tratava das encenações que colaboravam na afirmação do seu governo republicano, que foram recorrentes naquele período. Essa questão fica evidenciada principalmente na veiculação de reclamações dos seus opositores, como no caso do jornal O Cachoeirano, que indica as insatisfações dos atores sociais da cidade de Cachoeiro de Itapemirim com o governo daquele período:

[...] Faz vergonha, faz horror observar-se o que váe por esta cidade, de desleixo, de sujidades, de falta de policiamento. No seio mesmo da cidade [Cachoeiro de Itapemirim] ostenta-se um cercado de réguas apodrecidas chindo aos pedaços no meio de uma esterqueira de capim e detrictos!

Quando se trata de festanças ou algum trabalhinho político, oh! Isto é outra cousa. O pessoal fica activo, corre, apaparecem serviçaes por todos os cantos, gasta-se dinheiro, solta-se foguetes...Uma belleza! (O CACHOEIRANO, n. 07, p. 12, 05 março, 1911).

As críticas e reclamações eram acompanhadas do reconhecimento de que as medidas tomadas pela oposição para a melhoria de seus espaços privados eram tratadas de forma rigorosa pela fiscalização do governo, impondo-lhes punições pelas ações mais insignificantes, situação esta que se diferenciava da forma como eram “acolhidas” as mesmas questões pelos “companheiros” do governo, o que evidencia o autoritarismo e mandonismo que se praticava naquele período, até mesmo nas experiências de edificação dos espaços físicos:

Os pobres opositoristas quando fazem qualquer obra em suas propriedades melhorando-lhes o aspecto, são logo perseguidos por fiscaes muito zelosos em receberem os cobres das suas multas pelas mais insignificantes cousas. Mas quando a cousa é de companheiros, até os carros de bois passam pelas ruas mais centraes atordoando os ouvidos da população com medonha chiadeira. Para os carros dos chefes e amigos não há posturas municipaes. E’ como se não houvesse lei.

Os que não rezam pela mesma cartilha vão para a cadeia quando repellem as malcriações dos brutaes carreiros dos grandes senhores de terra.

E ainda há que supponha que vivemos em terra livre! (O CACHOEIRANO, n. 07, p. 13, 05 março, 1911).

Outro governo que se destacou no período por nós tratado foi o do presidente Florentino Avidos (1924-1928). Sua administração foi uma das mais prósperas no Espírito Santo e naquele momento o Estado contava com uma estabilidade econômica devido à exportação do café que estava a todo vapor, o que possibilitou a realização de muitas obras públicas em terras capixabas.

Avidos preocupou-se essencialmente com a ocupação de territórios isolados e despovoados no Estado e, no sentido de facilitar as comunicações entre suas diversas regiões, dedicou-se à construção de inúmeras pontes e estradas de rodagem.⁶⁹ Esta ação permitiu melhorar o escoamento da produção das diversas regiões e, conseqüentemente, incrementar a economia e o desenvolvimento do Espírito Santo. Também permitiu que boa parte do território capixaba passasse a ter comunicação entre si, com destaque para o povoamento de regiões que viviam isoladas.

Em seu governo foi dada atenção também à construção ou reforma de edifícios públicos, com destaque para os estabelecimentos de ensino, dentre eles, os grupos escolares de Santa Teresa, Alegre, Afonso Cláudio, Itapemirim, Cachoeiro de Itapemirim, Muqui e Castelo.

Assim como na administração de Monteiro, o presidente Florentino Avidos também deu grande enfoque para a cidade de Vitória, destacando, para tanto, os serviços da Comissão de Melhoramentos da Capital⁷⁰ na execução das obras. Em sua visão de progresso e evolução, Vitória ainda se encontrava atrasada para a condição de Capital do Estado, o que o levou a planejar e executar em seu governo diversas ações para o desenvolvimento urbano da cidade.

Nesse sentido, Avidos alargou e calçou ruas, fez escadarias, realçou as fachadas dos prédios e construiu edifícios públicos modernos. Também se preocupou com a remodelação das vias mais importantes da cidade no período, como as avenidas Capichaba e a Jerônimo Monteiro. Contou para tanto com uma série de medidas⁷¹ que concretizariam o aspecto moderno e necessário ao imaginário cultural de uma Capital do Estado.

O processo de modernização social do Espírito Santo nos anos de 1910 e 1920 contou, portanto, com os avanços alcançados na reestruturação das cidades, principalmente da Capital, e com a integração dos municípios do território capixaba, que possibilitou ampliar a

⁶⁹ Das trinta e cinco estradas construídas, as mais importantes, por sua extensão ou por interligarem regiões econômicas prósperas foram as de Vitória a Cariacica, Cariacica a Santa Leopoldina, Santa Teresa a Vitória e a de Baixo guandu a Afonso Cláudio. Das vinte e nove pontes construídas as mais importantes foram: a interestadual de Bom Jesus, a ponte sobre o rio doce, a de Santa Leopoldina, a de Nova Venécia e a ponte da Passagem, na Capital (HEES e FRANCO, 2005).

⁷⁰ Procurando atender principalmente às necessidades das obras de remodelação da Capital, as quais considerava complexas, Florentino Avidos constituiu em 1926 uma comissão técnica para a execução das mesmas, nomeando o próprio Secretário da Agricultura, Terras e Obras para dirigir os trabalhos.

⁷¹ Casas e terrenos foram desapropriados; escavações, aterros e demolições foram realizados; construção de prédios, passeios e meios-fios; reformulação do sistema de drenagem; substituição da iluminação elétrica por sistemas mais modernos. Com relação as vias do centro da cidade, realizou obras nas ruas 1º de Março, Duque de Caxias, Rosário, Cleto Nunes, Sete de Setembro, Graciano neves, Treze de maio, coronel Monjardim e Santa Rosa. Também remodelou a Praça Costa pereira, construiu os mercados da Capichaba e da Vila Rubim e construiu o viaduto Caramuru (HEES e FRANCO, 2005).

comunicação entre localidades. Também por meio da reorganização da Instrução Pública foi possível movimentar os novos modos de educação, comportamentos e valores requeridos para que os capixabas se destacassem das práticas anteriores que ocorriam no Estado.

Nesse sentido, passamos a tratar da atenção dada no Estado à criação da expressão central da modernização do ensino primário capixaba – os grupos escolares –, especialmente em suas relações políticas que puderam afirmar a construção e a localização dessas modelares escolas republicanas.

A cidade de Vitória foi a primeira a ter um grupo escolar, em 1908, o Grupo Escolar Gomes Cardim, instalado no prédio da Escola Normal, onde também funcionava a Escola Modelo Jerônimo Monteiro de aplicação dos professores e a Inspeção de Ensino do Estado.⁷² Este primeiro grupo escolar capixaba enfrentou inadequações sucessivas do seu espaço interior e de sua localização no território urbano e, somente em 1927 é que foi concluída a obra destinada ao seu funcionamento, sendo que, até esse ano a escola foi adaptada a imóveis construídos para outras finalidades e, do mesmo modo, essa prática se tornou recorrente no processo de implantação dos demais grupos escolares capixabas.

Para que essa instituição de ensino cumprisse seu papel de símbolo da educação e do progresso do povo naquele período, sua acomodação inicial no prédio da Escola Normal parece ter correspondido a umas das exigências do movimento da nova instrução pública, o da visibilidade. O prédio desta escola formava com outros edifícios da administração pública um conjunto de imóveis relevantes e situavam-se na parte alta da cidade, reconhecida pelo seu valor de referência para os serviços e moradias no período.

Ainda que naquele momento inicial da constituição do novo sentido da instrução pública o prédio do grupo escolar não tenha sido por si só um destaque na cidade, conforme o modelo paulista de organização do ensino primário que norteou a experiência no Estado, sua primeira localização fez valer o princípio da integridade com o cenário urbano e, particularmente, com as funções dos demais prédios na encenação da configuração espacial pretendida no período.

⁷² A inauguração da Escola Modelo Jerônimo Monteiro e a criação do primeiro grupo escolar do Estado, em sua Capital, ganhou nota no jornal, afirmando, desse modo, a importância desta inovação educacional no período: “[...] – A 7 do corrente foi inaugurada oficialmente e com grande solenidade a Escola Jerônimo Monteiro, organizada pelo abalizado educador sr. Gomes Cardim. – Foi criado um grupo escolar na capital, destinado a educar e instruir crianças de ambos os sexos, sendo nomeado director o sr. Francisco Loureiro. O pessoal do grupo constará de um director, oito professores, um porteiro-continuo e um servente. O director receberá 3:600\$ annuaes e os professores 3:000\$” (O CACHOEIRANO, n. 38, p. 07, 19 set. 1908).

Em sua instalação na Rua Pereira Pinto, em 1909, um ano após sua primeira localização no prédio da Escola Normal, fica evidente na ata de inauguração da escola que a implantação do grupo escolar não só cumpria o papel de importante elemento nas inovações do ensino capixaba, como também fazia parte do conjunto de melhoramentos que o governo estadual vinha se esforçando para empreender no período. Ao que tudo indica a visibilidade destas ações era fator fundamental no cenário das afirmações políticas daquele governo (Jerônimo Monteiro, 1908-1912) uma vez que a inauguração do prédio escolar contou com a presença de “*respeitável Corporação*”.⁷³

A construção de prédio específico para o funcionamento do Grupo Escolar Gomes Cardim, primeiro da Capital do Estado, foi associada às dificuldades financeiras proferidas nos discursos dos presidentes do Estado no decorrer dos anos de 1910 e 1920, bem como, combinada às estas sucessivas lamentações, faz-se necessário considerar que o seu processo de criação e implantação ocorreu no cenário da reestruturação urbana da Capital,⁷⁴ e da Instrução Pública,⁷⁵ o que em parte pode explicar sua instalação tardia no Espírito Santo – quase vinte anos após a Reforma que considerou esta edificação como tipo preferencial para o curso primário no estado.

No período tratado, foi a Região Centro-Sul do interior Estado que apresentou maior ocorrência no processo de implantação dos grupos escolares, seguida da Região Central e da Norte. Também foi nas cidades do interior que se verifica a preocupação com a construção de prédios destinados ao ensino, com projeto arquitetônico específico e trazendo elementos estéticos e espaciais que configuravam o lugar para o ensino republicano pretendido.

Nesse sentido, é possível associarmos a implantação das instituições de ensino primário aos municípios que se destacaram no processo de desenvolvimento do Estado entre os anos de

⁷³ Consta na ata de inauguração do Grupo Escolar Gomes Cardim a presença do presidente do Estado e do Congresso Legislativo, deputados do mesmo congresso, representantes do Estado no congresso Federal, auxiliares do governo e demais pessoas que assinam o documento (aquelas que nos foi possível identificar na lista de assinaturas do documento): Paulo de Melo, presidente do congresso; Fernando, Bispo do Espírito Santo; Jerônimo Monteiro, presidente do Estado; Bernardino Monteiro; Barão de...; Pio Ramos; Thiers Velozo; Affonso Lyrio; José Francisco Monjardim; Padre João...; dentre outros (ATA, 1909).

⁷⁴ Conforme Hees e Franco (2005), Derenzi (1995) e Campos Júnior (2005) e Soares (1998), a cidade de Vitória no início do século XX tinha carência de hospitais, estradas, saneamento básico, iluminação pública adequada e energia elétrica.

⁷⁵ Ainda que seja provável que o projeto de mudança da educação pública para o Espírito Santo tenha sido elaborado ainda em São Paulo (SOARES, 1998) e este tenha sido logo colocado em prática em 1908, por Gomes Cardim, secretário da Instrução Pública, muitas dificuldades foram encontradas no ensino que se realizava no Espírito Santo: analfabetismo crônico, escolas funcionando em espaços precários, falta de professores e desqualificação dos existentes, ausência de diretrizes pedagógicas, dentre outros.

1908 e 1930. Nos municípios onde as escolas se instalaram inicialmente, de algum modo, estes se sobressaíram no período na cena do Estado, particularmente, na política, economia e agricultura.

No período tratado, a produção de espaços públicos organizados no interior do Espírito Santo, dentre eles os grupos escolares, parece ter como destaque em sua concretização a afirmação da região para a nova civilidade requerida. Nesse contexto, os prédios escolares de parte das cidades do interior do Estado foram estética e arquitetonicamente associados aos princípios da modernidade republicana e possivelmente constituiu o desejo dos governantes não só na inovação do ensino, mas provavelmente de poder expressar em suas localidades o poderio econômico e político da região, mediante a implantação de uma das expressões centrais da nova lógica social, o prédio escolar específico para o ensino.

O destaque para a Região Centro-Sul do Espírito Santo na ocorrência dos grupos escolares, construídos mediante uma arquitetura e estética influenciada pelo modelo paulista que balizou nossas experiências, encontra sentido ainda na campanha republicana, ou seja, nas localidades que abrigaram partidos e políticos que se manifestavam a favor do regime.

Nesse sentido, a cidade de Cachoeiro de Itapemirim abrigou o primeiro clube republicano do Estado, fundado em 23 de maio de 1887 e presidido por Joaquim Pires de Amorim. Esse município foi o eixo da política democrática no Estado no período e nele situava-se a sede do clube, sua comissão permanente e o expressivo jornal do partido, O Cachoeirano, que colaborou amplamente na propaganda do novo regime (HEES e FRANCO, 2005).

A repercussão da fundação desse clube foi ampla e, em pouco tempo, outros clubes foram fundados no Estado, especialmente em municípios da Região Centro-Sul: São José do Calçado, Alegre, Rio Pardo (Iúna), Anchieta, São Pedro de Itabapoana, Conceição do Muqui, Espírito Santo (Vila Velha), Vitória, Freguesia de Santa Isabel, Guandu, Alfredo Chaves, Vila de Itapemirim (HEES e FRANCO, 2005).

Em 1889 a notícia da proclamação da República ocorreu no Rio de Janeiro e chegou em Vitória sem causar manifestação favorável ou contrária ao novo regime, diferente do município de Cachoeiro de Itapemirim onde os republicanos comemoraram com festivas passeatas. Também nas localidades de Barra de Itapemirim, Castelo, Alegre, Guaçuí e Santa Leopoldina houve manifestações públicas e o povo saiu nas ruas para comemorar (HEES e FRANCO, 2005), municípios estes que, mais tarde, no período de desenvolvimento do regime

republicano, foram os locais que primeiro construíram os prédios escolares destinados ao ensino modelar primário.

Faz-se necessário considerar que dos seis presidentes que estiveram à frente do governo do Estado entre 1908 e 1930, cinco deles eram oriundos de Cachoeiro de Itapemirim, município localizado na Região Centro-Sul do Espírito Santo: Jerônimo Monteiro (1908), Marcondes Alves de Souza (1912), Bernardino de Souza Monteiro (1916) e Nestor Gomes (1920), Florentino Avidos (1924).

A presença destes governadores nas decisões políticas do Estado por quase duas décadas combinada com a prática dos coronéis ⁷⁶ que, no cenário capixaba, desenvolveu-se entre os proprietários das grandes fazendas de café, principalmente da Região Centro-Sul, bem como com os pequenos e médios fazendeiros locais, provavelmente colaborou na localização da implantação dos primeiros grupos escolares no Espírito Santo.

Os fazendeiros que enriqueceram com o cultivo do café no Estado formavam a aristocracia local e tinham prestígio social e político, assim como em outras partes do Brasil. A oligarquia estabelecida em terras capixabas entre 1908 e 1930, foi comandada por Jerônimo Monteiro, natural do município de Cachoeiro de Itapemirim, e este se destacou no período por sua forte influência nas decisões políticas do Espírito Santo.

A destacada produção cafeeira no Espírito Santo comandada pela elite econômica do Estado possibilitou a realização de inúmeras obras públicas no Estado, colaborando no processo de modernização das cidades, bem como na produção e no consumo de novas tecnologias no

⁷⁶ Esta política predominou no Brasil entre os anos de 1889 e 1930 e era voltada para os interesses das elites regionais, tendo a figura do coronel o seu principal expoente. Origina-se da patente da guarda Nacional e o termo foi concedido aos fazendeiros e comerciantes locais, cabendo a eles o exercício do poder político: “[...] Grandes extensões de terras foram entregues nas mãos de proprietários rurais, possibilitando o surgimento de grupos sociais baseados em fortes vínculos pessoais. Indivíduos se colocavam sob a proteção desses senhores, que, por sua vez, recebiam respeito e solidariedade. Quanto mais pessoas tivessem sob sua proteção, maior o prestígio do senhor” (HEES e FRANCO, 2005, p. 25-26).

Para Vasconcellos (1995) o coronelismo está enraizado na sociedade brasileira, sendo o responsável pelo imaginário que moldou todo o nosso sistema político. Acredita que as práticas políticas do coronelismo sobreviveram apesar do desaparecimento progressivo do coronel, enquanto figura física, mas tal desaparecimento possibilitou o surgimento de outros personagens políticos, os tecnocratas e os populistas, os quais substituíram o coronel, mas não as suas práticas (VASCONCELLOS 1995, p. 14). Conforme este autor a origem do coronelismo está centrado, entre outros aspectos, na ausência da solidificação de princípios democráticos, na construção de uma cultura que separa povo de elite, na rígida hierarquia social, na inexistência da construção de uma sociedade voltada para o cidadão, na estrutura da colonização voltada para o grande lucro com pouco gasto, no espírito aventureiro do colonizador e na inexistência de espaços na sociedade colonial para o homem livre sem posses.

período, ainda que o desfrute destes avanços fosse restrito aos interesses pessoais de uma pequena parcela da população.

Assim, a construção de estradas e pontes foi uma necessidade no processo de escoamento, principalmente, da produção do café, bem como facilitou a comunicação entre municípios e destes com o País, fazendo avançar a organização urbana das cidades, bem como uma nova lógica de convivência social e ordenação da população nos espaços públicos.

Dentre os avanços do período, é possível observar a construção de escolas republicanas nos municípios do interior capixaba, em correspondência com os significativos e suntuosos prédios escolares erigidos no País, representantes da remodelação do ensino primário. Inicialmente, foram implantados no Espírito Santo em locais que puderam arcar com seus elevados custos, associada às vantagens políticas destas localidades no cenário do desenvolvimento republicano do Estado, ou seja, na Região Centro-Sul.

Também é possível observarmos que, ainda que a renovação da instrução primária para o povo tenha sido considerada um aspecto central no desenvolvimento da República – tendo a edificação do grupo escolar como tipo ideal e específico para seu desenvolvimento – a predominância de escolas isoladas na experiência capixaba foi marcante como espaço de educação por quase todo o período republicano no Espírito Santo.

Essa experiência ajuda a compreender que a concentração do tipo escolar específico para o ensino primário republicano em determinados municípios do Estado, bem como as necessárias simbologias neles expressas, ocorreu para um contingente restrito da população e limitada às áreas de destaque econômico e político daquele momento. Essa prática pode ter sido movimentada pelas ações de privilégios do coronelismo capixaba, as quais se fizeram presentes especialmente nas relações oligárquicas desenvolvidas na Região Centro-Sul do Espírito Santo, assim como em diversas instâncias de decisão e controle da administração pública, como no caso da política de construção das obras no Estado, dentre estas, os grupos escolares.⁷⁷

⁷⁷ Conforme o relatório de governo do ano de 1925, os serviços de obras públicas no Estado eram contratados diretamente pelo presidente em exercício e ele próprio estabelecia as condições de natureza técnica, salvo alguns serviços especiais, que se constituíam por comissões autônomas. É possível que essa prática tenha ocorrido mediante interesses pessoais, bem como facilitado as intenções de afirmação política dos grupos sociais envolvidos nas decisões relativas aos benefícios dos avanços estruturais e modernizadores em curso.

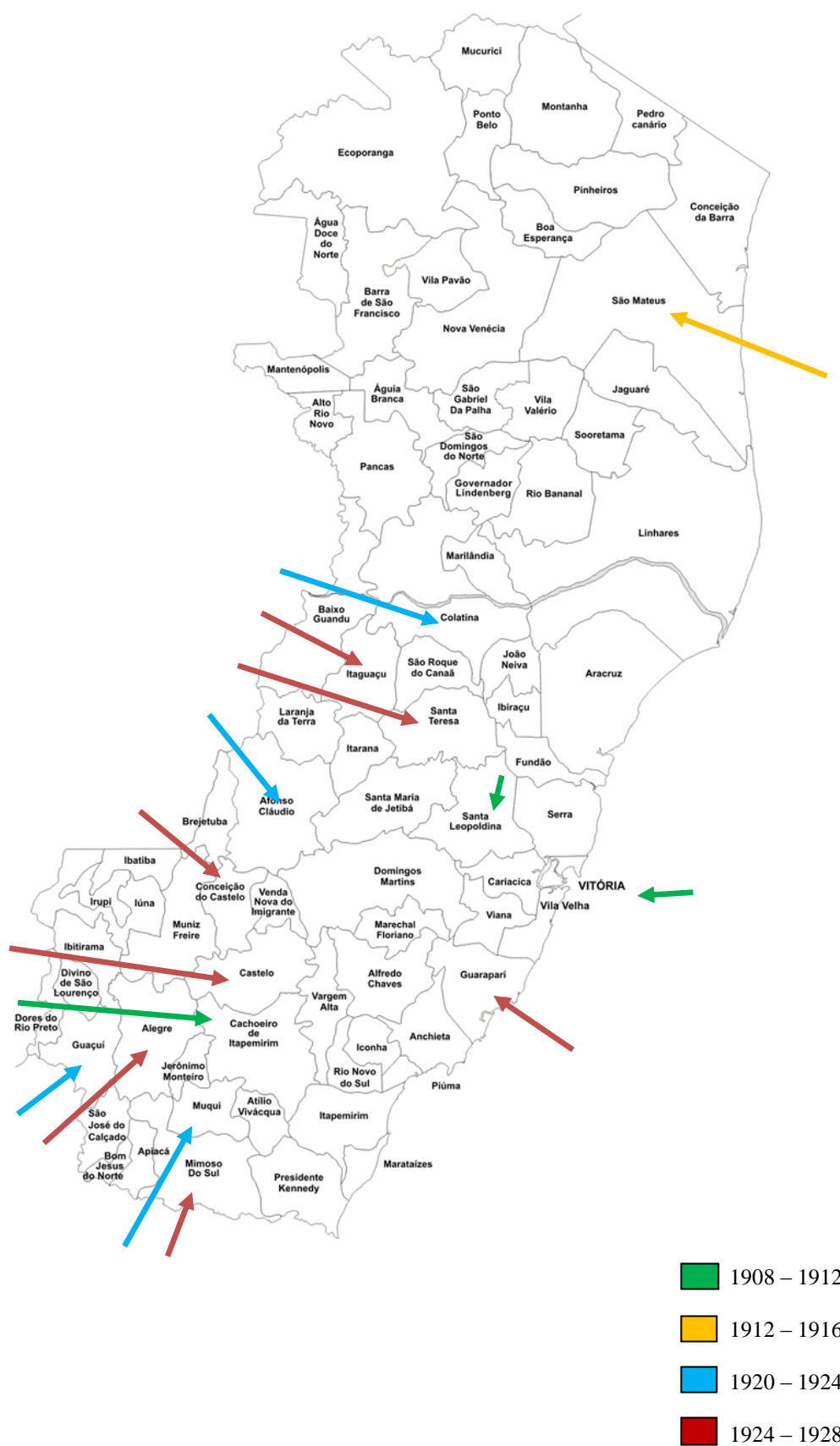


Figura 5 – Ocorrências dos grupos escolares nos municípios capixabas entre 1908 e 1930.

4.2 Elementos constitutivos das modelares escolas republicanas no Espírito Santo

No primeiro momento do processo de expansão dos grupos escolares capixabas, 1908-1930, os edifícios destinados ao seu funcionamento em sua maioria foram os imóveis adquiridos pela administração pública e adaptados para o desenvolvimento do ensino primário. Por meio dessa solução espacial foi que o governo pôde iniciar a nova organização da instrução pública e dar os primeiros passos na forma modelar de ensino republicano, alavancada pelo presidente do Estado Jerônimo Monteiro e o secretário da Instrução Pública, Gomes Cardim.

No decorrer das décadas seguintes à nova organização do ensino público primário de 1908, a mobilização para a construção das escolas republicanas ficou a cargo do governo estadual e, ainda que os governadores reclamassem a falta de verba para investir no ensino, a construção destas foi iniciada e ocorreu em municípios de destaque econômico, em possíveis interesses na modernização de suas localidades, indicando dessa forma a ausência de uma política efetiva no processo de espacialização específica para o ensino primário do Estado.

No início do século XX, as riquezas geradas pela cultura do café no Espírito Santo, assim como em outros Estados do Brasil, proporcionaram um desenvolvimento cultural significativo da população, trazendo transformações visíveis no cenário das cidades capixabas. Associada a este momento de ascensão econômica da produção cafeeira, os investimentos externos e incentivos econômicos, bem como a revolução tecnológica do período, também colaboraram nesse processo de desenvolvimento do Estado, especialmente em seu aspecto de reestruturação urbana e dos novos hábitos sociais.

As transformações urbanas capixabas foram amplamente influenciadas pelos países da Europa que, por sua vez, tiveram seu desenvolvimento arquitetônico no século XIX incentivado pelas modificações urbanas e possibilidades de uso de novas técnicas e materiais construtivos advindas do avanço industrial do período.⁷⁸ Esse movimento cultural europeu, a Belle Époque, teve como fundamento artístico a expressão das formas do estilo Art Nouveau.⁷⁹

⁷⁸ [...] Os novos materiais, o ferro e, depois de 1860, o aço, tornaram possíveis construções mais altas, a construção de vãos muito mais amplos do que até então e o desenvolvimento de plantas baixas mais flexíveis. O vidro, em combinação com o ferro e o aço, permitiu aos engenheiros construir tetos e paredes inteiramente

A formação da concepção moderna no Brasil, inspiradas em tendências européias, teve início com o advento da República em formulações geradas e propagadas por cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, principais centros econômico, político e cultural do País no período. A nova política econômica instaurada por este regime tornou necessária a adaptação das cidades ao crescimento do comércio e às atividades industriais de exportação, o que compreendeu a aquisição social de uma nova postura urbana da população, relacionando os novos espaços modernos aos anseios dos preceitos republicanos.

Estas transformações políticas e culturais do País proporcionaram a construção de uma nova identidade da população, que ocorreu mediante a incorporação de valores que se constituiu, dentre outros processos, na materialidade das mudanças do traçado urbanístico das ruas e praças e das formas arquitetônicas dos edifícios públicos e particulares da cidade.

Sevcenko (2003) aponta que neste período houve grande transformação dos espaços públicos e dos modos de vida,⁸⁰ especialmente na cidade do Rio de Janeiro, pautado no aburguesamento e cosmopolitismo que se identificava com a vida parisiense, mas que contemplava apenas uma parcela da população.⁸¹ Também atesta que a remodelação urbana daquela cidade marcou a redenção do País com relação à sua situação colonial⁸² e, em sua

transparentes. O concreto armado, introduzido no final do século, combinou a resistência à tração do ferro com a resistência à compressão da pedra [...] (PEVSNER, 2002, p. 403).

⁷⁹ A Belle Époque – bela época, em francês – foi um período de cultura cosmopolita na história da Europa que teve início no final do século XIX e durou até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, 1914. Foi uma época marcada por profundas transformações culturais que se traduziram em novos modos de pensar e viver o cotidiano. Foi representada por uma cultura urbana de divertimento, incentivada pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte gerados pelos lucros e necessidade da política imperialista. Considerada uma era de ouro, beleza e de inovações, advindas da revolução tecnológica do período e que tornaram a vida mais fácil, foi associada ao movimento artístico do período o qual também colaborou no desenvolvimento desse cenário cultural efervescente, o estilo Art Nouveau. Conforme Argan (2010), [...] O ambiente visual que o Art Nouveau tece em torno da cidade não só favorece sua atividade, como também lhe oferece um reconforto em sua labuta, fornecendo-lhe uma imagem idealizada e otimista: a nascente civilização das máquinas não a condena a um mecanismo obscuro e opressor; pelo contrário, libertando-a da necessidade e do trabalho, permitirá que ela plane nos céus da poesia (p. 202).

⁸⁰ “[...] A volatização dos valores tradicionais e a rápida vigência de novos padrões de pensamento, gosto e ação se disseminam velozmente, atingindo a todos os setores da sociedade e da cultura. O efeito é de um vórtice avassalador a que nada escapa” (SEVCENKO, 2003, p. 119).

⁸¹ A política que se instalou no período republicano acabou por expulsar os grupos populares da área central das cidades, tendo sido isoladas para o desfrute exclusivo da burguesia que se afirmava no período (SEVCENKO, 2003).

⁸² O autor afirma que o novo cenário suntuoso das décadas finais do século XIX exigia “novos figurinos” para as construções e remodelações arquitetônicas do período. Desse modo, o mestre-de-obras, que foi elemento popular e responsável por quase toda edificação urbana até aquele período na cidade do Rio de Janeiro, foi vencido pelos novos arquitetos de formação acadêmica, por meio de uma campanha da imprensa: “[...] ao estilo do mestre-de-obras, elaborado e transmitido de geração em geração desde os tempos coloniais, constituindo-se ao fim em uma arte autenticamente nacional, sobrepôs-se o *art nouveau* rebuscado dos fins da Belle Époque” (SEVCENKO, 2003, p. 44).

necessária visibilidade como elemento constituinte de nova ordem social, as “fachadas”⁸³ tornaram-se uma preocupação permanente na arquitetura, assim como em outros aspectos da vida social.

Assim como na maioria das metrópoles brasileiras, o projeto da modernidade foi promovido pelas instituições públicas capixabas nos fins do século XIX, alicerçado pelo discurso dos intelectuais locais, através da imprensa,⁸⁴ e acatado pela elite local. Este movimento foi imprescindível no desenvolvimento e consolidação do comércio, inicialmente da cidade de Vitória, na renovação dos hábitos higiênicos e sanitários e na transformação urbanística do Estado, que também se apropriou de elementos estéticos e arquitetônicos europeus na constituição de parte de suas obras.

O sentido do moderno se fez presente também na construção de parte dos grupos escolares do Espírito Santo construídos no período entre 1908 e 1930 e, como afirma Medeiros (2010), estas escolas capixabas registraram elementos da arte e da arquitetura moderna em sua constituição possível e em consonância com o processo de reestruturação urbana ocorrido no Estado naquele período.

As construções capixabas em suas feições coloniais foram, segundo Medeiros (2010), vestidas com roupagem eclética⁸⁵ a partir do governo de Jerônimo Monteiro, prática que se estendeu até a década de 1920. Já no final dos anos desta década, o Estado destacou em suas edificações escolares traços do neocolonialismo,⁸⁶ em consonância com o movimento

⁸³ No início do século do XX na cidade do Rio de Janeiro a definição da atmosfera cultural da cidade é definida pelo processo de transformação urbana e as relações sociais se estabelecem em consonância com o projeto urbanístico que se instala (SEVCENKO, 2003, p. 121). Nesse sentido, as fachadas arquitetônicas, bem como o modo das pessoas se apresentarem, na vestimenta e no comportamento social, afirmam o novo status social de riqueza e de prosperidade, requeridos no período.

⁸⁴ Cf. Novaes (2001) e Schneider (2007).

⁸⁵ O ecletismo é o uso ou mistura de estilos do passado para a recriação de uma nova linguagem arquitetônica. É linguagem da euforia e da liberdade, calcada nas novas tecnologias. Caracteriza-se pela simetria, busca de grandiosidade, rigorosa hierarquização dos espaços internos e riqueza decorativa (ARGAN, 2010; PEVSNER, 2002 e PROENÇA, 2000).

⁸⁶ Foi um movimento estético da arquitetura do início do século XX que teve como proposta a busca de uma arte genuinamente nacional. Em contraste com o período ecletista de imitação de diversos estilos europeus, o início do século XX marcou a busca pelas raízes culturais brasileiras e o ressurgimento do estilo colonial. Acreditava-se que as origens lusitanas representavam o verdadeiro estilo nacional e o movimento foi notado não só em construções públicas, mas também em residências. Conforme Segawa (2010) foi o médico e historiador de arte José Mariano Filho, no Rio de Janeiro, quem afirmou a maior repercussão do sentimento nacionalista e com maiores consequências que as ações de Ricardo Severo no Estado de São Paulo. Este autor também aponta que o episódio do neocolonial na arquitetura brasileira teve um papel significativo no debate das ideias sobre novos conceitos arquitetônicos e que o discurso dos seus defensores não era isento “[...] de uma vontade modernizadora no sentido de atualizar a arquitetura face às transformações da sociedade e da cultura material do início do século XX” (p. 39). Desse modo, independente do referencial adotado sobre a “modernidade” o que se destacou no

Modernista,⁸⁷ praticado no Brasil, o qual suscitou o resgate das raízes nacionalistas e influenciou as edificações arquitetônicas do período.

Faz-se necessário destacarmos que a apropriação dos estilos arquitetônicos, advindos da Europa, pelo contexto brasileiro e, especialmente, no Espírito Santo ocorreu mediante as particularidades políticas e sociais locais no início do século XX. Portanto, ao se atentar para o que acontecia em matéria de arquitetura fora do País, especialmente com relação ao estilo eclético, o Brasil reproduziu ao seu modo o que se considerava de bom tom imitar e na medida em que causava “furor” nos países tradicionalmente de grande prestígio econômico e cultural.

O desenvolvimento da arquitetura em fins do século XIX e início do XX na Europa caracterizava-se como uma renovação e síntese das artes produzidas até aquele momento, principalmente a decorativa. As circunstâncias destas mudanças tinham raízes profundas naquela realidade e correspondiam as condições peculiares de sua época, procurando responder às questões que vinham se engendrando no campo das artes devido ao advento da era industrial.

Considerando que no Brasil a indústria ainda dava seus primeiros passos no cenário local e que a importação de produtos da Europa era significativa naquele período, o desenvolvimento arquitetônico brasileiro destacou-se pela apreciação e importação de estilos considerados “exóticos” – principalmente por uma aristocracia que vivia com os olhos no Velho Mundo – os quais circularam no País por meio das apropriações feitas em viagens feitas para o exterior, das revistas especializadas ou ainda por arquitetos, artesãos e artistas emigrados dos países onde os estilos alcançaram grande força.

A leitura dos estilos arquitetônicos em terras capixabas enfrentou por sua vez, além daquelas referências fundamentadas na realidade europeia, dificuldades com os materiais a serem utilizados nos empreendimentos locais – que por vezes foram importados, bem como eram

aporte da postura neocolonial foi “[...] a introdução do contraponto regionalista – a busca de uma arquitetura identificadora da nacionalidade – como fator de renovação” (p 39).

⁸⁷ O ano de 1922 marcou o centenário da Independência e a explosão de um sentimento de brasilidade representado de maneira muito diferente nas artes. Havia uma vontade de romper com qualquer tradição, forma ou sistema, e as palavras de ordem eram funcionalidade e racionalidade. O concreto aparente das construções significava o desenvolvimento urbano consolidado e o início do fortalecimento da indústria. O modernismo arquitetônico combateu o ecletismo dos estilos históricos e propôs um repertório de formas significativas, que expressasse a vivacidade e os sentimentos da cidade. Teve como características: a arte em conformidade com sua época, renúncia aos modelos clássicos, busca da funcionalidade decorativa (ARGAN, 2010 e PROENÇA, 2000).

produzidos pelos próprios construtores – ⁸⁸ e com as habilidades necessárias à arte de construir, que era adquirida pelos trabalhadores em seu aprendizado no próprio “canteiro de obras”. Ao se especializarem no próprio fazer de sua atividade, provavelmente também imprimiam características das condições locais na produção dos ornamentos que distinguiam os estilos arquitetônicos que foram afirmados no Estado no início do século XX.

Passamos a tratar a experiência arquitetônica dos grupos escolares construídos no Estado do Espírito Santo no momento inicial de sua implantação, ⁸⁹ procurando destacar seus elementos constitutivos que colaboraram para a afirmação do sentido do moderno nas práticas educacionais capixabas.

Os grupos escolares Bernardino Monteiro, construído no município de Cachoeiro do Itapemirim, Região Sul do Estado e o Gomes Cardim, na Avenida Capixaba, atual Jerônimo Monteiro, na Capital, (Figuras 6 e 7, respectivamente) expressaram no Espírito Santo a requerida visibilidade e suntuosidade dos prédios escolares no processo de renovação do ensino primário capixaba, bem como seu pretendido diálogo com a cena local, impondo-se como um dos elementos que qualificavam e enobreciam as atividades urbanas da população.

Constituídos em estilo eclético, conforme Medeiros (2010), a estética desses edifícios escolares marcou na nascente cena urbana de suas localidades o interesse dos governantes em projetar e afirmar no contexto das cidades outra lógica para as relações sociais, por meio de seus elementos arquitetônicos. Estes eram dotados de uma linguagem simbólica que deveria ser transmitida a todas as camadas da sociedade, com vistas à recriação de uma nova ciência do espaço.

A presença da decoração nos edifícios é um elemento indispensável na multiplicação do efeito ilusionista dos materiais que o constituem, colaborando no sentido da nova concepção do espaço urbano, que no período foi marcada pela expressividade, representação e intenção de glorificar o sistema político. Também pretende evidenciar o novo status dos seus ocupantes, bem como reproduzir tipos e modelos admirados na Europa, o que contribuiria no rechaço dos vestígios coloniais da cidade.

⁸⁸ Campos Júnior (2005, p. 22) afirma que as condições dadas historicamente acerca da produção de materiais para a construção no País criaram oportunidades regionais voltadas para a fabricação destes pelos próprios construtores locais. Também indica que, na cidade de Vitória, os materiais de fabricação mais elaborados vinham de fora do Estado e eram comercializados em estabelecimentos que os representavam, como o caso da Casa Pan-Americana, que se dedicava ao fornecimento desses materiais antes do ano de 1913.

⁸⁹ Trataremos dos grupos escolares que nos foi possível localizar informações sobre sua constituição arquitetônica.



Figura 6 – Grupo Escolar Bernardino Monteiro.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 17.



Figura 7 – Grupo Escolar Gomes Cardim.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 17.

No Grupo Escolar Bernardino Monteiro (Figuras 6) destacamos a presença do frontão no topo da fachada principal, integrando o conjunto arquitetônico deste edifício. Em sua forma triangular esse elemento constitutivo da decoração refere-se à arquitetura clássica e tanto embelezava como comunicava a pretensão de seriedade e de destaque daquela nova instituição pública escolar. É possível observar ainda em sua fachada a presença de aberturas para os porões, os quais permitiam facilitar as adaptações do prédio ao terreno, bem como o arejavam e protegiam seu assoalho.

Esse edifício marcou na cena cultural do município de Cachoeiro de Itapemirim a monumentalidade pretendida acerca dos novos espaços escolares do período e, por meio de suas práticas de formação bem como da sua linguagem arquitetônica, desenvolveu significados sociais em sua ocupação espacial na cidade. Atualmente funciona neste prédio a sede do governo municipal, com espaços culturais destinados à população.

O presidente da Academia Cahoeirense de Letras, o Sr. Athayr Cagnin, escreveu na Folha do Espírito Santo, em 09 de julho de 2000, em texto intitulado “O Cenciarte”, o que considerava naquele ano o ponto alto das festividades do “Dia de Cachoeiro”, ou seja, a inauguração do Centro de Ciências, Artes e Tecnologia, o Cenciarte, no prédio do Grupo Escolar Bernardino Monteiro. Em sua publicação é possível observarmos o quanto a proposta de afirmação de uma nova concepção espacial escolar para o ensino primário local no início do século XX, bem como sua permanência no imaginário da população – pelas práticas de formação e pela simbologia da arquitetura expressa no edifício –, desenvolveu sentidos e significados na trajetória social do município:

“[...] Confesso que fiquei preocupado quando, há cerca de três anos, soube que iam dar outro destino à escola onde aprendi as primeiras letras. Solidarizei-me com a diretora e as professoras que, no primeiro momento resistiram à concretização da ideia. Que se recupere o prédio, pensava eu, mas não se altere seu destino de educandário tradicional por onde passaram tantas gerações de cachoeirenses ilustres. Hoje dou a mão à palmatória e ainda bato palmas. O prédio totalmente recuperado pela prefeitura e com sua bela arquitetura preservada, readquiriu sua antiga dignidade e beleza, transformando-se em cartão de visita da cidade e moderno centro de estudos” (FOLHA DO ESPÍRITO SANTO, 09 de julho de 2000, avulso).⁹⁰

Com relação ao grupo Escolar Gomes Cardim, (Figura 7) depois de ter funcionado em locais inadequados, de acordo com a proposta original – tanto com relação às possibilidades do seu

⁹⁰ Esta publicação faz parte do acervo pessoal do Sr. Athayr Cagnin e apresenta-se como um recorte de jornal colado em caderno pautado, compondo o conjunto de suas matérias publicadas na Folha do Espírito Santo.

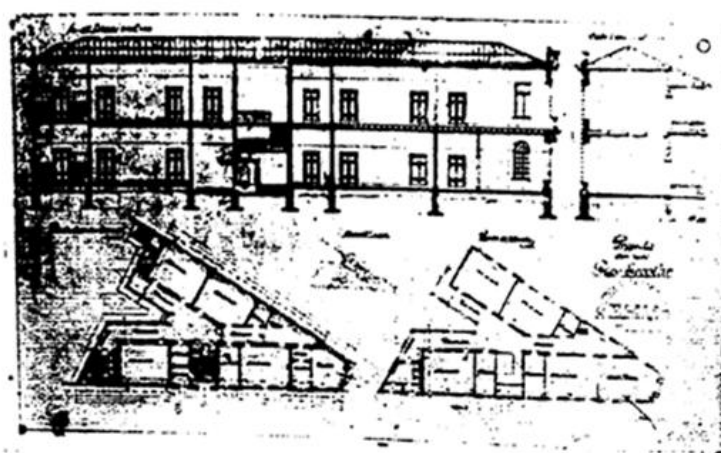
espaço interior, quanto da sua localização no espaço urbano da cidade – em 1928 pôde contar com sua inauguração em espaço específico e de destaque na cidade. Foi projetado pelo arquiteto tcheco-eslovaco Josef Pitlik e construído na principal avenida do período, a Capixaba, atual Jerônimo Monteiro, no encontro com a Avenida Barão de Mojardim.

Assim como o Grupo Escolar Bernardino Monteiro, este edifício também caracteriza a dimensão monumental dessas instituições escolares no Espírito Santo, tendo sido palco de relevantes atividades sociais no decorrer dos anos após suas atividades escolares voltadas para o ensino primário ⁹¹ e com marcante presença até os dias atuais no centro da cidade de Vitória.

Seu projeto arquitetônico em “V” acompanha o traçado do terreno onde foi localizado, (Figura 8) tendo feito parte de um conjunto arquitetônico capixaba significativo da segunda metade do século XX. Predominou neste edifício a simetria, solidez e ausência de excessos decorativos, traduzindo sobriedade e racionalidade, especialmente no que se refere ao seu exterior.

A fachada principal, voltada para Avenida Jerônimo Monteiro, é composta por evidentes elementos neoclássicos, como as janelas de vergas em arco pleno e retas, alternadas no pavimento térreo e no segundo pavimento, respectivamente, como nas duas outras fachadas. O corpo central é destacado por pilares e frontão triangular que se repetem nas laterais em dimensão menor. As duas outras fachadas são identificadas por uma menor, que se forma na ponta do edifício com guarda-corpo de balaústre e terminação com frontão curvo, e pela da Rua Barão de Monjardim, onde se observa uma simplificação em relação à fachada principal e compreende dois frontões triangulares de mesma dimensão.

⁹¹ Abrigou o Colégio Estadual entre os anos de 1948 e 1958; a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; depósito de livros considerados subversivos em uma de suas salas no regime militar; sede do Serviço de Identificação da Secretaria de Segurança Pública do Estado até 1976. Fonte: Disponível em: <http://www.vitoria.es.gov.br/semc.php?pagina=prediohistorico> . Acesso em 22 de junho de 2012.



Projecto do Grupo Escolar "Gomes Cardim" construído na Avenida Capichaba

Figura 8 – Representação espacial do Grupo Escolar Gomes Cardim.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo em 15 de junho de 1928. Vitória: Imprensa Oficial, 1928. Anexos.

O Grupo Escolar Marcondes de Souza (Figura 9) tinha dois pavimentos e foi instalado em frente a uma praça, produção espacial típica da idealização das escolas republicanas e que representa o sentido de referência pública na ordenação das cidades para o período. A entrada do prédio também apresenta elementos que funcionavam como símbolos da grandiosidade requerida para a afirmação das escolas no cenário da modernização social da cidade: duas colunas de feições neoclássicas. Apresenta pouco ornamento em sua fachada e de forma estilizada.

A cidade de Muqui, local da instalação desta escola, foi frequentada por volta de 1850 por famílias da aristocracia mineira e fluminense e por meio de condições financeiras favoráveis, bem como pelo bom gosto e requinte destas famílias, foi possível o desenvolvimento na localidade de um rico patrimônio arquitetônico, em estilo eclético, considerado atualmente um dos maiores acervos no Estado. Sua economia baseava-se no cultivo do café encontrado nas grandes fazendas do local, às margens do Rio Muqui, e deu origem a um núcleo urbano movimentado pelo comércio deste produto.



Figura 9 – Grupo Escolar Marcondes de Souza.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 158 e 159.

Na representação espacial do edifício (Figura 10) é possível identificarmos sua configuração interna voltada para os locais de regulação das atividades educativas, ou seja, os espaços destinados às atividades de ensino convergiam para as salas da direção, da coordenação e dos professores.

Como afirma Medeiros (2010), o interior do prédio foi constituído por elementos decorativos e funcionais, como o mármore e o vidro, os quais marcam as possibilidades de utilização de novos materiais no período para a produção do espaço e a sua decoração. As pestanas horizontais usadas nas janelas do edifício alinham-se com a horizontalidade da edificação e afirma tanto o rigor geométrico que anuncia os aspectos centrais da nova organização social e educativa – rigidez, tensão e inflexibilidade –, como o princípio sanitário requerido da ventilação nos ambientes de ensino das escolas.

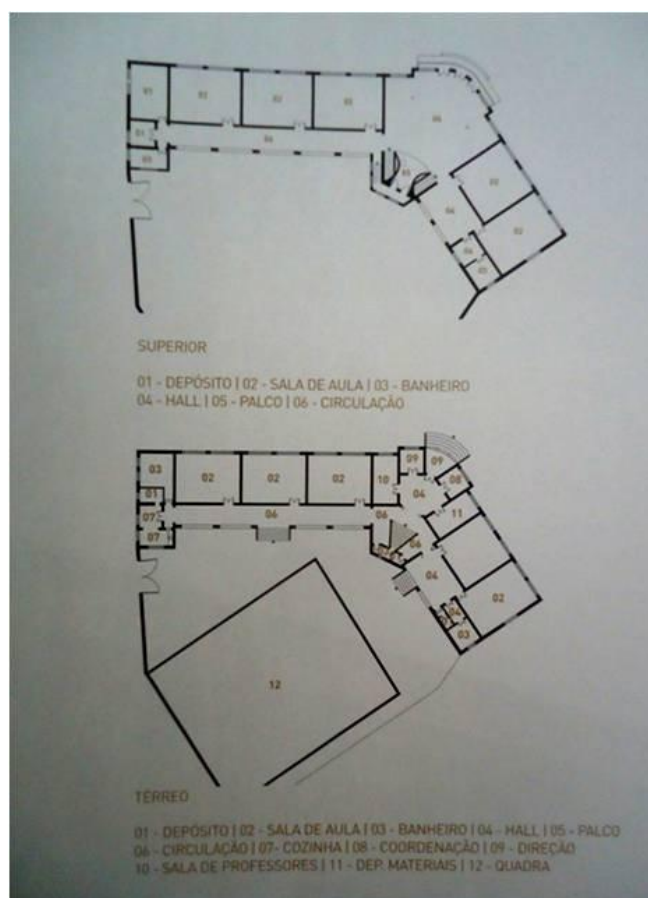


Figura 10 – Representação espacial do Grupo Escolar Marcondes de Souza.
Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 161.

O Grupo Escolar Professor Lellis, (Figura 11) localizado no município de Alegre, Região Sul do Espírito Santo, foi construído em estilo eclético com a incorporação de alguns elementos neocolonial, como nos frontões revestidos de azulejo e nos arcos abatidos de algumas janelas. É composto por três volumes: o corpo central, por onde se dá o acesso, e os dois volumes laterais, ligeiramente projetados na direção da via pública onde se situa.

Sua edificação parece demonstrar a intenção de erguer no período a típica construção grandiosa e monumental para a instrução primária do período, revelando-se esta nos elementos que constituem sua arquitetura, ou seja, a decoração do prédio e suas condições espaciais para o funcionamento das atividades de ensino.



Figura 11 – Grupo Escolar Professor Lellis.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 52e 53.

No relatório das atividades do governador Aristeu Borges de Aguiar, 1929, em seção intitulada “Prédios Escolares”, dentre as informações sobre a organização dos edifícios destinados ao ensino – que também era associada ao provimento de materiais pedagógicos para a consideração de um ensino satisfatório – é feita referência à construção que vinha ocorrendo do grupo escolar da cidade de Alegre, como aquele que constituiria “[...] uma das bellas obras, confirmadoras do interesse do governo pela instrução” (ESPÍRITO SANTO, 1929, p. 110).

A representação do espaço interior (Figura 12) comunica a hierarquia da disposição dos seus ambientes para a configuração de uma atividade de ensino inspecionada, tendo no corredor centralizado a possibilidade de convergência de toda a circulação do prédio que favorecia o controle requerido. Essa concepção espacial típica das escolas republicanas é bem delineada em sua arquitetura, principalmente quando associada à atenção dada ao seu aspecto decorativo que o caracteriza como atraente, alegre e empolgante.

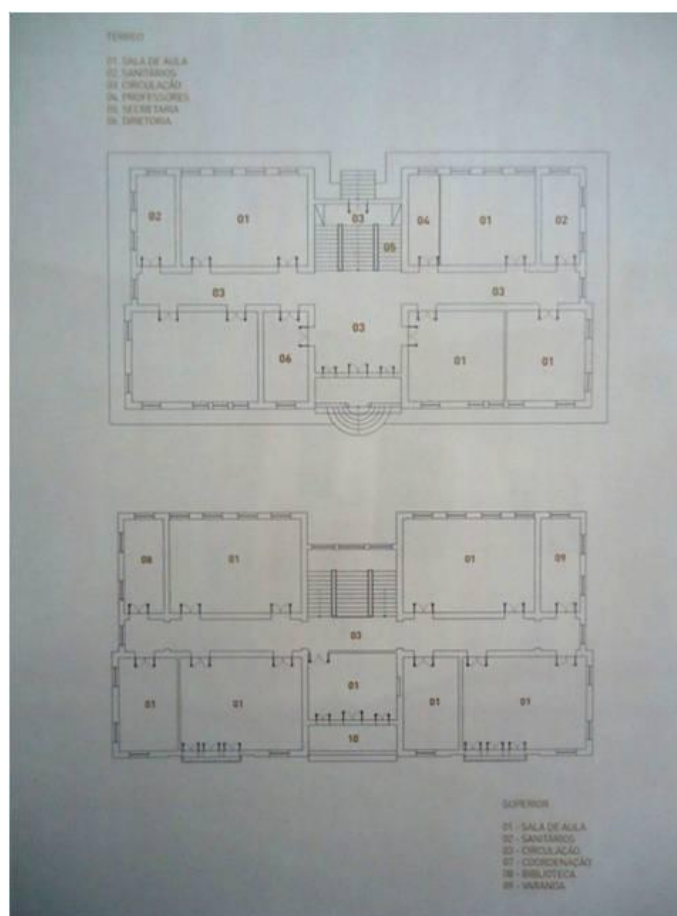
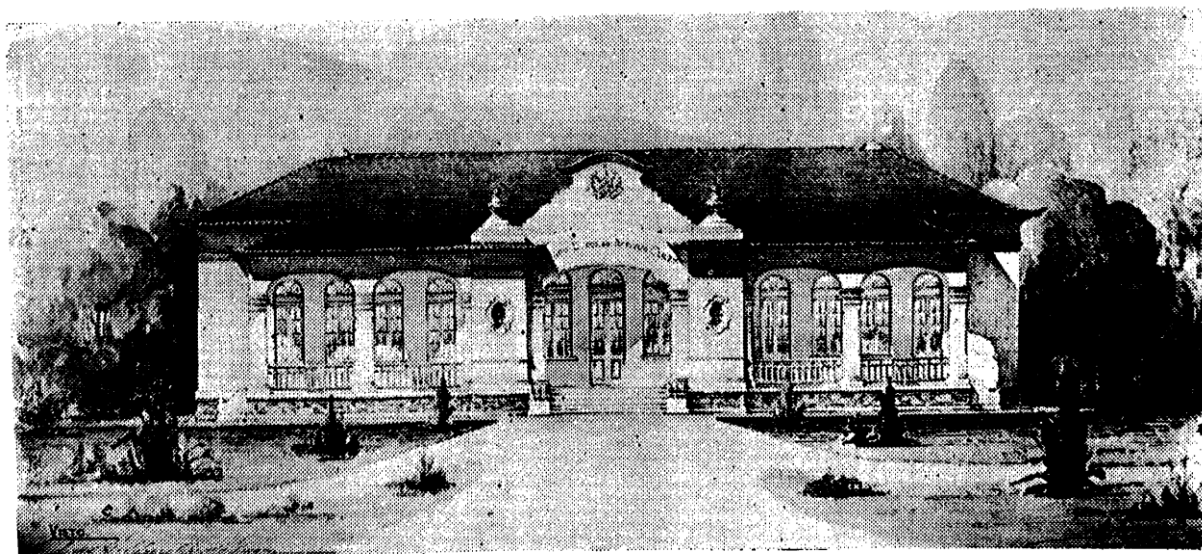


Figura 12 – Representação espacial do Grupo Escolar Professor Lellis.
Fonte: MEDEIROS, Bruna Moraes de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 59.

Com características arquitetônicas em estilo eclético, o grupo escolar instalado no município de Afonso Cláudio (Figura 13)⁹² apresenta a mistura de estilos típica desse movimento arquitetônico predominante desde meados do século XIX até as primeiras décadas do XX na Europa, ou seja, com referências clássicas, medievais, renascentistas, barrocas e neoclássicas. Sua fachada é marcada por um frontão decorado e pelo avanço das partes laterais da entrada principal da escola, projetada tanto de forma a compor e enfeitar seu conjunto, quanto de identificar a acessibilidade da mesma. Funcionando como elemento que se destina a sustentar a carga vertical do telhado que cobre a área da frente do prédio, as colunas simbolizam também elementos arquiteturais históricos de suntuosidade e monumentalidade.

⁹² A referência feita a esta escola por Nestor Gomes em seu relatório de governo não denomina o grupo escolar.



Grupo Escolar de Afonso Cláudio.

Figura 13 – Grupo Escolar de Afonso Cláudio.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 22 de setembro de 1930 [por] Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória: 1930, Anexos.

No município de Mimoso do Sul situa-se o Grupo Escolar Monteiro da Silva (Figura 14), encontrando-se no centro da cidade, na Praça Darcy Francisco Pires e próximo a Igreja Matriz de São José. Sua localização compõe com os demais espaços e obras públicas o conjunto arquitetônico típico do desenvolvimento das cidades no período republicano – a praça, a igreja e a escola – o que favorecia no período a compreensão de uma nova ordem social pela população.

A fachada do prédio anuncia, ainda que de forma modesta, a pretendida visibilidade do prédio escolar no período, destacando um bloco central a frente do retilíneo volume de salas. Suas janelas, em grandes aberturas retangulares, apresentam-se em ritmo constante e acentua a horizontalidade da construção, imagem da estabilidade que a escola pretendia marcar para a população em seu traçado arquitetônico.

A rigidez das formas da edificação anuncia seus espaços interiores, que são constituídos em sua decoração por motivos geométricos, bem como apresentam a preocupação com a ventilação espacial em janelas compostas por pestanas horizontais, ferro e vidro, estes

últimos, marcando a utilização de novos materiais na arquitetura funcional do período (MEDEIROS, 2010).



Figura 14 – Grupo Escolar Monteiro da Silva.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Moraes de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 21.

No Grupo Escolar Peçanha Póvoa (Figura 15), localizado no município de Santa Teresa e no Grupo Escolar Thiers Vellozo (Figura 16), em Itaguaçu é possível encontrarmos traços neocoloniais nestas escolas (MEDEIROS, 2010), assim como elementos que nos remetam à arquitetura eclética. Suas fachadas pouco se diferenciam, marcando a possível utilização de projetos padrões para a construção dos edifícios escolares, em fins dos anos de 1920.

Em acordo com o movimento estético da arquitetura do início do século XX, o estilo neocolonial presente em ambos os prédios escolares destaca-se pelo alinhamento das edificações com as vias públicas, no limite do terreno. As fachadas são marcadas pela simplicidade e simetria das janelas, que repete o mesmo ritmo e tipo, e os telhados aparentes também configuram uma das características desse estilo arquitetônico.



Figura 15 – Grupo Escolar Peçanha Póvoa.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 19.



Figura 16 – Grupo Escolar Thiers Vellozo.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória. Vitória: SEDU, 2010, p. 19.

Os elementos constitutivos do conjunto de edifícios apresentados podem ser associados às transformações políticas, culturais e sociais capixaba das primeiras décadas do século XX ao observarmos como as fachadas dos prédios foram desenhadas e decoradas. Trazem as marcas das mudanças que vinham ocorrendo no período, em se tratando dos fundamentos que proclamavam os valores e ideais requeridos para a sociedade.

Sendo classificados em estilo eclético e neocolonial por Medeiros (2010), também destacamos que estes edifícios escolares não se reduzem a uma determinada estética, coexistindo elementos de ambos os estilos arquitetônicos, o que se compreende pelas mudanças políticas e culturais que ocorriam no País e que ecoavam também na concepção arquitetônica das cidades e das suas construções.

É provável que a circulação de atores sociais do Estado em outras localidades do País no período, bem como daqueles em terras capixabas, tenha influenciado na decisão dos projetos, ainda individuais, dos grupos escolares locais, principalmente no que diz respeito à decisão dos elementos constitutivos dos edifícios, os quais também contavam com a disponibilidade local tanto de formação profissional para o desenvolvimento do projeto, quanto de materiais para sua construção, o que possivelmente também desenha as particularidades arquitetônicas das escolas do Espírito Santo.

As primeiras escolas republicanas construídas na localidade nos anos de 1910 e 1920 foram projetadas tendo como referência arquitetônica os modelos iniciais destas que circularam no País, especialmente do Estado de São Paulo, nas décadas finais do século XIX, os quais se constituíram predominantemente em estilo eclético e afirmavam em suas decorações elementos da clássica arquitetura que colaboraram na afirmação do novo regime político instaurado.

Ainda nos anos de 1920, acompanhando as transformações que vinha ocorrendo no País e no Espírito Santo as construções dos grupos escolares capixabas também vão rompendo com as características clássicas europeias – que marcaram os primeiros edifícios públicos republicanos no Brasil –, para ceder espaço progressivamente aos aspectos decorativos mais relacionados às afirmações do sentido da “brasilidade” em seu resgate das possibilidades naturais locais, que no caso incorporou elementos da arquitetura colonial em suas edificações, como os grupos escolares Peçanha Póvoa e Thiers Velozo no interior do Estado.

Dentre os edifícios escolares projetados especialmente para abrigar o novo modelo de ensino da Instrução Primária no Espírito Santo, no período entre 1908 e 1930, é possível notarmos o esforço empreendido na arquitetura das escolas analisadas para expressar a concepção de espaço que foi propagada pelas idealizações republicanas, principalmente a do modelo exportado pelo Estado de São Paulo, que referenciou as ações em terras capixabas. Contudo, a arquitetura produzida no Espírito Santo parece-nos se expressar por suas singularidades, uma vez que, em suas condições políticas e culturais próprias afirmou ao seu modo a pretendida encenação da Instrução Pública em suas possíveis edificações escolares.

Desse modo, para compreendermos como os processos de ensino primário foram desenvolvidos no Estado no início do século XX faz-se necessário ampliarmos nossos olhares para a visibilidade que a arquitetura escolar capixaba pôde empreender na realidade local, contando com os esforços da política estabelecida no período que, do mesmo modo que ainda procurava organizar a localidade em seus diferentes aspectos, também se desenvolvia por meio de ações e relações mandonistas, preocupadas com interesses próprios e autoritários.

Portanto, os traços desenhados nas fachadas dos prédios e os espaços que estes abrigaram para o desenvolvimento do ensino, bem como a ausência destes, trazem as marcas das relações de forças produzidas em terras capixabas no período de implantação e expansão do ensino primário.

5 PROJETO ARQUITETÔNICO DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS CAPIXABAS E O MODELO REPUBLICANO

5.1 Aspectos políticos e educacionais do Espírito Santo na configuração dos espaços e tempos educacionais

O modelo de educação republicana no Espírito Santo foi balizado por um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que foram engendradas em terras capixabas por meio dos seus atores sociais que no período colaboraram para produzir as relações de força que acabaram por constituir as práticas possíveis no Estado.

Importante considerar as mudanças que já vinham ocorrendo no Espírito Santo no final do século XIX, as quais colaboraram para o desenvolvimento local em seus aspectos sociais, ainda que a historiografia capixaba destaque amplamente a precariedade em que esta se encontrava no início do século XX.⁹³ Do nosso ponto de vista atual concordamos que muito ainda estava por ser feito para que o Estado garantisse melhores condições de vida para a população e afirmasse o Estado no cenário político e econômico do País, bem como praticasse a tão almejada renovação do ensino primário em seu modelo republicano. Contudo é preciso compreender as ações que ocorreram a partir das características próprias de um período que, neste caso, desenvolvia-se na medida das possibilidades da formação e vontade política dos atores envolvidos, em suas tentativas de organização social da localidade.

É o que parece tentar afirmar A. R. Oliveira quando escreve em 09-09-1917 no Almanak do Estado do Espírito Santo, em seção destinada à Instrução Pública:

Desde a monarquia, o governo provincial mantinha muitas escolas, com o que despendia uma boa parcella de suas rendas, aliás exíguas, naquelle tempo: e até as Camaras Municipaes não negavam seu auxílio a escolas particulares, para que mais

⁹³ Derenzi (1995), Coutinho (1993), Vasconcellos (1995), Hees e Franco (2005), Novaes (2001) e Bonatto (2005) colaboram significativamente na constituição da História do Espírito Santo por meio de suas narrativas que compreendem aspectos políticos, econômicos e sociais do período por nós investigados neste trabalho. Contudo é preciso destacar que as produções destes autores se apóiam em diversos momentos na consideração das ausências de práticas ocorridas no Estado e, em consequência destas, na precariedade estrutural em que se encontrava o Estado no final do século XIX e início do XX, para tratar da História do Espírito Santo. Importante atentarmos que adotar a concepção de “desorganização” e “atraso” cultural para caracterizar o modo como se encontrava a localidade no período inviabiliza, muitas vezes, a possibilidade de realçarmos os esforços que vinham sendo realizados para que, ainda que de forma lenta, a localidade se desenvolvesse e configurasse o cenário seguinte, mesmo diante de suas dificuldades.

rapidamente se difundisse o ensino. Havia também outras para ambos os sexos, não subvencionadas, todas com o animador numero de allunos, o que muito abona nosso amor á instrucção.

Assim, injusto seríamos si accusassemos o passado de desidioso nesse particular, porque os filhos deste Estado bem sabem que sempre os governos despenderam avultadas sommas com a instrucção primária e secundária (OLIVEIRA, p. 157-158).

Ainda que esta ideia de recuperar as práticas anteriores ao período seja registrada em documento do governo, o qual possivelmente teve interesse em propagandear seus feitos políticos, contém nele a intenção de chamar a atenção para o que já vinha ocorrendo no Estado que, do modo como lhe foi possível, já se preocupava com a organização do ensino.

É também possível pensarmos que, mesmo diante das recorrentes reclamações dos governadores nos relatórios presidenciais do período entre 1908 e 1930 sobre a escassez de verbas para organizar o ensino, esta prática ocorreu no Estado no seio das fragilidades encontradas, ainda que marcada por um jogo de interesses políticos que provavelmente beneficiava apenas a uma parcela da população, se consideramos a forte presença do coronelismo no Espírito Santo naquele período.

Nesse sentido, destacamos as relações políticas empreendidas em terras capixabas nas primeiras décadas do século XX, as quais configuraram os diferentes aspectos sociais do Estado e, em especial, o modo como colaboraram no desenvolvimento da especialização do ensino primário republicano entre 1908 e 1930, ou seja, fazendo corresponder os interesses e as possibilidades econômicas dos municípios à implantação das escolas sem, contudo, vislumbrar as demandas educacionais da população e do projeto de instrução pública que inicialmente foi requerido como fundamental na modernização da sociedade.

Dessa forma, compreendemos inicialmente que as referências que o Espírito Santo contou para a organização da Instrução Pública não podem ser consideradas como a reprodução de um modelo praticado em outras localidades, pois compreendemos que o modo como foram tecidas as relações e ações no Estado dizem respeito às particularidades que engendraram o desenvolvimento social local, especialmente na produção dos espaços e tempos de ensino para a instrução primária nos grupos escolares.

Percebemos que o discurso produzido sobre a constituição da instrução primária no Espírito Santo é calcado no modelo escolar paulista, que foi irradiado no período de seu desenvolvimento para as diferentes regiões do País. Contudo, ainda que reconheçamos nos discursos e nas ações realizadas pelo Estado em seu processo de reforma do ensino primário

no início do século XX traços do modelo organizacional empreendido pelos atores sociais do Estado de São Paulo, é preciso compreender as apropriações feitas em terras capixabas, principalmente no que diz respeito à espacialização para as modelares escolas republicanas, os grupos escolares, que tiveram características próprias e diversas do modo como se desenvolveram naquele Estado. Esse fato supõe pensarmos, portanto, em instrução pública capixaba e, conseqüentemente, na sua concepção espacial própria, na medida das relações de força que os atores sociais no Espírito Santo puderam empreender para a reforma educacional pretendida.

Nesse sentido, Soares (1998, p. 23) atenta para a realidade do ensino em São Paulo afirmando que “[...] “o modelo republicano paulista” tinha suas próprias contradições internas, não sendo fácil sintetizar os seus “metodos [...]”. Esta e outras questões organizacionais do modelo de ensino paulista foram enfrentadas pelos capixabas na medida em que Gomes Cardim – que esteve inicialmente à frente do processo da Reforma da Instrução Pública no Estado – se apropriou das possibilidades das ações políticas gestadas na localidade e produziu junto à dinâmica dos atores sociais locais os modos possíveis de organização da instrução pública.⁹⁴

Sobre o fato da Reforma da Instrução Pública do Estado de São Paulo ser considerada modelar, tanto pela historiografia, quanto pelos envolvidos no período da reforma do ensino primário no Espírito Santo, cabe questionarmos essa marca que ficou registrada no período, ainda que conheçamos pela publicização das práticas, os bem sucedidos empreendimentos sobre a instrução pública naquela localidade. Nesse sentido, destacamos a observação feita por A. R. Oliveira, em setembro do ano de 1917, no Almanak do Estado do Espírito Santo, em parte destinada a Instrução sobre o “modelar” ensino no Estado de São Paulo:

[...] aquelle cujos progressos nos entusiasma e assombra, em 1895, ainda que bastante adiantado, parece que em matéria de instrução primária, não era muito superior ao nosso Estado, em igual período; porque lemos em um dos jornaes da sua capital uma reclamação de moradores de certa rua ao director ou inspector do ensino, contra um professor que não contente de fazer os alumnos cantarem a taboada, ainda as acompanhava a trombone, o que incommodava muito a vizinhança!

Aqui felizmente, apesar de termos tido professores músicos, nunca disso se lembraram (OLIVEIRA, p. 158).

⁹⁴ Como atesta Soares (1998), [...] Tanto em São Paulo como no Espírito Santo os sistemas de ensino tinham a direção suprema do presidente do Estado. Mas, enquanto em São Paulo, abaixo do Secretário do Interior estava um Conselho Superior, composto do Diretor da Instrução Pública, dos diretores das escolas Normal e Modelo, além de representantes eleitos (um dos professores primários e dois das municipalidades), no Espírito Santo ficou tudo concentrado nas mãos do Inspetor Geral do Ensino, que dirigia também as escolas Normal e Modelo (p. 23).

É possível reconhecer que os atores sociais capixabas envolvidos com o desenvolvimento da Instrução Pública no Espírito Santo foram marcados pelo discurso da “implantação do modelo paulista”, fazendo referências a este como a prática modelar que devia ser instalada pelo Estado. No entanto, suas ações foram se estabelecendo tendo como referência aquele modelo, mas também produzindo experiências capazes de afirmar seus modos próprios, podendo perceber contradições e dificuldades na prática do próprio “modelo” paulista.

Ainda que a influência do Estado de São Paulo na configuração arquitetônica dos grupos escolares capixabas seja reconhecida, a experiência local também estava atenta aos modos de organização da instrução primária de outros Estados do País – sendo possível que estas também tenham sido consideradas de algum modo no empreendimento local – como no caso da atenção julgada necessária pelo grupo de oposição ao governo do período às realizações do Estado de Minas Gerais: “[...] O governo do Estado si tivesse bem observado o modo verdadeiramente pratico por que João Pinheiro remodelou o ensino primário em Minas, e se fizesse a reforma sob os mesmos moldes, outros seriam os resultados” (O CACHOEIRANO, n. 12, p. 07, 16 março. 1913).

Com relação às experiências políticas do Espírito Santo nas primeiras décadas do século XX, o Estado foi nesse período fortemente marcado pela prática coronelista, que também ocorria em outras regiões do País,⁹⁵ e determinou amplamente as ações econômicas e educacionais. O modo particular como ocorreu nesta localidade influenciou a concretização da pretendida educação republicana para o ensino primário e, destacadamente, a necessária espacialização das modelares escolas no período, principalmente, quanto aos municípios onde foram inicialmente implantadas.

A Primeira República no Espírito Santo foi marcada pela instabilidade política dos momentos iniciais do novo regime, tendo essa dinâmica se concretizado na prática dos governadores e na articulação do poder federal com o estadual. Esse último, por sua vez, associou-se ao governo municipal através das relações de favores que fundamentaram o coronelismo capixaba e acabou por beneficiar os interesses restritos de grupos sociais locais.

⁹⁵ Vasconcellos (1995) afirma que “[...] O advento da república não representou ruptura significativa com o imaginário social brasileiro. Não introduziu setores sociais mais amplos na gestão da sociedade. Significou, isto sim, um novo arranjo do poder entre as elites. Entretanto, a República trouxe uma certa renovação parcial do comportamento político, e uma certa modernização, mesmo que tímida, das regras sociais vigentes” (p. 124).

Sobre as relações políticas desenvolvidas no Espírito Santo nas primeiras décadas do século XX é possível compreendermos por meio da historiografia capixaba acerca do período ⁹⁶ que o novo regime republicano permitiu a inclusão de dirigentes na gestão do Estado com interesses diferentes dos que estavam tradicionalmente no poder, o que levou a ampliação do leque das disputas pela direção política local. A luta tradicional entre liberais e conservadores foi ampliada com a participação dos republicanos e esta nova configuração política incluiu os profissionais liberais e os coronéis, em sua maioria da Região Sul do Estado, os quais dominaram a política capixaba até 1930.

É recorrente na historiografia capixaba a afirmação de que não havia grandes relações entre os partidos políticos e as demandas populares nas décadas iniciais do século XX no Espírito Santo, sendo considerada a participação dos eleitores muito mais como uma “massa de manobra” do que verdadeiramente parte de um jogo democrático. Isso porque os partidos políticos se caracterizaram por suas articulações em torno dos interesses das elites e dos possíveis benefícios desta pequena parcela da população em suas localidades.

No governo de Jerônimo Monteiro essa situação foi evidenciada por seus opositores, os quais expressavam a desalentadora atualidade na qual a população se encontrava diante do despudor com que eram tratadas as questões eleitorais. Nesse período, o jornal *O Cachoeirano* ⁹⁷ publicou notas e matérias que afirmavam seu descontentamento e de segmentos da sociedade com o modo como o governo de Monteiro vinha assumindo as causas públicas:

⁹⁶ Vasconcellos (1995), Derenzi (1995), Coutinho, 1993, Novaes (2001) e Bonatto (2005).

⁹⁷ *O Cachoeirano* foi um importante jornal de propaganda republicana que circulou no Espírito Santo entre os anos de 1888 e 1923. Publicou no período, dentre outras questões, as discussões políticas da época, bem como o movimento da instrução pública que ocorria na cidade onde era sediado, Cachoeiro de Itapemirim, e em outros municípios do Estado. Foi o primeiro jornal republicano local, o que possivelmente colaborou com a modernização da sociedade e os modos como pretendia afirmá-la, por meio dos discursos que eram publicados. Teve Bernardino Horta como um dos seus redatores – importante propagandista das ideias republicanas na localidade – e João Loyola e Silva, também redator e gerente do jornal. O impresso fez oposição clara às políticas de conveniência que ocorreram na cena capixaba. Em 1911, ao completar trinta e quatro anos de existência, declara-se mais uma vez contra o governo de Jerônimo Monteiro, deixando clara sua posição política: [...] E os que sabem quão cheio de abrolhos e de espinhos está quase sempre semeado o caminho de uma empresa jornalística no interior, poderão ajuizar dos esforços e da tenacidade que são precisos para se levar de vencida os preconceitos de uns, o medo e indiferentismo de outros, e o que peor é, a má vontade e o rancor mesmo, dos desidiosos sobre os quaes o jornal projecta o foco da sua luz denunciadora exercendo salutar vigilância em proveito da causa publica. Jornal político mas mantendo sempre seu posto de independência, combate com todas as suas forças o actual governo do Estado, que julga nefasto porque nelle vê a negação mais completa, o entrave mais desventuroso às legítimas aspirações de um povo que quer caminhar, mais arrasta-se trôpego sob a ação derrocante da mais estreita e perturbadora orientação político-administrativa personificadas nesse mesmo governo em cujas mãos, por uma ironia do destino, cahiu a sorte do nosso Estado (*O CACHOEIRANO*, n. 01, p. 06, 01 jan. 1911).

Todos os pleitos eleitoraes que se têm travado no actual quatriennio, se têm caracterizado pela fraude a mais despejada, pois que é praticada com ostentação. Como si não fora bastante o aparelho montado por uma lei eleitora casuística, os régulos de aldeia ainda ampliaram os seus efeitos, adornando-a de actos facciosos (O CACHOEIRANO, n. 04, p. 05, 23 jan. 1910).

Foi desse modo que na cena política do Estado, o Partido Republicano Espírito Santense, fundado por Jerônimo Monteiro em 1908 e criado num contexto de dissidências e reagrupamento das forças políticas capixabas, teve longa dominação nas ações locais e, como atesta Vasconcellos (1995), apesar de composto por diferentes grupos, representantes de interesses diversos das Regiões Sul e Central, bem como das rivalidades pessoais entre as lideranças políticas, era o imaginário coronelista que permitia as permanentes alianças e composições ocorridas em terras capixabas.

O coronelismo que atuou como política dominante no Espírito Santo naquele período teve nos representantes da sociedade que se consolidou no Estado – a grande e a pequena propriedade privada, tanto na produção agrícola quanto na comercialização – sua ideologia concretizada e a prática decorrente destas relações, que era pautada na pessoalidade e troca de favores, permitiu condições de dominar e de prosperar em suas atividades.

Atentamos ainda para o fato de que, conforme Vasconcellos (1995), a figura do coronel não era a mesma em todas as regiões do Estado, sendo caracterizado na Região Sul pelos grandes proprietários de terra, da forma mais clássica que existia no Brasil, naquele período. De modo diferente, na Região Central encontrava-se o coronel tradicional, mas predominava o vendeiro rural, que desempenhava a mesma função e ação política do coronel. Neste caso, as relações de solidariedade provavelmente eram ampliadas quando o comerciante fazia parte de uma rede comercial, tendo um grupo de grandes exportadores no seu centro.

Os coronéis também fortaleciam sua autoridade graças aos arranjos que faziam no que diz respeito às fraudes eleitorais, que foram uma constante no Estado e permitiam ganhar o candidato que as forças políticas desejassem. Como o voto não era secreto, esses “chefes políticos” controlavam em quem votariam uma determinada parcela de eleitores e os mantinham sob sua influência e dependência, principalmente econômica.

Foi desse modo que predominou a oligarquia em terras capixabas e, a partir de 1908, quando Jerônimo Monteiro foi eleito, esta foi comandada por sua família ⁹⁸ que se manteve no poder até o ano de 1930, quando ocorreu a Revolução no País. E apesar das ações modernizantes introduzidas no período de governo desse presidente, o que se viu no Estado foi uma prática que afastou a participação política da maioria da população e beneficiou a elite capixaba, principalmente às famílias e grupos políticos de determinadas regiões aonde o plantio e a comercialização do café vinha ocorrendo.

Nesse sentido, são evidentes as práticas de favorecimento ocorridas no Estado e que já eram reclamadas pelos opositores do governo de Jerônimo Monteiro em 1910:

O sr. Presidente do Estado tem um parente que foi a pouco tempo nomeado 3.º escripturário-conferente do thesouro ou mesmo directoria de finanças.

Esse sr., só vem a capital receber vencimentos e nova ajuda de custo para regressar ao Cachoeiro.

Ultimamente o sr. presidente promoveu o seu parente a 2.º escripturario, sem verificar das habilitações do felizardo...

Já dizem por ahi que a vaga de 1.º escripturario do deposto auxiliar-secretario do ex-director do thesouro está reservada para o mesmo commissionado!

(O CACHOEIRANO, n. 02, p. 06, 06 jan. 1910).

Pois bem, o sr. Dr. Jeronymo, para acomodar afilhados, esquecendo razões que maduramente pensadas, certo, o demoveriam de sua resolução, exonera-o, [sr. Leovigildo Bello] porque a tanto vale a remoção que lhe impoz sem o menor motivo, sem ao menos atender aos reas serviços que prestou ao município e ao Estado a família digna e respeitavel desse moço, e em substituição nomêa o Sr. Luiz Napoleão Villaça.

Não há negar a situação é da afilhadagem aventureira e faminta

(O CACHOEIRANO, n. 01, p. 10, 01 jan. 1910).

A economia do Espírito Santo girou, principalmente, em torno dos pólos cafeicultores existentes, que se desenvolveram inicialmente na Região Sul do Estado, ⁹⁹ e onde melhor foi concretizada a preocupação com o desenvolvimento da localidade, no que diz respeito especialmente às vias de comunicação para escoamento e exportação do café. Esses locais

⁹⁸ Soares (1998) afirma que Jerônimo Monteiro, filho de um grande chefe político produtor de café do Sul do Estado, conseguiu ser o ponto de unidade entre as duas correntes políticas que disputavam o poder local, a agro-exportadora, liberal e apoiada nas classes médias urbanas, e os agro-fundiários, conservadores e fortalecidos com a expansão do café. Para tanto, tinha a o patrocínio do seu irmão, o bispo Dom Fernando Monteiro e do presidente do Estado no período, coronel Henrique Coutinho.

⁹⁹ Novaes (2001) considera que a economia de cada região do Espírito Santo causou uma desigualdade entre as mesmas. Afirma que a economia cafeeira da Região Sul estava mais ligada à cidade do Rio de Janeiro do que à Capital do Estado, o que permitiu à localidade estabelecer vinculações políticas e culturais que extrapolavam o aspecto produtivo.

destacaram-se nas inovações sociais e urbanas pela grande circulação de capital existente e, possivelmente, por seus enlaces e privilégios na forte oligarquia que comandava o Estado.

Dentre os governantes do Espírito Santo que se preocuparam com a necessidade de escoamento da produção cafeeira, encontra-se Bernardino Monteiro, que governou o Estado no período entre 1916 e 1920, e era irmão de Jerônimo Monteiro, filhos da então oligarquia que comandou as terras capixabas entre os anos de 1910 e 1920. Bernardino afirmou o café como a potência da história econômica naquele período republicano no Estado e em seu governo construiu estradas que beneficiavam principalmente os municípios da Região Centro-Sul, como Santa Teresa, Santa Leopoldina, Castelo e Muniz Freire. Estas estradas “[...] tiveram notável influência sobre o desenvolvimento econômico das regiões atravessadas e logo passaram a ser tráfegadas por caminhões de transporte de café. Assim, carros a motor percorriam o interior antes mesmo de a capital ter recebido os primeiros automóveis (HESS e FRANCO, 2005).

Também no governo de Florentino Avidos (1924-1928), mais estradas foram abertas, assim como, teve a preocupação com obras de reparo em toda a rede rodoviária do Estado, pois estas foram consideradas no período em péssimas condições de uso. Nesse governo, é possível destacarmos que, mais uma vez, as localidades contempladas com os serviços de comunicação foram, principalmente, as da Região Centro-Sul.¹⁰⁰

Os recursos advindos da produção do café em terras capixabas também movimentaram a construção de uma malha ferroviária para a escoação da produção agrícola, assim como proporcionou a locomoção de passageiros e o intercâmbio comercial entre as regiões que percorria. Esse benefício da comunicação entre regiões proporcionou o desenvolvimento social das localidades e o aparecimento de povoações, vilas e cidades, bem como o do Estado do Espírito Santo com os vizinhos, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

É importante ressaltar que, durante as duas primeiras décadas do século XX, o capital que movimentava a economia local não era proveniente apenas dos lucros obtidos com a exportação do café. O governo do Espírito Santo também contou com empréstimos externos, que foram utilizados, juntamente com os recursos da produção cafeeira, na construção da malha ferroviária local, bem como possibilitou a ampliação dos espaços urbanos da Capital,

¹⁰⁰ Colatina, Nova Venécia, Vitória, Afonso Cláudio, Cariacica, Santa Leopoldina, Santa Teresa, São Pedro de Itabapoana e Mimoso do Sul.

colaborando dessa forma no seu desempenho de pólo centralizador da dinâmica econômica do Estado, por meio da escoação no Porto de Vitória da produção oriunda dos portos de outras regiões capixabas.

Quanto ao processo de industrialização que ocorreu no Estado, este foi iniciado no governo de Jerônimo Monteiro e a motivação para tal empreendimento foi a possibilidade de abrir novas fontes de renda para o Espírito Santo, pois na compreensão deste governante, a economia capixaba não poderia ficar vulnerável aos rendimentos originados do café, que por sua vez estavam sujeito as oscilações das safras e de preço no mercado internacional, bem como da oferta de empréstimos estrangeiros.

Dessa forma, contando com o apoio do Congresso Legislativo, Monteiro implantou várias indústrias durante o seu governo que, no entanto, por carência de condições básicas para o seu desenvolvimento, como mão-de-obra especializada, falta de mercadorias, matéria-prima e capitais, foram destinadas ao fracasso. Dentre a movimentação industrial que ocorreu no Estado, destacamos as duas usinas de açúcar inauguradas, uma em 1918, a Usina Cascata, e a Jabaquara, em 1919. Estas, no entanto, não ultrapassaram os rendimentos gerados pela produção do café.

Considerando que na década dos anos de 1930 o Espírito Santo continuava com uma base econômica agrícola, é possível observarmos que a pretendida industrialização do Estado não obteve êxito sobre seu objetivo pretendido inicialmente, ou seja, de ter outra fonte de renda no Estado que não fosse só o cultivo do café. Como afirma Hees e Franco (2005), a concorrência com os estados vizinhos, Rio de Janeiro e São Paulo – os quais eram considerados mais prósperos e com maior desenvolvimento industrial – assim como a falta de infraestrutura e a deficiência do transporte, apesar do investimento feito nesse setor, foram fatores que colaboraram para que as indústrias não avançassem no Espírito Santo nas décadas iniciais do século XX.

A política centralizadora assumida pelos presidentes do Estado nas duas primeiras décadas do século XX desempenhou um papel fundamental em todos os setores da sociedade e economia local e suas ações pautavam-se tanto no discurso modernizador da maioria dos presidentes – por terem sido formados nos principais centros de ensino superior do País – quanto em suas experiências políticas com a elite agrária dominante no período, da qual faziam parte e que tinha em sua essência a lógica do coronelismo político (VACONCELLOS, 1995).

Especialmente sobre a realização de obras públicas no Espírito Santo, o que se pode notar nas reclamações feitas por grupos de oposição no período é que estas eram realizadas mediante irregularidades das nomeações para os cargos que administravam esse setor do governo – contando para isto com pessoas de confiança do governo que também acumulavam funções –¹⁰¹ ou, associada a esta vantagem política, por interesses e troca de favores que determinaram amplamente as relações daqueles administradores públicos.

Baseado no regime de privilégios dos latifundiários, que já ocorriam em todo País e em terras capixabas, o que se viu nas primeiras décadas do século XX no Espírito Santo foram ações políticas de centralização e abuso de poder e de vigilância de comportamentos sociais voltadas para o interesse de uma minoria capixaba, sendo estas percebidas em diferentes setores da estrutura social do Estado, em especial, na educação.¹⁰²

Com relação à instrução pública, a Reforma Cardim em 1908, proposta por Jerônimo Monteiro, teve a intenção, dentre seus objetivos, de modificar o que vinha ocorrendo no cenário da educação capixaba até aquele momento, procurando afirmar-se inicialmente no discurso sobre práticas que não foram significativas para fazer avançar a correspondência entre educação e modernização social. Este governante reconhecia a situação em que se encontrava a instrução e, como outros atores sociais do período, observou que a verba destinada a esse segmento da administração, apesar de escassa, não era o principal problema do ensino, pois entendia que a formação dos professores que atuavam nas escolas era deficiente e não colaborava para o progresso da população e do Estado.

¹⁰¹ Em 1910, o jornal O Cachoeirano, em matéria intitulada *Em Flagrante*, denuncia as irregularidades dos cargos ocupados na administração pública, em que, muitas vezes, não se fazia correspondente à formação e capacidade do funcionário com a função que deveria desenvolver. Criticavam ações dessa natureza por reconhecerem que outras pessoas capacitadas poderiam melhor empreender as atividades referentes aos cargos, quando não eram demitidas dos mesmos, mas que, no entanto, os governantes davam preferência àqueles que melhor podiam manipular as relações, como os companheiros de governo. Também questionavam a acumulação de cargos públicos: “[...] O Sr. Dr. Bernardino Alves, bacharel em direito, foi prefeito, como podia ser, e, ao mesmo tempo, engenheiro das obras publicas do Estado, cargo que não deveria ocupar, acumulando funções” (O CACHOEIRANO, n. 05, p. 15, 20 março, 1910). No caso do Bernardino Alves, este político começou sua carreira no Estado em 1908 e esteve muito próximo ao governo de Jerônimo Monteiro, tendo sido oficial de gabinete deste governador e diretor fiscal do Banco Hipotecário e Agrícola do Espírito Santo naquele período.

¹⁰² No setor educacional podemos citar o processo de demissão, por “má conduta”, da Professora Joanna Passos, ocorrido no contexto da Reforma Educacional (1908-1909) orientada pelo Inspetor Geral da Educação, o paulista Gomes Cardim, durante o governo de Jerônimo Monteiro (1908-1912) no Estado do Espírito Santo (LOCATELLI, BEZERRA e SIMÕES, 2011).

Movido pelo ideal de se destacar das ações administrativas anteriores, com propostas modernizantes para a instrução pública,¹⁰³ o governo de Monteiro propôs medidas para a educação capixaba no período que alterariam a organização do ensino, com destaque para a atenção dada a Escola Normal do Estado, em sua perspectiva de novos métodos de ensino; a criação da Escola Modelo, como local de aprendizagem dos futuros professores; e a criação do primeiro grupo escolar do Estado, que imprimiu nova lógica para a formação em nível primário.

As medidas adotadas nesta reforma educacional foram fundamentadas numa política centralizadora e estabeleceu diretrizes que buscavam padronizar o ensino, com o propósito de subordinar todas as escolas ao mesmo método, à mesma disciplina e ao mesmo regulamento, contando para isso com a criação do Departamento de Ensino.

Contudo, a política do “apadrinhamento” – reconhecida em outras instâncias da administração pública e fundamentada na prática do jogo de favores que já ocorria no Estado – associada à centralidade das decisões de grupos políticos “companheiros” do governo também movimentou as ações referentes à educação, e o que se percebe é que as intenções expressas nos discursos de Monteiro sobre os novos modos de proceder politicamente para distanciar-se das práticas anteriores não se concretizaram em seu governo e tão pouco nas administrações subsequentes, tendo sido as décadas iniciais do século XX no Espírito Santo marcada por interesses conservadores de políticos locais.

Apesar dos esforços empreendidos e que promoveram modificações no cenário educacional do período, estes se caracterizaram principalmente pelo modo excludente e elitista com que tratou as medidas reformadoras – dificultando principalmente a pretendida ampliação da escolarização –¹⁰⁴ e que foram amplamente apoiadas pelo desejo e práticas da política local

¹⁰³ As propostas de governo de Monteiro indicava a instrução pública como a salvação para as mazelas que afligia o Estado e o País: “[...] nas sociedades democráticas é indispensável ampliar tanto quanto possível os elementos da cultura geral, alargando os programas estabelecidos de instrução onde o povo passa a aprender e preparar-se para exercer com capacidade e critérios de direitos o que a República lhe concede. Acultura é a razão de ser das escolas primárias, commum a todos, e assim dos estabelecimentos de ensino secundário, onde a mocidade se dedica ao estudo das humanidades que resumem, por assim dizer, os elementos essenciais da educação” (ESPÍRITO SANTO, 1913, p. 61).

¹⁰⁴ Conforme relatório de 1909 do inspetor geral do ensino Gomes Cardim, em 1908 o Estado tinha uma população de 52. 245 crianças em idade escolar e, dentre estas, somente 10% estavam matriculadas em escolas, com frequência de 7%. As vagas do ensino primário da Escola Modelo e dos grupos escolares eram ocupadas em sua maioria pela elite local. Quando as crianças desfavorecidas socialmente tinham acesso à escola, restava para estas as escolas isoladas, em estado precário e com apenas três anos de estudo, e tinham como professores aqueles que recebiam os piores salários. Apesar da oferta de vagas e do número de crianças que frequentavam as escolas tivesse aumentado gradativamente nos anos seguintes após a reforma de 1908, os governantes do período

em manter os valores moralizantes e conservadores da aristocracia que era exercitada em terras capixabas. Os discursos e promessas dos políticos capixabas envolvidos na questão educacional, que eram em sua essência modernizantes, foram proclamados em benefício das elites e classe média urbana, os quais puderam melhor desfrutar dos avanços ocorridos no Estado.

A relação da administração pública do Espírito Santo com a Igreja Católica, especialmente no governo de Jerônimo Monteiro, representada pelo relacionamento político e familiar entre este governante e o seu irmão, o bispo Dom Fernando Monteiro, influenciou favoravelmente muitas decisões políticas no Estado.¹⁰⁵ Esta relação possibilitou à Igreja Católica amplo espaço político na construção do seu próprio sistema privado de ensino, o que pode ter colaborado no baixo investimento das escolas públicas no período, bem como interferiu na organização do sistema de ensino a partir de suas próprias concepções de educação.¹⁰⁶

Nesse sentido, as inovações para a nova organização da instrução pública foram proferidas com base em fundamentos modernos de ensino – em seus métodos e espaços racionalizados que movimentavam a ideia de aumento da oferta de escolarização para a população, com vistas à ascensão social desta –, mas que, no entanto, esbarrou em práticas que mantinham a maioria fora da escola, o que parecia afirmar o discurso moralizante dos governantes sobre a necessidade de “salvar” aqueles que não se encontravam nas escolas e impediam os avanços sociais.

Ainda que esforços tenham sido realizados no processo de implantação e expansão do ensino primário, baseados nos preceitos republicanos requeridos no período, a criação da expressão fundamental do ideal pedagógico para o ensino primário, os grupos escolares, concentrou-se

fizeram constantes reclamações sobre o atendimento nas escolas, principalmente nas condições estruturais dos locais. No decorrer dos anos de 1910 e 1920, conforme relatório das ações de governo do presidente Aristeu Aguiar, em 1929, o aumento do número de escolas e das matrículas foi crescente. O mesmo não ocorreu quanto à permanência destas crianças nas escolas, tendo sido este fato destacado pelas condições ruins de atendimento, tanto pela precariedade dos imóveis e ausência de objetos necessários ao ensino, quanto pela formação deficiente dos professores. Também havia o problema dos professores formados e residentes na Capital se negarem a assumir as escolas do interior do Estado, fato que agravava o atendimento das zonas rurais, bem como acentuava as diferenças com relação às crianças que estudavam nas áreas mais urbanizadas, região esta que era melhor atendida e equipada pelo governo.

¹⁰⁵ Dentre estas, o reconhecimento do Ginásio Espírito-Santense, criado em 1906, pelo governo Federal, após delicado processo político; equiparação do colégio Nossa Senhora Auxiliadora à Escola Normal (SOARES, 1998).

¹⁰⁶ Cardim, idealizador das inovações educacionais no período e secretário da Instrução Pública enfrentou problemas referentes às ações da Igreja Católica, como a atuação de padres, nomeados por Jerônimo Monteiro, na fiscalização do ensino público, principalmente em regiões interioranas marcadas por colonização italiana, as quais prezavam o aprendizado de sua língua e não a portuguesa (SOARES, 1998).

pelas duas décadas seguintes ao período da Reforma da Instrução Pública, 1908, em áreas de destaque político e econômico, principalmente a Região Sul do Estado,¹⁰⁷ localidade fortemente marcada pela circulação do capital das elites latifundiárias.

A renovação do ensino primário capixaba e a espacialização necessária das modelares escolas republicanas, no que diz respeito principalmente à construção das escolas nos espaços urbanos dos municípios do interior do Estado e da Capital configuraram-se no cenário das relações de interesses particulares dos governantes e, conseqüentemente, em locais aonde a prosperidade econômica vinha se afirmando no período.

Portanto, as ações políticas empreendidas no decorrer das duas primeiras décadas do século XX no Espírito Santo – caracterizadas por práticas conservadoras que já vinham ocorrendo no Estado – afirmaram as intenções dos atores políticos do período na manutenção dos valores aristocráticos que os mantinham no poder, apesar dos discursos que eram proferidos de modernização social, com destaque para a ampla propaganda feita de inovação da instrução pública.

Apesar desse cenário de interesses pouco republicanos, o Espírito Santo afirmou a espacialização dos primeiros grupos escolares capixabas e, ao seu modo, iniciou o ensino moderno nas escolas, contando também para isso com o funcionamento de grupos escolares em prédios adaptados, tanto no interior do Estado quanto na Capital, e das escolas isoladas que perduraram até a regulamentação do fim dessas escolas republicanas, em 1970.

¹⁰⁷ Nas demais regiões do Espírito Santo é possível localizar empreendimentos de avanço social, mas estes ocorreram em menor escala se comparado ao que ocorria na Região Sul desde a implantação do regime republicano no Estado, por meio da fundação dos clubes republicanos. É possível destacarmos o município de São Mateus, que por meio do seu porto colaborava na atividade de escoamento da produção local.

5.2 Projeto arquitetônico escolar capixaba: tensões e possibilidades

A constituição do projeto arquitetônico das escolas capixabas nas duas primeiras décadas do século XX desenvolveu-se no cenário das ações políticas que ocorreram no Espírito Santo naquele período e, do modo como lhe foi possível, estabeleceu no Estado os primeiros passos da pretendida educação republicana que já vinha sendo instaurada no País.

A reorganização do ensino público capixaba contou com o entusiasmo do governo do presidente do Estado no período, Jerônimo Monteiro, e ao fim do seu mandato proferiu discurso que deixa afirmado suas realizações e benefícios para a população no período:

Encerrando a exposição dos trabalhos do meu governo, no sentido de desenvolver progressivamente a instrução publica, sinto-me feliz em poder declarar, com a sinceridade de brasileiro e patriota, que, se das amarguras e decepções a que estão sujeitos os que procuram bem servir a sua Patria eu pudesse guardar funda magna, Ella teria desaparecido com a consciência de ter dedicado a tão justa e santa casa o que de melhor possuía de amor e interesse por Ella, e com as carinhosas manifestações que espontaneamente recebi da mocidade das escolas e da elite da sociedade espírito-santense.

Graças ao trabalho do governo e á nova organização do ensino, a escola presentemente deixou de ser o terror das crianças, a toda hora lembrada como um lugar de soffrimento e privações, para transformar-se no éden, desejado e querido, onde a mocidade vai feliz e contente formar o coração, o espírito e o corpo para bem servir á sociedade e á Patria. (ESPÍRITO SANTO, 1913, p. 68)

No entanto, ainda que os primeiros passos tenham sido dados em direção às inovações pretendidas pela reforma da instrução no período de governo de Monteiro, a Reforma Cardim, 1908, e com obtenção de alguns êxitos, principalmente para uma restrita parcela da sociedade, o reconhecimento entre os capixabas da proclamada reorganização do ensino não foi possível na mesma altura em se tratando dos seus resultados, especialmente pelas condições financeiras em que se encontrava o Estado, conforme indagação de Mario Imperial, no jornal O Cachoeirano, em seção destinada à Instrução Pública:

Poderemos acceitar que o Estado haja feito a reorganização da instrução publica, que era assaz precária e inda o é em parte, com “o augmento de apenas de 300\$ nas despesas”? Ninguém duvida, por mais pessimista que seja, da segura orientação que á não governamental quer imprimir o actual presidente, digno aliás, de nossa melhor consideração. O que é verdade, porém, é que, deante de suas condições financeiras, a tal reorganização do ensino primário não é uma realidade no Estado (O CACHOEIRANO, n. 45, p. 06, 07 nov. 1908).

E ainda, aspectos fundamentais requeridos para a renovação do ensino também foram reclamados:

Quanto, ainda, á remodelação do ensino primário e a sua reorganização, fica muita cousa a desejar, porquanto, á celeridade dessa reorganização, não foram fornecidos

elementos apropriados a seu regular desenvolvimento. Não afirmamos que suceda o mesmo com as demais escolas o que se dá com as desta cidade, entretanto, as daqui [Cachoeiro de Itapemirim] funcionam com absoluta falta de aparelhos para execução fiel dos novos métodos adotados.
(O CACHOEIRANO, n. 45, p. 08 e 09, 07 nov. 1908).

As relações de força que constituíram as ações políticas dos envolvidos no processo da Reforma da Instrução Pública no Estado colaboram para compreendermos como os capixabas produziram a espacialização das modelares escolas republicanas, os grupos escolares, que ocorreu entre as tensões para o desenvolvimento da organização social da localidade e as possibilidades econômicas de fazer avançar a modernidade pretendida pelo novo regime, especialmente, na renovação do ensino primário em seus espaços específicos.

O projeto arquitetônico escolar capixaba configurou-se, portanto, na trama de interesses e relações políticas que se desenvolveram no Estado, caracterizando-se inicialmente por ter sua espacialização concretizada tanto em localidades onde, principalmente, a economia cafeeira se destacou pelas relações oligárquicas estabelecidas no Estado, quanto pela tentativa de modernizar o ensino pelas escolas que já existiam nas localidades. Neste segundo caso, é possível afirmar que no período entre 1908 e 1930 houve a predominância de escolas isoladas no Espírito Santo e a presença destas foi uma saída para o Estado enfrentar o analfabetismo existente em terras capixabas.

De acordo com a Lei nº. 545 de 1909, que deu nova organização à Instrução Pública primária e secundária no Espírito Santo, foi regulamentada a responsabilidade do Estado, *na medida de suas forças*, a ministrar o ensino primário e, em seu Artigo 3º do Capítulo I, estabelece que este ocorreria nas escolas isoladas (diurnas e noturnas), pelas escolas reunidas, pelos grupos escolares e pela Escola Modelo. Também regulamenta que as escolas de uma mesma localidade poderiam funcionar num mesmo prédio, com a denominação de “reunidas” ou de “grupos escolares”, sendo que, para a execução desta modalidade de funcionamento, teria preferência os municípios que auxiliassem o governo com verbas, terrenos e materiais (Art.º 19, Capítulo II).

Esta “preferência” dos municípios para o funcionamento do ensino requerido foi também “induzida” pelo presidente do Estado, Jeronimo Monteiro, conforme nota do jornal O Cachoeirano,¹⁰⁸ quando convocou os presidentes dos governos municipais no ano de 1909 a concorrerem com quinze por cento das despesas para pagamento dos ordenados dos

¹⁰⁸ O Cachoeirano, n. 03, p. 10, 29 maio, 1910.

professores estaduais. Propôs ainda suprimir as escolas municipais, obrigando-se na condição de responsável pelo governo do Estado a criar nos municípios escolas de quinta categoria. Na mesma nota do jornal, no ano de 1910, o presidente do governo municipal da cidade de Cachoeiro de Itapemirim propõe aos seus colegas a criação de escolas municipais por compreender que, com a medida do governador, a infância estava sendo muito prejudicada com a falta de escolas, sendo, portanto, criadas cinco escolas no período naquela cidade.

O suprimento das escolas municipais já existentes nas localidades muito provavelmente também afetou os demais municípios do Estado, ficando estes atrelados à contribuição de valor estipulado pelo governo para criar e oferecer instrução em suas regiões, além das escolas de quinta categoria prometidas pelo governo.

É possível que, sendo o município de Cachoeiro de Itapemirim, reconhecido no período por seu desenvolvimento e potencial econômico, tenha podido restabelecer a oferta de vagas pelo município com a criação daquelas cinco escolas e, dessa forma, afirmar o local no cenário do Estado por seus avanços na instrução pública no que se refere a oferta de vagas, dentre outros aspectos.

As evidências indicam que a requerida colaboração dos municípios no desenvolvimento do projeto de modernização das escolas capixabas tenha “desenhado” inicialmente o mapa da construção dos edifícios destinado ao funcionamento dos grupos escolares, haja vista a correspondência entre os locais onde primeiro foram implantadas estas escolas e o destaque econômico e político dos mesmos no cenário do desenvolvimento do Espírito Santo no período.

A implantação do Grupo Escolar Bernardino Monteiro no município de Cachoeiro de Itapemirim em 1913 é representativa dessa ideia, pois esta cidade foi significativa no desenvolvimento dos preceitos republicanos desde o fim do século XIX no Espírito Santo, bem como abrigou a família Monteiro que comandou a política e a economia em terras capixabas nos anos de 1910 e 1920 por meio de ações autoritárias e de privilégios. Portanto, faz todo sentido que esse município tenha abrigado um dos primeiros grupos escolares do Estado, uma vez que Jerônimo Monteiro presidente do Estado no período e membro desta família tinha fortes relações pessoais e políticas com a localidade.

Para tanto, o município contou com a mobilização do presidente do Estado, em sua autorização para aluguel de prédio que possibilitasse a finalidade da instalação da escola, bem como com a visita do inspetor do ensino Archimino Mattos, que se deslocou da cidade de

Vitória à de Cachoeiro com o objetivo de procurar prédio conveniente para instalação do grupo escolar que ainda seria organizado na cidade, como informa as notas do jornal O Cachoeirano (n. 39, p. 18, 26 set. 1908; n. 21, p. 16, 29 maio, 1909; n. 22, p. 12, 12 junho, 1909).

Em nenhum momento das publicações que se referem ao movimento de organização deste grupo escolar naquele jornal é citado o nome do Grupo Escolar Bernardino Monteiro. Contudo, pelas pessoas que foram mobilizadas no processo – o governador do Estado e o reconhecido inspetor escolar Archimino Mattos – combinado com as informações dos relatórios presidenciais do período sobre a instalação de grupos escolares no Estado (Apêndice A), tudo indica que se tratava daquela escola.

O Grupo Escolar Bernardino Monteiro teve destacado seu movimento de edificação no relatório de Jerônimo Monteiro sobre as exposições dos negócios do Estado ¹⁰⁹ e dentre os registros feitos nesse documento sobre suas realizações administrativas no período, encontra-se a imagem daquela escola em construção no ano de 1912, (Figura 17) o que pode representar também a importância dada ao tipo escolar específico que estava sendo afirmado no processo de inovação da instrução pública do seu governo.

A inauguração desta escola contou com cerimônia a altura das encenações que eram frequentes no período para as realizações da administração pública, tendo comparecido ao “evento”, além dos professores e outras pessoas da cidade, o presidente do Estado no período, Bernardino Monteiro, e seu irmão, ex-presidente, Jerônimo Monteiro. Também foi realizado o desfile do batalhão infantil da escola pelas ruas da cidade, tendo sido esta ação criticada pelos opositores do governo pela exposição ao sol em que os alunos foram submetidos durante a marcha, assim como se observou a quantidade de alunos participantes, que indicava o número animador destes já matriculados naquela escola (O CACHOEIRANO, n. 09, p. 11 e 12, 16 fev. 1913). ¹¹⁰

¹⁰⁹ ESPÍRITO SANTO, 1913.

¹¹⁰ É possível que este grupo escolar tenha iniciado suas atividades antes da inauguração do prédio em 1913, uma vez que, em seu ato inaugural já notamos a presença de professores e alunos referentes àquela escola e a abertura de suas matrículas já era informada em setembro de 1908 (O CACHOEIRANO, n. 38, p. 16, 19 set. 1908). Também cabe imaginarmos que os alunos que foram matriculados aguardaram o edifício que estava sendo reformado em outro espaço, tendo sido convocados para a nova escola e a participar daquela solenidade. Cabe-nos a dúvida se o prédio que foi alugado inicialmente destinou-se a abrigar as atividades escolares até a inauguração do grupo escolar que estava sendo construído, ou se esse sofreu adaptações a partir daquele imóvel alugado.



Figura 17 – Grupo Escolar Bernardino Monteiro em construção.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Victória, 1913, Anexos.

Entretanto, na maioria das localidades do Espírito Santo no decorrer das duas décadas seguintes após a Regulamentação da Instrução Pública, a possibilidade de implantação do modelo republicano de ensino ocorreu mediante a adequação das escolas existentes em prédios adaptados para seu funcionamento, onde o Estado pode dar os primeiros passos para a modernização do ensino primário local.

Essa situação de adaptações e dificuldades na construção dos prédios para as escolas de tipo específico caracterizou a implantação dos grupos escolares no Estado e, em 1927, Ubaldo Ramallete, Secretário da Instrução Pública no período, reconhece também a importância da escola isolada para o desenvolvimento da instrução pública em seu processo de alfabetização da população:

Embora representando uma fase transitória de organização conveniente, cujo typo é o grupo escolar, a escola isolada é ainda a unidade escolar de maior importância no nosso aparelho pedagógico, por ser a mais disseminada, ao alcance de todas as populações do interior do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 13-14).

Registra ainda em seu relatório sobre a Instrução Pública no Espírito Santo o aumento do número de matrículas nas escolas oficiais do Estado, que avança de 8.375, no ano de 1916, para 22.744, em 1926. E o que se observa também no mesmo demonstrativo é o crescente aumento do número de escolas isoladas em relação às classes de grupos escolares: de 1916 para o ano de 1926, houve aumento de 8 classes de grupos escolares e de 222 escolas isoladas.

Desse modo, compreendemos que quase vinte anos após a instituição do curso primário no Espírito Santo, 1908, a maior parte da população correspondente à esse nível escolar ainda não contava com as pretendidas inovações das escolas capixabas, que associava seus modernos métodos de ensino à uma arquitetura simbólica do novo regime de hierarquização e progresso social.

Nesse período, embora a construção de prédios específicos para os grupos escolares fosse a melhor orientação para o desenvolvimento do ensino, o que é possível perceber sobre a espacialização das escolas capixabas é que prevalecia no movimento de expansão do ensino primário a preferência pelas escolas isoladas. Essa situação decorria, dentre outras questões, das frequentes afirmações dos presidentes e dos secretários da instrução pública no decorrer dos anos de 1920 e 1930 sobre os altos custos necessários para a construção das escolas,¹¹¹ apesar de também o governo estadual necessitar dispor de grandes quantias para a instalação das escolas de uma mesma localidade em prédios adaptados.

Também estas escolas isoladas eram imprescindíveis no período, como afirma Ramallete, em 1927, para que pudessem atender às necessidades dos numerosos núcleos rurais existentes no Estado, os quais se encontravam em lugares distantes e sem meios de transporte fáceis. Nesse caso, parece-nos que os empreendimentos das obras públicas realizados no governo de Florentino Avidos (1924-1928), com recursos advindos da prosperidade econômica pela qual passava o Espírito Santo, com a exportação do café, ainda não tinham sido sentidos suficientemente na configuração do projeto arquitetônico das escolas republicanas capixabas.

112

Para garantir que as escolas isoladas, organização possível e predominante no final dos anos de 1920, atendessem ao movimento de expansão do ensino primário no Espírito Santo, Ubaldo Ramallete sugere que:

A' escola isolada deve, pois, o Governo consagrar os mais desvelados cuidados, provendo-a das condições indispensáveis aos fins educativos a que ellas se destinam, entre as populações sertanejas, principalmente, já aprelhando-as do material escolar imprescindível, já confiando-as à direção de professores na altura da missão de educar a infância (ESPÍRITO SANTO 1927, p. 14).

¹¹¹ Para exemplificar a questão: “[...] a criação de grupos escolares em todos os centros de população densa seria a melhor orientação; mas tal providência só é realizavel por uma ação lenta do governo, visto importar em despeza muito elevada, superior às forças do orçamento estadual” (ESPÍRITO SANTO, 1927, p. 14).

¹¹² Como destacam Hess e Franco (2005, p. 64), o governo de Florentino Avidos dedicou-se à construção de pontes, estradas de rodagem e vias férreas e edifícios públicos. Procurou facilitar as comunicações entre diversas regiões do Estado e preocupava-se com a ocupação de territórios isolados e despovoados.

Desse modo, parece-nos que o governo além de tentar garantir o bom funcionamento destas escolas, ¹¹³ as quais vinha afirmando como possibilidade de expansão do ensino, também contava com a responsabilidade do professor, em seu entusiasmo e desempenho na missão de educar, ainda que reconhecesse a necessidade de algumas “medidas” para esta missão. ¹¹⁴

A tentativa do governo estadual de modernizar o ensino capixaba pela disposição de uma nova configuração da arquitetura escolar no período, tanto dos elementos constitutivos do prédio escolar, quanto de sua expansão necessária, na Capital e nos municípios do interior, concorreu com a necessária criação e funcionamento das escolas isoladas no Estado. Mesmo com os avanços empreendidos na implantação dos grupos escolares capixabas, nos anos de 1940, conforme Ferreira (2000), essa situação ainda perdurava com a predominância das escolas isoladas (92,41%) com relação aos grupos escolares.

Observamos em requerimentos ¹¹⁵ enviados ao governo estadual por comunidades situadas em diversas regiões do Estado os problemas enfrentados na instrução pública do período com relação à falta de professores, escassez de material didático e precariedade das instalações escolares. Também informam solicitações feitas por meio de abaixo-assinados para a construção de escolas, tanto no interior do Estado quanto na Capital, indicando-nos que os problemas enfrentados com a ausência destas não se restringiam às regiões interioranas, como é o caso da reivindicação de uma comunidade de Goiabeiras, na cidade de Vitória, para a criação de uma escola para a localidade em março de 1915:

¹¹³ Sobre esse aspecto, é possível percebermos que esta situação vinha requerendo atenção do governo desde 1922, quando Mirabeau Pimentel, em seu relatório sobre a instrução pública trata da questão: “[...] Mas, verdadeiramente lastimável é a situação das escolas isoladas do Estado. São ellas em numero de tresentas e poucas, e quando muito, umas vinte occupam edificios de regulares condições. Em maioria absoluta acham-se ellas em verdadeiros cubiculos, onde a luz solar rarissimamente penetra. Sei de muitas que occupam porões e lojas de casas a que faltam o mais comesinho conforto e a menor condição pedagógica para o trabalho escolar” (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 05).

¹¹⁴ No relatório sobre a instrução pública apresentado ao governador Florentino Avidos, em 1927, Ubaldo Ramallete caracteriza as necessidades dos professores para o cumprimento de suas funções, dizendo da importância da boa vontade e dedicação às crianças como forma de remover os obstáculos para o funcionamento das escolas. Para tanto, diz ser preciso selecionar os “bons elementos” do magistério e cercá-los de recursos materiais, bem como aumentar o vencimento dos professores que melhor rendimento tiver pela garantia da frequência escolar, assiduidade no trabalho e pelos cuidados com a educação na infância. Essa situação demonstra a política de valorização dos professores no período, bem como relaciona as possibilidades de existência das escolas ao desempenho dos professores.

¹¹⁵ Estes documentos foram localizados no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo e encontram-se nas caixas 30, 31 e 32 do Fundo de Educação. Organizam requerimentos recebidos por presidentes do Estado, Diretores da Instrução Pública do Espírito Santo, delegados literários, inspetores gerais do ensino e diretor das escolas normais e anexas, nos anos de 1910 e 1920.

Os abaixo assignados, pais de família, residentes nesta povoação, vivendo privados da instrução para a educação de seus filhos que marcham infelizmente, no caminho da ignorância, a falta de uma escola pública para garantir o florescente futuro literário desta mocidade que conta com número superior a noventa. Pedimos o restabelecimento desta cadeira, mandando uma professora para salvar estes infelizes que vivem em densas trevas implorando instrução. Ficando desde já prepara uma casa, em melhores condições possíveis, para a moradia da respectiva professora e funcionamento da escola (ABAIXO-ASSINADO, 1915).

No ano de 1911 os residentes do povoado de Jacaraípe, Município da Serra, solicitam uma escola mista para a localidade ao presidente do Estado:

“[...] no gozo de nossos direitos vimos perante VEx^a mui respeitosamente confiado não só no desejo que VEx^a nutre de disseminar o ensino por todo o Estado como ainda, no coração de VEx^o aberto a todas as práticas do bem e onde certamente se aninham todos os sentimentos das necessidades humanas solicitar de VEx^a o restabelecimento d’uma escola mista nesta povoação onde somos privados de dar aos nossos filhos os principais elementares da instrução que é o elemento principal do espírito humano” (ABAIXO-ASSINADO, 1911).

Ainda em 1911, João do Nascimento Branco, residente na povoação de Porto do Engenho, município de Cariacica, representando pais de família da localidade, solicita ao presidente do Estado a criação de uma escola mista:

“[...] VEx^a que em sua passagem pela alta administração do nosso Estado, tanto se tem desvellado pelo seu engrandecimento e felicidade dos seus habitantes e sendo a instrução um dos ramos de serviço que mais tem preocupado seu esclarecido espírito, não será surdo, estamos certos ao justo pedido que lhe fazemos. Sendo de ambos os sexos o numero de crianças que existem, lembramos a consciência de ser a escola mista” (ABAIXO ASSINADO, 1911).

Habitantes da cidade de Cachoeiro de Itapemirim, da localidade de “Guandú” até a “Casa da Imigração”, solicitam ao presidente do Estado, por meio de abaixo-assinado, a criação de uma escola mista no lugar denominado “Divisa”, centro desta zona e distante quase dois quilômetros do outro extremo desta cidade. Alegam não terem como frequentar as aulas do centro da cidade, “[...] por falta de roupa decente, livros, papel, penna, lápis, etc etc, exigidos pelo Reg. Da Instrução Pública do Estado, tão sabiamente remodelada por VEx^a”. Diziam-se confiantes “[...] nos elevados sentimentos de civismo e justiça de V Ex^a, o mais illustre e poderoso [...]” (ABAIXO ASSINADO, 1911).

Em 1917, os moradores do distrito de Laranjeiras solicitam por meio de uma carta a criação de uma escola rural mista para atender a cerca de 40 crianças em idade escolar. Finalizam o texto dizendo que “[...] a criação de uma escola na referida localidade é um acto de justiça por motivo de haver grande necessidade da instrução” (ABAIXO-ASSINADO, 1917).

Estas solicitações feitas por diversos segmentos da sociedade e de diferentes localidades do Estado indicam que no decorrer dos anos de 1910 o governo estadual era frequentemente acionado por comunidades, que além de não ter o prédio escolar, encontravam-se excluídos da lógica de uma moderna educação implementada com entusiasmo pela Reforma Cardim, em seus significativos simbolismos, métodos de ensinamentos e projeções arquitetônicas específicas.

Contudo, é possível perceber nos discursos reivindicatórios da população a circulação de ideias próximas daquelas proferidas pelas elites políticas e culturais do período republicano. Representavam os modos como a sociedade da época significava a educação, utilizando expressões de origem iluminista para conferir o desejo de salvação da ignorância em que se encontravam.

Se considerarmos que apenas em algumas localidades do Estado foi possível realizar o empreendimento das escolas modernas, com edificações próximas ao modelo requerido pela educação republicana que ocorria no País, o que podemos verificar como expressão das possibilidades de configuração arquitetônica dos grupos escolares no Espírito Santo nos anos de 1920 e 1930, foram os arranjos realizados em edificações já existentes para que se pudessem reunir as escolas de uma mesma localidade:

O Governo arrendará a prazo longo os prédios particulares construídos ou reformados de acordo com as plantas e projectos, que a secretaria da Instrução julgar conveniente observar, para attender aos requisitos da hygiene e da pedagogia desejáveis nos edificios das escolas primarias. Parece-me que com tal processo, em pouco installaremos melhor as nossas escolas primarias, com a vantagem de não sobrecarregar muito o orçamento do Estado (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 06).

A reunião em único só espaço das escolas de uma mesma localidade foi um dos requisitos para a configuração do grupo escolar no processo de renovação das escolas no Brasil, tendo por objetivo desenvolver o ensino primário e minimizar os gastos com os aluguéis das casas aonde vinha ocorrendo. Entretanto, no decorrer do processo de renovação das escolas capixabas, para que estas cumprissem o papel de símbolo do progresso e da modernização da instrução primária do Estado, tudo indica que a experiência local enfrentou dificuldades em sua concretização, tanto sobre o número de prédios, quanto na qualidade da estrutura dos edifícios, fato reconhecido por Mirabeau Pimentel, secretário da Instrução Pública em 1922:

No nosso Estado, são em numero reduzidíssimo os prédios escolares verdadeiramente apropriados. Possuimos o edificio onde funcionam as Escolas Normal e annexas que corresponde de facto, ás condições educacionaes para que foi destinado. Os demais prédios pertencentes ao Estado apresentam defeitos gravíssimos (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 05).

É possível observarmos no relatório final do governo de Marcondes Alves de Souza (1912-1916), o reconhecimento das necessidades espaciais para as escolas do Estado, ainda que este fosse seguido da afirmação dos obstáculos financeiros em que se encontravam as finanças capixabas para tal empreendimento:

Faz-se necessario, a beneficio da instrucção, que, em todas as cidades e villas, possa o governo manter as escolas em prédios confortáveis de accordo com as condições hygienicas, obedecendo a plantas especiaes.

O aproveitamento de predios construídos para habitações particulares tem grandes inconvenientes. Modestos embora, mas construídos com conforto, observando-se as condições do clima e do local, poder-se-iam construir prédios, para escolas sem grande dispêndio.

Dadas as circunstancias, porém em que se encontram as finanças do estado, tal medida não pode ser levada a effeito presentemente, aguardando para sua execução melhores tempos 1914 (ESPÍRITO SANTO, 1914, p. 120-121).

Nas décadas iniciais da implantação dos grupos escolares no Espírito Santo, a política para a construção dos grupos escolares, bem como para as obras públicas em geral, não é expressa de forma clara nos relatórios de governo. Estes serviços eram contratados diretamente pelos governadores, que também definiam as condições de natureza técnica dos mesmos.

Ao combinarmos as compreensões de que o Estado ainda organizava os serviços da administração pública frente aos avanços modernizadores que ocorriam no período, com as facilidades das relações políticas dos governantes para centralizar e manipular os recursos e benefícios deles advindos pode-se pensar que a ausência do registro do movimento para a construção daquelas escolas faz todo sentido.

No final dos anos de 1920 é que a preocupação do governo com a elaboração de projetos específicos para a construção de prédios escolares começa a ser delineada e é associada à possibilidade de oferecimento de vantagens financeiras aos governos municipais para que estes colaborassem na edificação de escolas no interior capixaba, o que contribuiria para diminuir os encargos pesados destas construções para o Estado:

O architecto Saldanha da Gama está confeccionando uma serie de projectos de prédios escolares, que servirão para as construcções particulares e publicas. Como forma para attender ao lado financeiro da questão, e apressar a solução visada, temos a de adopção de contractos em que o governo offercesse vantagens aos elementos do interior espírito-santense, que disponham de recursos e queiram empregalos segura e rendosamente. O governo prestabelecendo plantas e orçamentos para prédios escolares em determinadas localidades, contractaria e fiscalizaria a respectiva construção para pagamento no prazo de 4 ou 5 annos, mediante prestações annuaes e os juros razoáveis sobre a quantia em debito. A modalidade adoptada para auxiliar a solução do problema, encontraria a facilidade naturalmente decorrente do interesse que despertaria como vantajoso e garantido meio de collocação de capital, e permitiria ao Estado fazer apreciável numero de

edificações para escolas, sem encargos anuais pesados (ESPÍRITO SANTO, 1929, p, 110 e 111).

Ao associarmos esta vantagem financeira que o Estado propôs em 1929 para a construção de escolas no interior capixaba – mediante projetos específicos – com os grupos escolares que foram criados nas décadas seguintes,¹¹⁶ observamos que é possível que a Região Centro-Sul do Espírito Santo tenha prosseguido na afirmação da localização daquelas escolas.

Em seu relatório de governo, Florentino Avidos, 1926, reconhece a necessidade da constituição de uma comissão técnica para atender a complexidade das obras públicas do Estado, uma vez que estas ficavam a cargo das intenções e prioridades do governador, nomeando para dirigir este empreendimento o próprio chefe da Secretaria de Agricultura, Terras e Obras.

Ainda que esta ação possa ter contribuído para a qualificação das edificações que vinham sendo realizadas, por ter feito avançar o tipo de serviço que esta secretaria vinha prestando, que era apenas o de comércio de terras, é possível questionar as relações de compromisso com o desenvolvimento das obras locais, que permanecia sob a mesma direção e experiência anterior e pode ter facilitado a continuidade das prioridades que vinham ocorrendo.

O que podemos observar sobre a construção dos prédios escolares são os discursos que informam o conhecimento sobre os elementos necessários para a concepção espacial requerida na modernização do ensino, o que confere a sintonia dos governantes e secretários da Instrução Pública com as inovações necessárias para a transformação das escolas capixabas:

A casa da escola deve ser ampla, dotada de condições higienicas, bem illuminada, com aspecto tal, que só por ella constitua um attractivo para os alunos. São muitos os requisitos architectonicos, pedagogicos e higienicos a observar na construcção de edificios escolares. Não basta construir prédios para as escolas: é necessário que os faça de maneira a attender aos preceitos modenos requerido pelo assumpto. Na edificação escolar moderna, cada alumno deve ocupar um espaço correspondente a 1.20 m², no mínimo. A cubagem de ar para cada deve ser de 5.4m³, capacidade minima tolerada. Avalia-se, por ahi as condições de muitas de nossas escolas, onde se reúnem numa sala de 20 metros quadrados, nada menos de quarenta alumnos (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 06).

¹¹⁶ No acervo da Secretaria de Agricultura, Viação e Obras Públicas (SAVOP) do Arquivo Público Estadual foram localizados 88 documentos referentes à manutenção e reforma de grupos escolares nos anos de 1930, 1940, 1950 e 1960 e, dentre estes, 72 referem-se às atividades de obras destas escolas localizadas na Região Centro-Sul do Espírito Santo. Com relação à existência de projetos específicos para serem utilizados em diferentes localidades do Estado, observamos no conjunto das representações espaciais escolares casos como o do “Projeto de escola para sedes distritais”; do “Grupo escolar com 06 salas”; do “Grupo Escolar tipo 2-02”; da “Escola rural de uma sala”; e do “Projeto de escola tipo capixaba rural”.

E ainda:

Razões de ordem didáctica, higienica e social exigem que os estabelecimentos de educação occupem edifícios que atendam aos requisitos de hygiene e da pedagogia, sem o que, se por um lado é possível attender-se-á disseminação do ensino, por outro, forçosamente ter-se-á que respeitar recommendações especiaes referentes aos cuidados que se devem ter com a saúde da mocidade escolar (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 102).

O discurso do higienismo ¹¹⁷ fez-se presente nas orientações para a construção das escolas capixabas na medida em que a concepção espacial para as mesmas relacionou os preceitos da pedagogia moderna às preocupações com a qualidade do espaço. Sobre esta questão, não foi possível observar tais orientações na maioria das edificações das escolas do Estado no decorrer dos anos de 1920 e 1930, as quais foram frequentemente afirmadas no período pelo precário estado estrutural em que se encontravam e o seu consequente atendimento ineficiente aos alunos.

Nesse sentido, destacamos as condições estruturais do primeiro grupo escolar da Capital do Estado, o Gomes Cardim, que em 1922, funcionava em prédio adaptado às suas finalidades, antes de ser construída sua instalação apropriada na avenida Capichaba, em 1927:

“[...] o grupo escolar “Gomes Cardim”, v, g., conforme já disse em relatório anterior, absolutamente, não satisfaz aos fins para ele está sendo aproveitado. As salas desse prédio sobre serem acanhadíssimas, não tem luz suficiente, como também, pela sua posição, recebem diminutissima quantidade de ar. Os alumnos ali se encontram completamente desconfortados, em condições que são, positivamente, repelidas pela hygiene e pela pedagogia” (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 4 e 5).

¹¹⁷ Em 1915, José Bernardino Alves Júnior, secretário geral do estado, destaca em seu relatório apresentado ao governador Marcondes Alves de Souza, a necessidade da atenção para com a saúde das crianças na escola, ao tomar contato com as orientações que vinham sendo destinadas para as escolas paulistas. Estas orientações chamavam atenção, dentre outras questões, para os cuidados com as edificações escolares e a relação destas com a formação corporal, saúde e desempenho dos alunos.



Figura 18 – Grupo Escolar Gomes Cardim antes da construção de prédio específico.

Fonte: MEDEIROS, Bruna Morais de. *Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória*. Vitória: SEDU, 2010, p. 18.



Figura 19 – Construção do Grupo Escolar Gomes Cardim na Avenida Capixaba.

Fonte: Disponível em: <http://fotosantigasdevitoria.blogspot.com.br/> . Acesso em: 16 de agosto 2011.



Figura 20 – Grupo Escolar Gomes Cardim, década de 20 do século XX.

Fonte: Disponível em: <http://fotosantigasdevitoria.blogspot.com.br/> . Acesso em: 16 de agosto 2011.

Contudo, consideramos que o processo de implantação e funcionamento dos grupos escolares no Estado que ocorreu nas primeiras décadas do século XX foi fundamental na implementação das inovações do ensino primário moderno, ainda que esse processo tenha sido declarado difícil pelo governo, especialmente, nas instalações e manutenção das novas edificações. E, muito provavelmente, também para os alunos, os professores e os diretores das escolas, que nem sempre tiveram consideradas suas declarações sobre estes aspectos.

Nesse sentido, o secretário da Instrução Pública Mirabeau Pimentel, registrou em relatório final de suas atividades, 1922, as observações feitas pelo professor João Loyola sobre o grupo escolar que dirigia, o Grupo Escolar Gomes Cardim, indicando que por meio destas era possível ao presidente Nestor Gomes melhor verificar os trabalhos que vinham ocorrendo naquela escola. Dentre os aspectos tratados por Loyola, que de modo geral, informa ações que confirmam a regularidade dos trabalhos, destacamos sua aparente insistência com as dificuldades encontradas nas edificações da escola:

“[...] Apesar de já se tornar enfadonho o que digo em meus relatórios com referencia ao prédio onde funciona este grupo, e de saber do esforço aliado á boa vontade, que V. Exa ha demonstrado pela construcção de um prédio que reúna as condições exigidas pela hygiene e pela pedagogia, não me furto ao dever de mais uma vez, afirmar que, em absoluto, este estabelecimento não deve continuar onde está actualmente. O motivo principal da sua imprestabilidade é de que sendo compartimentos destinados ás classes de tamanho exíguo, só comportam alumnos com enormes dificuldades, dispendendo os professores um tempo considerável para ter suas classes em boa ordem [...] quase todas as suas dependências são escassas de luz, principalmente nos dias nublados [...] existe uma serraria bem perto desse educandário, que com um zumbido infernal prejudica os trabalhos escolares [...] Ouso esperar que V. Exa. Continue a dispensar o seu precioso esforço em prol de uma causa tão justa, e que fazendo valer ver a S. Exa. O Snr, presidente do Estado quaes as condições em que nos encontramos, consiga delle, que em tanta conta tem a Instrução, uma instalação conveniente para o grupo escolar “Gomes Cardim” (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 22-23).

É possível que esse apelo de Loyola tenha colaborado para o processo de construção do edifício destinado ao funcionamento dessa escola, em 1927. Mas também é possível observarmos que no relatório do presidente Nestor Gomes, ao qual foi destinado tal apelo, não são verificadas tais considerações. De outro modo, este grupo escolar foi mencionado no relatório deste presidente, dentre outras escolas, como aquelas que vinham sendo mantidas pelo Estado e que demonstravam o empenho do governo em difundir a instrução pública.

No sentido de afirmarmos a experiência possível no Espírito Santo, passamos a destacar as edificações para os grupos escolares dos anos de 1910 e 1920 que correspondem aos princípios das inovações arquitetônicas escolares, compreendendo tanto os elementos estéticos que compõem o edifício, quanto à organização do espaço interior para o atendimento das classes escolares, e ainda, a localização no espaço urbano da cidade.

Referindo-nos aos Grupos Escolares Bernardino Monteiro, Gomes Cardim, Marcondes de Souza, Professor Lellis, Monteiro da Silva, Peçanha Póvoa e Thiers Vellozo, estamos certos de que estas escolas não representam a experiência capixaba, mas compreendemos que as mesmas expressam as possíveis relações empreendidas pelos atores sociais capixabas com o projeto de renovação das escolas brasileiras em seu aspecto arquitetônico.

Ao combinarmos a leitura da arquitetura dos grupos escolares capixabas com os preceitos das inovações pedagógicas do ensino, objetivando observarmos as relações empreendidas entre a experiência da concepção espacial capixaba e a modernização do ensino primário no País, consideramos que nossa possibilidade para tal análise encontra-se no destaque dos elementos

constitutivos destas obras arquitetônicas e a associação destes com as orientações requeridas para a espacialização das escolas republicanas no País.¹¹⁸

Em seu aspecto geral, os grupos escolares republicanos, vistos do seu exterior, se caracterizavam por ter seu volume opaco e ancorado no solo, sugerindo centralidade às atividades que nele eram desenvolvidas, ainda que no seu interior esse aspecto necessário para sua simbologia seja diluído. O Grupo Escolar Bernardino Monteiro (Figura 6) parece exemplificar na experiência capixaba esta relação da edificação escolar com os princípios da educação republicana, que por meio da visibilidade dos elementos que constituíam a arquitetura do prédio, projetava a beleza e a austeridade necessárias para a organização e desenvolvimento do ensino.

As fachadas dos grupos escolares foram importantes elementos em sua constituição pela necessária visibilidade que a escola passou a ter na configuração do espaço social. Ao mesmo tempo, funcionava como imposição à liberdade visual e espacial dos observadores, garantindo dessa forma o ocultamento das atividades de ensino que ocorriam no interior do prédio. Desse modo, ficava resguardada e implícita a seriedade e a autoridade necessárias às ações desse modelo escolar que vinha se afirmando no período republicano.

É possível observarmos o esforço empreendido na edificação do conjunto de grupos escolares referidos anteriormente na tentativa de assinalar em suas fachadas a produção da visibilidade necessária no contexto urbano de suas localidades, bem como a de resguardar seus espaços internos. Os Grupos Escolares Bernardino Monteiro (Figura 6) e Gomes Cardim (Figura 7), que marcam o estilo eclético em sua ornamentação (MEDEIROS, 2010), asseguram em suas fachadas características das escolas republicanas pela simetria que ordena sua composição visual. As portas que dão acesso ao interior do prédio, localizadas no centro da fachada principal, são destacadas por frontões que marcam as entradas dos edifícios. Possuem elementos decorativos, ainda que modestos, que fazem jus ao seu estilo eclético, como é o caso dos simulacros de colunas gregas que enfeitam janelas e portas. Por meio destes, traduzem um pouco o desejo da sociedade capixaba no período em associar-se ao espírito da

¹¹⁸ Como compreende Zevi (1978), o julgamento do espaço, elemento substantivo da arquitetura, está relacionado à pluralidade de valores que constitui a obra arquitetônica.

Importante assinalar que as imagens e as representações espaciais – plantas-baixas – utilizadas para a análise podem apresentar, em alguns casos, modificações com relação à realidade das edificações no período, impondo limites à nossa leitura dos aspectos constitutivos dos prédios.

grandiosidade e requinte que marcou as relações sociais no início do período republicano no País.

Os grupos escolares Marcondes de Souza (Figura 9), Professor Lellis (Figura 11), Monteiro da Silva (Figura 14), Peçanha Póvoa (Figura 15) e Thiers Vellozo (Figura 16) também guardam em suas fachadas elementos arquiteturais que caracterizavam as escolas republicanas. Foi considerado na composição das mesmas um desenho arquitetônico que prima pela simplicidade e pelo investimento decorativo que suaviza as marcas que queriam afirmar. A atratividade destas escolas encontra-se em seus frontões, que destacam os seus acessos ao interior, ora projetados à frente da fachada principal, causando imponência para o observador, ora em recuo, destacado pela composição dos volumes laterais, como no caso do Grupo Escolar Professor Lellis.

Em todos os casos podemos notar a atenção dada em suas edificações ao importante elemento arquitetônico que comunica a primazia da visibilidade dessas instituições, ou seja, a fachada das escolas republicanas e, conforme a experiência capixaba, suas caracterizações permitiram a montagem da cena para o pretendido contexto escolar do período, tendo em vista que, dentre esse conjunto de escolas apresentadas, sua localização no espaço urbano possivelmente colaborou para a nova lógica de percursos e movimentação da população nas cidades, requerida no processo de racionalização moderna dos espaços.

Nesse sentido, em 1913, foi observado no jornal *O Cachoeirano*, o trabalho de jardinagem que seria realizado na Praça Jerônimo Monteiro – em frente ao Grupo Escolar Bernardino Monteiro, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim – que iria contribuir para o embelezamento da principal Rua daquele município. (Figura 21) ¹¹⁹ Atentos às prioridades da administração pública do período, os grupos sociais de oposição ao governo reclamavam à atenção dada apenas a uma parte da cidade, certamente por compreenderem que a nova lógica de organização espacial das cidades não poderia atender a uma parcela restrita da população, tão pouco ser uma medida de “fachada”, que no caso contrastaria com os demais espaços públicos da parte urbana da cidade, que se encontravam precários.

“[...] A praça Jeronymo Monterio, á frente do prédio do Grupo Escolar, vae ser ajardinada, doptando-se assim a cidade de um jardim público que, segundo as

¹¹⁹ Ainda que não possamos afirmar sua data, essa imagem foi utilizada por registrar os elementos que tratamos na espacialização da escola, ou seja, a relação entre o prédio do Grupo Escolar Bernardino Monteiro – o de maior destaque à esquerda da imagem – a praça, também à esquerda e a frente do edifício e a rua lateral, que se apresenta cortada por um canteiro central arborizado.

informações colhidas por nós, muito aformoseará pelas condições em que deve ser construído Cachoeiro vae ter, portanto, o seu logradouro público, o que era uma necessidade, inferior, entretanto, à reforma de seu pessimo calçamento existente si não do resto da cidade, pelo menos das suas ruas principaes. Agora, com o jardim que é uma medida de aformoseamento da urbs, é que se torna imprescindível o melhoramento das calçadas de nossas ruas, que são, no gênero, o que há de peios, evitando-se o triste contraste entre um péssimo calçamento feito sopapos e um logradouro elegante (O CACHOEIRANO, n. 24, p. 08, 26 maio, 1913).

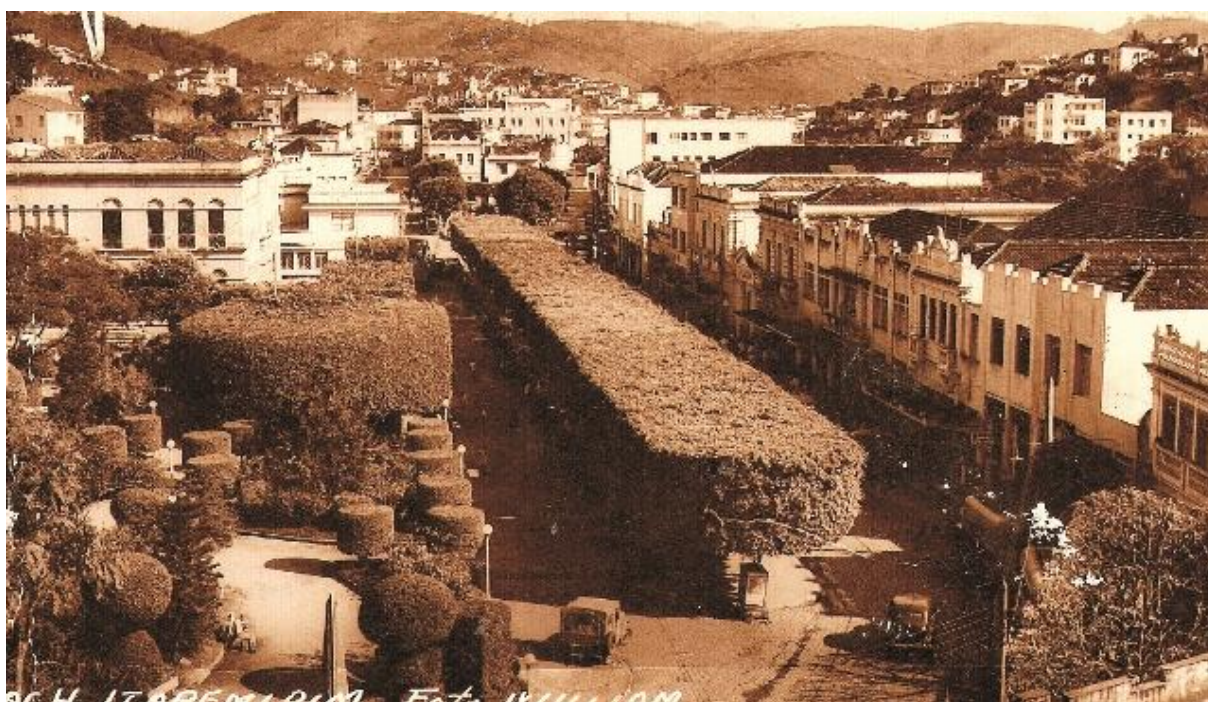


Figura 21 – Grupo Escolar Bernardino Monteiro em frente à Praça Jerônimo Monteiro no município de Cachoeiro de Itapemirim.

Fonte: Acervo pessoal de Lidiane Picoli.

Ainda com relação à associação entre a comunicação da fachada dos prédios escolares e o espaço urbano, a edificação específica destinada às atividades do Grupo Escolar Gomes Cardim foi instalada na principal Avenida do período, a Jerônimo Monteiro. Esta atravessava o conjunto arquitetônico da Capital – que vinha afirmando as modernizações realizadas no período – e abrigou a escola republicana que muito provavelmente criou outros sentidos de organização espacial por meio das atividades educativas no seu interior, bem como na circulação que promovia em seu entorno. Na Figura 22 é possível destacar o Grupo Escolar Gomes Cardim à direita e ao centro da Avenida.

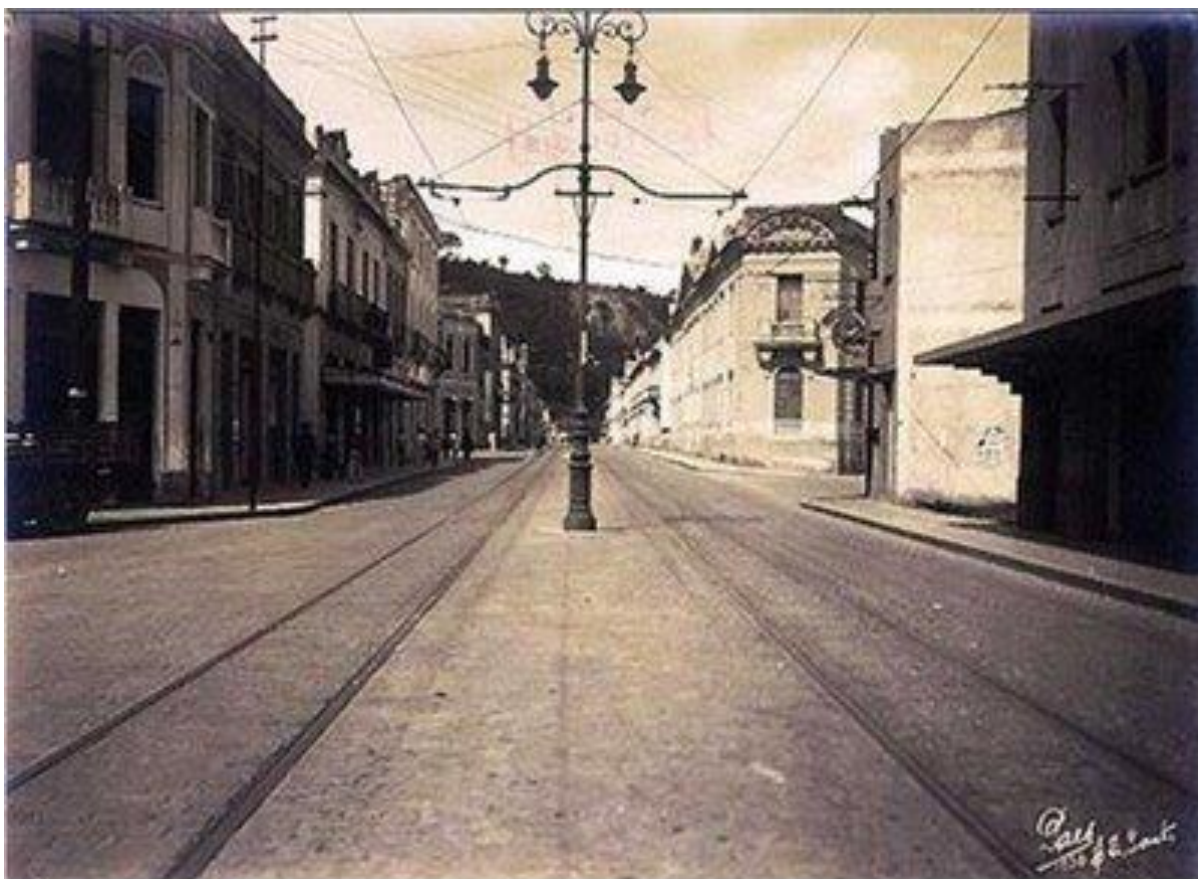


Figura 22 – Grupo Escolar Gomes Cardim na Avenida Jerônimo Monteiro.

Fonte: Disponível em: <http://fotosantigasdevitoria.blogspot.com.br/> . Acesso em: 16 de agosto 2011.

Quanto às representações dos espaços das escolas – as plantas-baixas –, a convergência do prédio para o seu interior se fez presente nas projeções arquitetônicas dos grupos escolares analisados. Esse aspecto das escolas republicanas colaborava no trabalho dos diretores, coordenadores e professores quanto à vigilância e controle das ações que ocorriam no seu interior, bem como no imprescindível ocultamento das atividades com relação ao espaço exterior.

Esta convergência pode ser notada na representação espacial do Gomes Cardim (Figura 8), que teve sua edificação estruturada de acordo com as possibilidades do terreno em forma de “V”, e na do Marcondes de Souza (Figura 10), que possivelmente também se valeu da irregularidade do terreno onde foi situado e foi projetado obedecendo ao princípio da necessária convergência espacial; ou ainda no desígnio de um corredor que permitia o acesso a todos os ambientes como no caso do Grupo Escolar Professor Lellis (Figura 12). Esse era o modo arquitetônico que permitia a visualização dos diretores e inspetores sobre a circulação e comportamento dos alunos e dos professores durante as atividades escolares.

Por meio da projeção dos espaços para as atividades nos grupos escolares Gomes Cardim, Marcondes de Souza e Professor Lellis nota-se que na concepção espacial destes tem-se a possibilidade de uma circulação fluida e necessária entre as áreas de aprendizagem e administração. Esse movimento garantia tanto a compreensão dos alunos sobre os limites dos espaços a serem respeitados, como a plena intervenção daqueles que cuidavam da ordem do ambiente escolar.

As modernas escolas republicanas primaram pelos aspectos higiênicos em suas edificações, evidenciando desse modo em sua concepção espacial o princípio do conforto e da saúde dos alunos em suas dependências. A circulação de ar nos ambientes e a adequada iluminação nas escolas foram requeridas como forma de manter os alunos saudáveis e destes terem adequada luminosidade nos ambientes para garantir o bom desempenho de suas tarefas.

Por meio das fachadas desse conjunto de edifícios analisados, nota-se que as janelas tanto faziam parte da composição estética do edifício – colaborando em seu aspecto simbólico, por meio das simetrias afirmadas –, como também cumpriam às recomendações para a adequada circulação de ar e luminosidade dos ambientes, atendendo, portanto, às novas exigências sanitárias para o bom desenvolvimento do ensino.

Ainda contando com as representações espaciais dos grupos escolares capixabas (Figuras 8, 10 e 12) nota-se que a dimensão dos seus ambientes parece obedecer a uma padronização e proporção entre si, principalmente nos espaços que correspondem às salas de aulas.¹²⁰ A projeção destas estava associada ao número de alunos que frequentaria o espaço destinado às atividades de aprendizagem e para este novo projeto de concepção espacial das escolas capixabas, requeria que se destacasse das experiências que concentravam elevado número de alunos em ambiente desproporcional.

¹²⁰ Esta leitura nos é possível considerando a análise visual da relação proporcional entre os espaços destinados às salas de aulas e os demais que integram a representação do projeto das escolas.

6 RELAÇÕES ENTRE ESPAÇO E TEMPO ESCOLAR E O ENSINO PRIMÁRIO NO ESPÍRITO SANTO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

6.1 Materialização, funções e simbolismos nos espaços e tempos escolares

A arquitetura dos grupos escolares foi projetada em associação com a materialidade dos objetos presente em seus ambientes com o objetivo de comunicar novos valores para o processo de escolarização, assim como estabelecer uma nova lógica das relações sociais que se pretendia moderna, com vista ao progresso do País. Desse modo, os espaços e tempos nos grupos escolares faziam aprender o sentido racional do convívio social, contando para isso com a encenação de um ambiente marcado por funções e simbolismos, tanto nas ações dos sujeitos envolvidos, quanto nos materiais escolares que compuseram a nova ambientação da escola.

Na experiência dos grupos escolares capixabas que funcionaram até o ano de 1930, houve por parte do governo estadual a tentativa de modernizar os espaços de ensino capixaba por meio do esforço de prover as escolas com a materialidade simbólica e necessária a essa nova concepção espacial. Mesmo que as ações empreendidas não tenham sido sentidas de forma significativa em todos os grupos escolares que funcionaram no Estado naquele período, é possível afirmarmos um princípio do sentido moderno nos ambientes das escolas republicanas na medida das possibilidades e interesses dos atores sociais envolvidos.

Podemos afirmar que as ações para o empreendimento da nova simbologia pretendida para os grupos escolares capixabas ocorreram no momento em que a instrução pública ainda encontrava-se em processo de organização das práticas que tradicionalmente vinham ocorrendo no Estado. Associada a este fato consideramos a centralidade da política desenvolvida no Espírito Santo, que por sua vez gerou prioridades pessoais por parte dos governantes para os avanços educacionais pretendidos e provavelmente colaborou para que a constituição da ambientação dos espaços escolares fosse relacionada aos interesses de determinadas localidades e atores sociais.

Em 1908, Jerônimo Monteiro declara o estado doloroso em que se encontravam os serviços da Instrução Pública e ao discorrer sobre o inadequado espaço destinado ao funcionamento do

Grupo Escolar Gomes Cardim, afirma que a reforma radical do ensino por ele empreendida não podia ainda ter melhor resultado pelo curto período de sua implantação. Diz ainda que:

As despesas com esse ingente trabalho tem sido grandes, devido ás primeiras instalações, ás adaptações de prédios e aquisição de livros, objectos de estudo e mobiliário. E que as nossas escolas estavam, em geral, desprovidas de tudo: não obedeciam a programas ou a methodo, não tinham livros, moveis, objectos escolares, de acordo com as exigências do ensino moderno. (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 21).

O discurso dos governadores e secretários da instrução pública no período, relacionado à constituição do cenário moderno nas escolas primárias, se afirmou pela freqüente constatação das precariedades em que se encontravam as escolas e as dificuldades financeiras que enfrentavam para a necessária transformação destas. A preocupação com esse aspecto parece ter ficado nos primeiros anos após a Reforma da Instrução Pública, 1908, mais detida na urgência de suprir os materiais básicos para que o ensino nas escolas ocorresse, do que no cuidado com a ambientação que favorecia a formação pretendida de civilizar a população, principalmente, por meio do exercício e relação com a simbologia republicana no espaço da escola. Nesse sentido, em 1928, Florentino Avidos, presidente do Estado, diz que:

Conforme se verifica pelos relatórios da Secretaria da Instrucção, até 1920 era precária a situação dos estabelecimentos de ensino official, no que diz respeito a material escolar. De 1921 em diante foi adquirida apreciável quantidade de moveis e utensílios para as escolas, de modo que além das escolas da Capital, dos grupos escolares, já são numerosas as escolas isoladas do interior, que dispõem do necessário mobiliário e material didático (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 97).

A disponibilização dos materiais necessários ao ensino para as escolas encontrou as dificuldades financeiras relatadas pelos governantes, bem como as distâncias das localidades em que se encontrava a maioria dos estabelecimentos de ensino e a ausência de um mapeamento escolar que possibilitasse o conhecimento das necessidades referentes à educação e o controle da compra e distribuição dos objetos escolares.

Considerando que a criação das escolas isoladas foi imprescindível no movimento de expansão do ensino primário do Espírito Santo para atender a população que se encontrava no interior do Estado, a atenção financeira do governo a esta questão concorria com o discurso realizado na Reforma da Instrução Pública de 1908 de modernização do ensino, o qual destacava atenção e cuidado com a concepção espacial das escolas, incluindo investimento no mobiliário e nos materiais simbólicos para a educação republicana.

Apesar das ações do governo para o aparelhamento das escolas com materiais adequados e necessários à racionalização do ensino público primário,¹²¹ estas não eram sentidas suficientemente na prática do ensino, sendo reclamadas pelos professores que atuavam nas escolas. Nesse sentido, observamos na solicitação de um professor primário de Jacaré, distrito do Itabapoana, interior do Estado, a preocupação com as dificuldades das famílias para obter os materiais de ensino e, muito provavelmente, com suas condições de trabalho:

“[...] Venho respeitosamente expor a Vossa Excelência, o seguinte: que devido a falta de recursos dos senhores pais de família, havendo por este lado dificuldade da compra dos livros necessários, adoptados para o ensino primário deste Estado, e que devido também a isso os senhores pais de família não poderão ter seus filhos na escola, assim eles ficarão às escuras, quero dizer, na ignorância, obrigando-os à lavoura, sem ao menos dar-lhes o saber; e sendo a educação o pharol e a base da civilização, que preparará para o futuros homens que possam bem servir a pátria. [...] Sendo assim, desejo que Vossa Excelência me possa enviar alguns livros para o referido ensino” (ABAIXO-ASSINADO, 1911).

De algum modo, essa situação era reconhecida e registrada em relatórios de governo:

Grande falta de que ainda se resente o serviço de instrução pública é a do mobiliário escolar.

Quasi todas as escolas isoladas do interior estão desprovidas do material necessário, reclamando os professores moveis e utensílios indispensáveis às classes escolares. (ESPÍRITO SANTO, 1917, p. 58).

Em 1918, a avaliação feita pela secretaria da instrução pública com relação aos materiais escolares insistia na atenção para o mobiliário escolar e solicitava verbas para as necessidades mais urgentes, dentre elas, a aquisição e a reforma dos materiais existentes principalmente para as escolas do interior, que possuíam a mesma mobília desde a Reforma da Instrução Pública, em 1908.

As dificuldades enfrentadas pelas escolas quanto à precariedade do seu aparelhamento para o desenvolvimento das atividades também foram sentidas no cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário. Em 1916, Bernardino Monteiro, em seu relatório de governo, reconhece esta situação afirmando:

“[...] ainda não nos achamos em condições de prescrever os meios, para o que seria preciso, além de farta distribuição de escolas ruraes, facilitar às populações pobres

¹²¹ Em 1914, o presidente do Estado Marcondes Alves de Souza reconhece que as escolas não se encontram providas de um mobiliário decente e registra a preocupação do governo com a necessidade de melhorar esse aspecto da Instrução Pública. Informa a aquisição de 400 carteiras escolares para atender “urgentes necessidades” (ESPÍRITO SANTO, 1914, p. 120).

os recursos necessários para que não sejam as creanças subtraídas á escola pela falta de livros e objetos escolares” (ESPÍRITO SANTO, 1916, p. 23).

Estas condições encontradas na ambientação das escolas foram também amplamente associadas às questões financeiras difíceis do Estado, assim como no caso da construção do número de escolas suficientes para a expansão do ensino primário. A preocupação que se teve com essa dimensão da nova instrução pública, foi afirmada pelos governantes em ações empreendidas para a aquisição do material necessário. Contudo, o suprimento destas escolas, ainda estava em curso no ano de 1928 e sua eficácia encontrava-se projetada em ações posteriores.¹²²

Importante considerarmos o cenário de organização do ensino pelo qual passava o Estado no período, onde as facilidades para contemplar determinadas localidades com o provimento de materiais escolares podiam ser praticadas na medida dos interesses pessoais e/ou de grupos políticos, marca das ações políticas no período. Para aprofundar o problema, não se teve por muito tempo na Instrução Pública do Estado um serviço de estatística escolar organizado¹²³ que pudesse não só colaborar para que a obrigatoriedade do ensino torna-se uma realidade – por meio do mapeamento da população em idade escolar –, mas também obter um quadro das necessidades das escolas em funcionamento, com vistas a facilitar a distribuição dos materiais adquiridos pelo governo.

A Seção de Almoarifado, criada pela lei n.º 1.572 de 27 de julho de 1926, fez avançar na Instrução Pública do Estado o atendimento as escolas dos materiais necessários às suas atividades. Conforme demonstrou Florentino Avidos em seu relatório de governo, 1928, devido ao aumento do número de instituições de ensino tornou-se indispensável a criação desta organização, para que melhor pudesse ser feito o recolhimento e a distribuição do material adquirido. Até aquele momento a guarda deste era feita numa das salas da própria Secretaria e despachada para o interior do Estado na proporção que ia sendo adquirido.

No relatório de governo do presidente Aristeu Borges de Aguiar, em 1929, em seção específica do movimento do Almoarifado, é registrada a compra do material escolar feita

¹²² No relatório de governo de 1928, após apresentar o material didático, mobiliário e utensílios escolares fornecidos as escolas, o presidente Florentino Avidos assinala que “[...] Os dados referidos demonstram a preocupação que teve o Governo de dotar os seus estabelecimentos de ensino do material conveniente ao seu perfeito funcionamento. Proseguida a orientação até então seguida, dentro em pouco as nossas escolas estarão completamente aparelhadas de todo o material didactico e mobiliário indispensável ás suas funções” (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 99).

¹²³ O primeiro recenseamento escolar realizado no Espírito Santo ocorreu em 1925 (p. 24, 1927).

mediante concorrência pública e concluído que esta ação permitiu uma economia para a Secretaria da Instrução. Também aponta como outra função econômica desta seção da Secretaria sua capacidade de recolher e reformar os móveis considerados imprestáveis e devolvê-los inteiramente renovados às escolas.

As atividades do Almoarifado permitiram nesse período o recolhimento dos materiais escolares que se achavam dispersos em diversos pontos das localidades capixabas, principalmente nas escolas que estavam vagas, bem como o inventário geral dos móveis e objetos escolares existentes nos estabelecimentos de ensino.

Como já afirmamos, parece-nos que o movimento de aparelhamento das escolas esteve mais ligado às necessidades urgentes da organização do ensino primário no período do que com a racionalização e simbologias pretendidas para as ações escolares modernas, haja vista que, não fosse pela descrição em relatórios dos governadores dos materiais adquiridos para compor a nova cena do ensino, a atenção com a ambientação específica deste não é suficientemente sentida nestes discursos como aspecto importante da educação republicana nas escolas e, em especial, nos grupos escolares do Estado até o ano de 1930.

Os objetos descritos nas relações de aquisição de materiais escolares pelo governo entre os anos de 1908 e 1930 asseguram de certa forma o principiar das ações necessárias para que a pretendida encenação escolar pudesse realizar o exercício da racionalização nos ambientes de ensino. Na aquisição feita em 1928 é possível percebermos a atenção dada a essa questão (o número após o objeto indica a quantidade adquirida):

carteiras escolares (4078), quadros negros (399), bancos para carteiras escolares (138), contadores americanos (454), mapas Mundi (120), do Brasil (531), do Espírito Santo (480), da América do Sul (273), do Norte (182), da Europa (196), da África (97), da Ásia (82), da Oceania (19), iniciação geográfica (379), sistema métrico (389), linguagem aritmética (365), globos geográficos (267), cartas de Parker (391), quadro de História Pátria (259), relógios de parede (369), tímpanos (473), coleções de sólidos geométricos (233), cavaletes para quadro negro (289), bandeiras nacionais de dois planos para cátedra de professor (633), mesas secretariais (47), talhas “Salus” para as escolas (277), escarradeiras para estabelecimentos de ensino (55), espanadores (186), cestas de vime para papel (264), livros didáticos para alunos pobres (16071), dúzias de lápis pretos para colegiais pobres (488), canetas para colegiais pobres (465), litros de tinta preta (693), caixas de giz (1309), penas para colegiais pobres (706), latas de creolina (623), paus de sapólio (397), vassouras americanas (425), vidros de goma arábica (420), canecas de “agath” para colegiais pobres (112), raspadeiras (163), dúzias de lápis de cor para colegiais pobres (276), escovas para quadro negro (506), folhas de mata-borrão (1085), pastas para arquivo (782), baldes de zinco (79), vassouras de piaçava (94), tinteiros nickelados (287) litros de tinta carmin (30), vassourinhas para limpeza de talha (53), borrachas para desenho (620), resmas de papel almaço (638), mesas para professores (207), réguas (67), resmas de papel para desenho (55), sabonetes para os estabelecimentos de ensino (583), toalhas para mão (130), tripés para mapas (20),

tinteiros para carteiras (369), capachos de ferro (52), capachos de côco (93), mobílias de sala para estabelecimento de ensino (60), placas esmaltadas para escolas públicas (216), pianos para estabelecimentos de ensino (2), tapetes para grupos escolares (12), cadernetas para professores (120), armários para escolas (63), bancos de jardim para recreio de escolas (29), bandeiras nacionais para fachada (9), bandeirinhas nacionais de sêda para paradas escolares (3744), compassos escolares (44), copos para colegiais (1169), cadeiras austríacas (1315), canetas lápis para colegiais (1169), berços para mata-borrão (83), estrados para cátedras (20), espadas para colegiais (8), caixas de guerra para paradas escolares (3), cadernos escolares para colegiais pobres (3098). (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 98)

Os materiais adquiridos remetem à intenção de instaurar uma nova lógica de ensino nos ambientes escolares, bem como simbolizam saberes que colaboravam para a afirmação do sentido da civilidade, como no caso da aquisição de bandeira nacional e de objetos utilizados nas paradas cívicas.¹²⁴ Os mapas escolares podem ser identificados com a intenção de fazer compreender o conhecimento racional dos territórios, o qual se associa a ideia do ordenamento espacial dos percursos, questão importante na compreensão da nova constituição dos espaços públicos.¹²⁵

¹²⁴ As solenidades em torno dos símbolos republicanos também ocorriam no Estado e eram divulgadas para a população, como no caso do evento que solenizou a bandeira no município de Alegre, com a presença de representantes do governo, de professores e de alunos das escolas locais que entoavam o hino nacional e cantos patrióticos (O CACHOEIRANO, n. 51, p. 04, 05 dez. 1908).

Havia grande preocupação naquele período com a afirmação do regime republicano e, para tanto, a visibilidade dos seus símbolos era tratada nos espaços escolares, bem como, em registros no jornal local, sobre o que vinha ocorrendo nesse sentido também no cenário do País, como no caso da festa da bandeira: “[...] Teve brilho extraordinário na Capital Federal a festa comemorativa do aniversário, a 19, do decreto que estabeleceu os distintivos da bandeira e das armas nacionais. Esta comemoração que pela primeira vez na Republica brasileira, serve para inculir no animo do povo o sentimento puro de civismo e de amor aos emblemas de nossa nacionalidade” (O CACHOEIRANO, n. 45, p. 09, 07 nov. 1908).

A entrega da bandeira nacional para o batalhão escolar de Colatina também ganhou destaque no jornal O Cachoeirano. Conforme a publicação, este batalhão encontrava-se na solenidade devidamente uniformizado, armado e equipado, sob o comando de um alferes e dirigido por um sargento. Foram executadas diversas manobras na praça da cidade e depois recebido de uma senhorinha a bandeira adquirida pelo professor Manoel José Nunes (O CACHOEIRANO, n. 04, p. 12, 31 jan. 1909).

Na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, em 1909, o dia do consagração da bandeira foi noticiado no jornal O Cachoeirano como um “espetáculo”: “[...] Em adoração ao symbolo desta grande pátria que amolda-se a 20 annos, sob o regimen da democracia, um grupo de bons distinctos cidadãos, amadores da arte dramática, em cujos corações medra a grandeza d’alma, tomou a si a tarefa nobre e altruística de comemorar o dia do consagração a nossa bandeira, com um espetáculo [...]” (O CACHOEIRANO, n. 46, p. 03, 21 nov. 1909).

¹²⁵ Em matéria publicada no jornal O Cachoeirano de 1908, em seção destinada à instrução pública é possível observarmos a formação de professores na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, comandada pelo inspetor do ensino Archimino Mattos, que, dentre suas colaborações, mostrou o processo de ensino de geografia física por meio de um tabuleiro de madeira. Segundo a matéria, sua exposição interessou muito aos meninos, que também participaram desse momento formativo. A reunião ocorreu no prédio da loja maçônica, tendo comparecido 144 alunos: 43 da professora Alzira Amorim, 36 de Quintiliano Azevedo, 35 de Claudina Barboza, 11 de Inah Wernech, 4 de Amélia Rozario (O CACHOEIRANO, n. 39, p. 16, 26 set. 1908).

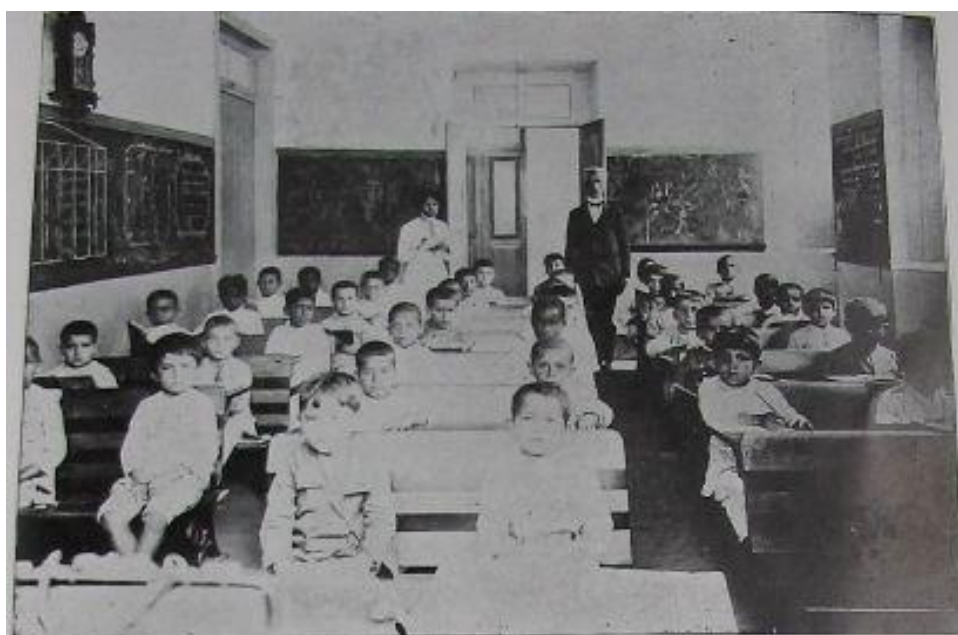
Interessante observar que destes professores, dois deles dariam nome aos grupo escolares instalados posteriormente no Estado: Grupo Escolar Quintiliano de Azevedo, Cachoeiro de Itapemirim e Grupo Escolar Inah Wernech, Itapemirim.

A aquisição de mobília escolar específica também informa a atenção dada à nova dinâmica da ocupação dos espaços entre alunos e entre alunos e professores, destacando desse modo o respeito e o reconhecimento de lugares específicos na encenação do novo modo de ensinar e aprender. Sua aparência tinha a intenção de comunicar o requinte que o cidadão republicano deveria conhecer e saber se relacionar para compreender o lugar que a educação ocupava nos ideais da República.

É possível verificar também na experiência capixaba a atenção dada aos objetos relativos à higiene, os quais inauguram um novo modo de se relacionar com os ambientes no período. Assim como determinadas funções dos aspectos constitutivos dos prédios – janelas e sanitários – contribuíam para a difusão das práticas higiênicas requeridas para o bom funcionamento da escola, os objetos escolares que viabilizavam estas mesmas funções também compunham o fundamento disciplinarizador dos comportamentos sociais e difundiam o discurso médico-sanitarista da educação republicana.

O discurso que pretendia racionalizar os espaços e os comportamentos dos alunos nos ambientes das escolas modernas, assim como fundamentava uma nova compreensão para a produção dos conhecimentos escolares, fez-se sentir na aquisição dos materiais e objetos escolares que se referiam às medidas, do tempo e dos saberes escolares. Assim, a aquisição e utilização do relógio na escola – como é possível identificar na Figura 23 – simbolizava a nova concepção temporal para a realização das atividades, assim como a utilização de sistemas métricos e da linguagem aritmética funcionam como exercício de uma compreensão social em que as relações com o mundo passam a ser medidas e calculadas.

A marca dessa pretendida organização racional dos alunos na sala de aula – sentados em carteiras escolares que enfileiram os alunos – bem como a ocupação de localização bem identificada do professor da turma, pode ser observada na encenação das fotos das salas de aula do Grupo Escolar Gomes Cardim, em 1910, e da Escola Modelo Jerônimo Monteiro, em 1909 (Figuras 23 e 24, respectivamente). Esses registros fotográficos parecem querer afirmar a nova lógica arquitetônica para o período, bem como fazer esquecer a prática do ensino que ocorria na casa dos professores ou em ambientes sem condições físicas favoráveis à instrução dos alunos.



Uma sala de aula do grupo escolar «Gomes Cardim» em 1911.



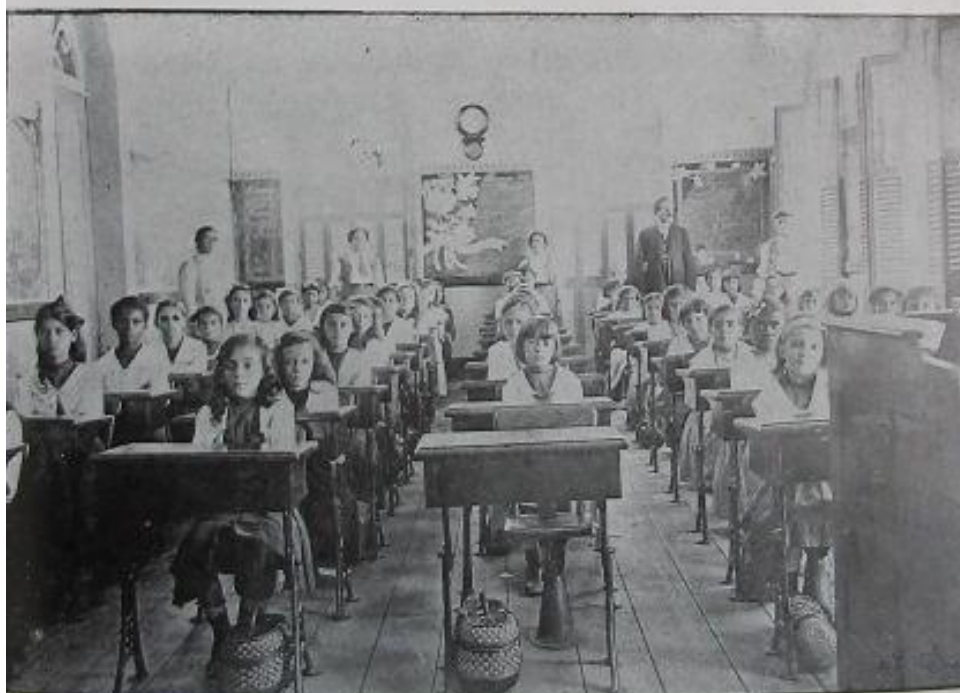
Uma sala de aula do Grupo Escolar «Gomes Cardim», Vitória, 1911.

Figura 23 – Sala de aula do Grupo Escolar Gomes Cardim.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1913. Anexos.



Uma sala de aula do 2º ano na Escola Modelo em 1909.



Uma sala de aula da Escola Modelo

Figura 24 – Sala de aula da Escola Modelo Jerônimo Monteiro.
Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1913.

A aquisição do piano como material escolar traduz a tentativa do Estado de comunicar, por meio da reconhecida representação social deste objeto, outros valores culturais nos ambientes de ensino que ampliassem a formação dos alunos.¹²⁶ Este instrumento musical – principal acessório da sala de estar das famílias aristocráticas – anunciava a sofisticação do ambiente e o exercício de tocá-lo ou de ouvi-lo representava o desenvolvimento do refinamento e do bom gosto na educação.

Ainda que a aquisição desses objetos e materiais escolares não tenham se materializado na maioria das escolas do período é possível compreender por meio deles que a experiência capixaba sinalizava nesta ação sua relação com os marcos essenciais da educação republicana. Em seu modo possível – que pode ter contado com o desinteresse do governo em prover as escolas do aparato necessário para civilizar os cidadãos, ainda que frequentemente anunciasse intenção positiva para esse aspecto – o Espírito Santo assinalou na obtenção dos materiais escolares sua atenção com a simbologia necessária para o ensino republicano que era disseminado no País.

Procurando evidenciar a configuração do ambiente escolar como aspecto que constituiu o discurso arquitetônico das escolas republicanas capixabas em sua relação com o processo de modernização da educação e formação da civilidade dos cidadãos no período, faz-se necessário tratar das possibilidades das ações educativas desenvolvidas no ensino primário do Espírito Santo. Portanto, passamos a destacar a partir desse ponto os possíveis empreendimentos realizados no Estado que afirmaram a experiência local.

A composição da nova organização espacial do prédio escolar republicano foi associada a ideia da inspeção escolar, a qual não só cumpria com a função de disciplinarizar os alunos e os professores em seus comportamentos e compromissos com os espaços da escola, mas também, como ocorreu na experiência capixaba, foi referência importante para o desenvolvimento pedagógico das atividades dos professores:

E' o inspetor escolar, sem duvida, não só o verdadeiro sustentáculo da actividade do professor, como também, quem lhe orienta a conducta profissional, indicando as falhas, apontando remédios, indicando, emfim, o rumo a seguir para que a sua actuação no campo educativo se exerça com positiva eficiencia. Demais, além da influencia que o inspetor exerce sobre a execução dos programmas, sobre o

¹²⁶ Sobre esse aspecto fica registrado em relatório de governo, em 1928, o necessário desenvolvimento da educação artística nas escolas, principalmente da música e canto coral, tendo para isso, sempre que possível, a criação nos grupos escolares o cargo de professores para essa disciplina (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 10). Também destacamos a paixão de Gomes Cardim pela música, recorrente na historiografia capixaba, e que muito provavelmente influenciou as decisões sobre a importância desta atividade na formação dos alunos.

aperfeiçoamento dos methodos, e sobre a actividade profissional dos professores, ha a encarar os serviços que elle presta na distribuição das escolas, concorrendo para promovel-a com segurança e acerto por todo o território do Estado, permitindo verdadeiro equilíbrio na tarefa que a esse compete de dissimular igualmente por toda a sua população os estabelecimentos de ensino (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 95).

Os inspetores escolares foram significados no período como a base para o alcance dos resultados na instrução, por meio de fortes ações de controle sobre o comportamento e a conduta dos professores:

Tornada a inspecção escolar freqüente, ininterrupta e esforçada, por parte dos que tiverem a seu cargo esse mister do ensino público, já não teremos o direito de nos queixar dos professores diplomados ou de concurso e termos poupado a esse importante ramo da administração o grande inconveniente resultante da vadiagem a que muitos professores se entregam, e do desinteresse, protecção ou irreflexão que têm levado alguns dos nossos juizes districtaes e delegados litterarios a distribuírem a esmo os attestados de exercício mesmo scientes e conscientes de o fazerem em relação a professores faltosos (ESPÍRITO SANTO, 1920, p. 23).

Apesar da freqüente lamentação da Secretaria da Instrução Pública com relação ao número de escolas a serem atendidas e o reduzido número de inspetores existentes no Estado ¹²⁷ o governo comemorava os resultados obtidos nos trabalhos letivos associando estes à eficiência do serviço prestado por aquele cargo do ensino.

A inspecção nas escolas isoladas do interior do Estado, as quais predominavam no período, não era facilitada devido à sua localização distante da Capital – de onde saiam os inspetores para realizar seu trabalho de fiscalização –, pelo número reduzido dos fiscais de ensino e pelas despesas que o governo enfrentava com as diárias para a hospedagem dos mesmos nas localidades que visitavam.

As incursões desses agentes de fiscalização nas escolas eram vistas como uma atividade significativa para o progresso do ensino e tinha o reconhecimento desta fundamental função nos resultados esperados para a instrução pública não só entre os sujeitos envolvidos com o espaço educativo, mas também por outros segmentos da sociedade, como fica evidente em nota dada no jornal do município de Cachoeiro de Itapemirim, sobre a presença de um inspetor na cidade: [...] Acha-se nesta cidade o sr. Archimino Mattos que está inspecionando as escholâs publicas estadoaes no sul do Estado”[...] (O CACHOEIRANO, n. 38, p. 17, 19 set. 1908).

¹²⁷ Até o ano de 1926 o serviço de inspecção escolar do Estado contava com cinco inspetores e no ano de 1928 esse número passa para dez.

Importante assinalar que o inspetor Sr. Archimino Mattos colaborou muito de perto com as ações da reorganização do ensino na reforma empreendida em 1908, tendo contribuído com a divulgação do novo método de ensino utilizado na instrução pública entre os professores do Estado. Provavelmente a nota dada pelo jornal para sua presença na cidade deve-se também ao seu destaque nas ações que vinha empreendendo para a obtenção do êxito das inovações do ensino no período.

Já com relação à fiscalização das atividades de ensino nos grupos escolares, o governo associava o sucesso desta ação nas escolas republicanas, dentre outras, aos resultados que as mesmas obtinham no período, afirmando-a como local de ensino superior ao das escolas isoladas:

E' incontestável que o Grupo Escolar é a melhor escola primaria. Os seus resultados, sejam os que dizem respeito á eficiencia do ensino e sua methodica distribuição, sejam os referentes á disciplina, assídua fiscalização e vigilância de classes, são grandemente compensadores, e indiscutivelmente muito mais profícuos que os auferidos na escola isolada (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 73).

Também fez parte da encenação do ensino moderno as comemorações cívicas da escola,¹²⁸ que além de propiciar o conhecimento pátrio aos alunos, tinha a função de comunicar à população nas ruas, por meio de desfiles e paradas militares, aquilo que se realizava dentro da escola,¹²⁹ bem como fortalecer o amor e o respeito à Pátria, necessários à formação do cidadão republicano. Desse modo, após vinte anos das orientações proclamadas e exercitadas por Cardim sobre as práticas cívicas nas escolas, Florentino Avidos, em 1928, presidente do Estado afirmava que:

E' indubitável a grande influencia que essas commemorações exercem sobre a educação cívica das novas gerações. A celebração das datas em que se recordam os grandes feitos da Historia Patria e da Historia da Humanidade não tem apenas influencia educativa no meio escolar em que ellas se realizam. Por meio dessas

¹²⁸ Gomes Cardim em suas ações reformistas no Espírito Santo, 1908, valeu-se da experiência que iniciou ainda em São Paulo, de explorar a função didática do teatro, para o desenvolvimento de eventos escolares que combinavam as práticas militaristas com a formação cívica dos alunos. Assim, foram concretizadas na experiência capixaba as comemorações cívicas nas vésperas de festas nacionais ou estaduais. Soares (1998) demonstra algumas dessas ações que foram veiculadas no jornal do período: “[...] O Batalhão Jeronymo Monteiro fez a recepção à Bandeira do Brasil. A parte literária incluía canto, recitação de poesias, composições e a apoteose ao “Pavilhão Pátrio”. O esporte começava com o Hino Nacional, e depois canções populares, cantados pelas alunas da Escola Normal e Modelo, acompanhadas por orquestra. Os alunos cantariam o hino da proclamação da República. A ginástica, entre as partes literárias e os hinos, também separaria os dois sexos [...]” (p. 43).

¹²⁹ Nesse sentido, Soares (1998), afirma que “[...] Foi nesse ambiente sócio-político que Gomes Cardim, com seu gosto pela música e amor ao teatro, construiu uma verdadeira liturgia escolar, através de manifestações nas ruas, que sintetizavam em visual público as reformas que só a elite conhecia dentro das escolas” (p. 39).

comemorações se consegue por a escola mais em contacto com as massas populares, interessando nella directamente o povo (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 95).

As comemorações cívicas ocorriam nos municípios do interior do Estado, como no caso da Figura 25, que comunica o desfile escolar do Grupo Escolar Marcondes de Souza, na cidade de Muqui, bem como na Capital, fazendo parte das encenações que solenizavam os avanços sociais do período, assim como das datas comemorativas que simbolizavam o engendramento do novo regime republicano, dentre estas, a festa das árvores ¹³⁰ (Figura 26).

Desse modo, as ruas tornavam-se cenário para as iniciativas escolares e promoviam relações entre os alunos e o espaço urbano, bem como se afirmavam como local de uma nova organização das cidades, por meio de práticas sociais que integravam o sentido do moderno na consolidação do regime republicano local.

Os desfiles escolares que ocorriam nos espaços urbanos da cidade não eram tratados como “uma mera descontinuidade do tempo da escola” ¹³¹ mas, tendo sido intercalado por ele, reunia o empenho e a adesão de alunos e professores em torno do sentimento de civismo requerido. A sua prática, além de possibilitar a revelação das ações das escolas para a sociedade capixaba, foi projetada de modo a colaborar na constituição do imaginário social do período acerca dos novos comportamentos e relações que identificavam os cidadãos republicanos.

As comemorações cívicas associadas ao espaço escolar e ao urbano também fizeram parte de um conjunto de práticas simbólicas movimentadas pelos governos republicanos do Estado que eram desenvolvidas com a intenção de também perpetuar as recordações que se pretendiam significativas para a memória social – dos alunos das escolas, bem como da população – afirmando, desse modo, aquilo que deveria ser visto e lembrado nas iniciativas da nova organização escolar e da sociedade do período.

¹³⁰ O Decreto 201, de junho de 1909, tornou obrigatória a comemoração do dia da Árvore nas escolas públicas capixabas. Bencostta (2006, p. 251), em suas reflexões sobre as festas escolares destaca o seu “caráter de partícipes do processo de escolarização”, colaborando significativamente no processo de formação educacional dos alunos no período de afirmação das escolas republicanas, ainda que possuíssem diferentes papéis na transmissão e construção do conhecimento escolar. Indica que essas festas promoviam a aproximação das crianças com a natureza, bem como a prática de exercícios de semeadura e a observação posterior da germinação de grãos plantados.

¹³¹ Bencostta, 2006, p. 31.



Figura 25 – Desfile escolar do Grupo Escolar Marcondes de Souza.

Fonte: Disponível em: http://www.camaramuqui.es.gov.br/museu_virtual . Acesso em: 09 de outubro de 2011.



Desfile dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores. Novembro de 1909

Figura 26 – Desfile dos alunos da Escola Modelo para a festa das árvores.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Vitória, 1913. Anexos.

No que diz respeito à prática do escotismo, que foi introduzido em 1924 nas escolas primárias do Espírito Santo,¹³² esta ação do governo se baseou na experiência dos *paizes de civilização mais apurada*,¹³³ e foi mais uma tentativa de afirmar na educação do Estado o princípio da disciplina, civismo e confiança, os quais eram requeridos na constituição do comportamento moderno pretendido. Nesse sentido, ao comemorar a boa aceitação da ideia pelos alunos envolvidos e o elevado número de batalhões de escoteiros existentes, Florentino Avidos em 1928 atesta que:

“[...] prestigiei o escotismo escolar, integrando-o no programa dos nossos estabelecimentos de ensino, dando-lhe a orientação conveniente para que elle produza resultados compensadores como escola de civismo e crença” (ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 102).

Destacamos o modo como o governo do Estado e a Secretaria da Instrução Pública no período desenvolveram o discurso sanitarista para a formação dos alunos e para a concepção espacial da escola. A preocupação com esta questão esteve associada aos inúmeros surtos de doenças contagiosas que atingiam à população no período e que por vezes levou ao encerramento das atividades escolares como modo de impedir a propagação das mesmas no espaço das escolas.

134

Em suas orientações os governantes revelavam a importância da atenção à saúde das crianças na escola como o fundamento da regeneração da pobreza, marcando desse modo a compreensão de indivíduos saudáveis como um dos aspectos centrais para o êxito do ensino. Desse modo, a inspeção médica foi considerada uma necessidade básica para as escolas e uma via pela qual o Estado poderia fazer valer seus resultados na saúde pública em geral. Sobre isso, o secretário da Instrução Pública, Mirabeau Pimentel considerou:

E' uma necessidade premente. Precisamente é um assumpto importante: o de cuidar da integridade physica do nosso povo. Devemos preparal-o para victoriar das suas más disposições. E' indispensável que se ensine a creança a evitar o mal. A escola deve cuidar do desenvolvimento physico, cercar de zelos a saude dos alumnos,

¹³² Afirmando ser a instrução pública uma das principais preocupações do seu governo, Florentino Avidos introduz modificações no sistema de ensino por meio do decreto n.º 6.501 de 20 de dezembro de 1924, dentre elas, o curso de escotismo nas escolas (ESPÍRITO SANTO, 1925, p. 22). Ribeiro (1928, p. 210) indica a existência de uma tropa escoteira com 160 membros no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, possuindo equipamento completo fornecido pela Secretaria de Instrução.

¹³³ ESPÍRITO SANTO, 1928, p. 102.

¹³⁴ Em nota de jornal, a suspensão de aulas nas escolas era comunicada a população: “[...] Acham-se encerrada as aulas das escolas publicas estadoaes e municipaes desta cidade, em virtude da solicitação do sr. Delegado de hygiene” (O CACHOEIRANO, n. 45, p. 11, 07 nov. 1908).

proporcionando-lhes hábitos e exemplos applicaveis a vida familiar (ESPÍRITO SANTO, 1922, p. 46).

A atenção às práticas higiênicas no ambiente escolar como exercício para formar os alunos dentro e fora das escolas, fazendo avançar a modernização social pretendida no período pela conscientização do povo com relação ao vigor físico necessário a sua constituição como cidadão, foi sentida na preocupação do governo com relação à formação dos professores. Desse modo, em 1925, Florentino Avidos baixou um decreto que, dentre outras alterações no programa da Escola Normal do Estado, criou a cadeira de Hygiene Escolar Infantil.

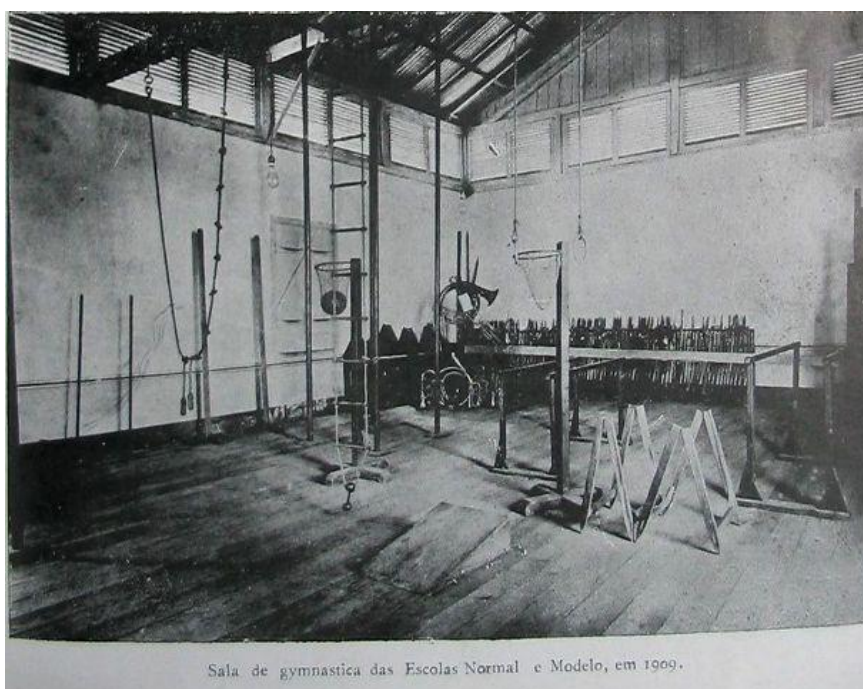
As práticas higiênicas julgadas necessárias à formação do cidadão republicano estiveram associadas ao discurso empreendido sobre as atividades físicas dos alunos nas escolas, colaborando para uma formação vigorosa, em seu aspecto físico e como prática de higiene mental. Tanto na Reforma da Instrução Pública do ano de 1908, empreendida por Gomes Cardim, como na de 1928, por Attilio Vivacqua, é possível destacar, como informa Alvarenga (2011), que, mesmo diante das particularidades políticas que orientaram seus objetivos educacionais, as práticas físicas ¹³⁵ foram consideradas em seus programas de atuação ¹³⁶ como possibilidade de moldar um novo homem.

No governo de Jerônimo Monteiro os espaços destinados à prática da atividade física foram retratados na exposição das suas realizações de governo, provavelmente com objetivo de afirmar mais uma das formas que vinha empreendendo para a racionalização e modernização dos comportamentos dos cidadãos, principalmente no espaço escolar (Figuras 27 e 28).

¹³⁵ Em 1913, destacamos atenção dada pelo governo à formação física e musical aos alunos do ensino primário no grupo escolar por meio da consecução do título de professora de Ginástica e Música do Grupo Escolar de Cachoeiro de Itapemirim dado à Maria Duarte Rabello, em documento onde a própria nomeia e constitui Antonio Rodrigues Monteiro seu procurador para praticar os atos legais necessários à regulamentação deste cargo na cidade de Vitória ou onde se fizesse preciso (ALVARÁ, 1913).

¹³⁶ Em ambos os períodos de reforma da educação pública no Espírito Santo, 1908 e 1928, é possível observarmos a associação feita entre as atividades físicas e a formação do cidadão republicano. Nesse sentido, em 1910, o presidente do Espírito Santo afirma que: “[...] Os exercícios físicos, militares para os alumnos e de gymnastica para as alumnas, os cânticos e as solenisações das nossas grandes datas conservam o animo da creança sempre bem disposto para o estudo, facilitam-lhe a compreensão e a levam a receber instrucção com facilidade e com agrado, sujeitando-se alegremente á disciplina escolar e sympathisando-se com a escola” (ESPÍRITO SANTO, 1910, p. 22).

Em 1930 essas considerações perduravam: “[...] A educação sanitária constitue um dos principaes fundamentos do ensino público em nosso Estado. Como demonstração prática desse ponto de vista, basta dizer-se que em nossa organização de escola activa a Sala de Saude é a sala onde se ensinam e applicam os princípios hygienicos dos novos programmas, e donde parte a orientação para a educação physica e intellectual da creança, como resultado dos exames que ali se fazem” (ESPÍRITO SANTO, 1930, p. 86).



Sala de gymnastica das Escolas Normal e Modelo, em 1909.

Figura 27 – Sala de ginástica das escolas Normal e Modelo.
Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Victória, 1913. Anexos.



Grupo de alumnos da Escola Modelo em 1911.
Em frente está o pavilhão para gymnastica.

Figura 28 – Alunos da Escola Modelo e pavilhão de Ginástica.
Fonte: ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo. Victória, 1913. Anexos.

Com relação à projeção dos novos espaços educativos destinados ao curso primário é possível notar a atenção dada na constituição dos ambientes de ensino para os aspectos que se faziam necessários à saúde, práticas higiênicas e bem estar dos alunos na escola. Nas representações espaciais e imagens de grupos escolares do período ¹³⁷ é registrada a presença de elementos constitutivos dos prédios que informam a preocupação com alguns dos princípios do discurso sanitarista, ou seja, a iluminação e a ventilação dos ambientes e a presença de sanitários.

Ainda que possa parecer óbvia a consideração da presença desses elementos nas edificações escolares, a experiência espacial capixaba que vinha ocorrendo até aquele momento não tinha essa preocupação com os ambientes de ensino. Os locais destinados à educação da população, em sua maioria, não era prioridade para o bom êxito da educação e em 1908, Henrique Cerqueira Lima, já convocava a urgente atenção para esse aspecto em seu relatório de ações como diretor da Instrução Pública:

Urge também que o Estado adquira prédios apropriados, as cidades pelo menos, exclusivamente destinados às escolas, que não devem continuar a funcionar na casa do professor, que, recebendo auxílio pecuniário para aluguel de um predio, cede para a escola a sala principal da sua moradia, quase sempre acanhada, sem conforto para os alumnos e muitas vezes com infracção manífeta dos princípios mais rudimentares da Pedagogia, na distribuição do ar e da luz (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 5).

Contudo, a preocupação dos governos posteriores com esse aspecto não se fez sentir significativamente na maioria das edificações escolares ¹³⁸ e, ainda nos anos de 1910 e 1920, havia a tentativa de fazer valer as exigências da prática higiênica nas atividades do ensino, em correspondência ao que vinha ocorrendo também para a racionalização do cenário das cidades do Estado no período.

¹³⁷ Figuras 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.

¹³⁸ O Grupo Escolar Gomes Cardim, localizado na cidade de Vitória, antes de ser instalado em prédio projetado e construído para seu funcionamento em 1927, ocupou local considerado inapropriado para as atividades de ensino, com relação à estrutura do edifício e às suas possibilidades espaciais internas para o atendimento dos alunos.

Em 1917 foi realizada obras de reparos nas escolas do Estado e o presidente Bernardino Monteiro acusa em seu relatório de governo o péssimo estado – ameaçando a ruir – em que se encontrava o edifício das escolas do município de São Mateus, construído em 1911.

É preciso considerar que nos anos de 1910 e 1920 as escolas isoladas predominavam como local possível para o atendimento do ensino primário no Estado e suas instalações não satisfaziam as exigências higiênicas – pela deficiência de salas, espaço para recreio, dentre outros fatores – que por sua vez dificultava a tentativa do professor desempenhar sua função, bem como o aprendizado dos alunos.

6.2 Concepção espacial dos grupos escolares e os processos de formação e de ensino

As reformas educacionais empreendidas no Espírito Santo no período entre os anos de 1908 e 1930, a de Gomes Cardim em 1908 e a de Attilio Vivacqua em 1929, instituíram orientações para o desenvolvimento do ensino capixaba e, cada uma ao seu modo, assinalou a concepção espacial necessária para os processos de ensino nas escolas, em acordo com o cidadão que pretendiam formar no período.

Compreendendo que a concepção espacial dos grupos escolares não se limita as condições físicas dos prédios escolares edificadas no período, a análise desta questão requer tratarmos da associação de práticas diversas que foram empreendidos no período para que os sujeitos envolvidos no processo pudessem atuar na perspectiva de uma formação moderna do cidadão em espaços escolares específicos.

Nesse sentido, a experiência da concepção espacial nos grupos escolares capixabas no período foi produzida no contexto das possibilidades da formação e da atuação dos professores primários, dos métodos de ensino utilizados no desenvolvimento das atividades escolares e da combinação destes aspectos com a edificação e os simbolismos das modernas escolas republicanas do Estado.

No decorrer dos anos entre as duas reformas citadas é possível constatar que a experiência capixaba de renovação do ensino primário pela implantação de nova arquitetura escolar, especialmente, com a criação dos grupos escolares, enfrentou dificuldades políticas e sociais significativas para atender a demanda educacional da população no período. Contudo, foi nesse cenário de interesse pouco republicanos que o Estado marcou seus primeiros passos na edificação das escolas republicanas e conformou seu discurso de modernização espacial escolar.

Faz-se necessário destacar o avanço ocorrido no setor educacional no período e compreendê-lo como a mobilização possível dos atores sociais envolvidos, em suas relações de forças, para que o ensino primário capixaba se destacasse das práticas anteriores e pudessem ser significativas na formação dos cidadãos capixabas. Ao que tudo indica, a transformação da instrução pública no Espírito Santo parece ter sido movimentada muito mais pelo interesse em realizar as perspectivas ideológicas e pedagógicas de atores sociais que vieram a cumprir a

função de reformistas no período, como o caso de Gomes Cardim e Attilio Vivacqua, do que uma política estadual que centrasse seus esforços na expansão do ensino primário e, em especial, na edificação dos grupos escolares.

Nesse sentido, é possível compreendermos que a frequente lamentação do governo para empreender as necessidades básicas do ensino capixaba combinada à natureza do exercício político que ocorria na época – de privilégios, interesses pessoais e mandonismos, conforme o conservadorismo das lideranças oriundas da oligarquia cafeeira – indique uma ação política de “fachada” com relação às suas intenções de conscientizar a população pela via da educação para a constituição de uma sociedade moderna e democrática no Estado.

Isto porque, como podemos observar no período de implantação dos grupos escolares no Espírito Santo, tanto a localidade onde estas escolas puderam ser instaladas, quanto à origem social e o número de alunos que puderam se beneficiar das novas orientações pedagógicas proclamadas,¹³⁹ refere-se ao pequeno grupo político e social que pôde comandar e usufruir da organização da nova infraestrutura que vinha sendo desenvolvida no período.

Desse modo, a configuração possível do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas nas décadas iniciais do século XX estabeleceu-se com a construção de um número reduzido de espaços específicos para as escolas republicanas e contou com a adequação em prédios destinados a outras atividades sociais para a reunião de escolas isoladas que se encontravam numa mesma localidade. Nesses espaços destinados à educação primária foi que os processos de ensino moderno do período – constituídos pela formação e atuação dos professores e pelos novos métodos de ensino utilizados – puderam ocorrer e conformaram a concepção da arquitetura escolar no Estado com vistas à formação do cidadão republicano.

Passamos a destacar, portanto, aspectos das reformas empreendidas no Estado que configuraram os processos de ensino nos grupos escolares e fizeram avançar na instrução pública capixaba do período a proclamada formação do cidadão para que o Espírito Santo se destacasse dos modos que o ensino vinha ocorrendo até aquele momento.

No período da Reforma Cardim, 1908, a atenção com a criação dos grupos escolares no Espírito Santo fez parte de uma nova lógica do ensino que se instaurava no período para a

¹³⁹ Soares (1998) ao tratar do desenvolvimento das orientações da Reforma de 1908 considera que “[...] O novo ensino proporcionado pelas mudanças foi quase totalmente apropriado pela elite ou pelos setores mais altos das classes médias urbanas. Em 1919, para uma população em idade escolar calculada oficialmente em 52 245 crianças, apenas 10% estavam matriculadas nas escolas para uma frequência de 7%” (p. 81).

renovação das escolas capixabas e, para as transformações pretendidas, contou com processos de formação e de ensino modernos que colaboraram na configuração dos novos espaços e tempos da instrução pública primária capixaba.

Para promover as transformações almeçadas no ensino primário, Cardim teve a Escola Normal como o principal alvo da sua reforma, traçando novas diretrizes para a formação do magistério. Passou a valorizar a experiência e a prática na formação dos professores¹⁴⁰ e contou para isso com a reorganização da Escola Modelo que funcionou como um centro destinado ao exercício da prática do ensino entre os normalistas.

Os novos métodos de ensino para a formação de professores na Escola Normal procurou fazer avançar as práticas que vinham ocorrendo e incorporou as inovações pedagógicas do período, fato considerado com otimismo por Cardim:

Graças à ilustração, competência técnica e boa vontade dos seus lentes e professores, esse estabelecimento, regularmente aparelhado, funciona com toda ordem, e obedece a rigorosa disciplina, seguindo cada lente ou professor o programa em vigor. O ensino é ministrado sob o ponto de vista inteiramente prático, procurando tirar das questões práticas a theoria correspondente (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 5).

Para ingressar na Escola Normal era necessário fazer o Curso Complementar, que também foi organizado no período da reforma,¹⁴¹ e neste obter um rendimento satisfatório para requerer matrícula naquela escola. Por meio da revisão de conteúdos tratados no ensino primário e de aprovação final no exame de admissão oral e escrita, ao final de um ano, o candidato à formação para o magistério poderia ingressar na Escola Normal.

Para o ingresso neste estabelecimento de formação pelos professores concursados que já atuavam nas escolas havia a possibilidade do encaminhamento de pedido de licença à Diretoria da Instrução Pública, sendo que sua efetivação estava condicionada as conveniências do Estado (SALIM, 2009; BONATTO, 2005).

Com relação ao ingresso no magistério dos formandos da Escola Normal este era realizado mediante a submissão dos conhecimentos dos professores para uma comissão examinadora

¹⁴⁰ O texto de Cardim sobre o plano de funcionamento da Escola Modelo evidencia essa questão: “[...] Ahi os professorandos, assistindo as aulas dos respectivos professores e leccionando por designação do lente de pedagogia, habilitam-se convenientemente para o exercício da nobre função de diffundir o ensino por todo o Estado, obedientes aos methodos e processos hodiernos” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 7).

¹⁴¹ O curso complementar foi criado em função da constatação de que os alunos que saíam do ensino primário e ingressavam na Escola Normal ainda eram muito crianças para as atividades a formação profissional. Com duração de um ano, servia de intermediário entre os cursos primário e secundário.

formada por lentes da própria escola. O processo, por sua vez, habilitou um número insuficiente de professores para atender às necessidades educacionais do ensino no período.

Esse conjunto de medidas contribuiu para que a caracterização da reforma empreendida no período fosse tomada como elitista devido ao seu alto nível de seletividade no ingresso para a formação do magistério, na própria realização do Curso Normal ¹⁴² e nas possibilidades de ingressar no trabalho com o ensino primário nas escolas capixabas.

Conforme Bonatto (2005) as sugestões proferidas pelo professor Elpídio Pimentel em 1928 ¹⁴³ sobre a formação dos professores do ensino público revelavam as falhas da Reforma Gomes Cardim, 1908, e demonstraram a existência de um grande número de professores que atuaram nas escolas capixabas em caráter provisório, sem ter frequentado o Curso Normal que habilitava para esta função no período.

Ainda que não reconheçamos os problemas referentes à formação dos professores na Reforma de Cardim como sendo uma “falha” do seu programa, é possível observamos que a atenção dada a essa questão foi concretizada no seio de um conjunto de ações destinadas a transformação da instrução pública que precisava de resolução urgente no período – em especial as condições do local onde eram realizadas as atividades educativas –, o que possivelmente também colaborou para dificultar a concretização da formação e da atuação dos professores na prática do trabalho.

¹⁴² Com relação ao desempenho dos alunos que ingressavam na Escola Normal, Salim (2009) afirma que o índice de reprovação era alto, em especial, na passagem do 1º para o 2º ano. Conforme a autora, este fato era reconhecido pelo próprio Cardim em relatório de atividades no período (no ano de 1908, dos 34 alunos que frequentaram o 1º ano, apenas 19 alcançaram aprovação para o 2º ano) e que essa situação se perpetuou ao longo dos anos posteriores (em 1927, do total de 182 matriculados nas quatro séries do curso normal, 62 foram reprovados). Chama à atenção para o fato de que essa situação não é registrada em relatórios dos presidentes do Estado, de chefes de Instrução Pública, de inspetores federais, de diretores escolares, em trabalhos produzidos pelos professores e na imprensa, predominando silêncio sobre o tema.

¹⁴³ Bonatto (2005) afirma que, por meio do jornal “Diário da Manhã”, o professor Elpídio Pimentel apresentou sugestões para a organização do ensino capixaba e formação dos professores, dentre elas a criação de um Conselho Superior de Ensino; criação de cinco escolas normais de emergência; constituição de uma comissão de professores para analisar os livros adotados nas escolas públicas do Estado; defesa da realização de exame final nos cursos Complementar e Normal do Estado; adaptação do horário das escolas primárias às necessidades da clientela; criação de uma revista pedagógica para a difusão de ideias e de processos de ensino; limite de idade para participação em concurso público para o magistério primário; realização de exposições de trabalhos realizados pelos alunos de todas as escolas estaduais; criação de prêmio de estímulo para o professorado estadual associado à assiduidade, dedicação e competência; e concurso público para o magistério estadual primário realizado perante bancas constituídas por lentes da escola normal.

A compreensão que se teve após o “malogro da experiência” de professores que atuaram no ensino primário capixaba sem ter formação adequada para exercer suas funções ¹⁴⁴ – o que teria contribuído, dentre outros fatores, para que o ensino enfrentasse sérios problemas – foi a de que a solução para o ensino não se resolveria com a ampliação do número de escolas e sim com a utilização de novos modelos técnicos e didáticos e com a seleção para o magistério. ¹⁴⁵

Principalmente os grupos escolares foram determinados no período, dentre outras escolas, campo de atuação dos professores normalistas e o ingresso destes na instituição se dava por nomeação do governo, podendo os professores escolher as escolas onde queriam lecionar. A ideia era a de que os professores do ensino primário que já trabalhavam nestas escolas cedessem lugar aos normalistas, sendo estes removidos ou dispensados, a menos que tivessem mais de cinco anos como professores concursados e boa avaliação em suas funções.

Ao que tudo indica, a prática de localização dos professores nas escolas ¹⁴⁶ estava atrelada as indicações de conveniências políticas e gerava críticas por parte dos grupos de oposição por acreditarem que o “protecionismo” subsistia na localidade e causava sérios prejuízos nos resultados das atividades dos grupos escolares em suas inovações com os métodos modernos para o ensino primário, bem como para o ânimo daqueles que estavam na profissão:

As disposições leaes devem ser estrictamente obedecidas, porque um homem de certo valor só se contenta com os parcos honorários do magistério tendo em vista os direitos que lhe garantem as leis sobre o ensino. Si começarmos por preterições odiosas, chegaremos á mais completa desmoralisação desse ramo do serviço

¹⁴⁴ Sobre a seleção dos professores para o magistério, Bonatto (2005) trata dos problemas e controvérsias acerca da questão, informando que a seleção de professores foi alvo de críticas no Espírito Santo pela preparação deficiente e aligeirada dos professores que constituíam as bancas examinadoras dos concursos, o que poderia ser causa principal do ingresso de profissionais que não reuniam condições necessárias para exercer suas funções. Também demonstra que a aprovação ficava sujeita aos desejos pessoais das bancas examinadoras e estas eram assediadas pelos pedidos políticos, prática que facilitava a nomeação provisória dos professores e não lhes davam garantia de trabalho, pois ficavam sempre na ameaça de perdê-lo. A autora esclarece ainda que as críticas sobre a questão eram controversas porque “[...] ora exigia-se a formação dos professores para o ingresso no magistério estadual, ora que estes se habilitassem em concurso público para o exercício, mesmo já atuando como professores provisórios, medida que também foi alvo de críticas por ser considerada incoerente, visto que o Estado, ao expedir um atestado de exercício para os professores provisórios, o negaria posteriormente, se exigisse habilitação em concurso” (BONATTO, 2005, p. 80).

¹⁴⁵ No editorial do jornal Diário da Manhã de 31 de agosto de 1928 é feita consideração sobre essa questão: “[...] cumpre-se, sobretudo, dar-lhes eficiência. É necessário velar pelos resultados do ensino, selecionando o magistério e imprimindo novos modelos ao aparelho, na sua parte técnica e didática” (DIÁRIO DA MANHÃ, 1928, p. 1).

¹⁴⁶ “A nomeação para o cargo de professor só poderá recahir em pessoa legalmente habilitada por diploma da escola normal deste Estado, ou estabelecimento a ella equiparado, ou por concurso prestado na forma deste regulamento. Para o provimento de qualquer cadeira do ensino primário, serão preferidos sempre os normalistas diplomados pela escola normal deste Estado. Estes poderão requerer qualquer cadeira ocupada por professores de concurso e para ellas serão nomeados” (O CACHOEIRANO, n. 08, p. 17, 09 fev. 1913).

público, e mais raros se tornarão os indivíduos competentes para o desempenho de tão elevada missão, qual a da instrução primária.
 Não levemos tão longe a protecção política á afilhadagem.
 (O CACHOEIRANO, n. 08, p. 15, 09 fev. 1913).

Foram feitas críticas à constituição das cadeiras mais cobiçadas nas escolas primárias, por compreenderem que estas estavam sendo ocupadas por professores que não cumpriam as exigências legais para tal em detrimento daqueles mais dedicados e competentes, com destaque para os grupos escolares da cidade:

Para o nosso grupo escolar foram nomeados quatro professores que não são normalistas, em prejuizo de outros que preenchem as condições exigidas pela lei em vigor.
 Para o preenchimento das cadeiras do ensino primário tem prevalecido os pistolões com franca infracção das disposições interinas para que certos lugares sejam rservados a indivíduos que ainda cursam escolas normaes.
 (O CACHOEIRANO, n. 08, p. 16, 09 fev. 1913).

A pretendida valorização da prática para a formação dos professores na Escola Normal foi pouco privilegiada em sua grade curricular ¹⁴⁷ modificada na Reforma Cardim. As atividades curriculares que garantiam a aprendizagem dos professores para atuação no ensino ficaram restritas ao exercício da prática na Escola Modelo e às atividades das disciplinas das séries finais, como a Pedagogia e a Educação Cívica, o que pareceu dar ao curso um caráter genérico, descaracterizando-o em seu sentido profissionalizante. ¹⁴⁸

Foi recorrente nos anos seguintes à Reforma da Instrução Pública de 1908 a afirmação dos presidentes e dos responsáveis pelo ensino de que as atividades educacionais seguiam as diretrizes propostas por Cardim e, dentre estas, o uso do método analítico, a educação como base da evolução da sociedade e o sentimento cívico que deveria ser desenvolvido nos alunos. Especificamente sobre o método analítico, este foi tomado como essencial na proposta modernizadora do ensino primário, tendo sido defendido por Gomes Cardim em relatório das atividades da Instrução Pública:

E' com maximo prazer que assevero que o methodo analytico no ensino da leitura constitue uma verdade irrefragável em todas as escolas publicas.
 Inconstestavelmente o trabalho do professor é muito maior com a applicação deste

¹⁴⁷ 1º ano: Português, Francês, Aritmética, Geografia e Cosmografia, Caligrafia, Ginástica e Trabalhos Manuais; 2º ano: Português, Francês, Inglês, álgebra, geometria, História do Brasil, Caligrafia e Desenho, Ginástica e Trabalhos Manuais; 3º ano: Literatura, Física e Química, História Natural, Pedagogia e Educação Cívica, História Universal, Exercício de Ensino, Música e Ginástica.

¹⁴⁸ Salim (2009, p. 184) diz que, em 1914, por meio de inúmeras solicitações ao governo do Estado, houve a ampliação da carga horária do curso – de três para quatro anos – e o aumento do tempo de exercício na Escola Modelo e o da cadeira de pedagogia e Educação Cívica, mantendo-se basicamente a mesma grade curricular.

methodo, mas em compensação seus resultados são incalculaveis resarcindo todos os sacrifícios dos professores, que começam immediatamente a colher o fructo dos seus esforços, e satisfazendo aos alumnos que, desde o primeiro dia de aula, começam a ler e a escrever (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 16).

O método analítico estava relacionado ao ensino da leitura, com utilização de cartilha (Figura 29),¹⁴⁹ e significava uma contraposição à silabação e a soletração utilizada nas formas tradicionais do ensino, sendo afirmado por Cardim que, por suas vantagens *lógicas* e *naturaes*, seus resultados eram imediatos e evitavam os vícios dos modos anteriores.

A proposta de utilização deste método entre os professores também procurava assegurar a homogeneidade e harmonia do ensino, para que estes não seguissem o caminho da anarquia, tendo sido orientado, como papel do educador consciente, a busca pelo “methodo de ensino que a evolução da pedagogia apontar”, pois era compreendido que “dar liberdade aos professores seria implantar a confusão no ensino” (ESPÍRITO SANTO, p. 16).

Entretanto, ainda que fosse apontada a impossibilidade de ser contestado que o método da silabação fosse obsoleto naquele momento, Cardim reconhecia também que durante seu predomínio os alunos não deixaram de aprender mesmo diante de suas dificuldades, o que motivou o reformador a indicar também sua utilização, por evidenciar seus resultados práticos em momentos anteriores aquele:

“[...] E’ um facto que a ninguém é dado negar, a existência de alumnos que, por uma aberração, encontram dificuldades para aprender por um methodo simples, indo muitas vezes encontrar facilidade em outro cuja complexidade é notória. Mas se o educador procurar o methodo racional, natural e lógico, para o ensino da leitura; se elle, depois de cuidadosa e afincadamente estudar os diversos processos, chegar á conclusão, de acordo com os mais competentes no assumpto, que existe um methodo que sobrepuja aos outros e cujos os resultados experimentaes attestam essa superioridade, nada há a recear da applicação desse methodo, cujo excelência já foi confirmada e preconisada” (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 17).

¹⁴⁹ Esta cartilha infantil foi aprovada e adotada pelos governos dos Estados de São Paulo e do Espírito Santo, conforme indicado em sua capa, e apresentava-se em sua nona edição. De autoria do reformador da instrução primária local, o professor Gomes Cardim, provavelmente integre o grupo de professores paulistas que, conforme Mortatti (2006) produziu as primeiras cartilhas brasileiras, a partir de suas experiências didáticas. Estas circularam em vários estados do País por muitas décadas e foram apropriadas em cada localidade em suas condições particulares de ensino.

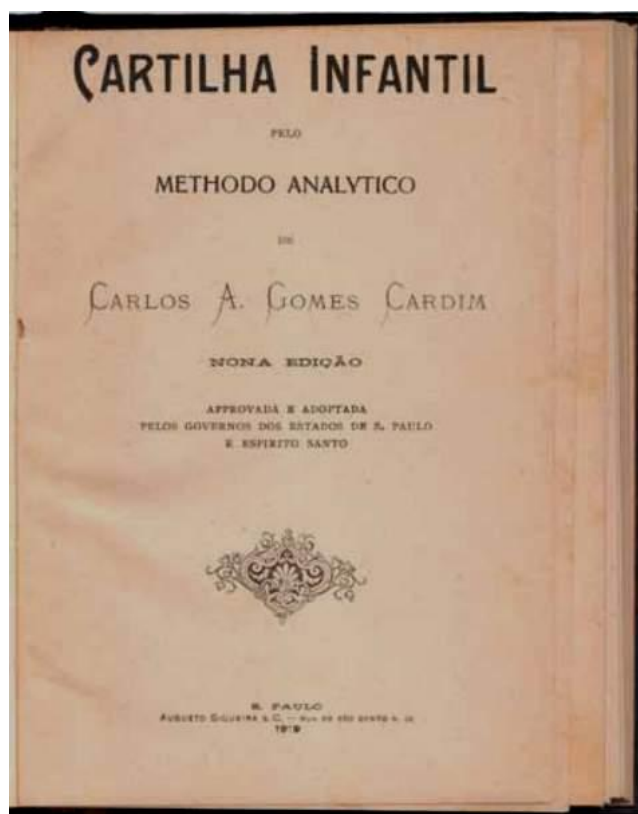


Figura 29 – Cartilha infantil do método analítico.

Fonte: Disponível em: <http://espacoeducar-liza.blogspot.com.br/2009/02/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao.html>. Acesso em: 16 de agosto 2011.

A aposta no método analítico em terras capixabas, o qual vinha sendo discutido e utilizado em todo o País no período, era o caminho apontado para a evolução do ensino e representava o avanço da modernidade pedagógica na instrução primária do Espírito Santo. As práticas pedagógicas que abordavam o novo método foram apresentadas em julho de 1909, no 1.º Congresso Pedagógico realizado por Gomes Cardim, em temas que tratavam direta ou indiretamente do seu uso,¹⁵⁰ afirmando a necessidade da convicção dos professores para desenvolver o ensino analítico em suas atividades, pois desse modo o governo poderia prosseguir na reorganização completa e perfeita do ensino.

¹⁵⁰ Educação cívica e moral na escola (Dr. João Lordello dos Santos Souza), A palavra (João Sarmento), A educação em geral e o ensino da pedagogia (José Nunes Ferreira da Silva), A reforma do ensino no Espírito Santo (D. Maria de Freitas Calazans), História segundo a concepção moderna –(Diocleciano N. de Oliveira), A educação cívica na escola (Amancio Pereira), Generalidades sobre a educação (Francisco Loureiro), Ensino analytico nas línguas (Carlos Mendes), Duas palavras sobre a educação (João Pinto Bandeira), As qualidades indispensáveis para um bom professor (Teophilo Paulino da Silveira), A indução (D. Osmedia Borges Fonseca), A escola Antiga e a escola moderna (Manoel Franco), Um dia lectivo (Archimino Mattos), O terceiro anno da escola primária (D. Maria Camilla Rios Motta), O ensino de arithmetica na escola primária (Dr. Joaquim Fernandes de Andrade) (ESPÍRITO SANTO, 1909, p. 35-36).

Soares (1998) observa que o registro do Congresso Pedagógico – feito em atas pelo Secretário da Inspeção Geral do ensino e pelo jornal Comércio do Espírito Santo – não tratou das perguntas e opiniões dos professores presentes e participantes do debate ocorrido, o que dificulta-nos a compreensão das preocupações dos mesmos naquele período. Mas o autor considera que “[...] a própria presença de um número tão significativo pode indicar o desejo de participar da elaboração das práticas pedagógicas” (p. 47).

O evento também não privilegiou temas relacionados às questões reivindicatórias – condições da formação na Capital e no interior capixaba, remoções e exonerações arbitrárias – e, como compreende Bonatto (2005), “[...] provavelmente por ainda estarem seus promotores atrelados a uma relação muito mais política do que profissional com o Estado” (p. 57).¹⁵¹

Esse cenário de conveniências pessoais para dirigir a formação e atuação do professorado no Espírito Santo era a prática instalada em terras capixabas e perdurou nos anos seguintes à reforma, ainda que, por meio dos seus discursos, os governantes tentassem avançar esta prática em que eles próprios a faziam valer.¹⁵²

A ideia de curso primário – que estabeleceu hierarquias entre os espaços, funções dos sujeitos e conhecimento a ser tratado, bem como se valeu dos símbolos presentes nos elementos constitutivos da nova arquitetura escolar para comunicar as ações pretendidas – fomentou as experiências de ensino nos grupos escolares para a formação do cidadão republicano no período.

A concretização dessa lógica moderna de ensino no Espírito Santo foi afirmada nos primeiros anos de 1910 e 1920 – período das experiências de formação e de ensino com base nas orientações da Reforma Cardim – se considerarmos a construção do número reduzido de grupos escolares, bem como as condições do processo formativo e de atuação dos professores

¹⁵¹ Contudo, Bonatto (2005) destaca a diferença da conferência realizada pela professora Camilla Rios para as demais. Esta professora comparou a situação da mulher na Capital com a do interior e evidenciou as vantagens daquela sobre esta no processo de formação para o magistério.

¹⁵² Essa questão fica destacada no registro de Jerônimo Monteiro, em 1908: “[...] Será de fecundos resultados, para o nosso progresso, dar ao serviço da instrução uma organização definitiva, séria, sem dependência das questões políticas, de modo que o professor possa ser producto do merito, do preparo, da aptidão intellectual e moral, deixando de ser, como até aqui, um effeito da politica, um instrumento de partidos, um premio aos melhores cabalistas” (ESPÍRITO SANTO, 1908, p. 22).

nas escolas, ¹⁵³ pois foi nesse cenário que a concepção espacial moderna pode ser desenvolvida inicialmente no Estado.

Mesmo que o frequente discurso dos presidentes e secretários da instrução pública tenha assumido as orientações da reforma de 1908 e que consideremos principiante a mobilização no período para a organização social em suas diversas dimensões – especialmente do ensino público – é possível compreendermos que a experiência da nova concepção espacial escolar moderna foi alavancada nos grupos escolares capixabas do período muito mais pela difusão das ideias pedagógicas e práticas de visibilidade exercitadas e orientadas por Cardim, do que pela força e interesse do governo na modernização do ensino primário capixaba.

Nesse sentido, o reformador Gomes Cardim procurou sintetizar as orientações e práticas modernas que ocorriam na escola por meio de manifestações públicas que exibiam atividades decorrentes da própria organização escolar – principalmente aquelas relacionadas às datas comemorativas do calendário – ou ainda, em inaugurações de obras e serviços públicos na Capital. Essa prática da visibilidade perdurou nas orientações das atividades do ensino capixaba e colaborou na afirmação de comportamentos requeridos para o cidadão no período, uma vez que, sua socialização contava com a presença e a aclamação de toda a sociedade. ¹⁵⁴

Em 1928, Attilio Vivacqua, assumiu a Secretaria da Instrução Pública no governo do Presidente do Estado Aristeu Borges de Aguiar (1928-1930) e por meio da imprensa capixaba, principalmente, propagandeou as ideias e diretrizes que seriam adotadas em sua reforma. Esta teve a formação dos professores como elemento chave para instaurar os novos processos de ensino nas escolas capixabas.

Na reforma proposta por Attilio os ambientes de ensino das escolas, dentre esses o dos grupos escolares, foram explorados em sua concepção de ensino de modo diferente ao das proposições feitas por Cardim. A valorização da produção do conhecimento pela

¹⁵³ Soares (1998, p. 80) ao tratar dos limites da Reforma Cardim, traz as dificuldades dos professores capixabas em manterem a aplicação do método analítico por suas manobras de rigorosa precisão no desenvolvimento das atividades com os alunos, decorrendo dessa experiência o abandono do método oficial pelos professores que mal eram nomeados para a atividade.

¹⁵⁴ De forma mais pontual é possível observamos o interesse que se teve em comunicar à população, especialmente as famílias que tinham seus filhos nas escolas, os preceitos da ciência moderna na prática das atividades diárias. Este foi o caso da conferência realizada na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, em 1910, por João Loyola, a qual tratou da Educação Infantil. O tema foi abordado sob o ponto de vista moral e físico, tendo o professor feito ilustrações por meio de observações práticas que foram endereçadas principalmente as mães de famílias, no sentido de adotarem os preceitos da ciência moderna, afirmadas como aquela que defenderia a primeira infância e formaria os homens do futuro (O CACHOEIRANO, n. 36, p. 13, 28 ago. 1910).

experimentação e vivência na prática das atividades requeria espaços onde alunos e professores pudessem aplicar os conhecimentos aprendidos e ensinados, ações estas que correspondiam aos princípios da Escola Ativa.¹⁵⁵

As práticas referentes à transformação do ensino pretendida por Attilio no Espírito Santo tiveram pouco tempo para experimentar suas intenções e constatar os resultados da política educacional, pois um ano após o início da sua reforma, 1929, ocorreu a chamada Revolução de 1930, que substituiu os governadores do Estado pelos interventores.

Attilio Vivacqua teve a intenção no período de desenvolver em terras capixabas as discussões que circulavam em outras localidades do País, principalmente, no Estado de São Paulo,¹⁵⁶ sobre os métodos da Escola Ativa¹⁵⁷ os quais vinham conduzindo reformas educacionais no País ao longo dos anos de 1920 e produziria nova concepção de ensino e de espaço para as escolas.

Assim como na Reforma Cardim, houve a preocupação de Attilio com a formação dos professores e, em suas diretrizes, estes seriam os propagandadores das novas ideias pedagógicas para a prática do ensino capixaba. Desse modo, implantou no Estado o Curso Superior de Cultura Pedagógica¹⁵⁸ no qual os professores seriam preparados para divulgar o seu ideário de educação e atuar no ensino, por meio de um currículo que tratava das perspectivas teóricas de autores que fundamentavam o escolanovismo.¹⁵⁹

¹⁵⁵ A Escola Ativa baseava-se no despertar da curiosidade infantil, na promoção da autoinstrução e cooperação e na utilização de práticas ativas e dinâmicas para a aprendizagem dos alunos.

¹⁵⁶ Ao tratar das ideias que fundamentavam a Escola Ativa, Attilio preocupou-se com a apropriação das mesmas no Brasil e no Espírito Santo, considerando as transformações didáticas necessárias: “[...] não é para fazer obra servil de cópia de modelos alheios, mas, adaptação sincera e reflectida às reas condições e necessidades peculiares ao nosso meio social, economico e physico e ás legitimas tendencias e determinações do nosso psychismo ethico. Inspira-nos o claro e nobre conceito de brasilidade, no sentido em que julgamos dever tomal-a [...]” (VIVACQUA, 1929, p. 23).

¹⁵⁷ Attilio considerava a Escola Ativa um grande movimento de renovação pedagógica que foi imposto como determinante na organização da civilização moderna. Afirmava seu desenvolvimento e expansão na America do Norte e na Europa, que teve John Dewey e Adolpho Ferrière como apóstolos destas novas ideias que objetivavam educar e moldar o homem de acordo com a dinâmica da vida moderna (VIVACQUA, 1929).

¹⁵⁸ A criação do curso, pelo decreto n.º 9.750 de 30 de agosto de 1929, obedecia à necessidade básica da preparação de um núcleo inicial de elementos capazes de cooperar eficazmente na realização da reforma do ensino. Com duração de seis meses e localizado no edifício do Grupo Escolar Gomes Cardim, destinava-se aos professores e inspetores escolares em exercício, assim como também admitia a frequência de pessoas que não fossem do magistério. O desejo de Attilio era o de que o Curso Superior de Cultura Pedagógica se tornasse referência de formação em relação às escolas normais e exercessem uma função intermediária no processo formativo dos professores.

¹⁵⁹ John Dewey e Adolpho Ferrière (VIVACQUA, 1929).

Considerando a intenção de Attilio em aproximar o ensino ao exercício da prática, foi projetada no período a Escola de Ensaio – que funcionou anexa ao Curso Superior de Cultura Pedagógica com os alunos e no mesmo prédio do Grupo Escolar Gomes Cardim – que se destinava à aplicação dos princípios da Escola Ativa, bem como à prática dos alunos em formação profissional para o magistério do quarto ano da Escola Normal e dos estabelecimentos particulares do Estado.

O programa do Curso Superior de Cultura Pedagógica ¹⁶⁰ foi desenvolvido em aulas teóricas, práticas e técnicas. Estas últimas foram ministradas pelos próprios cursistas, sob orientação, na Escola de Ensaio, onde puderam exercitar e aplicar os novos métodos pedagógicos e técnicas de exames escolares.

A Escola de Ensaio – 1ª Escola Ativa Brasileira do Estado – foi organizada em “*salas-ambiente*” ¹⁶¹ para facilitar os trabalhos ativos de adaptação do ensino ao ambiente. Cada sala possuía o respectivo professor das matérias e os alunos faziam o rodízio nas mesmas, sendo a disciplina orientada pelo *self government*. ¹⁶² A irradiação desta organização de ensino foi proclamada por Attilio para as escolas anexas à Escola Normal Pedro II e para os grupos escolares de Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Alegre, Veado, Mimoso, Muqui, e Colatina, os quais funcionariam como *institutos-modelo* (VIVACQUA, 1929, p. 21).

É possível observarmos nesses elementos que informam sobre a formação de professores e alunos, em seus métodos de ensino utilizados para a produção de um novo sentido das relações e conformação social, que a concepção espacial para as escolas capixabas nas orientações da reforma pretendida por Attilio, difere-se da empreendida na Reforma Cardim, principalmente, pelo modo como professores e alunos produziram seus conhecimentos, ou seja, associada à dinâmica das atividades realizadas em sala de aula e fora dela.

¹⁶⁰ Compreendia um conjunto de noções que visavam a atender em primeiro lugar a necessidade do conhecimento científico da criança e dos conhecimentos didáticos e sociológicos, os quais formavam a cultura pedagógica do professor moderno no período.

¹⁶¹ Sala da expressão, da medida, da observação, da documentação e dos trabalhos (VIVACQUA, 1929, p. 18 e 19).

¹⁶² Por essa questão Attilio compreendia que “[...] cada criança é levada á idéia da responsabilidade pessoal, a ter, emfim, personalidade definida. Nos grupos que naturalmente se formam, pela identidade de inclinações, há a eleição de um chefe encarregado do bom andamento e do bom rendimento dos trabalhos. Cada grupo avança de accôrdo com as personalidades dos seus membros. O professor é, apenas, na Escola Activa, um guia zeloso, um amigo inteligente e solícito, a distribuir conselhos e a dar o bom exemplo da delicadeza e do amor ao trabalho” (VIVACQUA, 1929, p. 20).

As orientações da Reforma Cardim sustentaram seu método de ensino e de formação de professores e alunos do curso primário na prática de um espaço e tempo hierarquizados e simbolizados nas funções e materializações exercitadas no interior da escola, com vistas à prática de um novo comportamento social dos cidadãos. Na pretendida reforma de Attilio, por suas ideias e influências políticas e pedagógicas para a formação do cidadão capixaba, o espaço e o tempo escolar são concebidos em consonância com as necessidades do novo modo de produção dos conhecimentos, ou seja, em salas de aulas desprovidas de carteiras escolares e servidas de mesas e materiais adequados aos trabalhos e experimentações dos alunos e professores (Figuras 30 e 31).

Também no projeto de regulamento para o ensino primário na Reforma de Attilio, ficou definido que a escola deveria localizar-se “[...] num ambiente natural, onde a criança possa contemplar, observar e sentir constantemente os phenomenos da natureza e as manifestações da vida individual e social, que constituem centros de interesse, conforme as exigências da psychologia infantil” (VIVACQUA, 1929, p. 29).



Figura 30 – Escola Ativa de Vitória.

Fonte: VIVACQUA, Attilio. Escola Activa Brasileira. Sua aplicação no Estado do Espírito Santo. Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo. 1929. Anexos.



Figura 31 – Aula na Escola Activa de Vitória.

Fonte: VIVACQUA, Attilio. *Escola Activa Brasileira. Sua aplicação no Estado do Espírito Santo. Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo. 1929. Anexos.*

Ao reconhecer o problema de construção e de funcionamento dos prédios escolares que vinha ocorrendo no Estado até aquele período e, ao mesmo tempo, destacar a construção dos “[...] formosos, higienicos e modernos edifícios dos grupos escolares de Alegre, Santa Teresa e Affonso Claudio [...]” (VIVACQUA, 1929, p. 24), frutos da atenção das administrações anteriores, Attilio parece assumir outra posição com relação à questão:

“[...] o edifício escolar não poderia constituir preocupação básica da reforma, que é na sua essencia, um plano de transformação didactica, cuja garantia de execução depende fundamentalmente da preparação do professorado em condições de comprehendel-a e pôl-a em pratica” (VIVACQUA, 1929, p. 25)

Compreendia que em sua Reforma a relação pretendida com o espaço escolar para o desenvolvimento das atividades do ensino afirmava diferenças dos modos como vinha sendo empreendida até aquele momento, assim como, representaria uma economia aos cofres públicos:

As velhas, pequenas e pobres casas da escola tradicional, desde que nellas penetre o espírito novo, fecundo e irradiante da pedagogia dynamica, já não terão em suas paredes muralhas chinasas que as separem da vida e da sociedade.

A formação desse espírito novo – eis o objectivo primacial da remodelação do ensino, a qual offerece, quanto á sua installação e aparelhamento, um notável aspecto econômico.

O material pedagógico propriamente dito, segundo está preconizado, deverá, tanto quanto possível ser obtido mediante aproveitamento de elementos naturaes da região ou preparados pelos próprios alunos, como obra ou resultado de seu espírito inventivo, da sua actividade e collaboração (VIVACQUA, 1929, p. 25)

Considerou a mobília usual nas escolas como sendo dispendiosas e não correspondentes ao ensino ativo que pretendia disseminar no Estado, pois as experiências educativas significativas requeridas em seus ideais pedagógicos seriam desenvolvidas principalmente na integração dos alunos com o meio social (Figura 32), ou seja, “[...] na fábrica, na usina, na casa comercial, na repartição pública, na natureza ambiente [...]” (VIVACQUA, 1929, p. 26). Conforme Attilio seria a utilização desses ambientes, por meio de visitas e excursões, que os alunos continuariam seus processos de aprendizagem e tornar-se-ia prescindível a aparelhagem, considerada morta por ele, que constituía as escolas naquele período.



Figura 32 – Visita dos alunos da Escola Ativa ao túmulo de Anchieta.

Fonte: VIVACQUA, Attilio. Escola Activa Brasileira. Sua aplicação no Estado do Espírito Santo. Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo. 1929. Anexos.

Parece-nos que as diretrizes para o ensino primário da Reforma Attilio Vivacqua, que não chegaram a ser desenvolvidas no Estado, proferiam além de outra concepção do espaço e tempo escolar a destituição da materialidade, das funções e dos simbolismos expressos nas edificações e ambientes escolares como elementos centrais para a formação do cidadão na Reforma anterior. Nesse sentido, afirmou suas intenções para a prática da pedagogia moderna nas modificações estruturais do aparelho escolar, em suas necessárias adaptações e modernizações, as quais deveriam desconhecer “[...] o prototipo transcendental da escola imaginada pela metaphysica da pedagogia como ideal da perfeição escolar” (VIVACQUA, 1929, p. 29).

Ainda que a Reforma de Attilio tenha se distanciado da ideia de conceber os espaços e tempos das escolas por meio, principalmente, de práticas simbólicas que colaboravam na conformação da concepção de homem e de sociedade pretendidas pela Reforma Cardim, é possível compreendermos que talvez em suas diretrizes e atividades iniciais a concepção espacial tenha tido a mesma força de impregnação cultural, considerando, no entanto, processos diferenciados.

Ao que tudo indica, percebemos no contexto de ambas as reformas tratadas uma mudança nas estratégias de ensino da educação primária, principalmente no que diz respeito às concepções espaciais desenvolvidas, da qual também decorre um deslocamento da centralidade das preocupações com as práticas de formação dos sujeitos envolvidos.

Percebemos no período investigado que, ainda que a formação dos professores também tenha sido alvo da reforma de Attilio, a preocupação com as práticas dos alunos ganha destaque nas elaborações de sua proposta, parecendo associar-se ao que vinha se desenvolvendo em outros Estados brasileiros com a acentuação dos princípios do escolanovismo e sua pretensão de se sobrepor a pedagogia vista como tradicional do início da reestruturação do ensino primário no País.¹⁶³

¹⁶³ Carvalho (1989) ao tratar das inovações pedagógicas no período de organização do ensino primário no Estado de São Paulo, observa a proliferação dos discursos que buscavam legitimar as diferentes estratégias de formação de professores, ou seja, a do tipo “novo e moderno” e o “científico”, considerando que essa luta de representações reivindicava o estatuto de “pedagogia moderna”. A arte de ensinar, conforme a autora, estava relacionada com a prática inventiva de bons moldes a serem utilizados pelos professores em suas práticas, e a pedagogia científica buscava justificar a utilização do método intuitivo de ensino, recorrendo para tanto aos testes psicológicos que examinariam metodicamente o comportamento e aprendizado das crianças. Ainda que a disputa pelo estatuto de formação tenha sido feita por atores que nela se movimentavam de modo fluido, os chamados “renovadores da educação” “[...] conseguiram expelir para o limbo da velha educação ou da pedagogia tradicional não somente os seus opositores, mas também muito dos seus precursores e aliados” (p.

Considerando a impossibilidade da constituição de marcos que determinam as concepções de educação desenvolvidas no Estado, no período entre os anos de 1908 e 1930, o processo de deslocamento das atenções da formação dos sujeitos envolvidos ocorreu mediante relações de forças que movimentaram os interesses de ambos os reformadores no período. Desse modo, os ideais da reforma de Attilio já eram tratados desde o início dos anos de 1920¹⁶⁴ – antes de se tornar o secretário da Instrução Pública no governo de Aristeu Borges de Aguiar, em 1928 – ao mesmo tempo em que as concepções de educação de Cardim, preconizadas em 1908, procuravam se estabelecer nos anos seguintes da sua reforma entre os atores sociais e, principalmente, com os professores que atuavam no ensino primário.

Portanto, o período pode ser identificado pela coexistência e tensão de modos de ensinar e aprender se considerarmos a circulação de ideias sobre a educação advindas de outras localidades fora do Estado, bem como a gestão de interesses dos atores sociais locais sobre o que se compreendia por um processo ativo de aprendizagem. A pedagogia ativa fundamentou as ideias de Cardim no período da Reforma de 1908 como base da atualização escolar pretendida, por meio de métodos de ensino que procuravam se diferenciar do ensino livresco oferecido no Espírito Santo até aquele período; assim como também definiu as orientações que seriam desenvolvidas por Attilio, em seu sentido de moldar o homem de acordo com a própria dinâmica da vida.

Nesse sentido, Attilio parece ter destacado outros interesses pelo que se entendia por pedagogia ativa em suas proposições, o que, para tanto, vai considerar nova concepção do tempo e do espaço escolar, evidenciando que a arquitetura pensada para as primeiras escolas republicanas do Estado, além de requerer elevado custo aos cofres públicos, era desnecessária à centralidade de suas novas proposições, que se voltava para um fazer dos alunos em ambiente natural, em que a criança aprendia vivendo, em vez de [...] um lugar onde se

112). A autora aponta ainda que [...] Sob o impacto de redefinições teóricas e doutrinárias de distinta extração, essa pedagogia como arte de ensinar foi sendo gradativamente solapada por iniciativas cujo denominador comum foi a pretensão de construir uma pedagogia científica” (p. 113).

¹⁶⁴ Em 1929, ao considerar as necessárias modificações da Escola Ativa para o País em suas inovações capazes de interpretar as necessidades sociais brasileiras – que se distinguia do modo como estava sendo praticada na Europa, onde se originou para atender circunstâncias próprias daquela localidade – Attilio evidencia que o Espírito Santo estava colocando em prática a apropriação local, “sob alta inspiração” do presidente Aristeu Borges de Aguiar, e ainda que [...] Os meus ilustres antecessores, drs. Mirabeau Pimentel e Ubaldo Ramalhete, deram os mais avançados passos no terreno das novas concepções pedagógicas, já lançando-as no seio do magistério, já consagrando-as nos regulamentos de ensino” (VIVACQUA, 1929, p. 09).

aprendem lições que tenham uma abstracta e remota referência com alguma forma de vida, que ocorra no futuro (VIVACQUA, 1930, p. 16).

A prática de ensino ativa desenvolvida por Attilio requereu novas ideias na formação de professores, assim como nas medidas tomadas por Cardim para fazer valer as inovações de ensino do seu período reformador. Contudo, diante de outra compreensão de atividade tomada por Attilio, os professores não necessitariam aprender os métodos de ensino por meio da cópia de modelos e posterior inventividade de sua aplicação; mas sim, principalmente em seu momento inicial, o desenvolvimento da produção do conhecimento junto aos alunos e por meio de situações e problematizações que se inscreviam em seus contextos de atuação.

Enquanto nas propostas de Cardim o uso de materiais escolares era tratado como suporte de uma formação que imprimiria uma nova lógica de compreensão da vida e que esta deveria ser exercitada para afirmar o cidadão republicano do novo regime, tendo o professor na condução central deste processo, Attilio valorizou a ideia da fabricação tanto dos materiais escolares, quanto das problematizações sociais acerca destes, por meio de decisões e investigações próprias dos alunos e do “acompanhamento inteligente” do professor.

No mesmo sentido, as práticas de visibilidade desenvolvidas pela escola no momento inicial da implantação dos grupos escolares capixabas – como as exposições de trabalhos escolares e comemorações cívicas, que davam continuidade ao sentido do necessário aprendizado do “ser cidadão” no regime republicano, tanto dentro da escola, quanto para toda a sociedade – foram essenciais à formação do cidadão que estava sendo ordenado para uma nova cultura das relações sociais. Por sua vez, as proposições de Attilio voltou-se para a atuação dos cidadãos nas questões sociais, que já eram tratadas dentro do espaço escolar, bem como fora dele.

Nesse sentido, Attilio, inspirado em John Dewey, relata uma experiência deste autor para afirmar o que compreendia por construir o próprio processo de conhecimento, em contraposição do que considerava tradicional na prática do ensino:

[...] John Dewey, quando encetou a fundação de sua Escola Experimental, percorreu certo dia, a cidade á procura de mesas e carteiras, não tendo achado nada que lhe servisse. Um comerciante fez a observação seguinte: ‘Receio que não encontre o que deseja. O senhor quer algo em que as creanças possam trabalhar. Estes moveis não são para isso. São para escutar. A propósito, commentou aquelle celebre pedagogo americano, um dos mais gloriosos realizadores da pedagogia da acção: ‘Essa observação encerra a história da pedagogia tradicional. A attitude de escutar significa, comparativamente falando, passividade, absorpção’ (VIVACQUA, 1929, p. 26).

Essa nova compreensão de “atividade” da reforma de Attilio, associada aos seus questionamentos feitos à concepção do espaço escolar, que ainda vinha se afirmando desde as orientações da reforma anterior, pode ser considerada, portanto, uma descontinuidade no processo de escolarização do período, uma vez que as novas práticas por ele estabelecidas não se associavam à edificação simbólica dos primeiros prédios escolares republicanos que foram construídos com base na nova organização espacial proposta por Cardim e relacionada às mudanças da instrução pública primária brasileira.

Entretanto, a arquitetura dos grupos escolares capixabas criados naquele período foi o cenário das novas proposições educacionais em 1928, tendo sido ignorada uma concepção de espaço e tempo escolar que ainda estava sendo implantada no Espírito Santo, por meio de um conjunto ainda reduzido de prédios construídos ou reformados para a finalidade da educação primária republicana.

Observamos que o esforço empreendido para constituir a experiência arquitetônica no Estado do Espírito Santo esteve mais associado às intenções de comunicar os avanços sociais de determinadas localidades do Estado, em suas inserções no processo de modernização que vinha ocorrendo em todo o País, do que com a preocupação de uma política pública educacional que fizesse valer o direito dos cidadãos de terem aquelas escolas construídas e disponibilizadas para sua formação, mesmo que consideremos aquele momento em suas precariedades e deficiências estruturais.

As relações estabelecidas entre o projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas das duas primeiras décadas após a reforma da instrução primária e os processos de formação docente e discente ocorridos no período indicam a possibilidade que o Espírito Santo teve para dar seus primeiros passos e afirmar a experiência possível do Estado de uma nova lógica arquitetural para se empreender a educação primária.

Contudo, os professores encontraram dificuldades para a realização de suas práticas, em se tratando do desenvolvimento dos métodos de ensino e pela tensão da coexistência destes no período. Também a necessária atenção ao material escolar e aos prédios escolares – os quais foram vistos como centrais na nova organização da educação primária e colaboravam amplamente no exercício do que era requerido aos professores – tiveram uma consideração que parecia não estar à altura do que era merecido para formar os sujeitos envolvidos no processo, principalmente em se tratando do número reduzido destes.

Portanto, as relações que puderam se estabelecer na prática do novo espaço escolar pelos também novos sujeitos requeridos para o regime republicano, ainda necessitava naquele momento de um investimento maior nas dimensões do processo formativo, para que os professores pudessem melhor associar seu exercício profissional à materialidade e aos simbolismos presentes naquela dinâmica de ensino que se instaurava, que compreendia tanto os edifícios republicanos que foram construídos, quanto o conjunto de materiais e de práticas que foram exercitados em seu interior. O que também acabou por ser desconsiderado na utilização daqueles prédios com as proposições da reforma de Attilio.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou investigar a constituição histórica dos projetos arquitetônicos para os grupos escolares em seu processo de criação e implantação no Espírito Santo, procurando compreender suas singularidades e articulações com as ideias republicanas e o ideário pedagógico que circulava na cena brasileira com a instauração do novo regime.

Problematizamos inicialmente a constituição arquitetônica dos grupos escolares no Espírito Santo no início do século XX associada a aspectos da História da Educação no Estado no que diz respeito às pesquisas desenvolvidas na área, às relações de força observadas na implantação da República na localidade – especialmente sobre a instrução pública –, e a concepção arquitetônica das escolas construídas para a nova organização do ensino primário capixaba após a Reforma de 1908.

Sobre as pesquisas realizadas em História da Educação no Estado, percebemos que tanto o número de produções, quanto os referenciais de análise utilizados ainda precisam de investimentos e esforços para outras compreensões das práticas ocorridas, recaindo para a formação profissional de professores e pesquisadores da área a necessidade de considerar aportes teóricos que complexifiquem o conhecimento histórico produzido, especialmente, a partir das práticas singulares dos atores e atividades sociais locais.

Observamos também que as verdades construídas e que circulam sobre a implantação da República no Espírito Santo necessitam de outros olhares que ampliem suas problematizações, pois as narrativas que remontam o período tendem a desconsiderar as experiências e implicações dos governos anteriores na concretização das práticas educacionais republicanas, como aquelas empreendidas pelas reformas da instrução pública, bem como as atividades dos atores locais, o que acaba muito mais em julgamento das mazelas do processo – que também fizeram parte da história da educação em terras capixabas – do que a exploração dos *fiões* que constituíram as orientações, diretrizes e práticas daquele momento histórico.

No mesmo sentido, com relação aos projetos arquitetônicos para os grupos escolares capixabas, observamos que estas escolas foram pouco exploradas na produção acadêmica investigada e que as mesmas são consideradas na maioria das vezes, ou pela precariedade a que foram relegadas no seu período de implantação, ou pela memória de alguns dos edifícios

destinados à educação primária e localizados em determinados municípios do interior do Espírito Santo e na Capital.

Questionar o movimento político e financeiro dos lugares onde foram implantadas uma das expressões centrais do novo modelo de educação do regime republicano colaborou para desacomodarmos verdades instituídas acerca da implantação da República e da reforma da instrução pública no Estado, 1928, especialmente, no que se refere à participação popular no processo de expansão do ensino primário no período.

Sem desconsiderar a memória das escolas que foi mobilizada nas produções acadêmicas em suas problematizações históricas, o presente estudo também se valeu daquilo que foi possível ser empreendido no processo de constituição do projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas, uma vez que, as próprias tensões daquelas experiências nos conduziram às verdades provisórias acerca da História da Educação do Espírito Santo, bem como nos indicaram as condições particulares de apropriação pela localidade do modelo de ensino primário que foi produzido e exportado pelo Estado de São Paulo, fins do século XIX e início do XX, para diversas regiões do País.

Nesse sentido, o modelo escolar para as escolas primárias desenvolvido no Estado de São Paulo fez parte do nosso universo de análise, principalmente por observarmos que as narrativas produzidas sobre a História da Educação no Espírito Santo, bem como os documentos que tratam sobre esta questão no período, indicam essa ampla aproximação local com o modelo paulista de ensino, tendo a vinda de Gomes Cardim – educador paulista que organizou a reforma da instrução pública capixaba em 1908 – para o Estado, a expressão central dessa referência utilizada.

As problematizações iniciais nos possibilitaram realizar questionamentos que buscassem desnaturalizar determinadas considerações sobre as experiências locais produzidas pela historiografia da História do Espírito Santo que, de modo geral, conta em sua produção com vozes oficiais para revelar o que ocorreu nas práticas políticas e sociais do Estado e estabelecer, desse modo, a educação das primeiras décadas do século XX. A nossa mobilização de perguntas procurou complexificar uma dada sistemática de ideias, por meio da utilização de outras vozes e objetos culturais relacionados à nossa tematização, buscando associações que produzissem compreensões singulares sobre o ensino público naquele período e a criação dos grupos escolares.

Portanto, a ideia de valorizar as experiências possíveis da realidade investigada foi aspecto central deste trabalho e em sua tematização procuramos evidenciar tanto as memórias construídas acerca da concepção espacial escolar projetada no Espírito Santo, quanto o modo como as afirmações acerca destas foi produzida e se relaciona a outros condicionantes, o que colaborou para tecermos as formas e as intenções da presente pesquisa.

Desse modo, a narrativa construída sobre a experiência arquitetônica dos grupos escolares capixabas voltou-se para a tentativa de revelar as particularidades do processo e, em especial, as tensões e relações de força que constituíram as possibilidades de realização dos espaços e tempos daquelas escolas, contando para isto com o permanente questionamento dos vestígios que ainda permanecem na atualidade e sua fabricação pelos atores sociais daquele período.

O estudo contou com as perspectivas teóricas de Carlo Ginzburg, Michel de Certeau e Marc Bloch acerca da História e do fazer historiográfico para compor o referencial teórico-metodológico utilizado nas investigações e análises realizadas. Por meio destes autores, foi possível compreendermos o necessário movimento com as fontes no que diz respeito ao seu processo de levantamento, seleção e mobilização de questionamentos na composição da nossa narrativa histórica.

A prática historiográfica desenvolvida no estudo nos permitiu colocar em tensão as memórias acerca dos grupos escolares capixabas e as problematizações decorrentes das nossas intenções de pesquisa, o que acabou por indicar o esforço que deveria ser empreendido para combinarmos na escrita do trabalho aquilo que não se encontra revelado por si nas fontes selecionadas se não realizarmos a operação de historiador, como querem os autores por nós utilizados.

As ausências de documentos e nos documentos também foram consideradas no trabalho como aspecto fundamental para uma compreensão histórica da realidade investigada, uma vez que, associadas a outros condicionantes, foi possível realizamos o exercício da imaginação, baseado em provas, sobre a fabricação de discursos que constituíram as memórias do período investigado.

Assim, a tensão entre a constante afirmação das novas necessidades espaciais escolares no período pelos governantes e o atendimento pouco significativo à questão anunciada nos mobilizou não apenas a encontrar justificativas para a realização pouco expressiva na localidade, mas de buscarmos compreender o contexto onde foram empreendidas as relações

de forças que puderam engendrar os discursos e as práticas dos atores sociais, tornando o provável quase inevitável.

Ao questionarmos a localização dos grupos escolares capixabas e a arquitetura dessas escolas instaladas em espaços urbanos no período compreendido entre os anos de 1908 e 1930, observamos que sua criação nos municípios do Espírito Santo foi associada a uma política mais voltada para um modo de perceber a urgência dessa implantação em localidades específicas do Estado, do que para as orientações preconizadas no governo sobre a pretendida formação do cidadão republicano, associada as da reforma da instrução pública empreendida no período.

Ao que tudo indicou, as transformações dos espaços urbanos das cidades estiveram relacionadas às afirmações das localidades na pretendida modernização da infraestrutura do espaço urbano, o que simbolizava a atenção dada à nova ciência das relações sociais na instauração do regime republicano. A busca pelo destaque das cidades nessa nova lógica de racionalização dos espaços público naquele período – e dentre esses avanços a instalação do grupo escolar – foi possível em determinados municípios por suas práticas históricas de mobilização política acerca da implantação da República; pelo prestígio econômico de suas economias voltadas para a produção cafeeira; e, associada a esta última, pelos interesses próprios de grupos sociais que asseguravam vantagens nas decisões locais por meio de práticas políticas coronelistas.

A experiência arquitetônica das escolas republicanas no Espírito Santo foi amplamente determinada por práticas de interesses restritos e acabou por simbolizar mais a afirmação do sentido do moderno que as cidades buscavam – o qual compreendia também os novos espaços e tempos escolares – do que o desenvolvimento e a expansão do conjunto de inovações do ensino que se encontrava em curso, haja vista o número reduzido destas escolas implantadas e o tímido investimento feito na construção da maioria.

As possibilidades de instalação dos grupos escolares no seu período de implantação no Espírito Santo associa-se ao discurso dos governos de reconhecimento das novas necessidades espaciais e à mobilização de arranjos políticos na administração pública que puderam empreender os primeiros passos da criação daquelas escolas em terras capixabas, o que, de todo modo, representou o avanço pretendido com relação às práticas da instrução pública dos governos anteriores à reforma educacional de 1928. No entanto, a própria população se ressentiu de atenção para usufruir das transformações ocorridas e, ao que tudo indicou, não foi

significativa em se tratando da quantidade e da qualidade dos espaços destinados ao ensino da maioria dos alunos.

As tensões observadas nesse período para o investimento nas construções dos grupos escolares parecem revelar tanto o despreparo dos atores sociais para as atividades da administração pública naquele momento, quanto à política de interesses que se preocupava em facilitar condições para os grupos sociais e políticos que fossem “companheiros” do governo e que procuravam afirmar posições no cenário do desenvolvimento local, o que levou a maioria das regiões do Estado a contarem com o oferecimento precário do ensino que se realizava nas escolas isoladas.

Entre os anos de 1908 e 1930 foram constantes as lamentações dos governos do Espírito Santo com relação aos gastos com as atividades da instrução pública e a realização dos requeridos avanços na educação enfrentava esta deficiente economia reclamada, bem como a insuficiência de serviços que pudessem apontar as necessidades do ensino nas localidades do Estado, como os do almoxarifado e do recenseamento escolar.

Ainda que a reorganização da instrução pública demandasse grandes esforços financeiros, as dificuldades sobre esse aspecto, amplamente apontadas pelos governantes em seus discursos, pareciam justificar a ausência de práticas efetivas para a modernização das escolas, bem como a de políticas autoritárias e de troca de favores que ocorriam no Estado, as quais ficam demonstradas nas vozes da população quando se trata da criação e das condições precárias das escolas e das medidas mandonistas que eram tomadas na organização dos professores que atuavam naquele período.

Ainda que se percebam nos governantes que seus investimentos políticos e econômicos naquele período de transformações sociais no Espírito Santo não tenham sido sentidos de forma suficiente nas diversas localidades do Estado, houve a preocupação com a atenção dos princípios modernizadores na projeção dos edifícios escolares construídos e sua concepção espacial, especialmente dos diferentes elementos arquitetônicos que simbolizavam valores civilizadores para uma nova compreensão da formação do cidadão capixaba, como a decoração do prédio, a hierarquização e higienização dos espaços, a mobília e os materiais de ensino.

O reduzido número de grupos escolares instalados entre os anos de 1908 e 1930 contou com simbologias expressas na sua constituição arquitetônica que funcionou na requerida racionalização dos espaços interiores dos edifícios, assim como na nova identificação dos

espaços públicos, que por sua vez, indicava a modernização das relações sociais nos espaços urbanos.

Com elementos decorativos que se remetem aos estilos eclético e neocolonial, os primeiros grupos escolares capixabas colaboraram nas afirmações das transformações das cidades onde foram instalados, possibilitando desenvolver o primado da visibilidade – ainda que de forma tímida, se comparado a outras escolas que foram construídas no País no mesmo período –, que foi elemento central no exercício da população que aprendia as orientações do regime republicano.

Ficou evidente que o investimento na construção das escolas para o período contou com o apoio financeiro dos governos municipais e que estes colaboraram na implantação dos grupos escolares na medida das suas possibilidades econômicas e de suas práticas históricas com a política de base coronelista que caracterizava o Estado.

Esta parceria com os municípios parece revelar que o esforço do governo estadual valeu-se do poderio econômico das localidades para implantar as escolas, bem como encobriu seu pouco interesse em mobilizar ações que atendessem a demanda de alunos que naquele período estavam fora da escola ou estudavam nas escolas isoladas, uma vez que o estudo demarca a correlação da criação destas escolas e as das cidades que se destacavam política e economicamente no período, as da Região Centro-Sul do Estado.

Por meio da aquisição dos expressivos materiais simbólicos pelo governo estadual, os grupos escolares capixabas puderam constituir suas experiências de ensino e utilizar elementos inovadores da moderna pedagogia do período, os quais eram utilizados tanto para decorar e compor os ambientes em seu sentido de sobriedade e seriedade, quanto faziam os sujeitos envolvidos na educação exercitar suas relações com os novos signos e valores do regime republicano.

A materialidade presente nos edifícios escolares republicanos demonstra a preocupação dos governos do período em praticar a modernização do ensino e sua relação com ideário pedagógico que circulava em diversas regiões do País naquele período. Contudo a realidade capixaba, ainda que tenha feito esse investimento nas simbologias necessárias às novas compreensões do espaço público da educação, indica que esse aspecto da concepção espacial das escolas ficou mais detido na urgência de suprir os materiais básicos para a realização da instrução primária do que no cuidado necessário com a ambientação escolar que favorecia a formação do cidadão republicano.

O ensino nas escolas capixabas das primeiras décadas do século XX também contou com práticas de visibilidade das atividades que ocorriam no seu interior ao promover os desfiles escolares nas cidades, os quais integravam as comemorações cívicas que fizeram parte do calendário escolar. Essa experiência contribuiu para a formação dos sujeitos envolvidos com a instrução, especialmente professores e alunos, bem como, em tempos diferentes aos das atividades do interior das escolas, dava continuidade no espaço urbano das cidades aos exercícios dos valores e comportamentos que se esperava da população.

Essas práticas de visibilidade também fizeram parte do importante movimento de inculcação daquilo que os governos do período estabeleciam como o que deveria ser lembrado naquele momento e nos anos subsequentes sobre as novas relações sociais pretendidas. Desse modo, a produção do imaginário social do cidadão republicano capixaba foi constituída também na relação que as atividades escolares estabeleceram com o espaço urbano, tendo sido ambos qualificados pelos movimentos formativos e inovadores promovidos pelas iniciativas das escolas.

Quanto às relações estabelecidas entre o projeto arquitetônico dos grupos escolares capixabas e o processo de formação docente e discente no Espírito Santo no início do século XX, foi possível observar que a experiência do Estado ocorreu no cenário das tensões políticas e sociais que promoveram a educação no período. Se por um lado a requerida instrução primária pôde dar os seus primeiros passos e destacar-se dos modos como vinha ocorrendo até aquele momento – em casa alugadas e sob o comando de professores na maioria das vezes despreparados –, por outro, o desafio da educação capixaba permaneceu, se considerarmos o número reduzido de prédios escolares construídos para a finalidade da nova lógica do ensino, bem como as dificuldades enfrentadas com o provimento das escolas pelo governo estadual.

Também foi percebido que as reformas educacionais empreendidas no período – a Reforma Cardim, 1908, e a de Attilio Vivacqua, 1928 – pareciam estar mais preocupadas com a afirmação dos seus ideais pedagógicos do que com políticas que viabilizassem o acesso amplo dos alunos às inovações das escolas, o que corresponde à nossa mesma compreensão sobre as práticas políticas do governo para tratar da educação naquele período. Ainda que estas reformas tenham empreendido avanços na realidade da instrução pública, as necessárias relações com a materialidade presente na nova concepção espacial das escolas restringiram-se aos reduzidos espaços edificadas, bem como aos professores e alunos que puderam contar com as modernizações implantadas.

O exercício docente e discente nos novos espaços e tempos escolares também ocorreu no cenário das relações de força que foi empreendida para mobilizar perspectivas teóricas de ensino no período, uma vez que, mesmo as propostas das reformas tendo se preocupado com a preparação dos professores para atuar na lógica do ensino moderno, as dificuldades encontradas para a aprendizagem dos alunos pareciam se encontrar também nas disputas de afirmações dos métodos mais adequados, sendo essa situação observada em terras capixabas, bem como em outras localidades do Brasil.

A afirmação de outra relação com o espaço e tempo escolar nos últimos anos da década de 1920, pela reforma de Attilio Vivacqua, promoveu, por sua vez, a descontinuidade do que vinha sendo implantado como concepção arquitetônica para as escolas, indicando em seu período de reorganização do ensino um rechaço das simbologias expressas nos edifícios escolares que vinham colaborando no processo formativo dos cidadãos capixabas até aquele momento; bem como o deslocamento das atenções da centralidade das preocupações com as práticas de formação dos sujeitos envolvidos, passando a ater-se mais no aprendizado dos alunos, em relações mais voltadas para um processo de autoconhecimento e dinamizadas pelos professores no espaço escolar e fora dele.

Contudo, a experiência do projeto arquitetônico para os grupos escolares capixabas e a formação dos cidadãos republicanos parecem ter promovido a requerida monumentalidade acerca dos espaços e tempos daquelas escolas, se considerarmos as lembranças do Sr. Athayr Cagnin sobre seu primeiro dia de aula no Grupo Escolar Bernardino Monteiro, no município de Cachoeiro de Itapemirim, nos anos de 1920, em matéria escrita por ele, intitulada “Meu primeiro dia de aula”, e veiculada na Folha do Espírito Santo, em 22 de setembro de 2001:¹⁶⁵

[...] Hoje, por exemplo, ao passar em frente ao Cenciarte – antigo Grupo Escolar “Bernardino Monteiro” – lembrei de um fato ocorrido comigo aos sete anos de idade. Era meu primeiro dia de aula. O Diretor da escola era o professor José Elias de Queiroz e a minha professora D. Brasilina Costa, emérita educadora. Não sei porque cargas d’água, ao fazer a ponta em meu lápis, deixei-o cair pela janela. A classe ficava no andar térreo, ao lado da escada, e eu, sem pedir licença nem nada, corri para apanhá-lo. Ao retornar à classe D. Brasilina me espera na porta e, sem dizer sequer uma palavra, me conduziu até minha carteira, no fundo da sala. Só que não foi pelo braço, nem pela mão, e sim me puxando pela orelha. Até hoje ouço a risada dos meus colegas, e lembro do rigor com que ela os fez silenciar [...] (FOLHA DO ESPÍRITO SANTO, 22 de set. 2001, avulso).

¹⁶⁵ Em entrevista concedida à professora Lidiane Picoli – mestranda no Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES – em 24/06/2012, o Sr. Athayr Cagnin informou que estudou no Grupo Escolar Bernardino Monteiro no ano de 1926, quando tinha sete anos de idade, e relatou os mesmos fatos que foram veiculados no jornal, do qual guarda recortes de suas matérias publicadas.

Esta e outras memórias dos grupos escolares capixabas merecem a mobilização de questionamentos que remontem a trajetória do ensino primário empreendido no Estado, principalmente pelas tensões que a constituíram e que colaboram para compreendermos as singularidades dos movimentos políticos e sociais gestados no Espírito Santo que constituem a História da Educação local.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte Moderna**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar** (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar** (Org.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 95-140.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. História da educação e cultura escolar: representações e imagens das festas escolares. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **História das culturas escolares no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2010.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Desfiles patrióticos: memória e cultura cívica dos grupos escolares de Curitiba (1903-1971). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou o ofício do historiador**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A Escola e a República E Outros Ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Modernização pedagógica e modelos de formação docente**. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. São Paulo Perspectiva [online]. 2000, vol.14, n.1, p. 111-120.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES; FARIA FILHO e VEIGA (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: VIÑAO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos Pardieiros aos Palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. UPF: Passo Fundo, 2000.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça**: o lado noturno das luzes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

MONARCHA, Carlos. Arquitetura Escolar Republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf . Acesso em 15 de junho, 2011.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. **As muitas faces da História**. Nove entrevistas. São Paulo: UNESP, 2000.

PEVSNER, Nikolaus. **Panorama da Arquitetura Ocidental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PROENÇA, Graça. **História da arte**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre Grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, Diana Gonçalves. **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro**. Vitória, ES: UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar** (Org.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-47.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZEVI, Bruno. **Saber ver arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

REFERÊNCIAS ESPECÍFICAS SOBRE O ESPÍRITO SANTO

ALVARENGA, Jeizibel Alves. **As Reformas da Instrução Pública na primeira República no Espírito Santo e a escolarização da Educação Física**. 2011. Monografia (Trabalho de conclusão de curso de graduação em Educação Física). Vitória, 2011.

BONATTO, Jaklane de Souza Almeida. **A construção histórica da profissionalidade docente no Espírito Santo (1908-1930): um estudo sobre as reformas educacionais de Gomes Cardim e Atílio Vivacqua**. (2005) Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2005.

CAMPOS JÚNIOR, Carlos Teixeira de. **A história da construção e das transformações da cidade**. Vitória: Cultural-ES, 2005.

DERENZI, Luiz Serafim. **Biografia de uma ilha**. Vitória, PMV, Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, 1995.

COUTINHO, José Maria. **Uma história da educação no Espírito Santo**. Vitória: UFES, Secretaria Cultural, 1993.

FERREIRA, Viviane Lovatti (2000). “História dos Grupos Escolares no Espírito Santo”. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil – História e Historiografia**, 1. Rio de Janeiro, CD Rom... Rio de Janeiro, UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura.

HEES, Regina Rodrigues; FRANCO, Sebastião Pimentel. **A República e o Espírito Santo**. 2ª ed., Vitória: Multiplicidade, 2005.

LOCATELLI, Andrea Brandão; BEZERRA, Ariadny; SIMÕES, Regina Helena Silva. Controle, regulação e resistência na configuração da profissão docente no Espírito Santo no início do Século XX: a lição da professora Joanna Passos. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação, 2011, **Anais...** Vitória. Invenção, tradição e escritas da História da Educação no Brasil, 2011. 1. CD-ROM.

MEDEIROS, Bruna Moraes de. **Arquitetura Escolar Capixaba: sua trajetória**. Vitória: SEDU, 2010.

NOVAES, Izabel Cristina. **República, escola e cidadania: um estudo sobre três reformas educacionais no Espírito Santo (1882-1908)**. 2001. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, José Teixeira de. **História do Estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

OLIVEIRA, A. R. Pela Instrução. Almanak do Estado do Espírito Santo. Vitória: Typ Diario da Manhã. Primeiro Anno, 1918. p .157-158.

RIBEIRO, Domingos Hbaldo Lopes. **Município de Cachoeiro** – Suas terras, suas leis, seu processo , sua gente. Rio de Janeiro: Patronato, 1928.

PIRES, Maria da conceição Francisca. **Vitória no começo do século XX**: Modernidade e modernização na construção da capital capixaba. Revista de História SAECULUM. João Pessoa, jan./jun. 2006.

SALIM, Maria Alayde Alcantara. **Encontros e desencontros entre o mundo do texto e o mundo dos sujeitos nas práticas de leitura desenvolvidas em escolas capixabas na Primeira República**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SEGAWA, Hugo. **Arquiteturas no Brasil (1900-1990)**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2010.

SCHNEIDER, Omar. **A circulação de modelos pedagógicos e as reformas da instrução pública**: atuação de Herculano Marcos Inglês de Souza. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel (Org.). **História da educação no Espírito Santo**: catálogo de fontes. Vitória: EDUFES, 2004.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel e SALIM, Maria Alayde Alcantara. A história da Educação no Estado do Espírito Santo: o que se produz na academia. In: SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel e SALIM, Maria Alayde Alcantara (Orgs.). **História da Educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória, ES: EDUFES, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel e SALIM, Maria Alayde Alcantara (Orgs.). **História da Educação no Espírito Santo**: vestígios de uma construção. Vitória, ES: EDUFES, 2009.

SIMÕES, Regina Helena Silva; FRANCO, Sebastião Pimentel e SALIM, Maria Alayde Alcântara (Orgs.). **Ensino de História: seus sujeitos suas práticas**. Vitória, GM Gráfica e Editora, 2006.

SIMOES, Regina Helena Silva; SALIM, Maria Alayde Alcântara. A organização de grupos escolares capixabas na cena republicana no início do século XX: um estudo sobre a reforma Gomes Cardim (1908-1909). In: IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-americana, 2009. **Anais...** Rio de Janeiro. 1. CD-ROM.

SOARES, Renato Viana. **A escola activa antropofágica que a “revolução” de 30 comeu**. São Paulo: Lei Rubem Braga-Darwin, 1998.

SOARES, Renato Viana. **Paradigma São Paulo: a exportação do “modelo” republicano paulista de ensino, no início do século XX**. São Paulo Lei Rubem Braga, 1998.

VASCONCELLOS, João Gualberto Moreira. **A invenção do coronel: ensaio sobre as raízes do imaginário político brasileiro**. Vitória, ES: UFES, Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1995.

VIVACQUA, Attilio. **Escola Activa Brasileira**. Sua aplicação no Estado do Espírito Santo. Separata do Boletim de Educação, da Secretaria de Instrução do Estado do Espírito Santo. 1929.

VIVACQUA, Attilio. **Educação Brasileira: diretrizes e soluções do problema educacional no Espírito Santo**. Victoria: vida Capichaba, 1930.

VIVACQUA, Attilio. **O ensino público no Espírito Santo**. Entrevista concedida ao Diário da Manhã. Typ. do “Diário da Manhã” Victória, 1929.

RELATÓRIOS DOS PRESIDENTES DE ESTADO

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Espirito-Santense em 24 de setembro de 1908 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo**. Vitoria: Imprensa Official, 1908.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem dirigida por Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo. ao**

Congresso do Espírito Santo em 23 de setembro de 1910. Vitória: Imprensa Oficial, 1910.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Exposição sobre os negócios do Estado no quadriênio de 1909 a 1912 pelo Exm. Sr. Dr. Jeronymo Monteiro, presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória, 1913.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1912-1916: Souza) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo em 15 de outubro de 1914.** Vitória: Imprensa Oficial, 1914.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo em 12 de outubro de 1916.** Vitória: Imprensa Oficial, 1916.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo em 13 de setembro de 1917.** Vitória: Imprensa Oficial, 1917.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1920-1924: Gomes) **Relatório apresentado por Nestor Gomes, Presidente do Estado do Espírito Santo, ao Congresso Legislativo em 7 de novembro de 1920.** Vitória: Imprensa Oficial, 1920.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo em 04 de maio de 1925.** Vitória: Imprensa Oficial, 1925.

ESPÍRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1925-1928: Avidos). **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 30 de abril de 1927 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: Imprensa Oficial, 1927.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo em 15 de junho de 1928.** Vitória: Imprensa Oficial, 1928.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo em 01 de setembro de 1928.** Vitória: Imprensa Oficial, 1928.

Fonte: ESPÍRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 07 de setembro de 1929 [por] Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1929.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) **Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo por Dr. Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo em 22 de setembro de 1930.** Vitória: Imprensa Oficial, 1930.

RELATÓRIOS DE INSTRUÇÃO PÚBLICA

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Dr. Henrique A. Cerqueira Lima em 13 de agosto de 1908.** Vitória, Imprensa Oficial, 1908.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Carlos A. Gomes Cardim em 28 de julho de 1909.** Vitória, Imprensa Oficial, 1909.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Jeronymo de Souza Monteiro pelo Inspector Geral de Ensino Dr. Deocleciano Nunes de Oliveira em 30 de julho 1910.** Vitória: Imprensa Estadual, 1910.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Dr. Nestor Gomes, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo Snr. Inspector Geral do Ensino Mirabeau Pimentel em 15 de agosto de 1922.** Vitória, Imprensa Oficial, 1922.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Relatório apresentado ao Exmo. Snr. Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo, pelo secretário da Instrução em 15 de fevereiro de 1927.** Vitória, Imprensa Oficial, 1927.

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei nº 545, de 8 de novembro de 1909. Dá nova organização à Instrução Pública Primária e Secundária. Vitória: Typ Nelson Costa, 1909.

JORNAIS

- DIÁRIO DA MANHÃ. Editorial. Vitória, p. 1, 31 ago. 1928.
- FOLHA DO ESPÍRITO SANTO, 09 de julho de 2000, avulso.
- FOLHA DO ESPÍRITO SANTO, 22 de set. 2001, avulso.
- O CACHOEIRANO. 19 de setembro de 1908, p. 07, 16 e 17, n. 38.
- O CACHOEIRANO. 26 de setembro de 1908, p. 16 e 18, n. 39.
- O CACHOEIRANO. 07 de novembro de 1908, p. 06, 08, 09 e 11, n. 45.
- O CACHOEIRANO. 05 de dezembro de 1908, p. 04, n. 51.
- O CACHOEIRANO. 31 de janeiro de 1909, p. 12, n. 04.
- O CACHOEIRANO. 29 de maio de 1909, p. 16, n. 21.
- O CACHOEIRANO. 12 de junho de 1909, p. 12, n. 22.
- O CACHOEIRANO. 21 de novembro de 1909, p. 03, n. 46.
- O CACHOEIRANO. 01 de janeiro de 1910, p. 10, n. 01.
- O CACHOEIRANO. 06 de janeiro de 1910, p. 06, n. 02.
- O CACHOEIRANO. 23 de janeiro de 1910, p. 05, n. 04.
- O CACHOEIRANO. 20 de março de 1910, p. 15, n. 05.
- O CACHOEIRANO. 29 de maio de 1910, p. 10, n. 03.
- O CACHOEIRANO. 28 de agosto de 1910, p. 13, n. 36.
- O CACHOEIRANO. 01 de janeiro de 1911, p. 06, 16, n. 01.
- O CACHOEIRANO. 05 de março de 1911, p. 09, 12, 13, n. 07.
- O CACHOEIRANO. 02 de abril de 1911, p. 05, n. 04.
- O CACHOEIRANO. 09 de fevereiro de 1913, p. 15, 16 e 17, n. 08.
- O CACHOEIRANO. 16 de fevereiro de 1913, p. 11 e 12, n. 09.
- O CACHOEIRANO. 16 de março de 1913, p. 07, n. 12.
- O CACHOEIRANO. 26 de maio de 1913, p. 08, n. 24.

DOCUMENTOS AVULSOS – FUNDO DE EDUCAÇÃO

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE GOIABEIRAS. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo a criação de uma escola na localidade de Goiabeiras. Vitória, Espírito Santo. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa 31 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de 265 instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1914-1919.

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE LARANJEIRAS. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo criação de uma escola mista rural. Vitória, Espírito Santo. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa 32 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1914-1919.

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE JACARÉ. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo o envio de livros para a escola. Vitória, Espírito Santo. Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Fundo de Educação. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1911-1913.

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE JACARAÍPE. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo o restabelecimento de uma escola mista. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1911-1913.

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE PORTO DO ENGENHO. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo a criação de uma escola mista. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1911-1913.

ABAIXO-ASSINADO DE MORADORES DE CACHOEIRO DE ITAPEMIRIM. Solicita ao Presidente do Estado do Espírito Santo a criação de uma escola mista. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1911-1913.

ALVARÁ. Maria Duarte Rabello destinando procuração a Antônio Rodrigues Monteiro. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1911-1913.

REQUERIMENTO. João de Oliveira Campos solicita verba ao Presidente do Estado para continuidade das atividades de ensino na localidade de São Paulo, município de Viana. Caixa 30 – requerimentos recebidos pelo presidente do Estado, diretor de instrução pública do estado do Espírito Santo, Delegado literário, Inspetor Geral do ensino, Director das escolas normais e Annexas.1911-1913.

ATA. Ata de inauguração do Grupo Escolar Gomes Cardim. Termos de abertura das actas de inauguração de diversos repartições do Estado – anos 1909 a 1914.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Ocorrências de informações sobre os grupos escolares capixabas nas Mensagens Presidenciais enviadas ao Congresso Legislativo do Espírito Santo no período de 1908 a 1930.

1 Fundação da Escola Modelo e do Grupo Escolar Gomes Cardim. Esse último não tem todos os lugares preenchidos pois encontra-se instalado em local inapropriado.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 24 de setembro de 1908 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1908, p. 20 e 21.

2 Grupo Escolar Gomes Cardim e Escola Modelo funcionando em prédio apropriado.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 14 de setembro de 1909 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1909, p. 15.

3 A Escola Modelo, anexa à Escola Normal, nas dependências do Palácio, encontra-se perfeitamente instalada depois das últimas reformas no prédio. O Grupo Escolar Gomes Cardim não se acha bem instalado; a concorrência grande do número de alunos exige aumento do prédio; o governo adquiriu prédio “contíguo” por vinte conto de réis para adaptação das necessidades.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 23 de setembro de 1910 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1910, p. 23.

4 Início da construção do prédio para o grupo escolar da cidade de Cachoeiro de Itapemirim e conclusão do grupo escolar de Santa Leopoldina. Melhoria do aspecto do edifício da Escola Modelo e do Grupo Escolar Gomes Cardim; trata da reforma e da arquitetura do prédio

(simples e mais elegante, que será o mesmo nos demais estabelecimentos de ensino do Estado); o Grupo Escolar Gomes Cardim foi aumentado e dispõe boas dependências; a casa contígua ao grupo escolar, adquirida em 1910, foi demolida e no lugar construída uma nova, que, ligada à primitiva, forma um só e vistoso edifício, com amplas e boas acomodações apropriadas à finalidade do ensino.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1908-1912: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 03 de outubro de 1911 [por] Jeronymo de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1911, p. 20 e 24.

5 Construção iniciada no governo anterior dos grupos escolares de Cachoeiro de Itapemirim, São Mateus e Santa Leopoldina, os quais encontram-se em estado adiantado.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1912-1916: Souza) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 08 de outubro de 1912 [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1912, p. 16 e 17.

6 Construídos prédios para os grupos escolares em Cachoeiro do Itapemirim, Santa Leopoldina e São Mateus, funcionando com regularidade apenas o de Cachoeiro de Itapemirim. Nos de Santa Leopoldina e São Mateus funcionam as escolas isoladas, por não haver nestas localidades número suficientes de alunos para instalação dos grupos escolares.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1912-1916: Souza) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 2 de outubro de 1913 [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1913, p. 27.

7 Conclusão das obras dos prédios dos grupos escolares das cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Santa Leopoldina e São Mateus.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1912-1916: Souza) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de outubro de 1914 [por] Marcondes Alves de Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1914, p. 127.

8 O Estado conta para a instrução primária na Capital com a Escola Modelo, e o Grupo Escolar Gomes Cardim; e no interior com o da cidade de Cachoeiro de Itapemirim. O grupo escolar da Capital encontra-se mal situado; recomenda removê-lo para local mais apropriado,

com a construção de um novo edifício, que obedeça às exigências técnicas para sua finalidade.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1912-1916: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 12 de outubro de 1916 [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1916, p. 24 e 25 .

9 Conclusão dos prédios dos grupos escolares de Cachoeiro de Itapemirim, Santa Leopoldina e São Mateus, no período do seu governo (1912-1916).

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1912-1916: Souza) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 22 de maio de 1916 [por] Marcondes Alves Souza, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1916, p. 31.

10 Sugere a instalação do Grupo Escolar Gomes Cardim em outro edifício que corresponda às condições de higiene e comodidade indispensáveis aos estabelecimentos de ensino. Obras de conservação e limpeza no Grupo Escolar Bernardino Monteiro.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 13 de setembro de 1917 [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1917, p. 64 e 65.

11 Reparos e concertos no Grupo Escolar Gomes Cardim e na Escola Modelo Jerônimo Monteiro. No Gomes Cardim foram feitos reparos e asseio das salas destinadas às aulas; encontrou salas fechadas e impróprias.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 16 de outubro de 1918 [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1918, p. 55 e 56/ 65 e 66.

12 O Grupo Escolar da cidade de Cachoeiro de Itapemirim funciona em prédio adequado. O Grupo Escolar Gomes Cardim funciona em prédio adaptado às exigências higiênicas de ensino; o edifício desta escola está se tornando impróprio para sua finalidade, devido ao aumento do número de crianças que o procuram.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 12 de outubro de 1919 [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1919, p. 33.

13 Obras de reparos, pintura e limpeza dos edifícios escolares: Escola Modelo, Grupo Escolar Gomes Cardim, Grupo Escolar Bernardino Monteiro.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1916-1920: Monteiro) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 23 de maio de 1920 [por] Bernardino de Souza Monteiro, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1920, p. 97.

14 Informa necessidade de edifício para o Grupo Escolar Gomes Cardim devido às suas condições.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1920-1924: Gomes) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 07 de setembro de 1922 [por] Nestor Gomes, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1922, p. 15.

15 Construção do edifício do grupo escolar de Afonso Cláudio; construção de edifício para grupo escolar em Veado, dependente de pequenos acabamentos; construção do edifício do grupo escolar de Colatina; construção quase inaugurada para o grupo escolar de Muqui; reforma geral do grupo escolar de Santa Leopoldina; reconstrução completa do grupo escolar de São Mateus; reconstrução completa do grupo escolar de Vitória.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1920-1924: Gomes) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 23 de maio de 1924 [por] Nestor Gomes, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1924, p. 78, 80, 89, 95, 100, 102 e 105.

16 Obras em execução: escolas ou grupos escolares de Castelo, Veado, Colatina, Santa Leopoldina, Afonso Cláudio, Muqui e Conceição do Castelo; providências para construção de grupo escolar em Alegre.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 04 de maio de 1925 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1925, p. 57.

17 Grupos escolares funcionando regularmente: Gomes Cardim, Bernardino Monteiro, Marcondes de Souza, este último instalado em 1925; para o Gomes Cardim está sendo terminada a construção de um grupo com capacidade de 320 alunos; está sendo construído um prédio para o grupo escolar de Santa Teresa, orçado em 170:982\$000; autorização para construção de um belo edifício para o grupo escolar de Alegre. Construído o Grupo Escolar de Veado.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de abril de 1926 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1926, p. 23, 38, 39.

18 O Gomes Cardim não está funcionando com regularidade devido às condições ruins do antigo prédio; em novembro foi inaugurado o amplo edifício construído especialmente para o grupo escolar Gomes Cardim, com excelentes condições pedagógicas e higiênicas, na Av. Capixaba; estão sendo construídos os grupos escolares de Santa Teresa, Alegre e Mimoso; grupo escolar de Santa Teresa: passa por dificuldades imprevistas nas fundações, o orçamento foi elevado e a conclusão da obra foi paralisada por motivos financeiros do governo; concluída a obra do grupo escolar de Guarapari, faltando pequenos acabamentos externos de muro, escadaria e fechamento do terreno; pequenas obras e reparos no grupo escolar Bernardino Monteiro; grupo escolar de Alegre: circunstâncias diversas dificultaram a continuação das obras, que recomeçarão e serão concluídas no próximo exercício financeiro de 1927-1928; espera o próximo exercício financeiro para continuar as obras do grupo escolar de Itaguaçu.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 30 de abril de 1927 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1927, p. 22, 57, 58.

19 Afirma a existência de quatro grupos escolares no Estado: dois na capital, um em Cachoeiro de Itapemirim e outro em Muqui; caracterização da organização da Escola Jerônimo Monteiro; organização do grupo escolar Gomes Cardim; cita as ótimas condições e eficiência do grupo escolar Bernardino Monteiro; no grupo escolar Marcondes de Souza os trabalhos foram prejudicados no 1º semestre do ano passado (1927) devido à execução de obras de reparo no prédio da escola; em conclusão das paredes externas e cobertura o grupo

escolar de Santa Teresa, terá 4 salas de aulas, gabinete para diretor e professoras; pequenas obras de reparos na instalação sanitária e drenagem externa no grupo escolar Bernardino Monteiro; situado em Castelo, o grupo escolar Nestor Gomes sofreu alguns reparos, e foi iniciado em julho de 1923 e liquidado no atual quadriênio (1924-1928); em Muqui, o grupo escolar Marcondes de Souza tem 8 salas de aula, tendo sido autorizado em fins do governo passado e concluído em princípios de 1925; o grupo escolar de Alegre foi projetado para 8 salas de aula, gabinete para diretor e professores, salão nobre e portaria. Edifício de dois pavimentos. As fundações estão prontas e as paredes até meia altura do andar térreo; o grupo escolar de Afonso Cláudio foi projetado para 5 salas de aula. As obras foram iniciadas no quadriênio passado e não foram concluídas, estando com as paredes externas e coberturas prontas. As paredes divisórias a meia altura; o grupo escolar de Itaguaçu foi projetado com um corpo central e duas salas de aula. Os serviços foram suspensos, mas o empreiteiro se propôs a concluir a obra, recebendo metade do orçamento e deixando para mais tarde a liquidação de contas; o grupo escolar de Colatina foi construído no quadriênio passado.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1924-1928: Avidos) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 15 de junho de 1928 [por] Florentino Avidos, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1928, p. 87, 88, 89, 228, 229, 230.

20 Construção do edifício do grupo escolar de Alegre; concluídas as obras de construção do grupo escolar de Santa Teresa; ambas são em belo estilo colonial; sobre os prédios escolares: prédio do grupo escolar de Alegre constituirá uma das mais belas obras, confirmando interesse do governo pela instrução; grupo escolar de Santa Teresa: iniciado no governo passado, suspensa a obra em 1926, quando estavam concluídas as paredes e a cobertura, telhado deveria ser substituído, serviços extras de muro e drenagem; o grupo escolar de Santa Teresa está quase concluído; grupo escolar de Alegre: iniciado no governo passado; construção suspensa em princípio de 1927, quando se encontravam concluídas as fundações e uma pequena parte das paredes; foi reformado o projeto; a Comissão de Serviços de Melhoramentos da Capital organizou um belo projeto em estilo colonial.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 07 de setembro de 1929 [por] Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1929, p. 97, 110, 111, 180.

21 Projetos da Comissão de Melhoramentos da Capital: projeto do grupo escolar de Afonso Cláudio; detalhes do projeto do grupo escolar de Alegre; grupo escolar de Alegre está quase concluído e será o melhor do Estado; o grupo escolar de Afonso Cláudio está concluído, faltando a colocação de uma grade e alguns azulejos na instalação sanitária; o grupo escolar de Santa Teresa iniciou suas obras no governo passado e foram suspensas em 1927, quando estavam concluídas paredes e cobertura; os serviços ficaram parados até 1929, quando foram recomeçados.

Fonte: ESPIRITO SANTO (Estado) Presidente de Estado (1928-1930: Aguiar) **Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Espírito Santo em 07 de setembro de 1929 [por] Aristeu Borges de Aguiar, Presidente do Estado do Espírito Santo.** Vitória: 1930, p. 225, 226.