

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Tatiane de Freitas Ermel**

**O “GIGANTE DO ALTO DA BRONZE”: UM ESTUDO SOBRE O ESPAÇO  
E ARQUITETURA ESCOLAR DO COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO  
GOMES EM PORTO ALEGRE/RS (1913 – 1930)**

**Porto Alegre  
2011**

**TATIANE DE FREITAS ERMEL**

**O “GIGANTE DO ALTO DA BRONZE”: UM ESTUDO SOBRE O ESPAÇO  
E ARQUITETURA ESCOLAR DO COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO  
GOMES EM PORTO ALEGRE/RS (1913 – 1930)**

Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção do grau de Mestre junto ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul

**ORIENTADORA: Dra. MARIA HELENA CAMARA BASTOS**

Porto Alegre  
2011

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**E71g** Ermel, Tatiane de Freitas

O "Gigante do Alto da Bronze": um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913–1930). / Tatiane de Freitas Ermel. – Porto Alegre, 2011.

173 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Maria Helena Camara Bastos.

1. Educação. 2. Construções Escolares. 3. Colégio Elementar. 4. Arquitetura – Escolas. 5. Primeira República Brasileira. I. Bastos, Maria Helena Camara. II. Título.

**CDD 371.6**

Bibliotecária Responsável:

Cíntia Borges Greff - CRB 10/1437 - norma.abnt@gmail.com

**TATIANE DE FREITAS ERMEL**

**O “GIGANTE DO ALTO DA BRONZE”: UM ESTUDO SOBRE O ESPAÇO  
E ARQUITETURA ESCOLAR DO COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO  
GOMES EM PORTO ALEGRE/RS (1913 – 1930)**

Dissertação apresentada como requisito  
para obtenção do grau de Mestre junto ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Faculdade de Educação da  
Pontifícia Universidade Católica do Rio  
Grande do Sul

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr. Charles Monteiro (PUCRS)

---

Dra. Maria Stephanou (UFRGS)

---

Dra. Zita Possamai (UFRGS)



Já não procuro a palavra exata  
que me pudesse explicar:  
ando pelos contornos onde todos os significados  
são sutis, são mortais...

Lya Luft

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, eu gostaria imensamente de agradecer a estimulante orientação de Maria Helena Camara Bastos, que muito mais do que uma orientadora, é uma incansável instigadora de novas pesquisas.

Ao CNPq, pela bolsa que proporcionou a dedicação exclusiva para elaboração desta pesquisa.

A Capes, por financiar o intercâmbio na Universidad Nacional de La Plata/Argentina, onde vivi a experiência de um “mestrado de vida”. Em especial, agradeço pela brilhante iniciativa dos professores Marcos Vilella e Cláudio Suasnábar, idealizadores desse programa.

Aos colegas, Renata, Rafael e Lenira, pelo companheirismo nos estudos, passeios e os intermináveis “cafés com facturas” em La Plata e Buenos Aires.

Para não cometer nenhuma falta, faço um agradecimento geral a todos os funcionários dos arquivos consultados, em especial o Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul, pelo atencioso atendimento.

Aos colegas Fábio e Alejandro, que contribuíram para o registro e na formação do corpus fotográfico analisado.

Também agradeço aos funcionários da PUCRS, que de diferentes maneiras contribuíram para a realização desta pesquisa, e, em especial, às secretárias do PPGE/PUCRS.

Aos colegas e professores do PPGE/PUCRS, que sempre atenciosos, não economizaram energia em fazer sugestões, comentários e críticas à pesquisa.

Aos familiares e amigos que compreenderem a minha ausência em tantos momentos.

## **RESUMO**

O estudo analisa o espaço e a arquitetura escolar do Colégio Elementar Fernando Gomes, construído em Porto Alegre em 1913, com o projeto do engenheiro Affonso Hébert. Examina questões referentes à inadequação dos espaços adaptados para a escola primária e a necessidade de construção de prédios escolares, estabelecendo uma relação com o planejamento e construção visual das cidades, no início da Primeira República no Brasil. O objetivo principal consiste em acompanhar o período de construção do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913-1922) relacionando-o com os projetos de reformas da cidade de Porto Alegre. Foi realizada uma busca sobre outras aquisições, construções e reformas de prédios escolares por parte do Governo do Estado, a fim de inventariar o conjunto dos espaços escolares em Porto Alegre, assim como do interior do Estado. A pesquisa documental analisa os Relatórios de Obras Públicas e Relatórios da Instrução Pública. Utiliza como corpus empírico fontes iconográficas e periódicos de época. Podemos constatar que a construção do prédio do Colégio Elementar Fernando Gomes inaugura no Rio Grande do Sul uma nova concepção de espaço e arquitetura escolar para a escola primária, que além de seu aspecto funcional, ou seja, para receber um número elevado de alunos, incorpora uma série de significados simbólicos, alinhados ao ideal republicano. A melhora visual da Capital do Estado era de grande importância e a construção de prédios escolares uma das principais propagandas do regime instaurado com o advento da República.

**Palavras-chave:** Espaço Escolar; Colégio Elementar; Prédios Escolares; Primeira República Brasileira.

## **ABSTRACT**

The study analyses the space and the scholastic architecture of the Colégio Elementar Fernando Gomes, built in 1913, Porto Alegre, drafted by the engineer Affonso Hébert. It examines issues regarding the inadequacy of the spaces adapted for Primary Schools and a need to build school buildings, establishing a relation between the cities planning and its visual construction aspects at the beginning of the first republic in Brazil. The main objective consisted in following the construction period of the Colégio Elementar Fernando Gomes (1913-1922) relating it to the reform projects of the city of Porto Alegre. An assessment was done by the state government of other purchases, constructions and renovations of school buildings to inventory its school space in Porto Alegre as well as the country side. The documented research analyses the reports on Public Works and its documents of implementation, using investigative iconographic sources and journals of the period as input. We can be certain that the construction of the building of the Colégio Elementar Fernando Gomes inaugurated in Rio Grande do Sul a new concept of space and scholastic architecture for the primary School that beyond its functional aspect, in other words, to be able to house an elevated number of students, incorporates a series of symbolic meanings, aligned with the republican ideal. The visual improvement of the State Capitol was of great importance and the construction of school buildings was one of the main propagandas the regime introduced with the advent of the Republic.

**Key words:** Scholastic Space; Colégio Elementar; Scholl Building; First Brazilian Republic

## **RESUMEN**

El estudio analiza el espacio y la arquitectura escolar de la Escuela Primaria Fernando Gomes, construido en Porto Alegre en 1913, siguiendo el proyecto del ingeniero Affonso Hébert,. Examina cuestiones relativas a la inadecuación de los espacios adaptados para la escuela primaria y la necesidad de construcción de edificios escolares, estableciendo una relación con el planeamiento y la construcción visual de las ciudades, al comienzo de la Primera República en el Brasil. El objetivo principal consiste en acompañar el período de construcción de la Escuela Primaria Fernando Gomes (1913-1922) relacionándolo con los proyectos de reforma de la ciudad de Porto Alegre. Se realiza una búsqueda sobre otras adquisiciones, la construcción y renovación de edificios escolares por el Gobierno del Estado, con el fin de asignar el conjunto de espacios de la escuela en Porto Alegre, así como del interior del Estado. El análisis documental examina los informes de investigación de Obras Públicas y los Informes de Instrucción Pública. Utiliza como corpus empírico fuentes iconográficas y publicaciones periódicas de la época. Se puede constatar que la construcción del edificio de la Escuela Primaria Fernando Gomes inaugura en Rio Grande do Sul una nueva concepción del espacio y la arquitectura para la escuela primaria, que mas allá de su aspecto funcional, es decir para recibir un alto número de estudiantes, incorpora una serie de significados simbólicos en consonancia con el ideal republicano. La mejora visual de la capital del Estado era de gran importancia y la construcción de edificios escolares una propaganda clave del régimen instaurado con el advenimiento de la República.

**Palabras clave:** Espacio Escolar, Escuela Primaria, Edificios Escolares, Primera República Brasileña.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Uma escuela flamenca. Estampa del silglo XVIII .....	29
Figura 2: Aula del Institut de Cultura y Biblioteca Popular de la Dona - 1928 .....	29
Figura 3: Modelo Panóptico semicircular - Escola Graduada - 1899.....	32
Figura 4: Plantas escolares: Grupo Escolar do Brás e Escola Modelo da Luz .....	75
Figura 5: Fachada do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva – 1905 .....	77
Figura 6: Planta baixa do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva .....	77
Figura 7: Grupo escolar Silveira de Souza em Florianópolis .....	79
Figura 8: Colégio Elementar Souza Lobo - 1919.....	83
Figura 9: Projeto Typo para escola pública. Fachada e planta – 1899 .....	90
Figura 10: Mapa de Porto Alegre – 1839 .....	101
Figura 11: Planta da Cidade de Porto Alegre – 1906 .....	108
Figura 12: Plano Geral de Melhoramentos de Porto Alegre – 1914 .....	110
Figura 13: Projeto para o Palácio do Governo, fachada principal – 1896 .....	116
Figura 14: Detalhe do Plano Geral de Melhoramentos de Porto Alegre – 1914 .....	121
Figura 15: Foto do acesso principal da Escola em construção – 1918 .....	123
Figura 16: Foto da lateral da Escola em construção – 1918 .....	123
Figura 17: Projeto para Esgotos do Colégio Elementar – 1914 .....	124
Figura 18: Collégio Elementar Fernando Gomes – 1922 .....	126
Figura 19: Detalhe das janelas do primeiro e segundo pavimentos em uma das laterais do prédio .....	129
Figura 20: Entrada principal do Colégio .....	130
Figura 21: Vista de uma das laterais e dos fundos do prédio .....	131
Figura 22: Projeto da Fachada principal – 1913 .....	132

Figura 23: Grupo Escolar de Campinas (SP) e a presença do relógio .....	133
Figura 24: Detalhe da fachada principal – 1914 .....	134
Figura 25: Mosaico do pórtico de entrada – 1914 .....	135
Figura 26: Mosaico do pórtico de entrada .....	136
Figura 27: Estátua em ferro bronzeado .....	137
Figura 28: Detalhes dos acabamentos do edifício .....	137
Figura 29: Planta baixa do 1º pavimento do Colégio Fernando Gomes .....	139
Figura 30: Galerias do Primeiro e segundo andar –1935 .....	139
Figura 31: Vista lateral da escadaria central .....	140
Figura 32: Vista parcial da porta interna e a escadaria de acesso ao terraço .....	140
Figura 33: Escadaria principal 1º pavimento .....	140
Figura 34: Janela ao fundo do corredor 2º pavimento .....	140
Figura 35: Carteira “Brazil” .....	145
Figura 36: Colégio Fernando Gomes. Recordações de Porto Alegre – 1935 .....	148
Figura 37: Colégio Fernando Gomes e Hospital Alemão - 1930 .....	149
Figura 38: Quadro de Formatura do Colégio Elementar Fernando Gomes – 1931 .....	150

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos colégios elementares no Estado do Rio Grande do Sul – 1912.....	82
Tabela 2: Colégios Elementares do Estado do Rio Grande do Sul em 1922, divididos conforme entrâncias.....	84
Tabela 3: Número de Grupos Escolares existentes no Estado do Rio Grande do Sul entre 1916 e 1922 e o número de freqüência .....	86
Tabela 4: Indicação do município, número de grupos escolares existentes e a localizações dos mesmos .....	86
Tabela 5: Colégios Elementares: prédios escolares de propriedade do Estado, municípios e alugados .....	93
Tabela 6: Grupos escolares: prédios alugados e prédios municipais – 1921 .....	93



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1. FORMAS DE PENSAR E FAZER A PESQUISA: UM OLHAR PARA O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Um adentrar nas reflexões sobre a história cultural e a cultura escolar .....	20
1.2 Pensar o espaço escolar.....	27
1.3 A arquitetura escolar .....	38
1.4 Forma de fazer a pesquisa: metodologia .....	46
<b>2. PEQUENOS CORPOS PERCORRENDO PRÉDIOS MONUMENTAIS: A ESCOLA REPUBLICANA .....</b>	<b>51</b>
2.1 O pensamento republicano: a regeneração da nação .....	52
2.2 A formação do aluno/cidadão na escola primária .....	60
2.3 A organização dos Grupos Escolares no Brasil.....	71
<b>3. A ESCOLA PRIMÁRIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....</b>	<b>80</b>
3.1 A organização dos colégios elementares e grupos escolares .....	81
3.2 A necessidade de prédios escolares .....	88
3.3 A história de Porto Alegre e seu planejamento urbano .....	98
3.4 A trajetória de Affonso Hebert nas obras públicas da Capital .....	113
<b>4. O COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO GOMES .....</b>	<b>119</b>
4.1 A construção do prédio .....	120
4.2 Elementos constitutivos do espaço escolar .....	126
4.2.1 Análise dos elementos externos .....	128
4.2.2 Análise dos elementos internos .....	138
4.3 O colégio na construção visual de Porto Alegre.....	146

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>

## INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação não se deu a partir da lógica de início, meio e fim. Sendo uma pesquisa de caráter qualitativo e que não cansa de remexer arquivos, deparou-se com um horizonte interminável de possibilidades, o que ocasionou um “refazer” dia-a-dia cada capítulo, parágrafo e frase daquilo que, aparentemente, se dava por *acabado*. Assim, este texto é uma versão possível de aproximadamente dois anos de estudos sobre um tema específico, espaço e arquitetura escolar, e tantos outros que foram fazendo parte da pesquisa a partir dos mais diversos congressos, seminários, conversas, leituras e orientações.

O tema surgiu a partir do encontro com um objeto, o Colégio Elementar Fernando Gomes, construído em Porto Alegre, na Rua Duque de Caxias, nas primeiras décadas do século XX. Neste local, o colégio funcionou até o ano de 1946, quando o Governo do Estado decreta o estabelecimento da primeira escola técnica feminina da capital, no mesmo prédio<sup>1</sup>. Do encontro, surgiram diversas possibilidades de investigação, e, conseqüentemente, a necessidade de estabelecer “recortes” para a delimitação do estudo.

Tomamos como princípio que toda pesquisa é uma escolha dentre um universo amplo de conhecimentos, sendo ressignificados a cada novo estudo. Trabalhou-se num exercício de leitura de fontes já investigadas por muitos pesquisadores, como os relatórios de obras públicas e de instrução pública, assim como os planos de urbanização da cidade de Porto Alegre, sendo indagados e problematizados a partir de olhares da história da educação.

O estudo, de modo geral, investiga o momento histórico da Primeira República no Brasil (1889 – 1930), um período marcado pela discursividade em torno da (re) construção da nação a partir da formação do cidadão. Neste contexto, a escola tornou-se o principal espaço para a constituição de um novo homem moderno, alinhado ao ideal de ordem, progresso e desenvolvimento da sociedade urbano-industrial. Entretanto, a construção da escola primária como lugar, pensado e projetado para as atividades de

---

<sup>1</sup> O Colégio Fernando Gomes, neste momento denominado Grupo Escolar Fernando Gomes, é transferido para o Grupo Escolar Paula Soares, localizado na Rua General Auto, anexo ao Palácio do Governo. No ano de 1946, a escola técnica começa suas atividades no prédio, recebendo a denominação de Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles. Continua funcionando atualmente neste mesmo local, oferecendo cursos para ambos os sexos. Sobre a Escola Técnica Feminina Senador Ernesto Dornelles, ver Louro (1988), Louro e Meyer (1993), Scholl (2010).

ensino/aprendizagem, era algo praticamente inexistente na maioria das cidades brasileiras da época. Sendo assim, a pesquisa problematiza as questões referentes ao espaço e arquitetura escolar de instituições de ensino primário, mais especificamente da necessidade de construção da escola projetada e construída exclusivamente para *ser* uma escola e sua relação com o planejamento e construção visual das cidades.

Os espaços escolares são variantes históricas e convivem, harmonicamente ou não, com discursos políticos, pedagógicos, religiosos, morais, médicos, entre tantos outros. A construção do espaço escolar não compreende apenas o edifício-escola, mas o seu entorno e sua localização na trama de uma cidade, povoado, região. A existência ou inexistência de determinados espaços específicos, assim como a projeção visual do edifício escolar, implicam uma série de significados possíveis de investigação e análise em diferentes tempos e espaços na história.

A valorização da materialidade escolar tem possibilitado compreender que os espaços escolares, além de uma simples soma de tijolos, cimento, argamassa, ferro e outros tantos materiais, estão vinculados às relações humanas. Na perspectiva da história cultural, a pesquisa concebe que a materialidade pode ser compreendida para além da sua funcionalidade, ou seja, interrogando seus significados e representações simbólicas. A idealização da escola primária pelos dirigentes republicanos, sua construção monumental em diferentes cidades brasileiras, foi um significativo empreendimento visual no início da República Brasileira.

Para fins de organização, o texto foi dividido em quatro capítulos, sendo estes subdivididos na intenção de uma melhor compreensão. Para iniciar, o primeiro capítulo faz uma série de considerações sobre as formas de pensar e fazer a pesquisa, apresentando algumas discussões sobre história cultural, cultura escolar, espaço e arquitetura escolar, no contexto europeu e nacional. Também, apresenta as questões de caráter metodológico, onde esclarecemos sobre os locais de pesquisa, os documentos analisados, assim como os questionamentos que embasam a construção da dissertação como um todo.

O segundo capítulo contextualiza, em âmbito nacional e regional, as questões que caracterizam a construção da escola no período da Primeira República no Brasil. Para tanto, foram investigados os discursos em torno da (re) construção da nação pelos dirigentes republicanos e da necessidade de formação da infância nas escolas de ensino

primário. Foi realizado um estudo sobre a construção dos grupos escolares em diferentes Estados brasileiros, merecendo destaque o Estado de São Paulo, que já no fim do século XIX, tornou-se um modelo para o país.

Para adentrarmos nas questões da escola primária no Estado do Rio Grande do Sul, iniciamos o terceiro capítulo tratando da constituição dos colégios elementares e grupos escolares, destacando a construção material destes estabelecimentos. Apontamos a discursividade republicana em torno da escola ideal nas primeiras décadas do século XX, fazendo um inventário geral dos prédios escolares no Estado.

Uma obra recente, organizada por Vidal (2006), realiza um estudo dos grupos escolares no Brasil, desde sua gênese, na última década do século XIX, até sua extinção legal, no ano de 1971. A autora analisa a criação destes estabelecimentos em diferentes Estados: Rio de Janeiro (1897); Maranhão e Paraná (1903); Minas Gerais (1906); Bahia (1908), Rio Grande do Norte, Espírito Santo e Santa Catarina (1908); Mato Grosso (1910); Sergipe (1911); Paraíba (1916) e Piauí (1922). Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, observamos um silêncio, o que tornou necessário, neste capítulo, realizar uma cartografia destas primeiras instituições.

Para embasar a problematização em torno da construção do Colégio Elementar Fernando Gomes nos planos de urbanização de Porto Alegre, no início do século XX, realizamos uma análise histórica da configuração espacial da cidade. Destacamos as construções empreendidas pelo Governo do Estado, a partir da Secretaria de Obras Públicas, assim como o primeiro Plano Geral de Melhoramentos da Capital, que projetou, pela primeira vez, do ponto de vista amplo, reformas para a cidade. A seguir, este capítulo traz a trajetória profissional do Engenheiro Affonso Hebert, chefe da Diretoria de Obras Públicas e autor do projeto do Colégio Elementar Fernando Gomes, um dos últimos trabalhos de sua carreira. Ao engenheiro foi incumbida a tarefa de projetor prédios importantes na construção simbólica do positivismo no Estado do Rio Grande do Sul.

No quarto e último capítulo partimos para a análise do Colégio Elementar Fernando Gomes, projetado em 1913, pela Secretaria de Obras Públicas do Estado. Foi construído na Rua Duque de Caxias, centro de Porto Alegre, entre os anos de 1914 e 1920, recebendo seus últimos acabamentos e ornamentos em 1922. O caso deste colégio compreende a idealização de espaço escolar presente na discursividade republicana, ou

seja, a aquisição do terreno, elaboração do projeto e a construção do edifício com material de qualidade, sendo parte dele importado. O prédio do colégio concretizou um edifício modelar monumental, com capacidade de receber um número elevado de alunos e ainda imbuído de uma série de elementos simbólicos alinhados à ideologia republicana.

## 1. FORMAS DE PENSAR E FAZER A PESQUISA: UM OLHAR PARA O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

La incompletitud de la objetividad histórica determina que sea necesaria una fuerte implicación de la subjetividad em varios niveles. En primer lugar, interviene a través de la própria noción de opción, explícita o implícita, y em todos los casos resulta inevitable para el historiador en cuando a su(s) objeto(s) de análisis. El historiador procede a optar por un “juicio de importância”, que rige la selección de los acontecimientos y de sus factores (...) La subjetividad histórica interviene, pues, durante toda su investigación en el plano de los esquemas interpretativos que servirán como guía de lectura.  
(DOSSE, 2009, p. 18)

Este primeiro capítulo traz uma série de reflexões que permitem o desenvolvimento da escrita desta dissertação. Apresento uma mescla, onde tomo considerações de autores reconhecidos no campo da história da educação, mais precisamente sobre cultura, espaço e arquitetura escolar, ao mesmo tempo em que exponho minhas indagações e reflexões acerca desses temas.

A escolha pelo referencial não foi uma opção *a priori*. O encantamento, ao passar por uma rua do centro de Porto Alegre, por um majestoso prédio escolar construído no início do século XX, me levou ao contato com diferentes autores e esse “emaranhado” de pesquisas. Meu vislumbre e interesse por aquele edifício, inocentes à primeira vista, era o mesmo de outros pesquisadores sobre esse tema, tanto no exterior como no Brasil, há pelo menos duas décadas.

Para iniciar, realizo algumas considerações sobre as pesquisas da história cultural, merecendo destaque, autores como Peter Burke, Roger Chartier e Sandra Pesavento. Direcionando o olhar para questões da cultura escolar, alguns nomes reconhecidos na história da educação internacional, como Dominique Julia, André Chervel e Viñao Frago. Deste último, em conjunto com as contribuições de Agustín Escolano, tomo as reflexões que, de modo geral, estão mais relacionados ao objeto desta pesquisa: o espaço e a arquitetura escolar.

No âmbito nacional, pesquisadores como Luciano Faria Filho, Rosa Fátima de Souza, Diana Vidal, entre outros, trazem reflexões indispensáveis sobre os estudos da cultura escolar no Brasil. Mais especificamente, Marcus Levy Bencosta, Ester Buffa,

Helena Moussatche e Zita Possamai contribuíram para reflexões acerca do espaço e especificamente da arquitetura escolar. Outros estudos, principalmente aqueles que investigam a implementação da escola primária no início da República Brasileira, realizam considerações importantes para a configuração deste estudo, presentes neste ou nos próximos capítulos.

Trazer a mostra apenas alguns, neste início, não significa que outros (e muitos outros) não serão expostos ao longo do texto. Entre autores mais citados e comentados, e outros apenas uma ou outra vez mencionados, formou-se a “base” ou o “pano de fundo” para a construção da pesquisa como um todo. Ao traçar esse caminho, reconheço que este é apenas *um*, dentre tantos outros possíveis.

### **1.1 Um adentrar nas reflexões sobre a história cultural e a cultura escolar**

As reflexões recentes acerca da escola, mais especificamente na área da história da educação, mas não somente nela, têm produzido uma série de trabalhos pela perspectiva da história cultural. As discussões propostas pelas questões da cultura propulsaram a possibilidade de novos e diferentes olhares para pensar a educação. Esse movimento está inserido num amplo contexto de renovação, de um modo geral, presente nos estudos historiográficos, sociais e antropológicos. Os estudos culturais ficaram cada vez mais visíveis a partir da década de 1980. No entanto, essa virada cultural teve efeitos e talvez até mesmo significados distintos nas diferentes disciplinas (BURKE, 2005, p.45)

O termo “cultura” é um conceito ainda problemático nos estudos sociais, e, nem sempre é utilizado com o mesmo sentido,

Em geral, é usado para se referir à “alta” cultura. Foi estendido “para baixo”, continuando a metáfora, de modo a incluir a “baixa” cultura, ou cultura popular. Mais recentemente, também se ampliou para todos os lados. O termo cultura costumava se referir às artes e as ciências. Depois foi empregado para descrever seus equivalentes populares – música folclórica, medicina popular e assim por diante. Na última geração, a palavra passou a se referir a uma ampla gama de artefatos (imagens, ferramentas, casas e assim por diante) e práticas (conversar, ler, dialogar). (BURKE, 2005, p. 42-43)

A história cultural “não é uma descoberta ou invenção nova. Já era praticada na Alemanha com esse nome (Kulturgeschichte) há mais de 200 anos” (BURKE, 2005, p.15). Esses estudos perpassam o século XX, acompanhando diferentes movimentos da



renovação historiográfica e com influências de diversas disciplinas, principalmente a psicologia, antropologia e a sociologia.

A década de 1930 foi decisiva para o deslocamento dos pesquisadores alemães para os Estados Unidos e Inglaterra. A ascensão de Hitler ao governo na Alemanha e o início das perseguições aos judeus desencadeou o que podemos chamar de “a grande diáspora”. Para a história cultural em geral, e a história da arte, em particular, essa mudança teve considerações importantes.

Os anos 1930 também são marcantes para uma renovação historiográfica francesa. A criação, por Marc Bloch e Lucien Febvre da Revista *Annales d'histoire économique et sociale*, iniciou um movimento que marcaria profundas transformações na historiografia francesa e ocidental de modo geral<sup>2</sup>. O primeiro número do periódico foi lançado em 15 de janeiro de 1929, e enfatizava a necessidade de um intercâmbio intelectual. Como coloca Burke (1991, p.33), “o comitê editorial incluía não somente historiadores, antigos e modernos, mas também um geógrafo (Albert Demangeon), um sociólogo (Maurice Halbwachs), um economista (Charles Rist), um cientista político (André Siegfried)”.

A organização dos *Annales* faz parte de um movimento de crítica a uma história essencialmente política, que atribuía demasiada importância aos acontecimentos políticos e militares, enfatizando a história dos grandes heróis, que marcou profundamente a historiografia do século XIX.

Após o período de coordenação de Marc Bloch e Lucien Febvre, a Revista esteve a cargo de Fernand Braudel, este último permanecendo até o ano de 1972. A partir de então, historiadores mais jovens envolveram-se na administração dos *Annales*, no que seria denominada uma “terceira geração”, como André Burguière e Jacques Revel (BURKE, 1991, p. 79). Entretanto, este grupo foi marcado pela heterogeneidade,

Deve-se admitir, pelo menos, que o policentrismo prevaleceu. Vários membros do grupo levaram mais adiante o projeto de Febvre, estendendo as fronteiras da história de forma a permitir a incorporação da infância, do sonho, do corpo e, mesmo, do odor. Outros solaparam o projeto pelo retorno à história política e a dos eventos. Alguns continuaram a praticar a história quantitativa, outros reagiram contra ela. (Idem, 1991, p. 79)

---

<sup>2</sup> Para uma análise sobre o movimento dos *Annales*, desde sua organização em 1929 até o final da década de 1980, ver Burke (1991).

As questões culturais são mais significativas nos Annales nas décadas de 1960 e 1970. Neste período, “o itinerário intelectual de alguns historiadores dos Annales transferiu-se da base econômica para a “superestrutura” cultural” (BURKE, 1991, p.81). Temos, portanto, uma reorientação temática que se estendia para o âmbito cultural, com que se chamou *história das mentalidades*. Posteriormente tem-se preferência pelo termo *imaginário*, ou seja, a capacidade dos homens para representar e dar sentido ao mundo. Para Pesavento (2003),

Houve, com os Annales, uma verdadeira dilatação do campo de trabalho do historiador, tanto no que diz respeito a atores quanto a temas ou objetos. Nesse momento, a posição dos Annales, designada em 1978 por Jacques Le Goff como Nova História, não se definia como uma escola somente francesa, pois seu prestígio e alcance incorporavam historiadores de outros países. (p.31-32)

Essa geração de historiadores, com a aproximação de estudos antropológicos, sociais, psicológicos, marcam profundamente as renovações de temas, fontes, objetos, metodologias de pesquisas, de um modo geral, na Europa e na América, nas últimas décadas do século XX<sup>3</sup>. O repensar a produção historiográfica, inserido num contexto mais amplo de crise das ciências, desencadeou um alargamento de temáticas e o repensar das fontes históricas<sup>4</sup>.

O movimento que leva a aproximação dos historiadores aos estudos culturais está inserido numa série de questionamentos, que envolvem principalmente discussões sobre a busca da verdade, a representação, a construção do real, o imaginário, as sensibilidades. De acordo com Pesavento (2003), houve uma crítica às correntes interpretativas da história: o marxismo e os Annales. Contudo, tem que se ter em vista que,

a crítica ou a contestação de certas posturas historiográficas presentes nessa ruptura dos paradigmas das últimas décadas do século XX não representa uma ruptura completa com as matizes originais. Ou seja, foi ainda dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos Annales que veio o impulso de renovação, resultando na abertura dessa nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural. (p.9-10)

---

<sup>3</sup> Importantes considerações sobre a recepção dos Annales, em diferentes países europeus e americanos, são descritas em Burke (1991, p.109-121). Sobre a recepção no Brasil, as aulas de Braudel na USP, ministradas nos anos 30, foram um importante momento para um intercâmbio das discussões francesas.

<sup>4</sup> Neste contexto temos a influência de nomes reconhecidos da filosofia, sociologia e da antropologia, como Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche, Ludwig Wittenstein, John Dewey, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, entre outros.

Entretanto, uma das mais importantes contribuições que surgiram desses questionamentos foi a de que o historiador não é passivo em relação ao seu objeto de pesquisa. É ele quem escolhe, atribui importância, torna visível, ou seja, ele quem direciona um olhar, quem constrói seu objeto e escolhe suas fontes. A história é pensada a partir de um problema, ou seja, ela não é um resgate do passado, mas o resultado do trabalho de construção do historiador a partir das perguntas que ele faz às fontes. Neste contexto de renovação, temos uma preocupação substancial em relação aos temas cotidianos, a história dos homens comuns, afinal, se tinha muito a fazer<sup>5</sup>.

De acordo com Chartier (1990, p. 16-17), a história cultural tem como “objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ainda Pesavento (2003, p.51), salienta que “no campo da história cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões”.

São essas mesmas problemáticas que desencadeiam um diferente olhar para a história da educação. Não são mais apenas as reformas, legislações educacionais, os grandes pensadores e educadores que merecem registros nas páginas dessa história. As questões educacionais também foram pensadas em seu cotidiano, o olhar para a escola estava atento ao seu dia-a-dia, para sua materialidade, assim como para seus atores.

Essas reflexões levam a pensar a escola não como um bloco único, inserida num contexto de legislações e normas educacionais. Começa a se pensar a escola dos alunos, dos professores, dos funcionários. Um lugar de rituais, comportamentos, sentimentos, assim como também de carteiras, quadros-negros, livros, cadernos, uniformes. Enfim, esse pensar sobre a escola levou às considerações sobre uma cultura específica, a cultura escolar.

Alguns trabalhos pontuais podem ser destacados, no contexto europeu, como desencadeadores das problemáticas da cultura escolar. O termo, frequentemente utilizado por pesquisadores no Brasil e tema de seminários, congressos, grupos de

---

<sup>5</sup> Apenas para citar algumas, dentre tantas temáticas no campo da historiografia: alimentação, vestuário, habitação, loucura, imaginário, memória, mulheres, trabalhadores, crianças, negros, sexualidade.

pesquisa e trabalhos acadêmicos, tem sido constantemente repensado e readaptado para os estudos nacionais<sup>6</sup>.

A definição mais conhecida e usual sobre o termo *cultura escolar* é a proposta por Julia (2001), em seu artigo “A cultura escolar como objeto histórico”, publicado em 1995 e traduzido para o português em 2001. Neste estudo, o autor instiga os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno das escolas. Este trecho, traz uma síntese de suas considerações sobre o que entende por cultura escolar,

Um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas - finalidades religiosas, sóciopolíticas ou simplesmente de socialização. (JULIA, 2001, p.10)

O autor (JULIA, 2002) revela ter se inspirado nas reflexões de Chervel (1988) sobre as disciplinas escolares como campo de pesquisa<sup>7</sup>. As idéias propostas por Chervel neste estudo direcionam o olhar sobre a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original.

Para Julia (2001, p.14), podemos destacar três elementos para a constituição de uma cultura escolar: o espaço escolar específico, os cursos graduados em níveis e o corpo profissional específico. Estes, formam a tríade que seria essencial para os estudos nesta área. Aponta também, que a cultura escolar não pode ser estudada sem um conhecimento das relações pacíficas e/ou conflituosas que a mesma tem com as outras culturas que lhe são contemporâneas, como a cultura política, a cultura religiosa e a cultura popular.

As reflexões propostas por Viñao (2002), sobre a cultura escolar, direcionam um olhar para tudo o que está relacionado com o cotidiano da escola, tanto no plano das idéias como nos práticas, e pode ser entendido como,

Un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inéncias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones,

---

<sup>6</sup> Para uma discussão sobre a cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, ver: Souza e Valdemarin (2005) Faria Filho et al. (2004).

<sup>7</sup> Para uma análise sobre os estudos da cultura escolar e das disciplinas escolares, ver Viñao (2008).

regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (p.73)

A escola, detentora de uma cultura específica, ao mesmo tempo em que está inserida em uma cultura mais ampla, possui particularidades que a caracterizam como uma instituição de ensino, ou seja, como possuidora de uma “cultura escolar institucionalizada”, que pode ser compreendida,

en este caso, no alude a la cultura que se adquiere en la escuela, sino a la cultura que no se adquiere más que en la escuela. No es, pues, aquella parte de la cultura global que se difunde a las nuevas generaciones, sino una cultura específicamente escolar en sus modos de difusión, desde luego, pero también en su origen, en su génesis y su configuración. Sería una forma de cultura solo accesible por mediación de la escuela, una creación específica de la escuela que, vista así, deja de ser considerada un medio que se limita a transmitir saberes o conductas generados en el exterior de ella, sino saberes y conductas que nacen en su interior y llevan las marcas características de dicha cultura. (VIÑAO, 2002, p.71-72)

A cultura escolar é vista como algo que permanece ao longo do tempo, e que engloba os sujeitos ou atores que estão envolvidos na educação (alunos, professores, funcionários, pais, religiosos); os discursos, as linguagens e os modos de comunicação utilizados no contexto escolar; os aspectos organizativos e institucionais e, por último, mas não menos importante, a cultura material que compõe o espaço escolar.

Dentre os aspectos que compõem os estudos da cultura escolar, segundo Viñao (2002), merecem especial relevância as práticas e rituais do dia-a-dia da ação educativa, como a graduação e classificação dos alunos, a divisão do saber em disciplinas independentes e sua hierarquia, a idéia de aula como um espaço-tempo gerido por um só professor, os objetos e mobiliário, a distribuição e usos do espaço e tempo, entre diversas outras formas de olhar essa cultura escolar.

A cultura escolar é, portanto, algo que permanece e que dura; algo que as sucessivas reformas não conseguem mais que arranhar superficialmente, constituindo um sedimento formado ao longo do tempo (VIÑAO, 2002, p.74). No entanto, não podemos pensar na cultura escolar apenas como permanência, pois esta também se transforma ao longo do tempo. Portanto, a cultura escolar se constitui numa relação de continuidades e mudanças, o que a assinala como produto histórico de cada época.

Em uma perspectiva histórica, Viñao (2002) acredita ser melhor aplicar o termo no plural, ou seja, culturas escolares, pois cada estabelecimento de ensino possui, mais ou

menos acentuada, sua própria cultura, ou seja, características peculiares. Observamos, também, que um estabelecimento de ensino não tem uma cultura homogênea, mas sim diversas culturas: a dos professores, dos alunos do sexo masculino e do feminino, dos funcionários, dos professores de uma área de ensino.

Essas considerações sobre o termo cultura escolar no contexto internacional, têm como propósito inicial situar o campo de investigação do presente estudo. Considerar esse referencial teórico não significa necessariamente que estamos “amarrados” a ele, mas sim, esclarecer algumas influências e apresentar de que maneira pensamos nossa escrita.

Em relação às pesquisas desenvolvidas por pesquisadores brasileiros que utilizam como referência a noção de cultura escolar, seja como categoria de análise, seja como campo de investigação, tem significado uma renovação nos estudos da história da educação. Um inventário desses estudos no Brasil, destaca três grandes eixos norteadores das questões sobre a cultura escolar: saberes, conhecimentos e currículo; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino (FARIA et al., 2004, p.8 - 9).

Essa renovação abre infinitas possibilidades de pesquisa, merecendo destaque a variedade quanto ao uso de fontes em história da educação: impressos pedagógicos, cadernos, livros, manuais, cartas, fotografias, mobiliário escolar, plantas arquitetônicas, apenas para citar algumas, dentre a diversidade de possibilidades em pesquisas que tem como base os estudos de cultura escolar, sendo que,

Entre as novas temáticas enfocadas pelos estudos da cultura escolar brasileira, aquelas relacionadas aos tempos e espaços escolares são, sem dúvida, algumas das mais relevantes. Entre nós é muito recente o interesse por essas dimensões da dinâmica escolar e foi com a emergência dos estudos sobre a cultura escolar que elas se constituíram como objetos dignos de atenção por parte dos pesquisadores em história da educação no Brasil. (FARIA et al., 2004, p. 9)

As problemáticas lançadas pela cultura escolar são importantes para as investigações sobre as instituições educativas, principalmente por adentrar em questões do cotidiano, nas práticas e representações da escola. Essas pesquisas, de acordo com Gatti Junior (2002, p.4), integram uma tendência recente na história da educação, e “confere relevância epistemológica e temática ao exame das singularidades sociais em

detrimento das precipitadas análises de conjunto, que, sobretudo na área educacional, faziam-se presentes”. O autor, ainda coloca que,

a história das instituições educacionais almeja dar conta dos vários atores envolvidos no processo educativo, investigando aquilo que se passa no interior das escolas, gerando um conhecimento mais aprofundado destes espaços sociais destinados aos processos de ensino/aprendizagem, por meio da busca da apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela se tenha transformado no decorrer dos tempos. (Idem, p.20)

Nos estudos sobre instituições educativas, podemos analisar espaços, contextos, estrutura arquitetônica, situação e enquadramento, acessibilidade, adaptação, implantação, definição e ocupação, saturação de espaços. Cada instituição possui “uma estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor, sócio-cultural” (MAGALHÃES, 1999, p 70 - 71). Assim, a instituição educativa dotada de uma identidade cultural, é produto de um tempo e um espaço específico, o que lhe configura uma identidade particular.

Desta maneira, toda a instituição de ensino é dotada de uma cultura escolar, já que esta é “determinante para dar identidade a essa instituição, a escola está alicerçada em um conjunto de normas, valores, ritos e procedimentos pedagógicos que vão lhe dar uma característica única e portadora de cultura própria” (GATTI et al., 2009, p. 128).

Os estudos desenvolvidos pela história cultural e, mais especificamente no campo da cultura escolar, possibilitaram uma variedade de possibilidades nas investigações sobre educação - currículos, rituais, práticas, representações, apenas para citar alguns. As reflexões em torno destas questões propiciaram um adentrar nas discussões sobre o espaço e a arquitetura escolar, pensados a partir da perspectiva da cultura escolar na história da educação.

## **1.2 Pensar o espaço escolar**

Os espaços destinados ao ensino/aprendizagem de crianças e jovens têm variado no decorrer da história. Distintas sociedades, povos, nações, comunidades pensam e projetam seu espaço escolar de acordo com seus princípios e objetivos educativos. De modo geral, o espaço escolar tem-se transformado ao longo do tempo acompanhando os diferentes discursos e propostas pedagógicas. Mesmo que não se torne realidade na

prática, as reformas e teorias educacionais projetam “espaços ideais” para o desenvolvimento de suas atividades.

Na década de 1990, os estudos sobre a “realidade cotidiana dos processos e contextos de ensino e aprendizagem” são apontados como a “caixa negra” da historiografia pedagógica (VIÑAO, 1998, p.10). Entretanto, o final desta década demonstra que esta situação tem se transformado, entre outros motivos, pelas freqüentes investigações sobre o tempo e o espaço escolar. De acordo com Châtelet (2006, p.25), “o ano de 1985 marcou o início da história do espaço escolar na Espanha, ano da publicação do ensaio de Jaume Trilla sobre o espaço social e material da escola”. A partir de então, visualizamos uma busca constante para que a problematização do espaço-escola seja incluída nas disciplinas histórico-educativas, sendo esta temática, apesar de esforços ainda particulares, aos poucos incorporada aos currículos acadêmicos.

De acordo com Viñao (1998, p.12), a atenção designada à dimensão espacial das atividades humanas, a partir principalmente das questões históricas e antropológicas, tornaram necessários os estudos do espaço escolar a partir de perspectivas diferentes. Assim, por exemplo,

A partir da história política educacional se começou a estudar as intervenções e regulações estatais ou de outros organismos públicos neste campo, o estabelecimento de modelos oficiais, a política das construções escolares e o planejamento da rede escolar, entre outras questões, e, a partir da história social, também como um exemplo, o papel do discurso médico-higienista na configuração do espaço educacional ou a sua distribuição e usos em função da classe social ou do gênero. (VIÑAO, 1998, p.13)

Partindo dessas reflexões, destacamos o espaço escolar como local demarcado, onde as atividades de ensino/aprendizagem se desenvolvem, ou seja, entre os muros, grades, portas, janelas, pátios de recreação, salas de aula, corredores, laboratórios, gabinetes, entre inúmeros outros construídos ou adaptados para tal função de ser escola. De acordo com Gvirtz e Augustowsky (2002), o ingresso da criança na escola marca um momento fundamental de transformação da infância, sendo este um ritual que só pode ser configurado desta maneira com a existência de um espaço escolar específico.

A passagem de criança para aluno implica, para Trilla (1999), um *status* específico para os usuários da escola. O ingresso, a permanência num determinado local e por certo tempo, configuram a criança como aluno. Assim, a infância passa a ocupar



basicamente dois espaços principais, a casa e a escola, e desempenha duas funções sociais: ser filho e aluno. Temos, portanto, uma nova configuração social e organização espacial, onde a criança sai do espaço familiar, percorre um trajeto determinado que a leva a outro espaço, escola, e lá permanece por um tempo específico.

O papel da infância ganha importância principalmente a partir do Renascimento, quando esta passa a adquirir a significação psicológica e social que hoje lhe atribuímos. A mentalidade burguesa valoriza a individualidade e o desenvolvimento da personalidade. Assim como a escola, a casa familiar também configura novos espaços para a infância (ESCOLANO, 2000). Uma nova visão de infância pressupunha uma reorganização de seu tempo e espaço na sociedade. Portanto, analisar as relações de tempo e de espaço da infância e da juventude permite a compreensão das estruturas e dinâmismos de toda uma comunidade e uma cultura.

As variações dos espaços destinados às atividades de ensino/aprendizagem de crianças são inúmeros, e englobam tanto os improvisados como os projetados unicamente para serem escola. Essa passagem dos espaços adaptados, nas residências dos alunos, em casas alugadas ou nas casas dos professores para um edifício próprio, projetado e construído para a finalidade de ser escola, marca um importante momento da história da educação.



**Figura 1: Una escuela flamenca**  
**Estampa del siglo XVII**  
 (Fonte: TRILLA, 1999, s/p.)



**Figura 2: Aula del Institut de Cultura y Biblioteca Popular de la Dona (1928).**  
 (Fonte: TRILLA 1999, s/p.)

A relação deste espaço escolar com o exterior é fundamental para compreendermos a convivência com outras culturas, como por exemplo, a cultura urbana e a cultura rural. O espaço escolar pode organizar-se de forma a propiciar uma abertura para seu exterior ou então com a proposta de manter-se isolado, fechado em relação à sociedade. “A instituição escolar possui um território demarcado, de limites mais ou menos estabelecidos, com diversos graus de porosidade em relação com o meio exterior”. (VIÑAO, 2005, p. 18)

Não apenas o espaço escolar, mas sua localização e disposição na trama urbana das cidades e povoados tem de ser examinada como um elemento curricular, sendo que “ a produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente” (ESCOLANO, 1998, p. 28).

As relações do espaço escolar são dialéticas, implicando questões além do interno e do externo, ou seja, o que é escola e o que fica fora dela. Outras, como o fechado e aberto (estruturas isoladas ou de circulação, áreas ao ar livre ou cobertas), o individual e o coletivo (o que é do aluno ou da turma, de um professor ou de todo corpo docente), infinitas possibilidades das relações humanas e o espaço físico da instituição educativa.

Também podemos analisar o significado da existência ou inexistência de um espaço específico para uma determinada função ou tarefa. Um primeiro olhar, a existência de um espaço, como uma biblioteca, capela ou sala de Direção simboliza um grau de importância atribuída e estes espaços. Assim como, “junto a ela, seriam também bons indicadores sua localização, sua relação com outros espaços, suas dimensões e sua disposição interna” (VIÑAO, 2005, p.19). Ao contrário, a inexistência de um espaço indicaria, à primeira vista, a consideração de que tal tarefa não seria necessária, ou a pouca importância a ela destinada. Esse seria um dos casos em que se pode falar na linguagem do silêncio, considerando que “silêncios que significam e dizem, falam por si sós” (Idem, p.23).

As questões de existência e inexistência nos levam também a pensar acerca da visibilidade e da invisibilidade. Alguns aspectos de um espaço escolar podem ser mais visíveis que outros, assim como também podem ficar no plano da invisibilidade.

Símbolos tornaram-se ao longo dos anos marcas de identificação do espaço escolar. Uma escola é mais escola à medida que por sua aparência visual é mais identificável, em que as fronteiras que limitam seu espaço estão mais evidentes. “Não necessitamos ouvir rezas para descobrir uma igreja, como tampouco haveríamos de ver crianças aprendendo, para identificar uma escola” (TRILLA, 1999, p.36).

A escola é uma, entre as instituições visuais ou os suportes institucionais dos sistemas visuais, como por exemplo, a empresa, o museu, o cinema, a comunicação de massa. Pensar sobre a visibilidade/invisibilidade implica em considerar questões como domínio (poder e controle), o ver/ser visto, dar-se/não se dar a ver. (MENEZES, 2005, p.35-36).

As questões de visibilidade e invisibilidade envolvem um dos reconhecidos modelos de construções, a arquitetura panóptica<sup>8</sup>. Apresenta um amplo aspecto de visibilidade, onde todos podem ser vistos durante todo o tempo, constituindo um modelo de vigilância, poder e inspeção. Foucault (2002, p.167), destaca que o princípio do panóptico consiste em que o poder deve ser visível e inverificável, ou seja, visível, sem cessar o detento terá diante dos olhos a alta silhueta da torre central de onde é espionado e, inverificável, no sentido de nunca saber se está sendo observado.

O modelo panóptico é, portanto, “uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. O efeito mais importante do panóptico é induzir no indivíduo um “estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. Torna-se um dispositivo eficiente que automatiza e desindividualiza o poder. (FOUCAULT, 2002, p.166-167)

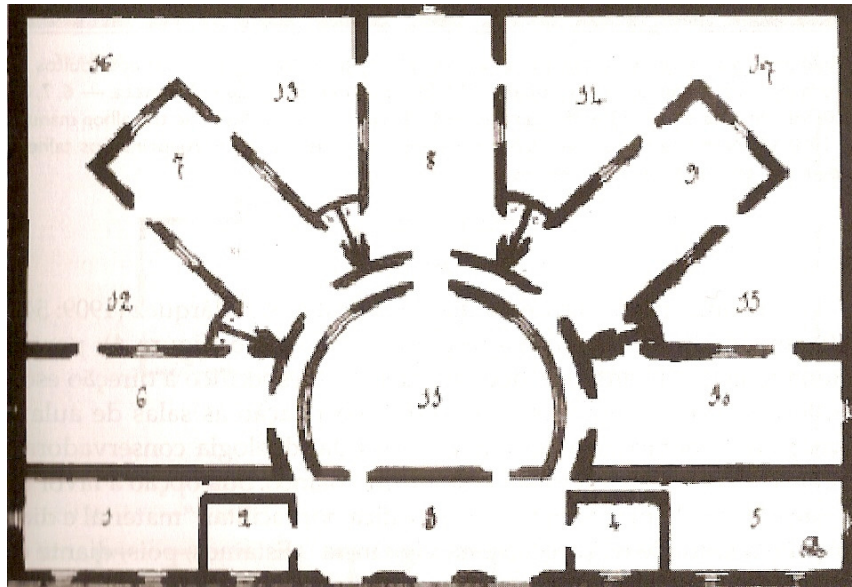
A arquitetura panóptica serve como modelo para diversas instituições, como prisões, hospícios, indústrias, quartéis, conventos e escolas. Consiste em uma lógica simples, onde,

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a

---

<sup>8</sup> O modelo panóptico foi desenvolvido pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham (1748 – 1832), que a partir da escola utilitarista, defendia a obtenção do bem estar do indivíduo pela organização pragmática da sociedade. Assim, defensor da idéia de que homem deveria estar sujeito à razão e a lei, junto com seu irmão, Samuel Bentham, elaborou sua casa de inspeção panóptica (PORCEL, 2007, p.54-55)

cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. (FOUCAULT, 2002, p. 165-166)



**Figura 3: Modelo Panóptico semicircular proposto por Rufino Blanco. Escola Graduada (1899)**  
(Fonte: VIÑAO, 2005, p. 31)

Entretanto, o modelo panóptico suscita algumas questões importantes quando o retemos aos casos concretos de espaços escolares. Como assinala Viñao (1998, p.79), “tal concepção esquece as diferentes funções que esse espaço desempenha ou deve desempenhar”. O espaço escolar convive com relações de ocultamento e visibilidade, do individual e coletivo, aprendizagem e vigilância, onde

torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática – divisão do tempo e do trabalho escolares – e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e a posição, o deslocamento e o encontro dos corpos, assim como o ritual e o simbólico (VIÑAO, 1998, p.80)

O espaço escolar, como construção social, política, ideológica e cultural, está imbuído de significados e valores que vão muito além do seu aspecto organizativo e funcional. De acordo com Heck (2003), o espaço da escola constitui um campo onde se defrontam diversas visões de mundo, contribuindo, em sua dinâmica interna como fator de distribuição e ou acumulação de capitais diversos, sendo,

ideológico, na medida em que afirma valores de quem o propôs, é representativo na proporção de sua identificação com seus atores e sujeitos,

é disciplinador ao fixar os limites e as possibilidades de sua utilização e ao espelhar relações de poder, é cultural enquanto linguagem que transmite mensagens a pessoas e grupos. (HECK, 2003, p.23)

A ocupação e a utilização do espaço pelo ser humano, o constitui como lugar. Para Viñao (2005, p.17), “o espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói”. Portanto, compreender o espaço da escola como uma construção cultural, nos leva a pensá-lo além de sua materialidade, do concreto, do visível. Um espaço projetado para uma determinada função não significa que seja utilizado para tal. São os seres humanos que habitam ou circulam por esse espaço que o constroem como lugar.

O modo de organização do espaço escolar produz certos valores sociais e morais, como organização, disciplina, higiene, exaltação da pátria. Ingressar neste lugar significa conviver, harmonicamente ou não, com um espaço e por um determinado tempo da infância, da juventude, assim como da vida adulta,

La escuela es ante todo un sitio, un lugar, un edificio, un local. Llamamos <escuela> a una de las parcelas que resultan de la segmentación del espacio social. (...). La transmisión del saber ocupa un lugar; en un lugar se ocupan de la transmisión del saber. Desta manera, la escuela se define a si misma com el lugar privilegiado u legitimo para realizar el transito del conocimiento (TRILLA, 1999, p.35)

Listar, indicar, determinar *o que e como* uma escola deve organizar seu espaço físico, pressupõe uma série de significados sobre os princípios educativos, assim como qual individuo se deseja formar. A existência ou inexistência de objetos, salas, muros, grades, portas, janelas, espaços para recreação e prática de esportes, entre outros, possibilitam inúmeras leituras dos espaços de ensino e aprendizagem. Assim, ao analisar a materialidade da escola precisamos pensar na sua ocupação pelo homem, ou seja, refletir sobre as relações do homem com seu meio. Essas relações com os espaços, naturais ou construídos, são complexas, e nem sempre correspondem diretamente à proposta inicial ou indicada.

A escola é apenas um, dentre inúmeros exemplos, de um espaço pensado, projetado, construído e utilizado pelo ser humano, que forma e transforma os indivíduos que passam por ela, ao mesmo tempo em que é adaptada e transformada por eles. Como um espaço de segmentação social, escolhe-se um lugar para ser escola e se nega aos outros lugares/espaços esta função, ou seja, trata-se de uma determinação do espaço onde se vai aprender/ensinar (TRILLA, 1999, p.35).

Compreender o espaço escolar desta maneira não significa descuidar dos diferentes espaços educativos que estão além dos prédios e muros escolares. Entretanto, quando nos referimos ao espaço escolar, neste estudo, pensamos o edifício-escola e seu entorno, ou seja, aquele *lugar* pensado, projetado e construído em um local próprio para as atividades de ensino/aprendizagem.

O espaço constitui uma forma oculta, apesar de seu caráter extremamente visível, de inculcar os valores para uma infância delimitada em um tempo e um espaço específico. Uma série de invariantes, que transmitem imagens de firmeza, ordem, harmonia, seguridade e beleza podem significar a adoção de diferentes estilos, porém, como sistemas constituem um discurso com um sentido (ESCOLANO, 2000, p.238).

As construções escolares acompanham discursos políticos e pedagógicos que, em alguns momentos da história, os valorizam, e em outros, passam praticamente despercebidos. De um modo geral, quando se começa a organizar a escola primária sob tutela do Estado, entre o final do século XIX e início do XX, primeiramente na Europa e Estados Unidos e mais tardiamente na América Latina, essas discussões tornam-se pontuais quando se fala em educação. O local escolhido na trama urbana e a construção do edifício escolar entram na pauta das discussões dos governos. A organização da instrução pública depende, entre outros aspectos, de espaços construídos para tal atividade.

Pensar no espaço escolar em um país como o Brasil requer uma série de considerações iniciais, já que a grande extensão territorial e as diferenças que se consolidaram historicamente entre ensino público e privado marcam profundamente a história da educação brasileira. A projeção de espaços para o ensino primário é uma preocupação bastante recente na história do país. Tivemos que aguardar o fim do século XIX para que essas construções começassem a se tornar realidade.

De acordo com Buffa e Pinto (2002), os políticos republicanos e os educadores, no final do século XIX, passaram a defender a necessidade de espaços especialmente construídos para serem escolas. Prédios grandes, arejados, bonitos, destinados a cumprir sua finalidade principal, a de ser escola, testemunham a valorização que o Estado passou a dar ao ensino. Serviam, ainda, para que a população os admirasse.

Os discursos sobre as construções escolares difundem-se em diversos países europeus e dos Estados Unidos para a América Latina. Este fato se dá principalmente

pelo contato de políticos, periodistas, educadores e intelectuais em viagens por estes países. Domingos Faustino Sarmiento, em sua obra, *De la educación popular*, escrita no Chile, no ano de 1849<sup>9</sup>, demonstra sua preocupação com o espaço em que se deveria construir as escolas,

Nuestras escuelas deben, por lo tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones. No solo debe reinar en ellas el más prolijo y constante aseo, cosa que depende de la atención y solicitud obstinada del maestro, sino tal comodidad para los niños, y cierto gusto y aun lujo de decoración, que habitue sus sentidos á vivir en medio de esos elementos indispensables de la vida civilizada. Más atenciones se prodigan en Europa á los caballos en las caballarizas, que á los niños de nuestras escuelas. Después que he recorrido las escuelas de las primeras naciones del mundo, sintiendo el oprobio de nuestra situación moral, he podido comprender por cuanto entra en la elevación de la dignidad humana, el respecto debido a los individuos de nuestra especie, en la forma y amueblado de nuestra escuela, cabiendo la gloria de haberlas llevado á un grado de perfeición, de lujo diré más bien, desconocido en el resto del mundo, á los hombres de Norte América. (SARMIENTO *apud* VARELA, 1910, p.295-296)

Sarmiento propõe que as condições para um bom ensino deveriam compreender, em primeiro lugar, um local adequado; segundo, material completo; terceiro, professores competentes; quarto, sistema general de ensino; e quinto, métodos particulares para cada ramo da instrução. Em seguida, expõe as condições espaciais em que os alunos estavam sujeitos,

Los niños se colocan para escribir o para leer, como el local lo permite; el desorden y la confusión es necesariamente la regla de la escuela; toda la clasificación de capacidades se hace imposible, y el malestar físico a que el niño está condenado por la estrechez y la incomodidad, se reproduce en una tendencia natural al desorden como un desahogo” (1849 [1915, p.306])

---

<sup>9</sup> Domingos Faustino Sarmiento (1811 – 1888), residiu no Chile entre 1840 e 1852. O Tratado Orgânico sobre Educação Popular foi publicado pela primeira vez em 1849, como resultado de uma viagem realizada por Sarmiento por países da Europa e Estados Unidos. Sarmiento vislumbrava fundamentar reformas legais nos sistemas e métodos de ensino nacional a partir de seus contatos com educadores no exterior. Depois de 1849, Sarmiento insistiu constantemente sobre as idéias deste livro, exercendo cargos públicos no Governo Argentino. Foi Governador de San Juan e posteriormente eleito presidente da Argentina em agosto de 1868. Em 1875 assumiu o cargo de Diretor Geral das Escolas da Província de Buenos Aires e durante a presidência de Roca exerceu o cargo de Superintendente Geral de Escolas do Conselho Nacional de Educação. São também de sua autoria as seguintes obras sobre educação: Ortografía e Instrucción Publica; Educación Comum; Ideas Pedagógicas; Las escuelas, bases de prosperidad y de la republica en los Estados Unidos; Informes sobre educación; Educar al soberano; La Escuela Ultrapaulpeana (ROJAS, 1915, p. 11-13 )

No Uruguai, José Pedro Varela (1910, p. 291)<sup>10</sup>, nos aponta uma relação direta entre a construção de prédios escolares e a melhoria da educação, “la creación de edificios construidos especialmente para escuelas, és una cuestión de la major importancia, que ha preocupado y preocupa atualmente á todos los hombres y los pueblos que se afanan por mejorar y difundir la educación”.

O espaço escolar, a partir da segunda metade do século XIX, apresenta-se como um foco de discussão, possuidor de um significado que vai além do funcional. Envolve comportamentos e valores morais e sociais assim como a saúde física e mental. Um espaço desordenado resultaria uma infância com hábitos desordenados. Um tipo de cidadão inaceitável para uma sociedade que visava o progresso a partir de um ordenamento social e espacial. Em relação à escolha dos lugares para a construção dos edifícios escolares, Varela coloca que,

Especial cuidado debe tenerse en la construcción de edificios para escuelas, en dotarlos con los lugares necesarios para que los niños puedan llenar sus necesidades, sin faltar a los preceptos higienicos, ni la los preceptores, que tengan especial cuidado en evitar que los niños falten e ella. Ponganse inodoros, agua bastante, puertas com celosía fija, y todo lo necesario para que se conserve la mayor limpieza, de manera que la letrina no ofrezca un espetáculo repugante, ni si convierta con sus maleficas exhalaciones en un verdadero foco de infección. (VARELA, 1910, p. 298)

O vínculo entre edifício-escola e concepções educacionais surge quando a escola primária começa a configurar-se da forma como a conhecemos. Mais que simultâneos, são processos profundamente interligados, ou seja, quando as escolas primárias começam a organizar-se em séries graduadas, faz-se necessária uma nova organização do espaço escolar (BUFFA e PINTO, 2002, p.19). Podemos destacar, em fins do século XIX, o primeiro edifício projetado na capital do Estado de São Paulo para abrigar uma escola primária. Denominada no princípio Escola Modelo da Luz, sua construção,

---

<sup>10</sup> José Pedro Varela, nasceu em Montevideu em 1845 e aos 22 anos viajou aos Estados Unidos e a Europa. Nos Estados Unidos teve contato com Sarmiento e ambos contataram diversos especialistas em educação. Após seu retorno para o Uruguai publicou, no ano de 1874, o livro "La educación del pueblo" e dois anos depois "La legislación escolar". Durante o governo de Lorenzo Latorre, foi Diretor de Ensino, onde colocou em prática a "Ley de Educación general" que estabelecia a obrigatoriedade de ensino no Uruguai. Dedicou especial atenção para a criação de estabelecimentos de ensino que possibilitassem efetivamente a implementação do ensino obrigatório. Varela faleceu em 1879, aos 34 anos. (Informações disponíveis em [http://www.escueladigital.com.uy/biografias/j\\_p\\_varela.htm](http://www.escueladigital.com.uy/biografias/j_p_varela.htm). Acesso em 25 de novembro de 2009).



iniciada em 1893, mais tarde passou a chamar-se Grupo Escolar Prudente de Moraes<sup>11</sup> (Idem, p.33).

De um modo geral, o modelo de reforma de instrução pública do Estado de São Paulo foi seguido por muitos Estados brasileiros. A implementação dos grupos escolares, pelo governo paulista, denotou esse Estado como modelo de reforma de instrução pública primário nas primeiras décadas do século XX. De acordo com Bencostta (2005),

A iniciativa paulista de organização do ensino elementar público, através dos grupos escolares, a partir dos fins do século XIX, foi chamando a atenção das demais unidades da federação republicana em adotar, em níveis diferenciados, a experiência desse tipo de escola em seus Estados. (p.99)

Em relação ao Estado de Santa Catarina, Silva e Teive (2009) afirmam:

Os grupos escolares catarinenses foram criados a partir do modelo paulista, consubstanciado na reforma da instrução pública de 1891, capitaneada por Caetano de Campos. Com esta reforma, o Estado de São Paulo mostrara a toda a nação o caminho para a construção de uma escola popular e “emprestara” seus professores para espargir pelo País o fermento simbólico da modernização do ensino: o método intuitivo ou lições de coisas, o qual, dizia-se, vinha em toda a parte transformando o destino das sociedades. Popularizado pelas lições de coisas – lições pelas coisas, pelos olhos, pelos ouvidos, pelo tato, pelo cheiro e pelo gosto –, este método se constituía no carro-chefe do modelo de escolarização em massa que vinha sendo implementado nos Estados Unidos e nos principais países da Europa. (p.44)

No Estado do Paraná, no início do século XX, o presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, fez publicar em 1901, um novo regulamento da Instrução Pública. Em relação à influência paulista na organização paranaense,

De olho na experiência paulista, Xavier da Silva considerava que o atraso do ensino primário só poderia ser resolvido com o correr do tempo, através da proposta dos grupos escolares. O novo modelo era superior em vantagens às escolas isoladas, principalmente pela facilidade de fiscalização. (BENCOSTTA, 2005, p.98)

As construções escolares estavam relacionadas aos projetos republicanos de reorganização dos espaços urbanos, os princípios de higienização e de melhoria visual das cidades. Segundo os discursos da época, fazia-se necessário empreender lutas contra as epidemias, doenças e os maus hábitos de higiene. As marcas do Império, com suas

---

<sup>11</sup> No critério de instalação oficial, o Grupo Escolar Luiz Leite, de Amparo, instalado em 4 de outubro de 1894 é considerado o primeiro grupo escolar criado no Estado de São Paulo (SOUZA, 1998)

casas familiares insalubres em becos escuros e úmidos, assim como as casas escolares que abrigavam um número de alunos superior a sua capacidade e ainda não possuíam ventilação nem iluminação suficientes, deveriam ficar para trás.

O novo espaço escolar, idealizado nos discursos dominantes, deveria ser um ambiente limpo, arejado, iluminado, organizado, que inculcasse valores de cuidado com o corpo, com a saúde, para que os novos cidadãos primassem por uma vida mais saudável, longe dos vícios e doenças que se propagavam pelas cidades. Portanto, projetar e construir edifícios escolares tornou uma das principais discussões dos governos dos Estados.

### 1.3 A arquitetura escolar

Um balanço recentemente realizado por Châtelet (2006)<sup>12</sup>, traz um panorama geral das publicações sobre arquitetura escolar produzidos a partir dos anos 1950 até o final do século XX, abarcando principalmente a Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, França e Alemanha. O ensaio ainda compreende referências australianas, canadenses, espanholas, italianas e neerlandesas, apesar de nenhuma investigação sistemática ter sido realizada nestes países.

Após fazer um inventário dessas publicações, a autora constata que “nota-se uma aceleração do ritmo das publicações a partir de 1980”. Ainda salienta que emergem claramente dois métodos de estudo: “um privilegia a materialidade construída para escrever uma história detalhada dos edifícios escolares (...), e outro que se interessa essencialmente pelas idéias, dedicando um estudo mais ou menos sintético das disposições arquiteturais” (CHÂTELET, 2006, p. 26).

Entretanto, salienta a autora que temos um terceiro conjunto, que consiste na confluência dos dois anteriores, associada ao estudo preciso de um corpus de edifícios, abarcando o conhecimento das grandes etapas da arquitetura escolar. Esses estudos confrontam uma trama histórica geral e a análise de casos específicos, sendo que a escolha do corpus é feita da mesma forma que os trabalhos de história local, por

---

<sup>12</sup> Título original: *Essai d'historiographie I – L'architecture des écoles au XX siècle*, de Anne-Marie Châtelet. Originalmente publicado na Revista *Historie de la Éducation*, intitulado: *L'architecture scolaire – Essai d'historiographie internationale*, nº 102, p. 7-37, maio de 2004. Para essa pesquisa, foi consultada a tradução de Marcus Levy Bencosta: *Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX*, publicada na Revista da ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.20, p.7-38, set. 2006.

delimitações cronológicas e geográficas, frequentemente uma cidade, por vezes, uma região (Idem, 2006, p.26-31).

Passados pouco mais de 20 anos do desenvolvimento substancial dessas pesquisas, Châtelet (2006) afirma que não podemos falar de um profissional que atua no campo dos estudos sobre espaço e arquitetura escolar. Esta temática “foi tomada no fogo cruzado de questionamentos provindos de diferentes campos” (Idem, 2006, p.37). São arquitetos, especialistas em educação, sociólogos, historiadores, historiadores da arte, entre outros, que se aventuram nas investigações sobre a materialidade escolar, na busca de compreender aspectos funcionais e estéticos, desde pequenas casas-escolas adaptadas ao ensino das primeiras letras até os majestosos prédios das “escolas-palácio”.

Traçando um panorama geral, a história da arquitetura das escolas primárias, iniciada por volta dos 1950, foi essencialmente escrita por autores de duas disciplinas: história da pedagogia, que se interessavam pelas teorias pedagógicas, e pesquisadores da história da arte, interessados por edificações esteticamente mais importantes. É somente mais tarde que estudos são realizados do ponto de vista da história da arquitetura, sendo que os edifícios escolares foram ainda por muitos anos trabalhados como tema marginal.

No Brasil, os estudos que tratam especificamente sobre a temática da arquitetura escolar, na perspectiva histórica, ensaiam um progressivo adentrar nas questões da história da educação. A grande maioria das pesquisas delegam à problemática da arquitetura escolar um papel secundário ou complementar em sua análise, sendo os temas principais os mais variados. De modo geral, os estudos sobre a arquitetura escolar no Brasil são oriundos de pesquisas em educação (seja pelo viés histórico ou não) e arquitetura<sup>13</sup>.

Recentemente, uma das contribuições mais significativas consiste na obra organizada por Bencostta (2005), englobando as discussões em torno da história da educação, espaço e arquitetura escolar. Esse trabalho conta com a participação de Vinão (2005), fazendo uma ampla análise sobre os usos e funções dos espaços escolares. Podemos destacar ainda estudos realizados no Estado de São Paulo, como as obras de Buffa e Pinto (2002) e recentemente o livro publicado por Wolff (2010). Outros estudos

---

<sup>13</sup> Na consulta ao site da Biblioteca Digital de teses e dissertações, a procura básica pela palavra “arquitetura escolar” tem como resultado 82 trabalhos. De modo geral, estão relacionados aos programas de Pós-graduação em Educação e Arquitetura e Urbanismo. <http://bdt.d.ibict.br/>, acesso em 21/12/2010.

paulistas, como Souza (1998) e Vidal (2006), também abordam a questão da arquitetura escolar, apesar de não ser o foco principal de análise.

Analisando o contexto de Porto Alegre, Possamai (2009a e 2009b) trabalha com aspectos da arquitetura escolar como parte da construção visual das instituições educativas, no cenário urbano. A partir da análise de fotografias, os levantamentos procedidos pela autora têm mostrado a importância dos edifícios escolares nos projetos de construção visual da escola pública, nas primeiras décadas do século XX.

Após esse breve balanço dos estudos sobre a arquitetura escolar, cabe salientar que a arquitetura é apresentada como um dos componentes do espaço escolar, nem mais nem menos importante do que outros, mas talvez uma das materialidades que mais se conserva com o passar do tempo. Apesar de o espaço escolar compreender diversos outros componentes materiais, o projeto e a construção do edifício-escola já suscitam uma série de interpretações. Em relação ao trabalho do arquiteto,

ao optar entre diferentes caminhos, a priori possíveis, estabelece a precedência de alguns valores sobre outros, uma vez que toda opção de projeto é ao mesmo tempo a síntese e a exclusão ou descarte de possibilidades de diferentes concepções espaciais. (HECK, 2003, p.26)

A arquitetura, um importante componente do espaço escolar, é por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e racionalidade, um dos marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda a semiologia que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e também ideológicos (ESCOLANO, 2000, p.183). Apesar de um elemento extremamente visível, implícito ou manifesto, constitui-se numa forma oculta, invisível e silenciosa de inculcar, transmitir, produzir e reproduzir valores, formas de ser aluno, criança e futuro cidadão.

Os espaços e o edifício escolar em seu conjunto, não só realizam seu conteúdo educativo ao apresentarem funções que devem ser acolhidas pelos estudantes, pais, professores, como também exercem uma função diretamente formativa. Os lugares formam (ou deformam) seus usuários e, portanto a arquitetura enquanto cumpre sua função como arquitetura também cumpre em primeiro nível sua função como pedagogia (TRILLA, 1999, p.58).

Pensar na arquitetura escolar remete novamente à sua relação com o exterior, ou seja, com a arquitetura dos outros edifícios do contexto urbano ou do povoado em que

estão inseridos. O traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior, respondem aos padrões culturais e pedagógicos que seus usuários internalizam e aprendem (ESCOLANO, 1998, p.45).

De um modo geral, os projetos de edifícios escolares tendem a acompanhar padrões de construções escolares do âmbito internacional. Entretanto, são inúmeras as particularidades de cada edifício, seja em relação aos aspectos organizativos e funcionais, seja os elementos simbólicos e ornamentais. Em relação aos primeiros projetos de edifícios escolares do Estado do São Paulo, a alternativa dominante foi “a utilização de projetos-tipo, ou seja, projetos genéricos que foram construídos em diversos bairros da capital e muitas cidades do interior do Estado” (BUFFA e PINTO, 2002, p. 34).

A realização dos projetos-tipo pelos governos dos Estados implicava um grande investimento nas questões referentes à ornamentação das fachadas. Essa situação ficou evidente no Estado de São Paulo, onde o ritmo acelerado dessas construções, já no início do século XX, necessitava uma certa simplificação para acelerar as obras. A autoria dos projetos, de modo geral, era referida ao arquiteto das fachadas, que realizava diferentes desenhos para a mesma planta-tipo (Idem, p.35)

Ainda, nas denominadas “escolas-palácio”, a fachada se tornava ponto de concentração simbólica e institucional, apelando à utilização de elementos pertencentes às ordens clássicas. O edifício escolar, visto como objeto material e como provocador de condutas e resultados dos alunos apresentava-se como um jogo de caráter e destino, baseado em princípios higiênicos, pedagógicos e a afirmação do caráter da escola pública a partir de uma linguagem arquitetônica (SCMIDT, 2000).

De acordo com Possamai (2009a, p.158), “a opção formal e estética para essas edificações era o ecletismo, também denominado de neoclássico, no qual diferentes elementos que predominavam em diversos estilos arquitetônicos da Europa são justapostos e colocados, sobretudo, na fachada principal que recebia frontões, cornijas e colunas”. Ao analisar os estilos arquitetônicos, o que se convencionou chamar de neoclassicismo,

na realidade não passa de uma forma de ecletismo, onde é possível encontrar justapostos todos os estilos que utilizam colunas, cornijas e frontões, da Renascença italiana ao Segundo Império Francês, passando pelo classicismo, pelo barroco e pelo verdadeiro neoclássico de fins do século XVIII e metade do XIX. (BUFFA e PINTO, 2002, p. 46)

Sendo assim, apesar de um grande movimento de padronização dos edifícios escolares, cada prédio possui marcas que expressam características e significados peculiares. Apenas nos referindo às fachadas, já podemos identificar uma série de significados simbólicos. Marcas que identificam a construção de um determinado arquiteto ou engenheiro, elementos, signos e símbolos que representam características de um governo, uma cultura, uma ideologia. Enfim, inúmeras possibilidades de representações podem estar inscritas nos prédios escolares, que perpassam desde a elaboração do projeto inicial, sua finalização e as inúmeras alterações que vão ocorrendo ao longo da história.

A arquitetura, pensada a partir de sua representação, expressa sentidos e significados conscientes ou não, e ainda “intenções subliminares de estimular sensações e induzir cognições nos usuários das edificações”. Nesta perspectiva, “os prédios escolares, no Brasil, são projetados e construídos não apenas para “abrigar” uma instituição social, mas para materializar uma intenção de mudança na imagem simbólica dessa instituição” (MOUSSATCHE et al., 2000, p. 301-303)<sup>14</sup>.

A arquitetura escolar está relacionada também com questões de disciplina e ordenamento dos corpos. A divisão espacial através de paredes, corredores, salas, a disposição do mobiliário, a demarcação dos espaços específicos para cada indivíduo ou grupo dentro de uma instituição, denotam certa “espacialização” disciplinar, sendo,

parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aula (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam além disso a rotina das tarefas e a economia do tempo. Essa “espacialização” organiza minuciosamente os movimentos e os gestos e faz com que a escola seja um “continente de poder. (ESCOLANO, 1998, p. 27-28)

Tanto os aspectos funcionais como os simbólicos empreendem uma série de princípios de disciplina, organização e ordenamento da infância. A arquitetura escolar pode simbolizar um amplo disciplinamento dos corpos, organizando os movimentos,

---

<sup>14</sup> O estudo investiga casos de arquitetura de quatro prédios escolares da cidade do Rio de Janeiro em diferentes momentos de expansão do ensino público no Brasil: 1870-1880; 1930-1940; 1960-1965 e 1980-1990. Realizam uma análise a partir da representação social da arquitetura escolar, utilizando uma abordagem humano-ambiental, que compreende o espaço arquitetural como um conjunto de ambientes construídos que interagem semioticamente com os seres humanos por meio de uma linguagem simbólica. As representações sociais, imbricadas com fenômenos de comunicação e significação, são apontados como componentes fundamentais dos ambientes construídos.

determinando as relações entre “coisas e coisas, coisas e pessoas, pessoas e pessoas” (RAPOPORT, 1990 *apud* MOUSSATCHE et al., 2000, p. 300). A divisão simétrica dos edifícios, entre meninos e meninas, por exemplo, com entradas distintas para cada um dos sexos, salas ou mesmo andares separados, pátios divididos, representam uma forma de intencionalidade de ordenamento da conduta dos corpos femininos de masculinos.

A arquitetura, compreendida como elemento cultural e pedagógico, está além dos condicionamentos que suas estruturas induzem, pois desempenha um papel de simbolização na vida social. O edifício escolar é uma forma que comporta determinada força semântica através dos signos e símbolos que exhibe. No contexto espanhol, entre final do século XIX e início do XX,

pode-se assegurar, pois, que o esforço levado a cabo pelos políticos e técnicos do regeneracionismo do último período de entresséculos – por definir o modelo (ou os modelos) de arquitetura escolar – cumpriu não só uma função pedagógica, mas também um objetivo cultural de primeira magnitude, ao criar um dos símbolos que melhor aglutinam a consciência coletiva das populações e sua própria identidade. (ESCOLANO, 1998, p.34)

A escola elementar, no início da República Brasileira, constitui um dos pilares para a consolidação do novo regime (BENCOSTTA, 2005). A República foi proclamada diante de uma quase inexistente rede escolar no país, sendo que o analfabetismo atingia a maioria da população. Neste contexto, a instrução pública deveria constituir uma das colunas de sustentação e consolidação do novo regime. Vislumbrada no imaginário republicano como instituição responsável pelo progresso nacional, a escola deveria ao mesmo tempo alfabetizar e inculcar valores morais para a formação do cidadão.

A organização das escolas elementares, entre fins do século XIX e início do XX, no Brasil, é marcada por uma série de transformações no campo pedagógico. Entretanto, a escola se modifica dentro de um movimento de transformação social, principalmente impulsionada pelo processo de organização das cidades e o aumento substancial do número de crianças em idade escolar. De acordo com Souza (1998), esse período é marcado por uma grande reorganização pedagógica, estrutural e ideológica da escola primária, sendo que,

Este novo tipo de escola trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição

da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, ou seja, uma nova cultura escolar. (SOUZA, 1998, p.48-49)

Esse processo de reorganização estava diretamente relacionado com o princípio do ensino seriado, conhecido como escola graduada. De acordo com Tyack e Cuban (2001, p.173), a escola graduada foi uma invenção deliberada de um tempo, que se difundiu rapidamente pelo panorama urbano e prometeu fazer que as escolas fossem eficientes, equitativas e facilmente copiadas. Esse modelo ficou firmemente arraigado como parte da gramática escolar, pois pareceu resolver problemas chave de organização. Os princípios da escola graduada estiveram estritamente ligados a uma forma de organização do espaço escolar, sendo que,

implicavam mudanças profundas na distribuição e usos do espaço e do tempo escolares, na classificação e distribuição das crianças, na extensão e graduação do currículo e livros de texto, nos modos de avaliação e, em especial, na organização e gestão das escolas. (VIÑAO, 2005, p. 26)

Fazia-se necessário, então, projetar e construir prédios escolares para a configuração de um espaço escolar adequado às novas propostas políticas e educacionais. Tornar visível a escola dentro do plano urbano das cidades, portanto uma arquitetura ornamentada e, em muitos casos, monumental,

situados em regiões nobres, esses edifícios marcam, definitivamente, pela imponência e localização, seu significado no tecido urbano. Não se trata de mero acaso. Os terrenos foram estrategicamente escolhidos e os projetos judiciosamente desenvolvidos. A localização privilegiada, ao lado de importantes edifícios públicos, no centro da cidade, garantia sempre que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola. Em bairros da capital e em cada cidade do interior do Estado onde foi implantado, o Grupo Escolar, símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, a casa bancária, Praça central e Igreja Matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências, das casas comerciais e dos demais edifícios que constituem a cidade (BUFFA e PINTO, 2002, p.43)

Entre fins do século XIX e início do XX, a arquitetura, a organização e as finalidades do ensino elementar, aliavam-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social daquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência, e na civilização. Não podendo universalizar o ensino primário, optou-se por privilegiar as escolas urbanas com maior visibilidade política e social (SOUZA, 1998, p.91).



Os modelos de arquitetura escolar não cumpriram somente uma função pedagógica, como também cultural e moral de amplo alcance. O edifício-escola tem servido de estrutura material para colocar, entre outras coisas, o escudo pátrio, a bandeira nacional, as imagens e pensamentos de homens ilustres, os símbolos da religião, algumas máximas morais e higiênicas, o sino e o relógio. Portanto, o espaço escolar como construção cultural, é histórico. Como materialidade que geralmente sobrevive muitos anos, a arquitetura incorpora características de diferentes temporalidades. A análise arquitetônica de um edifício histórico implica também reconhecer as permanências e transformações ao longo do tempo.

Partindo do poder simbólico do espaço e da arquitetura escolar, utilizamos estudos de Bourdieu (2007), que compreende o poder simbólico como,

um círculo cujo centro está em toda parte e em parte alguma – é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos, onde ele é mais completamente ignorado, portanto, reconhecido: o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos, ou mesmo que o exercem. (p. 7-8)

O poder simbólico pode ser compreendido como um poder de constituir o dado pela enunciação, um poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao seu efeito específico de mobilização, que só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. Algo capaz de produzir efeitos reais, sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2007, p.14).

Os símbolos buscam formas para naturalizar os valores que buscam transmitir, como uma forma invisível de projetar uma integração social. Como instrumentos de conhecimento e de comunicação, tornam possível o *consensus* acerca do sentido de mundo social que contribuem fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração lógica é a condição da integração moral (BOURDIEU, 2007, p.10).

A linguagem arquitetônica expressa, além de uma ordem construtiva, um sistema de intenções, valores e discursos. Diversos simbolismos estão vinculados a uma tradição cultural. Além dos aspectos funcionais e práticos, a arquitetura possui, então, uma simbologia. Muros, torres, salões, simetrias representam um conjunto de valores culturais de um determinado tempo e espaço da configuração escolar (ESCOLANO, 1998). A arquitetura apresenta-se como uma forma de transmitir e reproduzir símbolos, normas, condutas, comportamentos, valores. Todas as construções implicam escolhas

que demarcam formas de pensar e agir em um espaço. Assim, se exercitam, circulam, experimentam as relações que, de maneira consciente ou não, disciplina, organiza, forma e transforma os seres humanos envolvidos.

A instituição escolar, como tantas outras instituições sociais, produz e reproduz uma cultura particular, em um tempo e espaço específicos, uma cultura escolar. Pensar essa cultura implica adentrar num vasto campo de significados, representações, símbolos, que são compreendidos de maneira parcial pelo pesquisador. Portanto, buscamos aproximações possíveis a partir do espaço e da arquitetura escolar, já que a principal proposta da história cultural é tornar visível um olhar, dentre tantos outros.

#### **1.4 Forma de fazer a pesquisa: metodologia**

Optar por um referencial teórico implica uma série de considerações acerca dos modos do *saber-fazer* uma pesquisa. Os estudos que são realizados a partir da perspectiva da história cultural visam demonstrar o quanto o posicionamento do historiador é fundamental na busca por uma aproximação com o passado, sendo que “tudo isso multiplica a capacidade de interpretação e faz parte das estratégias metodológicas que dão condições ao historiador para aplicar seu referencial teórico ao empírico das fontes” (Pesavento, 2003, p. 66). Portanto, a produção histórica é compreendida como uma narrativa que constrói uma representação sobre o passado, consciente de que as fontes não falam por si só, mas são construídas pelo historiador a partir de suas idéias e perguntas.

Em um primeiro momento, realizamos uma contextualização da escola primária no início da República Brasileira, a partir de uma revisão bibliográfica referente ao contexto histórico e educacional brasileiro e rio-grandense. Para tanto, buscamos principalmente pesquisas sobre a construção dos primeiros grupos escolares no contexto nacional, já que estes constituíram a representação da educação primária republicana em diferentes cidades brasileiras. O trabalho de revisão bibliográfica foi além de apenas contextualizar, consistiu em um exercício para suscitar questionamentos e idéias, na tentativa de problematizar as fontes.

No que diz respeito à coleta de dados, a pesquisa realizou uma análise qualitativa da documentação existente no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, no Instituto

Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, no Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Velinho, no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, assim como na Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

Nos dois primeiros arquivos citados, foi realizado um levantamento junto aos Relatórios da Secretaria do Interior do Estado do Rio Grande do Sul, especificamente na seção da Instrução Pública, entre os anos 1889 e 1930. Também fizemos um levantamento nos Relatórios da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, neste mesmo período. No Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellino, realizamos uma consulta sobre a cidade de Porto Alegre, principalmente, referente aos planos de reurbanização da cidade, no início do século XX. Ainda, fez-se um levantamento no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, mais especificamente junto aos jornais Correio do Povo e A Federação, na busca por registros o Colégio Elementar Fernando Gomes, assim como alguma outra instituição de ensino primário, entre os anos 1920 e 1921.

O objetivo principal da análise deste corpus documental consistiu em acompanhar o período de construção do Colégio Elementar Fernando Gomes relacionando-o com os projetos de reformas da cidade de Porto Alegre, no início do século XX. Entretanto, também se considerou a busca de informações sobre outras aquisições, construções e reformas de prédios escolares por parte do Governo do Estado, a fim de inventariar o conjunto dos espaços escolares em Porto Alegre, como em outras cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

Também foram utilizadas fontes iconográficas, como plantas, fotografias antigas e produzidas durante a pesquisa. Essas imagens não serviram apenas para ilustrar ou complementar o texto, mas também são o texto e assim como os discursos reportam uma imagem mental. Como nos coloca Pesavento (2003), a imagem reporta uma mensagem discursiva.

Ao apresentar questões sobre o poder de sedução da imagem, destacamos a capacidade desta em atingir todas as camadas sociais e ultrapassar as diversas fronteiras sociais pelo alcance do sentido humano da visão (KNAUSS, 2006, p. 99). A difusão da imagem é de grande importância para a Primeira República no Brasil, um período onde a maioria da população brasileira, mesmo nos grandes centros urbanos, era analfabeta.

Ainda sobre o poder simbólico das imagens, devemos observar que os “significados não são tomados como dados, mas como construção cultural”. Neste contexto se compreendem as “disputas simbólicas como disputas sociais, sendo que o poder se realiza e se conserva pela produção de imagens e pela manipulação de símbolos” (BALANDIER, 1982 *apud* KNAUSS, 2006, p.100).

Problematizando a imagem como fonte, Menezes (2005) assinala que o movimento de ampliação da noção de documento pela Escola dos Annales propiciou à imagem um espaço, ainda que secundário, no campo das fontes documentais. Sobre a utilização da imagem, salienta que “a dificuldade em dar conta da especificidade visual da imagem faz com que, muitas vezes, seja convertida em tema e tratada como fornecedora de informação redutível a um conteúdo verbal (...), ou ainda o que é pior – mas já está suficientemente denunciado –, considerada com apta a desempenhar tão somente função ilustrativa” (MENEZES, 2005, p.40).

A crítica à concepção de documento fez com que se repensasse a utilização da imagem nos estudos históricos. As reflexões que levaram à percepção de que as fontes são produzidas e preservadas de forma intencional, acabaram por desestabilizar a hierarquia documental, que priorizava as fontes escritas e oficiais. Segundo Knauss (2006, p.102), a afirmação do universo do estudo da história das representações, valorizada pelos estudos da história do imaginário, da antropologia histórica e da história cultural, impôs uma revisão definitiva da definição de documento e a revalorização das imagens como fontes de representações sociais e culturais.

Entretanto, esse processo de valorização carrega problemas e dificuldades no trabalho com fontes visuais. A fotografia, por exemplo, que passou por um processo dinâmico de difusão e reprodução, principalmente após a segunda metade do século XX, tornou-se um dos principais elementos para a problematização das imagens e da teoria da representação. Baitz (2003), ao apropriar-se dos estudos de Chartier (1990), sobre as práticas e representações, entende que a fotografia é “algo que não está, é uma ausência presentificada, algo que existe em função de outra coisa” (p. 24). A fotografia, entendida desta maneira, não é o real, mas uma construção possível do real.

Adentrando nas questões da história cultural, podemos ainda substituir a idéia de fontes por indícios, que não é apenas uma mudança na nomenclatura, mas significa uma

diferente forma de olhar os documentos utilizados pelos historiadores<sup>15</sup>. Englobam manuscritos, livros, impressos, prédios, mobília, paisagem (como modificada pela exploração humana), bem como muitos diferentes tipos de imagens: pinturas, estátuas, gravuras, fotografias (BURKE, 2004, p. 16). Pensar nos indícios do passado permite afastar-se da busca fidedigna do que aconteceu, já que a problemática da história cultural trata de uma aproximação possível com o passado, que está sempre sendo construído a partir do presente.

Pensando a partir dessas reflexões, entendemos que “cabe ao historiador fazer flechas com qualquer tipo de madeira” (JULIA, 2001, p.17) e, na falta de determinados indícios, acabamos por tentar reconstruir o passado, indiretamente, a partir da documentação que esteja disponível, seja ela oficial, não-oficial, escrita, oral ou iconográfica, dentre tantas outras possíveis e imaginadas pelo pesquisador no âmbito da história cultural.

Para compreender as questões que envolvem a constituição da escola como lugar para a formação da infância, buscamos indagar na documentação: em que contexto de planejamento da escola primária e do plano de urbanização da cidade de Porto Alegre o Colégio Elementar Fernando Gomes foi construído? Qual o significado histórico representado pela edificação e organização do Colégio Elementar Fernando Gomes nas primeiras décadas do século XX? Quais questões funcionais e simbólicas estão em jogo no projeto e construção do Colégio?

Entretanto, outras indagações secundárias, mas não menos importantes, também fazem parte deste estudo, como: quais as discussões em torno da construção de prédios para a escola primária? Quais eram os planejamentos, projetos, planos de reformas que envolviam as cidades? Quais eram os sujeitos envolvidos nos projetos de construções escolares? Assim como também observar: quais as questões que envolviam os gastos com aluguéis das casas adaptadas pelo Governo do Estado para o ensino primário? Em que consistiam os problemas estruturais das escolas? Foi a partir desses questionamentos que os documentos foram indagados.

Após a realização do levantamento da documentação existente nos acervos consultados, essas informações foram organizadas e analisadas qualitativamente. A

---

<sup>15</sup> Sobre o paradigma indiciário, cabe salientar a primazia dos estudos do historiador italiano Carlo Ginzburg, desde final da década de 1970, sobre esta questão. Para uma análise mais aprofundada, ver Ginzburg (2007), entre outros trabalhos do autor.

interpretação deste corpus empírico, escrito e iconográfico, identificou a configuração de um novo tipo de espaço e arquitetura escolar na cidade de Porto Alegre, nas primeiras décadas do século XX, estabelecendo uma relação entre a construção do prédio do Colégio Elementar Fernando Gomes e o plano de urbanização da cidade.

## 2. PEQUENOS CORPOS PERCORRENDO PRÉDIOS MONUMENTAIS: A SOCIEDADE E A ESCOLA REPUBLICANA

La entrada a la escuela es un ritual que poco ha variado en el transcurso del tiempo y del cual forman partes tres momentos: el primero consiste en atravesar la puerta de la escuela. Entonces, como en un pase de magia, dejamos de ser niños, jóvenes, hijos, para ser alumnos: dejamos atrás unas reglas para respetar otras. Cuando llegamos la maestra nos saluda cordialmente, a veces demostrando su afecto con una palmadita, una caricia o un beso.  
(GVIRTZ e AUGUSTOWSKY, 2002, p.11)

O segundo capítulo apresenta as principais características que marcaram a sociedade e o pensamento da intelectualidade no período da Primeira República no Brasil (1889-1930), para demonstrar como esses pensadores, apesar de não constituírem um grupo homogêneo, utilizam o pensamento científico a fim de constatar os problemas sociais e intervir pragmaticamente nas suas resoluções.

A escola primária torna-se um local privilegiado para a propagação do ideário republicano, já que os discursos da época consideravam que esta instituição era destinada a formação da infância e do futuro cidadão. Entretanto, as questões que envolviam a escola não se restringiam apenas a formar o indivíduo, pois havia uma preocupação com a formação do magistério para essa “nova escola” e, antes de tudo isso, a necessidade de construção espacial da própria instituição. Fazia-se necessário, então, a construção física e ideológica das escolas primárias, moldadas aos novos princípios idealizados sobre a sociedade e a nação. Assim, um novo espaço estrutural e pedagógico, a partir do princípio de progresso nacional, necessitava ser construído sob o rótulo de escola republicana.

A partir dessas questões que envolvem a institucionalização da escola primária, temos o envolvimento de um imaginário republicano, na tentativa de construção da nação a partir da conversão ideológica. Tanto a estrutura física dos prédios escolares como sua organização pedagógica, se constituem formas para propagação de símbolos, sendo os prédios escolares uma das representações mais emblemáticas e visíveis da proposta desse novo modelo escolar, que será denominado, na maioria das regiões do Brasil, de *Grupo Escolar*.

## 2.1 O pensamento republicano: a regeneração da nação

Diante da instauração do novo regime político, a República deveria representar uma nova organização social, ou seja, o momento histórico de fundação (ou re-fundação) do país. Sendo assim, era necessário intervir, curar, sanear, educar a fim de alcançar este objetivo (HERSCHMANN, 1996, p.25). O princípio norteador dessas mudanças seria a ciência, concebida como chave para o conhecimento da realidade e sua transformação em benefício do homem.

Primeiramente, os governantes realizaram um levantamento dos problemas nacionais. O resultado foi um diagnóstico grave – “insalubridade, ignorância e atraso” e construção de bipolaridades - saúde/doença; vida/morte; progresso/atraso; sujo/limpo – caracterizando um passado que deveria ficar para trás e indicando um futuro ideal para a nação (KROPP, 1996, p.25).

Segundo a discursividade legitimada na época, a sociedade deveria ser vista pelo olhar da ciência, sendo que a partir desta os problemas seriam sanados e, conseqüentemente, o progresso da nação estaria garantido. As invenções e as descobertas científicas deram sustentação ao desenvolvimento do século XX, o que gerou uma busca constante pelo progresso pelas novas transformações. Segundo Monarcha (2009),

O concreto armado, a técnica de transformação de ferro em aço, o motor de combustão, a turbina a vapor; a eletricidade e o petróleo como fontes de energia; a lâmpada de arco voltaico, o automóvel e o ônibus motorizados, o trator, o aeroplano e o transatlântico; o fonógrafo, o telégrafo, o telefone; as máquinas de escrever e calcular, a técnica frigorífica, a microbiologia, a liquefação do gás (p.35)

Os mais variados saberes deveriam voltar-se à utilização pragmática, na busca por melhorias em diferentes âmbitos. A mudança na ordem do tempo, marcado por uma sociedade em um ritmo mais acelerado, alterou de maneira significativa o cotidiano da maioria da população, principalmente nas cidades. As notícias, informações, idéias, passaram a circular de maneira rápida, possibilitadas por meio das novas invenções tecnológicas.

Não podemos destacar um pensamento homogêneo neste período, mas podemos salientar, de modo geral, que a intelectualidade republicana brasileira, em seus



diferentes enfoques, idealizava a regeneração social, tanto estrutural como moral<sup>16</sup>. Como assinala Monarcha (1989), esse processo estaria de acordo com o pensamento liberal republicano de moldar do povo, em que,

tanto no momento de sua instituição quanto no contexto de regeneração, o pensamento liberal republicano afirmou a sua crença de que era possível moldar o povo – massa inculta e rebelde - a margem e semelhança do burguês esclarecido sob as luzes e capaz de conduzir o seu destino sem o auxílio de outrem. Deslocada para o plano coletivo, essa projeção ganha nome de nação. Provido de autonomia, o indivíduo ilustrado transforma-se em sujeito político. Na plataforma do positivismo ilustrado, por exemplo, destaca-se a preocupação com a educação dos espíritos, que permitiria a revolução dentro da ordem: a adesão ao novo regime expressava o consenso e não o uso da força. (p. 54)

O homem era o principal alvo do processo modernizador e a ele cabia a intervenção pragmática para a mudança da realidade. Apenas instaurar o regime político republicano era insuficiente para a constituição efetiva de uma política liberal democrática e para a superação da situação de “atraso” em que vivia a sociedade brasileira se comparada às nações européias e norte-americanas. Nos primeiros anos da República, confirmava-se o retrato do Brasil: atrasado, inculto, conservador e oligárquico, existindo então,

uma dissonância entre os padrões cultos burgueses e o atraso nacional. Marcada pelo patriarcalismo e atraso das cidades, a realidade local revelava-se mesquinha e provinciana, contrastando abertamente com os ideais de cosmopolitismo e cultura das sociedades européias e norte-americanas. Esses padrões encerraram a sociedade brasileira num estágio pré-social. Constatada a dissonância, a inteligência nacional procurou estabelecer os parâmetros de organização social e a determinação dos rumos para o desenvolvimento nacional, capazes de instituir o sócio-histórico propriamente dito. Feito o retrato sem retoques, restava concentrar forças e superar o atraso nacional: saltar do estágio pré-burguês e instaurar plenamente a República liberal democrática (MONARCHA, 1989, p.42-43)

Entretanto, a República no Brasil não esteve alinhada às condições de um sistema republicano democrático liberal, que teria como base a participação da população nas decisões políticas a partir do processo eleitoral. Ao contrário, a implantação do regime republicano, de acordo com Nagle (1974),

não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças

---

<sup>16</sup> Carvalho (1990) destaca pelos menos três modelos de república que estavam à disposição dos republicanos brasileiros: americano, positivista e o jacobino. Os dois primeiros, embora partindo de premissas completamente distintas, enfatizavam aspectos relacionados à organização do poder. Já o modelo jacobino, a intervenção popular constituía a base fundamental do novo regime.

representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ampliando-se, se encaminharam para a “política dos governadores”. Assim, os “homens mais importantes do lugar”, pelo seu poderio econômico, político e social, mantiveram-se mais fortemente ainda como chefes das oligarquias regionais e, dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos Governos Estaduais e Federal. (p.4)

Nesse quadro político, marcado pelo poder dos grandes latifundiários, o voto consistia em um mero “instrumento de vassalagem”, ou seja, uma manipulação de favores, proteção, ameaças e dinheiro. A indicação dos candidatos pelos grandes proprietários rurais ou mesmo as suas próprias candidaturas, representava um descrédito do sistema eleitoral brasileiro por praticamente todo o período da Primeira República (NAGLE, 1974, p. 6). O voto era concedido àqueles a quem a sociedade confiava a preservação de seu poder. Para tanto, excluía-se “os pobres (seja pela exigência de renda, seja pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas”. O voto, restrito aos alfabetizados, consistia numa exigência para a cidadania política que só o direito social da educação poderia fornecer (CARVALHO, 1987, p.44-45).

A base do regime republicano estava restrita aos interesses dos grupos políticos dirigentes nos diferentes Estados. Havia uma descrença pelo processo eleitoral, sendo visto como uma disputa em que já se conheciam previamente os vencedores, que primavam apenas pela sua manutenção no poder,

[o voto] não era obrigatório e o povo, em regra, encarava a política como um jogo entre os grandes ou uma troca de favores. Seu desinteresse crescia quando nas eleições para Presidente os partidos estaduais se acertavam, lançando candidaturas únicas, ou quando os candidatos de oposição não tinham qualquer possibilidade de êxito (...) [Os resultados eleitorais também não representavam a realidade] o voto não era secreto e a maioria dos eleitores estava sujeita à pressão dos chefes políticos, a quem tratava também agradecer. A fraude eleitoral constituía prática corrente, através da falsificação de atas, do voto dos mortos, dos estrangeiros, etc. (FAUSTO, 2001, p.148-149)

O modelo de organização política deu continuidade ao distanciamento entre o povo e a elite, deixando afastados os ideais republicanos de participação política, idealizado por muitos intelectuais. Os esforços para a (re) construção da nação seriam ainda mais complicados diante desta fragmentação política e ideológica dos governos estaduais, do descrédito da população pelo processo eleitoral e ainda o vasto território nacional contribuía para uma série de dificuldades de coesão nacional. Em relação à política dos Estados,

A República concretizou a autonomia estadual, dando plena expressão aos interesses de cada região. Isto se refletiu, no plano da política, na formação dos partidos republicanos restritos a cada Estado. As tentativas de organizar partidos nacionais foram transitórias ou fracassaram. Controlados por uma elite reduzida, os partidos republicanos decidiram os destinos da política nacional e fechavam os acordos para a indicação de candidatos à Presidência da República (FAUSTO, 2001, p.148)

De um modo geral, a idéia de construção da nação, a partir da ação do Estado administrador para o progresso, esteve presente no pensamento da intelectualidade brasileira. Essa geração de homens da ciência acreditava que as melhorias seriam realizadas pelo Estado, já que a sociedade estava em formação e possuía uma estrutura incipiente repleta de antigos vícios e necessitava ser conduzida para alcançar o progresso (HERSCHMANN, 1996, p.57).

A organização social brasileira, no início do período republicano, foi marcada pela heterogeneidade, ou seja, o “povo” significa falar em grupos sociais com interesses, culturas e expectativas de vida muito distintas entre si. Ex-escravos, imigrantes, profissionais liberais, pequenos produtores agrícolas, comerciantes, apenas para citar alguns, formavam a grande parcela da sociedade. Era essa a “massa” que deveria ser conduzida por uma elite dirigente representada na forma do Estado, que deveria introduzir as mudanças e realizar a manutenção da estabilidade social<sup>17</sup>.

Composta por grupos marcadamente distintos em características sociais e culturais, ao Estado caberia a função de construção de um sentimento de unidade, a partir da formação de uma identidade nacional. Entretanto, a unificação de uma população tão distinta, mostrou-se como um dos principais desafios do novo regime. Em relação à imigração, podemos salientar sua importância como fator de difusão de novas idéias na sociedade,

A imigração foi um elemento importante na alteração do mercado de trabalho e das relações trabalhistas, e representou nova modalidade de força de trabalho, qualitativamente diferente daquela formada nos quadros da produção escravagista. Este fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, idéias e valores no processo de integração social. (...) essa ação não se limitou apenas ao ramo agrário, quando os imigrantes exigiam novos padrões de comportamento nas relações entre proprietário e trabalhador.

---

<sup>17</sup> A Revolta da Vacina, que ocorreu em 1904 na cidade do Rio de Janeiro, traz um contexto de manifestação de grupos populares contra o Governo do Estado. A revolta, foi uma resposta contra a obrigatoriedade da vacina da varíola, implementada durante a administração do presidente Rodrigues Alves e tendo na diretoria do Serviço de Saúde o médico Oswaldo Cruz. Numa situação de reforma urbana, que investiu na demolição de casas e cortiços e a busca pela extinção de epidemias, a cidade do Rio de Janeiro tornou-se palco do êxito de um movimento popular contra o Estado, representando uma luta na defesa dos direitos dos cidadãos. Para uma análise mais aprofundada, ver Carvalho (1987, p. 91-139).

Com o novo surto industrial e com o desenvolvimento da urbanização, os imigrantes começaram a ser atraídos para os novos núcleos urbano-industriais, quando colaboraram para acelerar a passagem das atividades artesanais para industriais. (NAGLE, 1974, p. 24)

Neste contexto de mudança política, a necessidade de consolidação do novo regime e a coexistência de grupos sociais tão distintos, a manipulação do imaginário social é particularmente importante na redefinição de identidades coletivas<sup>18</sup>. A construção e a expressão deste imaginário estão relacionados às ideologias e utopias, assim como também por símbolos, ritos, alegorias, mitos e estes podem,

por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas. (CARVALHO, 1990, p.10-12)

Os símbolos da modernidade estavam vinculados a uma nova concepção de tempo e espaço social. A construção das estradas de ferro, os projetos de reurbanização das cidades, a formação dos clubes, bares e cafés, possibilitaram a interligação de pessoas e idéias por grande parcela do território nacional. Um novo dinamismo de espaço passou a vigorar, onde não mais a natureza controlava o homem, mas sim ao homem cabia a função de controlar as forças naturais. Mesmo que a participação da sociedade nesta reorganização dos espaços sociais estivesse restrita a uma parcela mínima da população, foi fundamental para a propagação dos símbolos do novo regime que havia sido instaurado,

Se a ação tinha de se basear no convencimento, impunha-se o uso dos símbolos. Em primeiro lugar, sem dúvida, a palavra escrita e falada. Dela fizeram o uso abundante em livros, jornais, publicações da Igreja, conferências públicas. Era sua arma principal o convencimento dos setores médios. Mas empregavam também o simbolismo das imagens e dos rituais, especialmente tendo em vista dois públicos estratégicos, as mulheres e os proletários, menos afetos, ao menos no Brasil, à palavra escrita. Attingir esses dois públicos, convencê-los da verdade da doutrina, era condição indispensável ao êxito final da tarefa que se impunha. A briga pelas imagens adquiria importância central. (CARVALHO, 1990, p. 140)

Cabia aos meios intelectuais desenvolver estratégias para o convencimento social, através da manipulação do imaginário coletivo e não pela força coerciva. A maioria da

---

<sup>18</sup> De acordo com Carvalho (1990), os republicanos brasileiros, que tomavam a França como seu modelo, tinham à disposição, portanto, um rico material em que se inspirar. O uso desta simbologia revolucionária era facilitado pela falta de competição por parte da corrente liberal, cujo modelo era os Estados Unidos. Dentre os principais símbolos da França, podemos destacar seu hino, a figura feminina, o barrete frígido, o uso da palavra “cidadão” para referir-se a alguma pessoa ou autoridade e ainda uso das palavras “Saúde e Fraternidade” nos mais diversos tipos de documentos públicos e correspondências pessoais.

população analfabeta necessitava encontrar um reconhecimento social, e para isso não se economizou o uso dos mitos, heróis, rituais, hino, bandeira como representantes da nação, que simbolicamente constituíam a unidade nacional a partir da identificação de todos os seus membros. Para tanto, além da construção desses símbolos nacionais, fazia-se necessário meios para seu reconhecimento e divulgação.

Os grandes centros urbanos, de modo geral, foram os locais onde esse movimento tornou-se mais efetivo. Entretanto, como lembra Fausto (2001), apesar do desenvolvimento urbano e o aumento significativo do número de pessoas que passaram a viver nas cidades, a população brasileira pode ser caracterizada ao longo da Primeira República como predominantemente agrícola,

No curso das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola. Segundo o censo de 1920, de 9,1 milhões de pessoas em atividade, 6,3 milhões (69,7%) se dedicavam à agricultura, 1,2 milhões (13,8%) à indústria e 1,5 milhão (16,5%) aos serviços (...). A rubrica serviços engloba atividades urbanas de baixa produtividade, como serviços domésticos remunerados. O dado mais revelador é o do crescimento do número de pessoas em atividade na área industrial, que pelo censo de 1872 não ultrapassava 7% da população ativa. Ressalvemos, porém, que muitas “indústrias” não passavam de pequenas oficinas. (p.159)

Com particularidades em cada região, merecendo destaque a produção cafeeira do Estado de São Paulo, o Brasil participa do mercado internacional como uma economia essencialmente agro-exportadora, apesar do desenvolvimento de um mercado interno para o consumo local. No caso do Estado do Rio Grande do Sul,

acentuou-se ao longo da Primeira República a diversificação da atividade econômica destinada ao próprio Estado e ao mercado interno nacional. Os protagonistas dessa diversificação foram os imigrantes que se instalaram como pequenos proprietários na região serrana e, a partir daí, expandiram-se para outras regiões. No setor agrícola, destacaram-se a produção de arroz, em primeiro lugar, do milho, do feijão e do fumo. (FAUSTO, 2001, p.163)

Com uma base essencialmente agrícola, a economia e a grande maioria da população brasileira estava vinculada ao meio rural, onde prevalecia o poder dos grandes latifundiários. Seus interesses principais consistiam em manter a tradição agroexportadora e garantir a manutenção de seus privilégios, em especial a política protecionista do café, onde o Estado intervinha diretamente para controlar sua produção e venda e garantir a estabilidade do produto no mercado internacional.

Diante dessa economia predominantemente agroexportadora, é frequente os pensadores positivistas identificarem a sociedade latino-americana como pré-industrial,

considerada como “pré-positivista”. De um modo geral, as sociedades latino-americanas refletiam, para essa intelectualidade, “uma realidade colonial marcada por formas retrógradas de organização social”. Sendo assim, buscavam formas para superar este tipo de sociedade, no sentido de evoluir a sociedade positiva (TAMBARA, 1995, p.112).

Na perspectiva da filosofia positivista, a organização de uma sociedade positiva dependia da intervenção do ser humano no espaço natural. Na disputa entre barbárie e civilização, caberia aos homens, de acordo com os princípios da ciência, pensar, organizar, construir os espaços e o tempo para essa nova sociedade que deveria surgir. O controle do homem sobre a natureza, a construção dos espaços, a organização e determinação das ações humanas, passava pelas diferentes instâncias sociais.

No Rio Grande do Sul, sob essa influência filosófico-política, o Estado, como principal mentor dessa organização, designou para diferentes esferas as responsabilidades desta intervenção social. A regeneração vislumbrada compreendia as esferas estruturais, morais, sociais, biológicas e psicológicas. Higiene e saúde, vícios e comportamentos, tudo deveria se alinhar para o progresso da sociedade. A instituição escolar, neste período, é vislumbrada como possuidora de todas as forças necessárias para a constituição do novo homem, o cidadão republicano. Uma formação que garantisse sanidade mental, higiênica, moral para o convívio social.

Para tanto, fazia-se necessária a construção do próprio espaço onde a ideologia republicana deveria se propagar. Com uma população ainda predominantemente agrícola e praticamente inalcançável do ponto de vista territorial, foi nas cidades que a República buscou ensaiar e difundir o ideal de nação. Entretanto, as cidades de herança colonial e imperial traziam as características e os vícios que tanto os republicanos almejavam abolir da sociedade: aglomerados de casas insalubres, becos, ruas estreitas e úmidas, onde se acumulava o lixo e conseqüentemente a propagação de doenças e epidemias. Além das questões de ordem física, as cidades também estavam marcadas pela enfermidade moral da vida noturna, dos vícios, da prostituição, da promiscuidade<sup>19</sup>.

Segundo os discursos dominantes, a rua constituía a grande “escola do mal”, local de onde a infância deveria ser retirada. Ao Estado caberia a função de mentor de espaços de proteção, sendo materializadas, de modo geral, nas instituições assistenciais

---

<sup>19</sup> Sobre essas questões, ver Rago (1997).

e na escola. Esta última, desempenharia o papel mais abrangente de formação, a partir de valores como “amor ao trabalho, respeito pelos superiores em geral, noções de bem e mal, ordem e desordem, civilização e barbárie” (RAGO, 1997, p.121)

Os princípios higienistas estavam em grande destaque nas cidades, atuando como uma prática de caráter preventivo, tanto no meio público como no âmbito doméstico,

Como parte desta política sanitária de purificação da cidade, a ação dos higienistas sociais incide também sobre a moradia dos pobres, de acordo com o desejo de construir a esfera do privado, tornar a casa um espaço de felicidade confortável, afastada dos perigos ameaçadores das ruas e dos bares. Mas também a partir da intenção de demarcação precisa dos espaços de circulação dos diferentes grupos sociais. (RAGO, 1997, p.164)

Uma medicina preventiva, de cunho social, acabava por redefinir a idéia da missão médica, nas primeiras décadas do século XX. Era necessário ocupar-se dos sadios, evitar a propagação de enfermidades através de medidas instrutivas. A medicina clínica, considerada velha e arcaica, deveria ceder espaço para uma medicina social, o que garantiria um prestígio para os higienistas e sanitaristas. A ignorância era considerada um obstáculo para o desenvolvimento social, sendo que,

O reconhecimento da educação como necessária à superação dos problemas atinentes à higiene fundamentou-se em múltiplos argumentos. Talvez, o mais emblemático, seja aquele que potencializava a ignorância como causa, consequência, obstáculo, fator preponderante, enfim, um vírus mortífero ou doença grave, tal o peso a ela atribuído na disseminação de infecções, no predomínio das condições anti-higiênicas, na persistência dos altos índices de morbidade e mortalidade, na resistência posta pela população às medidas sanitárias. (STEPHANOU, 1999, p. 140)

No discurso médico, a higiene constituía um suporte científico da extensa ação da medicina no contexto social, sendo de importância para a saúde pública e individual e, sobretudo, com uma ênfase na educação sanitária, na atenção à infância e na higiene escolar. A alfabetização ampliava o horizonte de compreensão das propostas higiênicas, considerados indispensáveis para uma boa saúde (Idem, p. 138).

A relação homem e espaço torna-se fundamental para a organização da sociedade e a adoção de novos hábitos e valores. Planejar, construir, reformar, higienizar constituem um dos principais objetivos dos dirigentes republicanos. Mesmo que muitas propostas não se tornassem realidade, os planos de reurbanização, com vistas ao planejamento e embelezamento das cidades, estavam nas pautas de discussões da grande maioria dos governos estaduais e municipais.

O Brasil ensaiou nos primeiros anos do novo regime uma série de iniciativas de planejamento e mudanças sociais, tanto no âmbito ideológico como estrutural. Com o desejo de (re) formação da nação, viu-se que era necessário, antes, formar o cidadão. Entretanto, verificou-se que era preciso, antes de tudo isso, a construção do (s) espaço (s) para a formação deste cidadão. Portanto, a tarefa não seria fácil e ao contrário, mostrou-se muito mais complexa do que se esperava.

As disputas ideológicas e os interesses de grupos sociais distintos marcaram uma tentativa de instaurar um regime político influenciado por um ideal estrangeiro, apesar do reconhecimento das adaptações à realidade nacional. Como assinala Monarcha (1989, p.42), República, sem dúvida, o regime era republicano, mas as questões fundamentais não estavam resolvidas.

## **2.2 A formação do aluno-cidadão na escola primária**

As primeiras décadas da República brasileira podem ser compreendidas como um importante momento de ensaios e transformações no campo educacional. À escola foi atribuída a responsabilidade pelo progresso e a ordem nacionais, sendo que uma educação integral deveria formar o “bom” cidadão para o convívio social nas grandes cidades e um trabalhador eficiente para as necessidades econômicas e a estabilidade política do país (CARVALHO, 1989).

De um modo geral, este novo modelo de escola primária estava alinhado às questões políticas, ideológicas e a influência dos modelos educacionais em circulação nos países ditos mais “avançados” (SOUZA, 1998, p.21). A dicotomia existente entre o antigo e o novo modelo de escola perpassou os discursos políticos e intelectuais. O tradicional sistema de ensino, baseado nos princípios de aprender a ler, escrever e contar e o novo modelo, que consistia na idéia de uma formação integral, a partir do aprendizado de conteúdos programados assim como também a formação física, cívica e moral do indivíduo, tornou-se um dos principais focos de discussão no início do regime republicano.

Um quadro problemático sobre a instrução pública no país já vinha sendo traçado pelos políticos imperiais. As características gerais da escola primária no Brasil, até fins do século XIX, consistiam nas aulas unitárias ou isoladas, instaladas em espaços adaptados e improvisados; a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo; professores sem



formação específica e ainda o pouco interesse das famílias em enviar seus filhos à escola.

É, portanto, somente a partir do novo regime político instituído, apesar deste modelo antigo ou tradicional sobreviver em grande escala, que temos uma ação mais sistemática para a implementação do novo tipo de escola. O Governo vai investir para a construção de espaços escolares próprios para ser escola, num programa de ensino amplo e enciclopédico, na formação dos professores, e ainda a valorização da escola pública no âmbito familiar e na sociedade de modo geral.

Pensar a nova escola primária significava opor-se a todo um modelo educacional oriundo do período colonial e imperial, que consistia na instrução voltada para uma pequena parcela da população e em grande parte desenvolvida no ambiente doméstico<sup>20</sup>. A educação escolar, ao longo do século XIX no Brasil,

foi, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava-se a ver. (FILHO e VIDAL, 2000, p. 24)

Portanto, a nova organização da escola compreendia pensar muito além das questões pedagógicas, ou seja, fazia-se necessário pensar um novo modelo de sociedade e de cultura familiar. A liberdade e a laicidade do ensino, que já vinha sendo discutida na segunda metade do século XIX, foi um dos principais elementos presentes desde a primeira Constituinte Republicana, promulgada durante o Governo Provisório, em 1890<sup>21</sup>. A partir de então, torna-se necessário incorporar esses ideais na sociedade a fim de desenvolver um projeto de desenvolvimento, de ordem e progresso nacional. A escola pública de instrução primária era vista como principal meio para a regeneração do homem e, por esse caminho, regenerar a sociedade como um todo (NAGLE, 1974, p.114).

A situação precária da educação nacional, no início da República, provocou o acirramento das discussões em torno da necessidade quantitativa e qualitativa de

---

<sup>20</sup> Sobre, ver Vasconcelos (2005).

<sup>21</sup> O Governo Provisório, pelo Decreto 119.A de 07 de janeiro de 1890, decreta a separação da Igreja do Estado. “A Igreja passava para o domínio da sociedade civil e para o âmbito do privado. Findara o padroado. Torna-se plena a liberdade de crença” (CURY, 1996, p.71)

escolas. Assim, temos o aparecimento de movimentos de uma valorização da educação, vista como uma espécie de grande salvação nacional, sendo que,

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o mais manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 1974, p.99-100)

Realizando considerações importantes sobre a escola na Primeira República brasileira, Carvalho (1989), destaca que o entusiasmo pela educação pode ser caracterizado pela importância atribuída à educação, como forma de resolver todos os problemas do país. O otimismo pedagógico, além de possuir essa mesma característica, enfatiza a importância da nova pedagogia para a formação de um novo homem. Esclarecendo que o entusiasmo pela educação antecede o otimismo pedagógico, a autora nos coloca que os discursos do período não permitem estabelecer linhas cronológicas rígidas. A transformação do entusiasmo para otimismo esteve vinculada a uma politização em novos tempos, com uma nova ênfase que a intelectualidade brasileira nos esquemas de dominação vigentes.

A instituição escolar, voltada para uma formação integral, transformou-se em um espaço importante de debates e ensaios sobre o desenvolvimento de questões biológicas, médicas, sociológicas, educacionais assim como também psicológicas e arquitetônicas. Não apenas as ciências humanas e, principalmente, os estudos pedagógicos estavam em pauta, mas as questões relacionadas às ciências exatas e biológicas, como forma de contribuir para o desenvolvimento saudável dos corpos mentes<sup>22</sup>. Aos estudos científicos, cabia o papel de intervir para o desenvolvimento da criança e o bom funcionamento da escola, com vistas a um harmonioso convívio social, sendo que,

a biologia e a psicologia proporcionaram uma nova compreensão das necessidades da infância e os conhecimentos da sociologia estabeleceram novas finalidades sociais para a educação. A chamada educação da vida social anunciava um mundo novo simbolizado nos ideais de progresso, cooperação e harmonia social e, conforme os porta-vozes da nova pedagogia, deveria nortear a revisão do processo educacional e de suas finalidades sociais. (MONARCHA, 1989, p.12)

---

<sup>22</sup> Sobre estas questões, ver Monarcha (2005 e 2009) e Stepanhou (2005).

Na busca por sanar os problemas, era necessário, primeiro, tomar conhecimento das principais deficiências nacionais. Para tanto, tornaram-se comuns os levantamentos estatísticos, a fim de diagnosticar de forma quantitativa os principais elementos que contribuíam para a situação problemática que vivia a nação. A partir dessas pesquisas constatou-se que o analfabetismo atingia a grande maioria da população brasileira, e este se transformou no símbolo do atraso nacional. As estatísticas da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, no ano de 1918, atestam que mais da metade da população em idade escolar não freqüentava a escola<sup>23</sup>.

No caso do Estado do Rio Grande do Sul, podemos destacar que a taxa de analfabetismo da população, sob a égide do governo positivista, continuou a ceder terreno. “Se em 1890, na época da ascensão ao poder do Partido Republicano Rio-Grandense, a população apresentava um percentual de 74,71% de indivíduos que não sabiam ler e escrever, em 1920 este número reduziu-se a 61,15%” (TAMBARA, 1995, p. 285).

Os dados estatísticos, apesar de não apresentarem números exatos, permitem uma aproximação da situação da escolarização no Brasil neste período, ou seja, o reduzido número de crianças que freqüentam a escola. A formação dos estados nacionais têm como principal objetivo o conhecimento e domínio do espaço nacional. No caso do Brasil, nas três primeiras décadas do século XX,

a situação dos serviços estatísticos ainda era irregular, apesar de algumas medidas tomadas ao longo da Primeira República. Mas, ainda antes, em 1871, foi criada a Diretoria Geral de Estatística pelo Governo Imperial que, diante da inexistência de informações básicas para o desenvolvimento desse tipo de trabalho e de falta de pessoal habilitado, tomou como primeira medida a recolha de dados. (SOUZA, 2005, p.198)

Após a Proclamação da República, com a instauração do regime federativo e a descentralização dos Estados, as iniciativas do Governo Federal para a organização dos dados estaduais esbarraram, muitas vezes, na resistência dos Estados com qualquer tipo de intervenção federal (SOUZA, 2005, p.198). No Rio Grande do Sul, assim como ocorria em outros Estados, nos primeiros anos da República, foram constantes os levantamentos numéricos das categorias de sexo, lugar e data de nascimento, profissão,

---

<sup>23</sup> Os dados do Censo do Estado do Rio Grande do Sul, de 1920, contabiliza uma população total, de 0 a 14 anos, de 954.186 pessoas. Destes, 165.647 eram alfabetizados e, 788.539 não possuíam este saber (Fundação de Economia e Estatística do RS, 1981, p.129-130)

estado civil. Ainda, o levantamento da população que sabia ler e escrever, entre homens/mulheres e crianças (0 – 14 anos) e acima de 15 anos, dos imóveis urbanos e rurais, quase nada escapava da necessidade de contabilizar<sup>24</sup>.

A alfabetização do povo apresentava-se para a maioria dos políticos e intelectuais como questão central para acabar com o atraso do país. Entretanto, a estrutura principiante da educação pública não suportava uma alfabetização massiva e integral ao mesmo tempo (CARVALHO, 1990). De modo geral, a necessidade de alfabetização percorreu todo o período da Primeira República com melhorias, porém sem uma diminuição significativa do analfabetismo. Como coloca Nagle (1974), os anos 1920 adentraram sem grandes mudanças nesta questão,

a década dos vinte herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento de 1920, as discussões e os estudos resultantes da conferência sobre o ensino primário de 1921 e o constrangimento que dominou o ambiente espiritual em 1922, quando, ao mesmo tempo que se procurava comemorar o primeiro centenário da independência, pesava sobre a nação uma quota de 80% de analfabetos – conforme os cálculos da época – transformaram o analfabetismo na grande vergonha do século, no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização” (p. 112).

O discurso privilegiado sobre a educação foi lócus importante para a construção e disseminação das imagens universalizadoras e unificadoras (MONARCHA, 1989, p.52). Entretanto, como salientamos anteriormente, construir uma identidade nacional diante de uma sociedade com grupos tão distintos foi um dos maiores desafios da República Brasileira.

Sob o discurso da propagação das luzes para toda a sociedade, a escola foi um espaço de difusão dos símbolos republicanos. A organização curricular, as orientações pedagógicas, o material didático assim como a organização e estrutura espacial formaram um conjunto que, de maneira explícita e oculta, visavam a construção do imaginário social a partir da utilização de símbolos nacionais.

A construção do homem idealizado pela república deveria ser conduzido desde a infância, já que novos estudos biológicos e psicológicos valorizavam cada vez mais esse período da vida humana como momento privilegiado para o desenvolvimento saudável do corpo e da mente. O corpo sadio, livre de enfermidades e antigos vícios, deveria ser construído a partir da incorporação de hábitos de higiene e cuidados com a saúde de

---

<sup>24</sup> Sobre, ver Gomes (2002).

modo geral. Já a formação mental, situação mais complexa, além de moldada, necessitava ser constantemente vigiada.

Entretanto, não era apenas a infância que necessitava de formação, mas o próprio magistério, já que a mudança ideológica implicava uma transformação na maneira de pensar e realizar as atividades escolares. A aproximação e adoção dos dirigentes republicanos ao método intuitivo necessitou toda uma formação docente específica. Esse método valorizava a percepção dos alunos a partir do particular para o geral, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido<sup>25</sup>.

Fazia-se necessário a utilização de materiais para o desenvolvimento dos sentidos e da percepção constituíram mais que um auxílio, o núcleo do aprendizado<sup>26</sup>. Apesar dos novos métodos não se disseminarem por todas as escolas, alguns estabelecimentos constituíram centros de formação e experimentação. As chamadas “escolas-modelo” foram instituídas em diferentes cidades, onde formaram o lócus privilegiado de formação do novo magistério para a constituição da nova escola<sup>27</sup>.

Esses estabelecimentos foram criados com a proposta de experimentação, ou seja, para formação de professores e centro de irradiação de novos métodos e organização da escola primária (SOUZA, 1998). Nestes espaços deveriam constituir-se uma elite educacional, onde não apenas os professores, mas uma nova categoria do ensino, a direção escolar, deveria ser formada. A valorização da ciência para a melhora social fazia acreditar-se que a aplicabilidade do método garantiria o bom funcionamento do ensino. Portanto, era necessário o contato dos professores com as discussões e as

---

<sup>25</sup> As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi, Basedow, Campe e Froebel, entre outros. Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos. Sobre o método intuitivo, ver Schelbauer (2005), Valdemarim (1998, 2004), entre outros.

<sup>26</sup> Para uma “pedagogia do olhar” ou uma “pedagogia dos sentidos” era necessário uma série de imagens e a manipulação de materiais que serviam para o desenvolvimento de atividades escolares, de acordo com as propostas do método intuitivo: cartas de parcer, tabuinhas, caixa de formas geométricas, coleção de abecedários, ardósias, globo terrestre, mapas, quadros de história do Brasil, esqueleto humano, bússola, microscópios, etc. (SOUZA, 1998)

<sup>27</sup> Apesar de poucos estabelecimentos para a formação do magistério, as escolas modelo possuíam o maior prestígio social, seguindo as escolas normais e as escolas complementares. A estas últimas eram atribuídas uma qualidade inferior em relação às escolas normais e, portanto menor prestígio social. Entretanto, as escolas complementares empreendiam uma formação mais rápida e despendiam menor custo para os cofres públicos, formando um número maior de professores (SOUZA, 1998). Sobre Escolas Normais no Rio Grande do Sul, ver Werle (2008).

novidades sobre o ensino<sup>28</sup>. A (não) formação do magistério era apontada como uma das principais causas para o baixo rendimento do ensino ministrado nas escolas.

Uma medida apontada pelo secretário de negócios do Interior e Exterior do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, João Abott, em 1900, seria a criação de bibliotecas nos estabelecimentos escolares, onde além da consulta de livros pelos alunos, deveria constituir-se num local para disseminação dos estudos sobre novas metodologias, sendo que,

a necessidade da criação de uma pequena e bem escolhida biblioteca peculiar ao ensino primário, onde não só o pessoal administrativo, mas também os professores estudiosos possam adquirir sólidos conhecimentos e robustecer sua competência profissional, afim de melhor cumprirem seus deveres (...) Esta biblioteca deve constar das principais obras concernentes à instrução e dos modernos e múltiplos aparelhos para o ensino intuitivo e experimental. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1900, p.387)

Entretanto, a realidade estava distante do idealizado pelos políticos e intelectuais republicanos, já que a falta de estabelecimentos para formação docente era a realidade no país. As escolas-modelo tornaram-se o centro difusor do pensamento moderno sobre a educação, um espaço privilegiado para prática dos novos métodos. O prestígio destes estabelecimentos tornou-se um dos símbolos da modernidade pedagógica. Apesar de estas instituições ficarem restritas a algumas cidades e a um número restrito de profissionais, constituíram espaços de propagação da modernidade educacional<sup>29</sup>.

A figura do diretor cria uma nova organização de administração e, acima de tudo, uma nova hierarquia escolar. Com função de administrativa, o diretor deveria supervisionar e manter o bom funcionamento das orientações recebidas pelas autoridades governamentais. O diretor passou a ser o porta-voz entre a escola e o governo, um mediador que descrevia a situação escolar, comentando atividades, fornecendo dados e apresentando problemas do corpo docente e discente. Como cargo de nomeação, oferecido por honra e/ou distinção no magistério, o diretor era visto como uma autoridade do ensino, um legítimo representante do governo na escola.

Outro símbolo emblemático da modernidade educacional são as exposições e congressos pedagógicos assim como em missões de estudos de professores. Essas

---

<sup>28</sup> Um exemplo desta aproximação do magistério com os novos métodos de ensino está no caderno de alunas de Lourenço Filho, da Escola Normal do Ceará. Sobre, ver Bastos e Cavalcanti (2009).

<sup>29</sup> Sobre a formação do magistério no Rio Grande do Sul, ver Louro (1988) e Peres (2000).

atividades visavam divulgar as novidades no âmbito internacional, principalmente dos Estados Unidos e da Europa para servirem de modelo para a instrução pública dos países considerados “atrasados” ou menos desenvolvidos. No âmbito nacional, a Capital do país, Rio de Janeiro, assim como o Estado de São Paulo tornaram-se espaços de referência para outras regiões do país<sup>30</sup>.

As missões de diretores/inspetores da instrução pública com a participação também dos professores, constituíram uma importante atividade de reconhecimento e contato com os modelos de ensino considerados mais “avançados”. Uma tentativa de aproximar as novas descobertas da educação daquelas regiões/nações que já haviam progredido e aquelas almejavam alcançar esse objetivo. Esse era um momento de grande difusão e investimento de um ensino sob tutela do Estado, o grande financiador dessas atividades.

O ensino público paulista tornou-se referência no âmbito nacional, e, foi visitado por professores, diretores, políticos e intelectuais de muitos Estados Brasileiros<sup>31</sup>. O principal foco de interesse esteve vinculado ao modelo de Grupo Escolar instituído primeiramente em São Paulo, no ano de 1893<sup>32</sup>. Neste contexto, o Estado foi o principal centro de propagação desse modelo para o restante do país,

O ensino público paulista tornou-se exemplo, uma referência para outros Estados. Comissões de professores do ensino público de São Paulo foram convidados para participarem da reorganização da instrução pública em vários Estados nas primeiras décadas deste século: Santa Catarina, Sergipe, Paraná, Pernambuco, Piauí, Acre. (SOUZA, 1998, p.61)

O Governo Estado do Rio Grande do Sul faz menção em seus relatórios sobre a importância do modelo de ensino público paulista. Entretanto, mantêm contatos mais próximos com as Repúblicas vizinhas do Uruguai e Argentina. Desde fins do século XIX, cita os investimentos do Governo Argentino na construção de edifícios escolares, tornando-se um exemplo para o Estado,

Nos orçamentos de despesas de muitos países, como na França, nos Estados Unidos da América, República Argentina e entre nós, no Estado de São Paulo, encontra-se uma verba constante consagrada à construção de edifícios

<sup>30</sup> Sobre as exposições universais, ver Pesavento (1997), Kuhlmann (2001), Warde (2002). Sobre a primeira exposição do Rio de Janeiro, ver Bastos (2005).

<sup>31</sup> Alguns exemplos destas atividades estão presentes a seguir, quando trataremos dos Grupos Escolares.

<sup>32</sup> Lei nº 169 de 07 de agosto de 1893 e Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894. “Caso houvesse mais de uma escola no raio traçado para a obrigatoriedade escolar, o conselho superior poderia fazê-las funcionar em um só prédio, para este fim. No ano de 1898, o critério passou a ser a existência de 6 escolas no raio traçado para a obrigatoriedade. Em 1904 a exigência passou a ser o número de alunos, no mínimo de 200 para cada sexo”. Souza (1998, p.47)

para escolas. Na República Argentina existem até impostos, cujo produto é exclusivamente aplicado nestas construções. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.293)

Em relação ao modelo de instrução pública, a proximidade territorial acaba se concretizando uma missão de estudos para o Uruguai, financiada pelo Governo do Estado, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento da escola primária assim como a formação dos professores, conforme o relatório do ano de 1913<sup>33</sup>,

Em missão de estudos, com o fim de ser aperfeiçoada a técnica de ensino, seguirá brevemente para a República do Estado Oriental do Uruguai uma comissão de professores, que aí demonstrar-se-á o tempo suficiente para observar os processos adotados na progressista república. O tempo da partida foi determinado de modo a poder a missão não só acompanhar durante o tempo suficiente as lições em escolas normais e elementares, como também assistir exames finais, podendo assim apanhar o conjunto de matérias ensinadas. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1913, p. 9)

A educação foi idealizada pelos dirigentes republicanos do ponto de vista da formação integral, em seu tríptico caráter: físico, moral e intelectual, sendo que “o conhecimento e o uso da linguagem; o exercício e lógico desenvolvimento dos poderes físicos, morais e intelectuais; e as idéias e os conhecimentos que, iluminando a inteligência, lhe darão os materiais necessários para a vida do pensamento”(Relatório de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p. 299).

A escola tradicional, de apenas uma sala de aula, que agrupava alunos de diferentes idades e graus distintos de conhecimento, onde o professor ensinava de maneira individualizada os alunos, deveria ser abolida do sistema republicano de ensino. A difusão do modelo de escola primária que visava instruir e formar o cidadão republicano deveria acontecer em uma nova organização didática e espacial. Portanto, a projeção e construção de prédios próprios para as atividades de ensino consistiram em um dos principais focos de discussão para o progresso e bom funcionamento das escolas.

A falta de espaços escolares para a instrução primária, em conjunto com a (não) formação do magistério, a falta de materiais e os poucos recursos eram considerados os

---

<sup>33</sup> A missão a capital do Uruguai, Montevideú, ocorreu entre setembro e dezembro de 1913. Foi presidida por Alfredo Clemente Pinto e formada pelos professores Afonso Guerreiro Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino. Ainda participaram as alunas mestra da Escola Complementar que estavam concluindo o curso neste ano, entre elas, Olga Acauan e Branca Diva Pereira de Souza. Para mais informações sobre o assunto, ver Trindade (2001); Peres, (2000); Bastos e Tambara (no prelo).



principais problemas educacionais. Portanto, construir o prédio escolar ideal tornou-se imprescindível para qualquer melhoria nas questões da instrução primária. A nova escola deveria significar o rompimento definitivo com a escola imperial, tradicional e arcaica, cuja representação acabada estava corporificada nas aulas isoladas. A criação deste modelo era então o símbolo do progresso e mudança, defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade e dos sujeitos sociais (FARIA FILHO, 2000, p. 29-31).

Estes novos estabelecimentos não foram difundidos por todas as regiões que necessitavam de instrução pública primária. Constituiu-se um privilégio do meio urbano em detrimento do rural, sendo que a época, cerca de 70% da população vivia no campo. A necessidade funcional de prédios escolares para receber um número cada vez maior de crianças esteve alinhada com a difusão simbólica dos ideais republicanos, das “imagens modernizadoras e progressivas da história” (MONARCHA, 1989, p. 82).

Apesar das discussões em torno da necessidade de construção de escolas iniciarem antes da instauração da República brasileira, é somente no final do século XIX e início do XX que estes espaços tornam-se realidade e aos poucos vão se difundindo por diferentes cidades<sup>34</sup>. Segundo Faria Filho e Vidal (2000),

Apesar de posto desde a segunda metade do século XVIII, o debate em torno da constituição de espaços dedicados ao ensino e da fixação de tempos de permanência na escola teria que esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para assumir a forma mais acabada da proposta dos *grupos escolares*. Neles, e por meio deles, os republicanos buscaram dar a ver a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular. (p.24)

Construídos nas capitais ou nas cidades de desenvolvimento econômico mais expressivo, estes espaços constituíram o modelo de escola primária, onde o programa de ensino enriquecido e enciclopédico era desenvolvido a partir dos modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época (SOUZA, 1998). Além de aprender a ler, escrever e contar, os alunos seriam instruídos nas noções básicas das ciências físicas e naturais, nas virtudes morais e cívicas, assim como nos hábitos de higiene. Era, portanto, no espaço da escola que se desenvolveria o serviço sanitário, a vacina obrigatória, as normas e urbanidade e civilidade.

---

<sup>34</sup> Sobre as primeiras construções escolares no Brasil, ver Baltar (2001).

O programa seria amplo, de acordo com as finalidades para a qual se propunha, baseado no princípio de educação integral. O Governo do Estado de São Paulo estabeleceu seu programa de ensino,

Leitura e princípios de gramática; escrita e caligrafia; contar e calcular sobre números inteiros e frações, geometria prática (taquimetria); educação cívica; sistema métrico decimal; desenho a mão livre; moral e prática; noções de geografia do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo; cosmografia; noções de ciências físicas, químicas e naturais, nas suas mais simples aplicações, especialmente à higiene, história do Brasil e leitura sobre os grandes homens da história; leitura de música e canto; exercícios ginásticos e militares apropriados à idade e ao sexo. (SOUZA, 1998, p. 172)

Os fins da educação primária, nas palavras do Diretor de instrução pública do Estado do Rio Grande do Sul, em fins do século XIX, consistia em,

Educar, porém, não consiste em ensinar a ler, escrever e calcular. Educar consiste em um processo que abrange a tríplice natureza humana. Exerce sua benéfica ação sobre o corpo, desenvolvendo-o com observância inteligente e sistemática das benignas leis de higiene que conservam a saúde e prolongam a existência. Sobre a inteligência, robustecendo-a e enriquecendo-a com conhecimentos úteis e cultivando-lhe o gosto que se eleva com a virtude; finalmente, sobre as faculdades morais, fortalecendo-lhe a consciência do bem e do dever. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.297)

Como já salientado anteriormente, a adoção de um programa de ensino abrangente e enciclopédico, a substituição de uma moral religiosa por uma republicana, visava ao mesmo tempo instruir e educar, ou seja, a transmissão do conhecimento e os valores e normas para a formação do caráter. Este programa era distribuído em matérias e séries anuais, sendo que as distintas disciplinas, apesar de conter uma especificidade, possuíam uma finalidade geral de orientação moral, disciplinar e cívica.

O ensino de disciplinas como história e geografia tornaram-se fundamentais para desenvolver sentimentos de nacionalidade e amor à pátria. O ensino da língua nacional constituía também um dos mais importantes instrumentos da formação da unidade nacional e do sentimento de pertencimento a uma nação. Em 1906, Manoel Pacheco Prates, Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, salientava a necessidade da unidade do ensino primário para a regeneração da sociedade. Em suas palavras,

A unidade de orientação do ensino primário é idéia vencedora, pois invariavelmente sustentam os pensadores modernos que o ensino primário deve ser uniforme na direção, orientação e método, e que sistema tal de educação racionalmente aplicado pode, dentro de certos limites, modificar as

condições sociais de um povo e alterar sensivelmente o curso e seguimento da sua historia. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1906, p. 343)

O trecho acima traz uma síntese da construção da discursividade em torno do ensino primário no início do regime republicano. A idéia era de criação de um sistema de ensino uniforme, que desenvolvesse as atividades de maneira racional e integral, a fim de uma transformação social de amplo alcance. Entretanto, na prática, muitas foram as limitações do novo regime na criação e manutenção das escolas de ensino primário. A falta de estabelecimentos e materiais, somado a pouca ou nenhuma formação do magistério e, em muitos casos, a inexistência de fiscalização, formaram uma situação de coexistência de um pequeno número de instituições de excelência, com suas construções monumentais e arquitetura repleta de ornamentos, ao lado de instituições sobrevivendo em situações precárias.

### **2.3 A organização dos Grupos Escolares no Brasil**

As discussões em torno da cultura escolar expandiram nos últimos anos estudos e pesquisas sobre os grupos escolares<sup>35</sup>. Analisados sob diferentes olhares e com particularidades regionais, o modelo de grupo escolar constituiu o símbolo de ensino público primário no início da República Brasileira. Para Souza (1998, p. 91), “o grupo escolar, pela sua arquitetura, organização e finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social daquele período, isto é, a crença no progresso, na ciência, e na civilização”. O ensino graduado, o método intuitivo, a construção de prédios, enfim, uma série de elementos que denotam a escola de uma identidade própria, repleta de significados funcionais e simbólicos.

Um dos elementos mais significativos que compõem a simbologia da escola primária neste período está visível nas construções monumentais, tanto no contexto internacional como nacional. Os prédios, construídos na maioria das vezes em zonas

---

<sup>35</sup> Estudos sobre os grupos escolares, analisados em conjunto ou individualmente, têm sido tema freqüente para pesquisadores da história da educação. Em diversos Estados ou cidades brasileiras, como por exemplo, São Paulo, Belo Horizonte, Curitiba, Santa Catarina, Sergipe temos trabalhos de referência nesta área, entre eles, podemos citar, Souza (1998), Faria Filho (2000), Buffa e Pinto (2002), Bencosta (2005), Vidal (2006), Azevedo (2010), Teive (2009a, 2009b), Silva e Teive (2009). Dissertações e teses defendidas recentemente, em diversas localidades do país, também têm contribuído para o enriquecimento do tema, como por exemplo, em Natal/RN (MOREIRA, 2005); Santos/SP (BRASIL, 2008); Mococa/SP (PORCEL, 2007); Itapetininga/SP (STELLA, 2006).

centrais da cidade, a partir de projetos arquitetônicos grandiosos e ornamentados, representaram a escola primária idealizada pelos dirigentes políticos. Para Nóvoa (2005),

no decurso do século XX, eles adquirem uma enorme visibilidade pública, ocupando um lugar de primeiro plano na geografia do país, mas também no imaginário individual e coletivo. Para além das suas funções internas, a casa da escola delimita um território de poder e de expectativas: o futuro de muitas crianças joga-se no interior destas paredes mais ou menos majestosas. (p.63)

O grupo escolar tornou-se o modelo de escola primária em grande parte dos Estados do Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, tanto por sua estrutura física, como pela organização metodológica e curricular. Resultado de uma reunião ou agrupamento de escolas existentes em uma determinada zona da cidade, o termo “escola” deixa de ser usado apenas para designar um grupo de alunos e passa a referir-se a um espaço especializado, com características apropriadas à sua função de ensino-aprendizagem. Trata-se do momento histórico de consolidação da escola como uma instituição social independente das demais (SOUZA, 1998, p.122).

A contratação de professoras mulheres para estes estabelecimentos de ensino deveria obedecer a uma série de competências profissionais, como a utilização do método intuitivo, caligrafia vertical, métodos de leitura, aptidão didática, capacidade de manter a ordem e o controle. Também, existiam os requisitos morais, não podendo, por exemplo, andar desacompanhada pela rua nem conversar com rapazes, assim como possuir autorização do pai ou do marido para o exercício do magistério (FARIA FILHO, 2000, p.123). Portanto, não apenas o grupo escolar, mas todos os elementos e sujeitos que o compunham deveriam fazer parte de uma elite da educação. O diretor, as professoras, as instalações, o material didático deveriam compor a modelar escola primária republicana.

Como já dito anteriormente, a necessidade de construção de prédios escolares para o ensino primário não foi um tema exclusivo do período republicano. Os altos custos dos aluguéis gastos pelos Governos Provinciais com casas adaptadas para serem escolas já preocupavam o orçamento público desde o Império<sup>36</sup>. Entretanto, é somente com a necessidade de dar uma identidade para a escola primária, que esses elementos de

---

<sup>36</sup>Durante o período Imperial, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Esse tipo de escola era uma classe regida por um professor que ministrava o ensino a um grupo de alunos com diferentes níveis de aprendizagem.

transformação somados se efetivarão na constituição física destes estabelecimentos em algumas cidades e regiões do país. De acordo com Benconstta (2005) ,

para a recém-instalada república brasileira, a experiência inovadora das escolas primárias graduadas – ou *grupos escolares*, como vieram a ser denominadas – foi entendida como um investimento que contribuía para a consolidação de uma intencionalidade que procurava, por sua vez, esquecer a experiência do Império e apresentar um novo tipo de educação que pretendia ser popular e universal. (p.100)

O discurso difundido da necessidade de um espaço escolar estava orientado não apenas pelas pautas pedagógicas, mas em grande parte pelos processos de reorganização dos espaços urbanos que estavam alinhados com preceitos de higiene e saúde pública. Outra questão está relacionada com a construção da visualidade das cidades, lócus privilegiado da formação dos grupos sociais possuidores de mais recursos financeiros, como, por exemplo, o caso de Jundiaí, no Estado de São Paulo<sup>37</sup>,

Essa aceleração do desenvolvimento está ligada à construção dos “caminhos de ferro” para levar a produção de café aos centros de exportação. Depois de ter recebido a primeira estrada de ferro ligando o interior à capital, Jundiaí foi se tornando um estratégico entroncamento ferroviário de São Paulo (...). Se a ferrovia levava a produção, também trazia a “modernidade” das cidades, saneamento, organização do espaço urbano e educação para atender às necessidades da educação em massa. (PESSANHA e ARRUDA, 2008, p.64)

A organização dos Grupos Escolares esteve estritamente alinhada com a implementação do sistema graduado de ensino. A divisão em séries estava sendo aplicada em outros países e configurou-se em um modelo a ser seguido pelas escolas primárias em diferentes regiões do país. Aparece pela primeira vez no ensino público paulista, na década de 1890. Esse sistema dividia os alunos em séries, de acordo com a idade e o desenvolvimento escolar, compreendia múltiplas salas de aula, várias classes, alunos e vários professores, sendo uma invenção deliberada de um tempo, que se difundiu rapidamente pelo panorama urbano e prometeu fazer que as escolas fossem eficientes, equitativas e facilmente copiadas.

Em relação à nomenclatura, cabe salientar que esse modelo escolar nem sempre foi denominado de grupo escolar. Em um primeiro momento, ficou conhecido como “escolas centrais” ou “escolas graduadas”. Também foi chamado de “escolas reunidas”, de modo geral, para designar um conjunto de escolas que funcionavam em um mesmo

---

<sup>37</sup> Neste caso, o estudo analisa a instalação, no ano de 1906, do Grupo Escolar Conde de Parnayba, na cidade de Jundiaí. Os autores analisam o grupo escolar como uma, dentre outras, expressões de projetos de modernização e escolarização de um período. Para mais informações, ver Pessanha e Arruda (2008).

prédio, mas possuíam administrações independentes entre si (SOUZA, 1998, p.50). No entanto, a denominação de Grupo Escolar foi a que persistiu ao tempo e somente com a Lei nº 5692, de dezembro de 1971 se modifica, transformando o ensino primário para primeiro grau, reunindo os antigos primário e ginásio (BUFFA e PINTO, 2002, p. 24).

Em 1893, Gabriel Prestes defende a criação das escolas graduadas no Estado de São Paulo<sup>38</sup>. Segundo ele, esse modelo apresentava vantagens, como: a diminuição do trabalho dos professores; o atendimento a um grande número de crianças; o seguimento do exemplo de países mais desenvolvidos, como França, Portugal, Bélgica; as vantagens econômicas, já que o agrupamento de alunos em um mesmo edifício significava uma racionalização de custos e um maior controle (SOUZA, 1998, p.47).

A primeira escola primária projetada na Capital do Estado de São Paulo, e até onde temos conhecimento, a primeira também do Brasil, foi a Escola Modelo da Luz, posteriormente denominada Grupo Escolar Prudente de Moraes. Sua construção foi iniciada no ano de 1893 e esteve relacionada com o desenvolvimento da economia cafeeira e os “incipientes processos de industrialização e urbanização permitiram aos reformadores da instrução pública vislumbrar as escolas graduadas como um melhoramento e um fator de modernização cultural e educacional” (BUFFA e PINTO, 2002, p.33-34). Em 25 anos, entre 1894 e 1919, o governo do Estado de São Paulo instalou 101 grupos escolares; 24 na Capital e 77 no interior. Na Capital, 6 prédios pertenciam ao Estado, sendo que apenas 2 foram construídos para finalidade de ser escola de instrução primária (SOUZA, 1998).

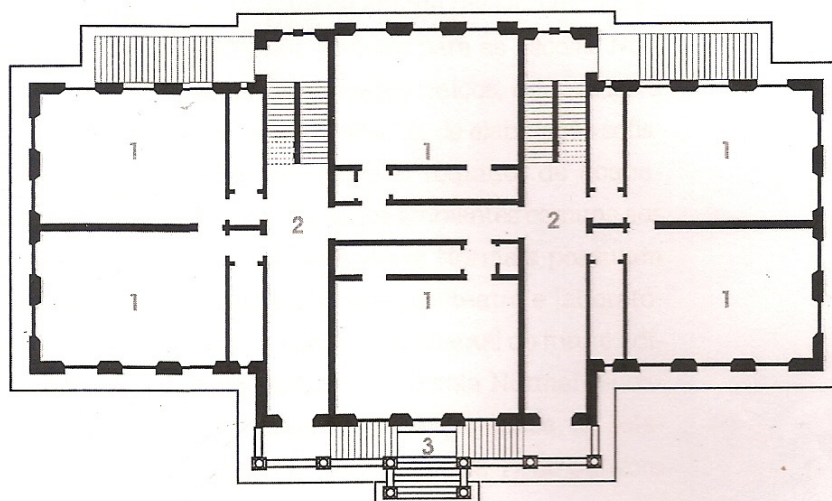
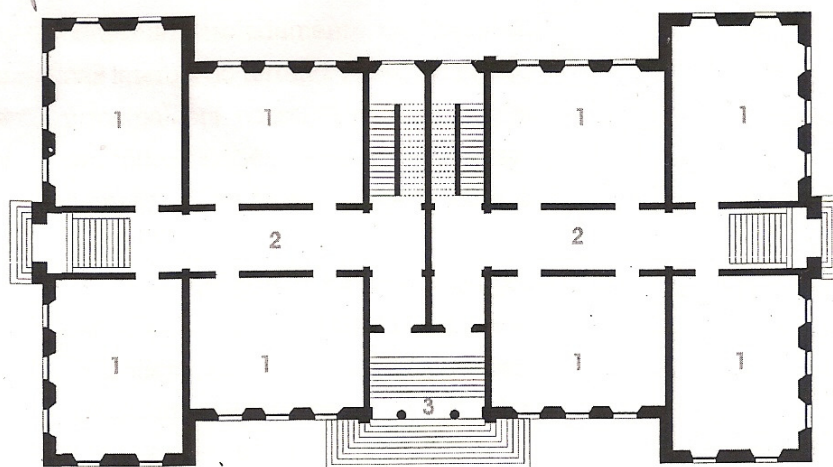
A ilustração abaixo apresenta as plantas baixa do Grupo Escolar do Brás e da Escola Modelo da Luz, ambas realizadas pelo arquiteto Ramos de Azevedo, no Estado de São Paulo. Os espaços internos são divididos entre salas de aula, área de circulação e hall de entrada ou entrada principal, demonstrando os primeiros modelos de organizações internas dos prédios escolares de São Paulo.

---

<sup>38</sup> A criação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo é aprovada com a Lei nº 169 de 1893 e o Decreto nº 248 de 1894 (SOUZA, 1998, p.47).

**Planta 1**

- 1 – Sala de aula
- 2 – circulação
- 3 – hall entrada

**Planta 2**

- 1 – Sala de aula
- 2 – circulação
- 3 – entrada principal

**Figura 4: Plantas escolares**

1 - Planta do Grupo Escolar do Brás. Nível térreo. Autor do projeto Ramos de Azevedo.

2 - Planta da Escola Modelo da Luz. Nível térreo. Autor do projeto Ramos de Azevedo.

(Fonte: BUFFA e PINTO, 2002, p. 36).

O inspetor técnico do ensino de Minas Gerais, Estevam de Oliveira, no ano de 1902, deslumbrado com as inovações pedagógicas dos grupos escolares paulistas, considerou o modelo de grupos escolares como ideal, criando, quatro anos depois, o primeiro grupo escolar de Belo Horizonte, posteriormente denominado Barão do Rio Branco<sup>39</sup>.

A presença dos grupos escolares na cidade de Belo Horizonte, com sua arquitetura requintada, constitui um dos elementos que compõem e reproduzem a cidade

<sup>39</sup> Instalado em um prédio adaptado, inicialmente destinado a ser a residência do secretário do interior. No ano de 1914 o Grupo escolar ganhou novo prédio. (FARIA FILHO, 2000)

moderna, significando a construção de verdadeiros palácios (FARIA FILHO, 2000, p.38). No ano de 1917, a cidade de Belo Horizonte contava com 9 grupos escolares, sendo que estes, constituíam um espaço de evidência simbólica e material, marcando a vinculação da escola com o mundo secular, urbano e público<sup>40</sup>.

Na cidade de Curitiba, a instalação do primeiro Grupo Escolar, denominado Xavier da Silva, concretizou em 1903 a experiência paranaense deste novo modelo de escola. Seguindo o exemplo do Estado de São Paulo, foram organizados outros grupos que, mais tarde, o governo fundaria na capital e em outras cidades do Paraná<sup>41</sup> (BENCOSTTA, 2005).

A experiência paranaense constituiu uma tentativa de empreender uma reforma no ensino público primário, a fim de que fossem produzidos os efeitos pedagógicos desejados pelas autoridades em relação à instrução popular (SOUZA, 2007). Para tanto, tinha-se como objetivo organizar uma escola que formasse uma infância com hábitos de higiene, que vivesse em um ambiente agradável e harmonioso, diferentemente de muitas casas familiares, consideradas “inadequadas”. Uma autoridade pública da época assim se pronunciava em relação aos prédios escolares,

Ora, se os prédios escolares, as salas, o mobiliário, fossem organizados de forma a ferir o espírito das crianças, a lhes mostrar a disparidade de conforto existente entre a casa de habitação dos seus progenitores e o tempo da instrução, certamente, chegadas à idade viril, e já possuindo o germen do progresso, bebido na comparação cotidiana, não se contentariam com a primitividade em que nasceram, e procurariam, quando não sobrepujar, pelo menos igualar, nas condições de vida, aquilo que viram e observaram na casa, não só a lhes fazer conhecer as letras do alfabeto, mas também os meios e modos de conseguir um sempre crescente bem estar físico, moral e intelectual (Relatório do Diretor Geral interino da Instrução Pública Jayme Drumond dos Reis, ao secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, Luiz A. Xavier, sobre o ano de 1909, publicado em 1919, p. 59 *apud* SOUZA, 2007, p. 50)

---

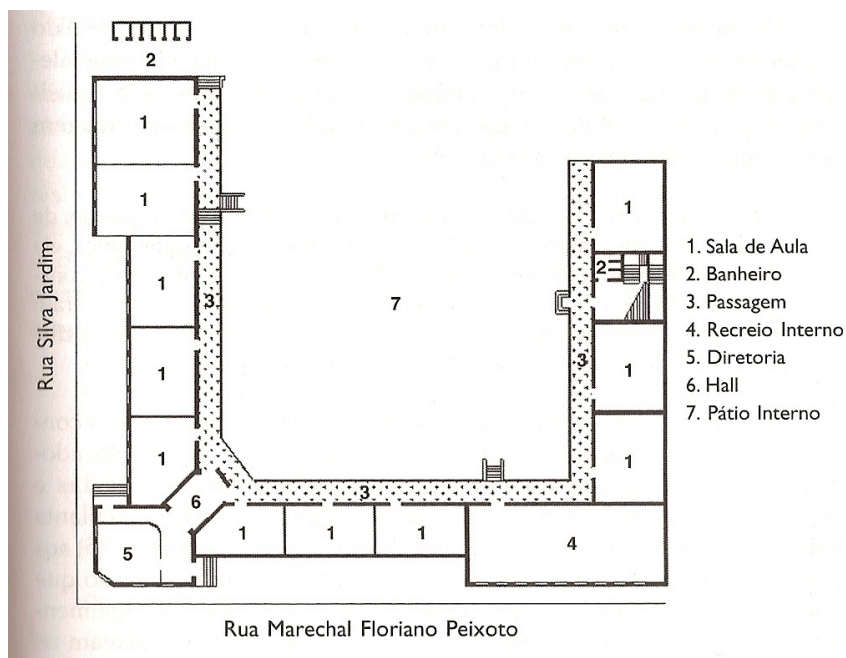
<sup>40</sup> Para estudos de casos específicos do Estado de Minas Gerais, ver Carvalho, Vieira e Paula (2008), sobre o Grupo Escolar de Mariana; Guimarães e Gatti Junior (2008) sobre o Grupo Escolar de Uberaba. Ainda sobre os grupos escolares mineiros, ver Durães e Aguiar (2008).

<sup>41</sup> Antes da solenidade de inauguração, o Diretor-geral de Instrução Pública do Estado do Paraná, Victor Ferreira do Amaral, realizou uma visita exploratória do Estado de São Paulo. Neste mesmo período, em 1902, o inspetor técnico de ensino de Minas Gerais, Estevam de Oliveira, também foi enviado pelo governo mineiro para conhecer a experiência dos grupos escolares paulistas. No momento de implementação dos grupos escolares em Curitiba (1903-1928), foram transformadas em escolas graduadas três estabelecimentos já existentes antes de 1903, (Escola Tiradentes, Escola Carvalho e Escola Oliveira Bello), sendo ainda criados mais oito grupos escolares (Cruz Machado, Conselheiro Zacarias, Presidente Pedrosa, Professor Brandão, Professor Cleto, Rio Branco, 19 de Dezembro e Pedro II. (BENCOSTTA, 2005, p.114)





**Figura 5: Fachada do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva - 1905**  
(Fonte: BENCOSTTA, 2005, p.109)



**Figura 6: Planta baixa do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva.**  
(Fonte: BENCOSTTA, 2005, p. 111)

A fotografia da fachada e a planta baixa do Grupo Escolar Xavier da Silva trazem um outro modelo de construção escolar, no início do século XX. Em forma de “U”, suas laterais estão ligadas a duas ruas, sendo um terreno de esquina. Seu vasto pátio interno é marca de sua construção, sendo possível verificar ainda na planta as indicações de uso dos espaços internos, como salas de aula, diretoria, banheiros, áreas de passagem e hall de entrada.

A relação entre o almejado pelas autoridades governamentais paranaenses não coincidia com a realidade material dos estabelecimentos de ensino primário. Apesar da preocupação com a instalação física dos grupos escolares, muitos destes estabelecimentos não apresentavam as condições idealizadas, nem do ponto de vista pedagógico e tampouco higiênico,

O interesse é demonstrar a por vezes completa distância entre os almejados edifícios escolares, e respectivos utensílios de ensinar, e os já caracterizados “pardiões” conseguidos para fazer ali funcionar os estabelecimentos de ensino primário, ou mesmo “templos de instrução”, nem sempre merecedores da nomeação de “grupos escolares” (SOUZA, 2007, p.52)

Depois de São Paulo e Paraná, temos no Estado de Santa Catarina a instalação dos primeiros grupos escolares na década de 1910, organizados a partir da iniciativa do professor paulista Orestes Guimarães, especialmente contratado em 1910 pelo Governo do Estado de Santa Catarina para “reestruturar e modernizar a instrução pública catarinense” (SILVA e TEIVE, 2009, p.32)<sup>42</sup>. O primeiro Grupo Escolar organizado por ele denominou-se Conselheiro Mafra, localizado na cidade de Joinville<sup>43</sup>. Posteriormente, seguiu-se a criação de mais seis grupos escolares no Estado, “em 1912, o GE “Jerônimo Coelho”, em Laguna, e o GE “Lauro Müller”, em Florianópolis; em 1913, os GEs “Vidal Ramos”, em Lages, “Silveira de Souza”, em Florianópolis, “Victor Meirelles”, em Itajaí, e “Luiz Delfino”, em Blumenau”<sup>44</sup> (Idem, p.32/33). Em relação aos prédios, alguns adaptados e outros construídos para tal finalidade de ser escola,

A imponência dos prédios, sua localização no centro das cidades, o fato de terem sido considerados “Vitrines da República” são elementos que também marcam a construção das primeiras unidades em Santa Catarina. Com exceção dos primeiros prédios dos GEs Luiz Delfino, de Blumenau, e Conselheiro Mafra, de Joinville, que foram destruídos, os que abrigaram os outros cinco primeiros, construídos entre 1910 e 1913, estão a caminho do tombamento e da preservação. (SILVA e TEIVE, 2009, p.39)

---

<sup>42</sup> O recurso aos reformadores importados de São Paulo também ocorreu em outras partes do território nacional. Rosinete Maria dos Reis e Nicanor Palhares Sá registram esta ocorrência no Estado do Mato Grosso no ano de 1910, com a chegada dos dois primeiros normalistas vindos de São Paulo: Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Kuhlmann (SILVA e TEIVE, 2009, p. 44).

<sup>43</sup> O primeiro Grupo Escolar de Santa Catarina teve como origem Collegio Municipal de Joinville, o qual, após reformas para adaptação, foi reinaugurado em 15 de novembro de 1911 com o nome de GE Conselheiro Mafra. (SILVA e TEIVE, 2009, p.39).

<sup>44</sup> Os grupos escolares, de modo geral, foram instalados em cidades com maior prestígio econômico, não obedecendo à regra de serem primeiramente instalados nas capitais.



**Figura 7: Grupo Escolar Silveira de Souza, em Florianópolis.  
(Fonte: SILVA e TEIVE, 2009, p.42)**

A organização pedagógica com base na classificação dos alunos por graus de adiantamentos, no estabelecimento de programas de ensino e no controle do tempo e dos espaços escolares ofereceu as características formais e estruturais da escola graduada, dispositivos de racionalização consentâneos às políticas de controle e eficiência escolar (SOUZA, 1998, p.281)

De um modo geral, os Grupos Escolares concretizaram em poucos anos a idealização da escola pública primária. Apesar de sua instalação ficar restrita às Capitais e algumas cidades do interior, o edifício-escola, reunindo várias salas de aula e vários professores, compreendem um empenho investido para o ensino simultâneo e a escolarização em massa. A construção material da escola pública primária tornou-se visível e identificável na sociedade, sendo anunciada, no discurso vigente do período, como o espaço de formação do cidadão republicano brasileiro.

### 3. A ESCOLA PRIMÁRIA NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores...

Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos...

Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do patrimônio, para a prevenção rodoviária...

Começou por um currículo mínimo, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no saco curricular cada vez mais coisas e nada dele retirando.

(NÓVOA, 2005, p.16)

O presente capítulo traz um panorama geral da organização da escola de instrução primária no Estado do Rio Grande do Sul, destacando a organização dos colégios elementares e dos grupos escolares. Analisa como os colégios elementares constituíram um modelo para a educação no Estado, sendo estes construídos em diferentes cidades durante as primeiras décadas do século XX.

Em um segundo momento, realizamos uma análise da discursividade dos dirigentes republicanos em torno da necessidade seja de construção dos edifícios escolares, seja quanto a existência de um espaço que contemplasse as diferentes finalidades da escola primária no que tange à formação integral. Assim, fazemos um inventário dos colégios e grupos escolares que funcionaram em prédios próprios do poder estadual e municipal e daqueles que permaneceram em casas alugadas.

A fim de adentrarmos mais especificamente o olhar para o cenário da construção do Colégio Elementar Fernando Gomes, este capítulo também trabalha com questões da formação histórica da cidade de Porto Alegre, Capital do Estado. Sendo assim, propomos uma breve retomada histórica da formação da cidade para nos concentrarmos em seu processo de planejamento e reformas no início do século XX. Ainda, analisamos as construções empreendidas pelos poderes públicos nas primeiras décadas do século XX, destacando a trajetória profissional de Affonso Hébert, o engenheiro responsável pelo projeto do Colégio Elementar Fernando Gomes.

Ao mesmo tempo abrangente e específico, esse capítulo está diretamente relacionado com o objeto central deste estudo, o Colégio Fernando Gomes. Assim, para

fins de organização do texto, está dividido em quatro partes, partindo do geral para o particular.

### **3.1 A organização dos colégios elementares e grupos escolares**

A criação e organização dos grupos escolares no Estado do Rio Grande do Sul se desenvolveu de maneira distinta dos casos que descrevemos em outros Estados do Brasil. As instituições de ensino primário modelares no Estado estavam organizadas em colégios elementares, sendo estes divididos conforme o quantitativo de frequência: de terceira entrância eram aqueles com mais de 400 alunos, deveriam ter 8 professores; os de segunda entrância, com mais de 300 alunos, com seis professores; e os de primeira entrância, entre 200 e 300 alunos, com 5 professores. Caso a instituição possuísse uma frequência inferior a 200 alunos era rebaixado de entrância e passava a denominar-se Grupo Escolar. Estes podiam funcionar conjuntamente, num só prédio sob denominação de grupo escolar, com três ou mais professores (CORSETTI, 1998, p. 310).

Assim, nas primeiras décadas do século XX o Estado contou com a experiência dos colégios elementares, de maior prestígio social, convivendo com os grupos escolares. De acordo com o Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, os colégios elementares resultavam da experiência de criação fracassada de colégios distritais, instituídos pelo Regulamento de Instrução Pública de 1897. Em 1901, foi estabelecido o primeiro, na Capital, estendendo nos anos seguintes para outros municípios,

a criação dos colégios elementares surgiu após as experiências feitas com a instituição dos colégios distritais, iniciada na Capital em maio de 1901 e estendia pelas sedes dos municípios de Santa Maria, Cruz Alta, Santa Cruz, Montenegro, Taquari, São Gabriel, Livramento, Taquara, Rio Pardo, Uruguaiana e Bagé, nos anos de 1902 e 1903. Verificando que estes estabelecimentos de ensino não preenchiam os fins para que foram criados, resolveu o governo, em 1905, suprimir os colégios distritais de Rio Pardo, São Gabriel, Santa Cruz, Taquara, transformando em colégios elementares, em maio de 1906, este último e os de Santa Maria, Montenegro e Santa Cruz. Em 1909, por decreto nº 1479, de 26 de março, foi modificado o programa de ensino complementar e criados colégios elementares no Estado. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p. 188)

Os colégios elementares foram primeiramente organizados no interior do Estado, sendo definido, em 1910, como uma conversão das escolas urbanas, onde seria

ministrado o ensino graduado e uma fiscalização mais rigorosa. De acordo com a Diretoria da Instrução Pública do Estado,

Acredito que a conversão das escolas urbanas em colégios elementares produza melhores resultados, pela ampla fiscalização do ensino, seu método, exata regularidade do horário e, principalmente, pelo estímulo entre professores. Acham-se instalados 12 colégios como V. Ex<sup>a</sup> verificara pelo resumo seguinte: 9 foram instituídos em 1910 e 3 no corrente ano. Nestes estabelecimentos, onde o ensino é graduado, prevalece a divisão em classes, aprovada pelo art. 11 do decreto nº 1576, de 27 de janeiro de 1910. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1911, p.16)

Foram instalados 12 colégios elementares pelo interior do Estado do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que a Capital ainda estava desprovida de um estabelecimento.

**Tabela 1: distribuição dos colégios elementares no Estado do Rio Grande do Sul em 1912**

<b>Sede de colégios</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Frequência</b>
Passo Fundo	247	230
Monte Negro	229	214
Bento Gonçalves	202	154
Santa Maria	187	165
S. Sebastião do Caí	175	133
Rio Pardo	172	132
Bagé	166	120
Taquari	142	130
Encruzilhada	139	130
S. Jº de Camaqua	132	120
S. Jerônimo	129	119
Santa Cruz	119	90
Total	2.039	1.737

(Tabela produzida pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1911, p.237)

Em Porto Alegre, dois colégios elementares foram instituídos, em janeiro e fevereiro de 1913, sendo respectivamente o Colégio Elementar Fernando Gomes, localizado no 1º distrito da capital e o Souza Lobo, no 3º distrito, na Rua Bahia.

Por ofício de 4 de janeiro do corrente ano solicitou-se da repartição competente a avaliação do prédio oferecido ao Estado, na Avenida Bahia, 3º Distrito desta Capital e orçamento das obras necessárias para a adaptação do Colégio Elementar instituído. Estudadas as condições do imóvel foi

autorizada a compra à Associação Protetora da Infância, proprietária, pela quantia de 36:400\$000, inclusive terreno respectivo com 29 metros de frente ou seja 130 palmos. Pretendendo o Governo construir na Praça General Osório um prédio para instalar nele o colégio elementar <Fernando Gomes> o Governo do Estado requisitou da Secretaria das Obras Públicas o levantamento da planta. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1913, p.255/258)

Esses dois estabelecimentos foram instalados em prédios que apresentaram situações distintas. O colégio Souza Lobo foi instalado em um prédio adquirido pelo Governo do Estado, na Rua Bahia, nº 948, para funcionamento imediato das aulas, sendo posteriormente ampliado. Já o Colégio Fernando Gomes recebeu um prédio na Rua Duque de Caxias especialmente construído para tal fim, que foi entregue às aulas somente no ano de 1920, sete anos depois da criação do colégio<sup>45</sup>.



**Figura 8: Colégio Elementar Souza Lobo – 1919.**  
(Fonte: POSSAMAI, 2009b, p.943)

Em 1914, o Estado do Rio Grande do Sul já contava com 29 colégios elementares, sendo que a matrícula destes estabelecimentos compreendia mais de 8 mil alunos. Seguindo as orientações e discussões realizadas nos congressos pedagógicos,

<sup>45</sup>Entre os anos 1913 e 1920 o Colégio Elementar Fernando Gomes desenvolveu suas atividades em um outro espaço, não identificado na pesquisa, mas provavelmente próximo da região onde se construiu o prédio novo.

esses estabelecimentos passaram a funcionar sob regime de co-educação ou misto, a fim de facilitar a seriação dos alunos<sup>46</sup>,

Nos colégios elementares, com matrícula superior a oito mil alunos, foi adotado, como convinha ao ensino e conforme opinião emitida por congressos pedagógicos, o regime misto ou de co-educação dos sexos. Assim, facilita-se a divisão dos alunos por seções, tendo por critério o grau de conhecimentos, de sorte a permitir que toda a seção esteja durante o tempo de lição interessada. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1914, p.9)

No ano de 1922, o Estado já contava com 41 Colégios Elementares, distribuídos por 36 municípios. A matrícula geral desses estabelecimentos somava 14.682 alunos, sendo sua frequência média de 11.365 (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, p. 143).

**Tabela 2: Colégios Elementares do Estado do Rio Grande do Sul em 1922, divididos conforme entrâncias**

<b>1ª Entrância</b>	<b>2ª Entrância</b>	<b>3ª Entrância</b>
Santa Cruz	Bagé	Fernando Gomes
Taquary	Itaqui	(Capital)
Montenegro	Livramento	Souza Lobo (Capital)
Caxias	São Borja	Voluntários da Pátria
São Leopoldo	Uruguaiana	(Capital)
Arroio Grande	Dom Pedrito	13 de Maio (Capital)
São Jerônimo	Alegrete	Bibiano de Almeida
Bento Gonçalves	São Luiz Gonzaga	(Rio Grande)
Rio Pardo	Quarai	Juvenal Miller (Rio
Taquara	Cruz Alta	Grande)
Caçapava	Passo Fundo	Felix da Cunha
Ijuí	Jaguarão	(Pelotas)
Cachoeira	São Gabriel	Cassiano do
Estrela		Nascimento (Pelotas).
Vacaria		
Santa Vitória do Palmar		
Cangussú		
Encruzilhada		
Viamão		
<b>Total: 19</b>	<b>Total: 14</b>	<b>Total: 8</b>

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul de 1922, vol. II, p. 143)

<sup>46</sup> Sobre co-educação, ver Almeida (2008 e 2009)



Concomitantemente com o estabelecimento dos colégios elementares, foram sendo instalados no Estado os grupos escolares. Em 1915, três grupos iniciaram suas atividades, sendo que outros criados ainda não estavam funcionando,

Em virtude da resolução do Governo do Estado, adotada por proposta desta Secretaria, foram criados vários grupos escolares, em 04 de fevereiro do corrente ano, estabelecimentos que vão ser elevados a colégios logo que o permitam as forças dos orçamentos e à proporção que a freqüência desses estabelecimentos atestar o seu mérito. Estão funcionando 3; um em Cachoeira, um em Dom Pedrito e um em São Luiz, os dois últimos recentemente instalados e o 1º em 22 de março do corrente ano, com a matrícula de 331 alunos. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1915, p. 15)

Com a existência de dois colégios elementares em funcionamento na Capital, o primeiro grupo escolar foi instalado no ano de 1916 em um edifício do Governo, na Rua Voluntários da Pátria, centro de Porto Alegre<sup>47</sup>. Após pouco mais de um ano de funcionamento, o Grupo Escolar, denominado Voluntários da Pátria, foi elevado à categoria de Colégio Elementar<sup>48</sup>. Em 06 de fevereiro de 1918, o segundo grupo escolar foi instalado em Porto Alegre, denominado Grupo Escolar 13 de Maio. O mesmo é elevado a colégio elementar em janeiro de 1920.

Ao longo da década de 1920, houve um crescimento significativo dos grupos escolares no Estado, pois os dirigentes políticos, que “segundo a orientação moderna, estabeleceram nas cidades e vilas de maior população escolar, em vez de escolas isoladas, grupos escolares e colégios elementares” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p.25). Entre 1916 e 1922, temos a criação de mais 4 destes estabelecimentos pelo Estado, alcançando um total de 10 grupos escolares.

---

<sup>47</sup> Instituído pelo decreto nº 2.126, de 1º de março de 1915 e instalado em 11 de junho de 1916, com 166 alunos. Este decreto também cria o Grupo Escolar do município de São Luiz.

<sup>48</sup> De acordo com o Relatório de Obras Públicas de 1916, esse estabelecimento foi criado para atender à demanda da população de imigrantes que se instalava nesta região. No edifício, adquirido pelo Governo do Estado, “foram realizadas as reparações gerais e as modificações necessárias para a adaptação e funcionamento de um Colégio elementar. As reparações consistiram em mudanças de paredes, para modificação das salas de aula, reforma completa dos serviços sanitários, pintura e limpeza geral, consertos nas ferragens das portas e janelas; enfim em todas as reparações imprescindíveis a boa conservação do prédio, inclusive o conserto das canalizações elétricas” (p.32).

**Tabela 3: Número de Grupos Escolares existentes no Estado do Rio Grande do Sul entre 1916 e 1922 e o número de freqüência**

Ano	1916	1917	1918	1919	1920	1921	1922
Nº de Grupos Escolares	6	7	8	8	9	9	10
Matrículas	1353	1475	1291	1751	1649	1744	890

(Tabela elaborada pela autora a partir dos dados do Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1922, Vol. II, p. 188)

Apesar do aumento do número de estabelecimentos, a matrícula apresentou um nível decrescente, já que os que possuíssem maior freqüência eram elevados à categoria de colégio elementar. No relatório de 1925, é descrito o crescimento destes estabelecimentos, chegando a alcançar 20 municípios num total de 22 grupos escolares. Conforme quadro abaixo:

**Tabela 4: Indicação do município, número de grupos escolares existentes e a localizações dos mesmos**

	Município	Nº de grupos	Localização
1	Porto Alegre	1	Arrebalde de Partenon
2	Santo Ângelo	2	Um na sede e outro no povoado 14 de Julho
3	São Borja	1	Passo de São Borja
4	Santa Maria	1	São Pedro
5	Conceição do Arroio	2	1 na sede e outro em Márquez do Herval
6	São Francisco de Paula	1	São Francisco de Paula
7	Alfredo Chaves	1	Alfredo Chaves
8	Triunfo	1	Triunfo
9	Torres	1	Torres
10	Santiago do Bouqueirão	1	Santiago do Bouqueirão
11	Gravataí	1	Gravataí
12	Lagoa Vermelha	1	Lagoa Vermelha
13	Santo António da Patrulha	1	Santo António da Patrulha
14	Bom Jesus	1	Bom Jesus
15	Venâncio Aires	1	Venâncio Aires
16	Santo Amaro	1	Santo Amaro
17	Julio de Castilhos	1	Julio de Castilhos
18	Nova Trento	1	Nova Trento
19	Guaporé	1	Guaporé
20	Vila do Herval	1	Vila do Herval

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1925, p.93)

Como visualizamos no quadro, a maioria dos municípios do Estado onde foi criado o grupo escolar possuía apenas um destes estabelecimentos. Apenas Conceição do Arroio e Santo Ângelo eram sede de duas instituições deste modelo. Na década de 1920, o Estado do Rio Grande do Sul era composto por 75 municípios. De acordo com os dados estatísticos do Censo de 1920, o Estado do Rio Grande do Sul possui uma população, de 406. 898 pessoas vinculadas às atividades de exploração do solo (agricultura, criação, caça e pesca, entre outras). Em comparação à área industrial, que empregava aproximadamente 60.623 pessoas, as atividades rurais predominavam de maneira quase sete vezes maior que a industrial<sup>49</sup>. Somados os estabelecimentos de colégios elementares e grupos escolares presentes nos municípios, constatamos que 53 destes eram atendidos por alguma destas instituições, sendo que 35 possuíam colégios elementares e 20 grupos escolares. O município de Porto Alegre e São Borja possuíam as duas instituições.

Nos anos posteriores à década de 1920, houve um crescimento significativo no número dos grupos escolares assim como sua matrícula. Em 1930, os grupos escolares ultrapassaram o número de unidades de colégios elementares, mas a matrícula/frequência continuava sendo menor em relação aos colégios. Conforme relatório de 1930, o Governo do Estado possuía 50 colégios elementares, com uma matrícula de 22.187 alunos e frequência de 17.949 alunos. Nesta mesma data, havia 73 grupos escolares, com matrícula de 13.704 e frequência média de 11.187 alunos. Ainda o Relatório de Instrução Pública anuncia que, “287 escolas estaduais tendem a ser substituídas por grupos escolares” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1930, p.10).

Um estudo realizado por Maria Eunice Muller Kautzmann (1998), sobre a trajetória histórica do Colégio Elementar de Taquara traz um importante exemplo para compreendermos a organização do ensino primário no Estado e a relação entre Colégio Elementar e Grupo Escolar. Em 1902, foi instituído como colégio distrital, de acordo com o regulamento do ano de 1897 do Governo do Estado, sendo suprimido em 1905. Em 1918, o Presidente do Estado, Borges de Medeiros, pelo decreto nº 2783, instituiu um Grupo Escolar em Taquara. Este, entrou em funcionamento em 1919, em uma casa alugada na Rua Bento Gonçalves, esquina com a Rua Pinheiro Machado. Dois anos

---

<sup>49</sup> Fundação de Economia e Estatística de Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul. Censos do RS 1803 – 1950. Porto Alegre, 1981.

depois, em 1921, o Grupo passou à categoria de Colégio Elementar, com curso de 7 anos. No ano de 1936, o colégio elementar passou a ocupar um novo prédio, especialmente construído para a escola, na Rua General Frota, nº 2363, onde funciona até hoje (KAUTZMANN, 1998, p. 167-168).

Os grupos escolares e os colégios elementares no Rio Grande do Sul constituíram uma nova concepção de escola dentro da sociedade. A instituição primária idealizada no início da República esteve diretamente vinculada ao contexto urbano, ao disciplinamento dos corpos, hábitos e comportamentos, a fim de promover a convivência harmoniosa. Apesar de esta realidade ficar restrita a um número pequeno de instituições, foi primordialmente nas cidades que os edifícios escolares constituíram o lócus privilegiado para a formação da criança, além de constituir uma nova visualidade urbana.

### **3.2 A necessidade de prédios escolares**

A instalação e organização dos colégios elementares e dos grupos escolares estiveram diretamente relacionadas com as questões das construções escolares. A necessidade de prédios próprios foi apontada como uma das principais soluções para a melhoria da instrução pública primária. Os gastos que o Governo despendia com o aluguel de casas, em sua maioria impróprias para o ensino, comprometia grande parte da verba destinada à educação. Uma escola primária que visava uma quantidade numérica cada vez maior de alfabetizados, uma educação de caráter integral, com um currículo abrangente e ainda alinhada com as questões de saúde e higiene, necessitava, no mínimo, um espaço amplo, com salas diversificadas, sanitários, ser bem iluminada, sem umidade, e com uma boa circulação de ar.

A constatação e a discussão dos problemas que envolviam os prédios escolares não foi uma questão exclusiva do período republicano, como afirmamos anteriormente. Entretanto, o novo regime visava uma ampla reorganização da escola primária, e com isso a configuração de um espaço adequado para tais alterações tornou-se um dos focos principais. No final do século XIX era recorrente a menção dos dirigentes republicanos em relação à precariedade dos prédios escolares, a inadequação para as atividades de ensino, assim como a preocupação com os gastos despendidos com aluguéis de casas. João Abbott, diretor de Instrução Pública do Rio Grande do Sul, em 1896, relata que,

Enquanto ao que dissestes sobre as péssimas condições higiênicas de muitas casas em que funcionam as aulas públicas neste capital, só me cumpre acrescentar que o mal se agrava de contínuo, devido a constante e sucessiva elevação dos aluguéis sem a correspondente alteração da tabela respectiva. A meu ver, porém, a elevação do quantitativo não resolve definitivamente a questão, pois é claro que, sem gravíssimo e infrutífero ônus para o Estado, este quantitativo jamais poderá ser elevado ao ponto de igualá-lo ao valor locativo atual de uma casa sofrivelmente confortável, que oscila entre 1:400\$000 a 1:800\$000. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.293)

Os sucessivos gastos com aluguéis e as péssimas condições higiênicas das casas onde funcionam as aulas públicas eram apontados como um dos principais problemas do ensino primário. Esses espaços não estavam de acordo com as exigências das renovações pedagógicas, tampouco com as exigências relativas à saúde e higiene da época. Segundo a discursividade presente nos Relatórios analisados, a estrutura física, de modo geral, era precária e insuficiente para o número de crianças que recebia, sendo que os banheiros, a iluminação e a circulação de ar estavam longe das condições ideais e tornavam-se assim foco de propagação de doenças. A construção de edifícios escolares foi apontada como a melhor saída para a melhoria ou a resolução dos problemas estruturais das escolas,

O edifício próprio, tão aconselhado e tão necessário, que engrandece e radica a escola, eleva e dignifica a condição do professor, rodeando-o de necessário conforto e dos elementos apropriados a cumprir, com êxito, sua sublime missão, é a meu ver a única solução definitiva. Si a encararmos sob o ponto de vista higiênico, veremos que é de tão evidente conveniência que ocioso seria qualquer argumento no sentido de justificá-la, atender na enorme soma despendida anualmente com aluguéis de casas nas condições lucidamente expostas no vosso relatório. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.293)

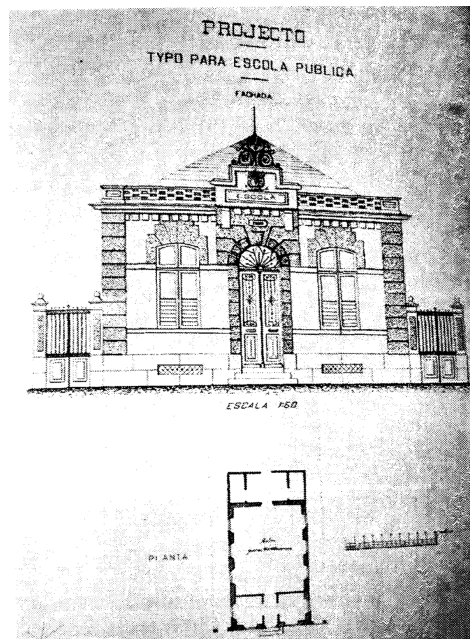
A fórmula ideal, já utilizada por alguns países (França, Estados Unidos, Argentina) e implementada, no final do século XIX, no Estado de São Paulo, era a destinação de uma verba específica do Estado à construção de edifícios escolares. Uma opção, seguindo o exemplo da República Argentina, consistia na cobrança de impostos para a realização de tais construções. No caso do Estado de São Paulo,

A lei n. 88, de 8 de setembro de 1892, que reformou o ensino no Estado de São Paulo, estatue em seu artigo 9º: “O Governo consagrará todos os anos a quantia de 500:000\$000 para a construção de edifícios para as aulas preliminares, conforme tipo adotado. Na execução do disposto neste artigo, o governo dará preferência aos municípios cujas municipalidades auxiliarem ao Governo, quer pecuniariamente, quer com dádivas de terrenos e

materiais” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.294).

Em defesa da destinação de uma verba específica para a construção de escolas primárias, falava-se no engajamento dos poderes municipais, em conjunto com o Estado, para a concretização desta ação. Ainda, fazia-se um apelo para o envolvimento de todos os cidadãos, pois, contemplava diretamente uma grande parcela da população que possuía filhos em idade escolar e, ainda o empreendimento da construção escolar estaria plenamente visível e de fácil fiscalização.

No ano de 1899, o Relatório de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul faz menção à construção de edificações escolares por parte do Governo do Estado. Consistia em um “projeto-tipo” para escola pública, que demonstra a iniciativa do governo em elaborar um projeto que serviria de exemplo para o estabelecimento de escolas elementares. Segundo Possamai (2009a, p.151), este teria sido o primeiro projeto de edificação escolar elaborado pelo executivo estadual. Indica uma prática encontrada também em outras províncias brasileiras, na qual um único projeto embasa a construção de vários edifícios.



**Figura 9: Projeto Typo para escola pública. Fachada e planta - 1899.**  
(Fonte: POSSAMAI, 2009, p. 163)

São diferentes os momentos que envolvem a constatação, projeção e a efetiva construção de edifícios escolares. A valorização da escola como lugar, projetado e construído para tal fim, foi concretizado em poucos casos, sendo mais comum a

aquisição de prédios e casas para o funcionamento das aulas públicas, uma solução mais imediata e menos onerosa frente aos gastos com aluguéis. Os espaços escolares construídos eram considerados o modelo ideal para a instrução, segundo a Diretoria de Instrução Pública,

Com a construção de prédios, que mandastes fazer para as escolas, vejo com satisfação que o mal tende a desaparecer. Em casas apropriadas, bem localizadas, dotadas de bom material, muito aproveitarão a saúde das crianças e a sociedade em geral, porque fácil será ao professor ministrar as noções práticas de higiene, que irão repercutir no meio externo. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1906/1907, p. 12)

Em Porto Alegre, o ano de 1907 é marcado pela construção da escola primária pública Campos da Redenção. A escola, localizada na esquina da Rua Venâncio Aires, constitui a primeira escola primária em construção, seguindo o modelo escola-tipo projetado pela Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 1899<sup>50</sup>. Suas dimensões compreendiam: “8 metros de frente sobre 12m.85 de fundo; espaço para 60 alunos em duas salas, gabinete do professor e sala de espera no pavimento superior, cujo soalho fica a 2m.20 do solo. A parte inferior ventilada, recebe como a superfície superior ar e luz por todos os lados e, poderá também servir para recreio dos alunos em dias de chuva ou para habilitação do professor” (Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1907 *apud* POSSAMAI 2009a, p.152).

As construções escolares deveriam estar alinhadas às novas propostas do ensino primário, com espaços para biblioteca, sala do diretor, sanitários, laboratórios, espaços para práticas de atividades físicas, enfim, uma série de prerrogativas da pedagogia moderna que somente poderiam ser contempladas com a elaboração de projetos específicos para tal fim. Protásio Alves se pronunciou em defesa das construções escolares, sendo este considerado na ocasião a segunda medida em grau de importância para a melhoria do ensino ministrado no Estado,

é preciso empreendê-las [construções escolares], porque as casas ou palacetes que se possam adquirir, não tem as condições precisas para a educação moderna. Há necessidade de salas e gabinetes com proporções,

---

<sup>50</sup> A descrição da escola construída não corresponde, necessariamente, ao modelo da escola-tipo projetada em 1899, já que a planta da escola tipo compreende apenas um andar e as descrições do prédio que estava sendo construído assinala a existência de dois andares.

colocação especiais e espaços adjacentes que, em regra, não se encontram em prédios levantados para outros fins. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1912, p.10)

Um inventário dos prédios escolares próprios do Governo do Estado, no ano de 1917, descreve que a Capital possui a Escola Complementar<sup>51</sup>, o Grupo escolar Voluntários da Pátria, o Colégio Souza Lobo e a 21ª escola, de 3ª entrância, da Avenida Bom fim, todos na capital. Nos interior do Estado: os colégios Visconde de São Leopoldo, em São Leopoldo; Félix da Cunha, em Pelotas e o da cidade de Santa Maria. Neste mesmo ano foi autorizada a compra do prédio em que funcionava o Colégio Elementar de Bagé.

Os novos edifícios em construção, além do prédio para o Colégio Fernando Gomes, na Capital, são os dos Colégios de Livramento e Cachoeira. Os colégios de Santa Cruz, Rio Pardo, São Borja, São Jerônimo, Taquari e os grupos de São Luiz, Ijuí, Alfredo Chaves, Camaquã e Cangussú acham-se instalados em casa adaptadas pelas respectivas municipalidades. Com aluguéis das casas ocupadas pelos outros colégios, o Estado despendia anualmente a quantia 49:080\$000 réis (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1917, vol. II, p.136).

O poder público estadual, através de seus relatórios, salientava constantemente o desenvolvimento das construções escolares, o que simbolizava a importância que o Estado atribuía à instrução pública, destacada como um dos principais problemas sociais,

Edifícios importantes pela capacidade e adequada construção, que obedece aos modernos preceitos da higiene das habitações escolares, acham-se em execução ou estão sendo projetados e orçados. Alguns ficam situados na Capital do Estado, outros se destinam às zonas de fronteira, tendo V. Ex. recomendado, quando estes que se organizem, dois tipos de construções: um para colégios elementares, nas cidades, e outro para escolas rurais isoladas. (Relatório de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1918, p.5)

No ano de 1921, o capital imobiliário do Governo do Estado compreendia o seguinte panorama:

---

<sup>51</sup> Esse prédio correspondia a Escola Normal de Porto Alegre, que funcionava na Rua Duque de Caxias, esquina com Marechal Floriano. Em 1901, foi transformada em Colégio Distrital de Porto Alegre e, o decreto 28/02/1906 alterou sua nomenclatura para Escola Complementar (FRANCO, 2006).



**Tabela 5: Colégios Elementares: prédios escolares de propriedade do Estado, municípios e alugados**

<b>Prédios próprios do Estado</b>	<b>Aluguel</b>	<b>Prédios municipais</b>
Fernando Gomes/Porto Alegre	13 de Maio/Porto Alegre	Taquari
Souza Lobo/Porto Alegre	Cruz Alta	São Jerônimo
Voluntários da Pátria/Porto Alegre	Quarai	Bento Gonçalves
São Gabriel	Arroio Grande	Santa Cruz
Livramento	Uruguaiana	Ijuí
Bagé	Juvenal Miller/Rio Grande	
Jaguarão	Bibiano de Almeida/Rio Grande	
Santa Maria	São Borja	
Cachoeira	Caxias	
Felix da Cunha/Pelotas	Montenegro	
Cassiano do Nascimento/Pelotas	Dom Pedrito	
Rio Pardo	Alegrete	
São Luiz	Itaqui	
	Passo Fundo	
	Taquara	
	Caçapava	
<b>Total: 13</b>	<b>Total: 16</b>	<b>Total: 5</b>

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p. 189).

**Tabela 6: Grupos escolares: prédios alugados e prédios municipais em 1921**

<b>Prédios alugados</b>	<b>Prédios municipais</b>
Alfredo Chaves	Viamão
Cangussú	São João de Camaquã
Santa Vitória do Palmar	São Francisco de Paula
São Sebastião do Caí	Estrela
	Encruzilhada

(Tabela elaborada pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, vol. II, p. 189).

O Grupo Escolar de Santo Antônio da Patrulha, criado em 1922, pode servir de exemplo para compreendermos essa concepção de espaço escolar. Um estudo de Barroso (1998), trabalha com as memórias deste estabelecimento de ensino durante sua primeira fase de funcionamento em um prédio na Rua Marechal Floriano, entre 1923 a

1940. A partir do depoimento oral de uma ex-aluna, a descrição do prédio, sua localização no município, as salas e ainda o material utilizado para ensino das primeiras letras é emblemático,

Um prédio antigo, de paredes grossas e muitas portas e janelas, situado rente à calçada, na rua Marechal Floriano. Eram seis salas de aula, com compridas carteiras, um quadro negro, mapas coloridos, presos nas paredes e um lavatório para lavar as mãos. Essas salas não apresentavam os requisitos agora exigidos, nem tinham iluminação adequada (...) Aprendia-se a ler num grande quadro ou cartaz colorido (abecedário) preso à parede<sup>52</sup>.

Neste local funcionou até 1940, quando as obras do novo prédio foram finalizadas, no final da mesma rua. O Grupo Escolar recebeu, então, a denominação de Gregória de Mendonça, em homenagem à primeira professora pública do Rio Grande do Sul (BARROSO, 1998, p. 165).

Como já afirmamos, existiam concomitantemente prédios próprios, do Estado e dos municípios, em menor número, assim como os estabelecimentos que funcionavam por aluguel, a maioria dos casos. Ainda, dentre os prédios próprios, podemos dividir aqueles que foram construídos para serem escola e as casas que foram adquiridas pelo Governo e adaptadas para o funcionamento das aulas.

No final da Primeira República, o decreto nº 3981, de 5 de janeiro de 1928, instituiu uma verba de 400:000\$000 para as construções escolares, sendo destinado 250:000\$000 para a construção e 150:000\$000 para a conservação dos mesmos. Foi lançado, neste mesmo ano, o concurso de projetos de prédios escolares, urbanos e rurais. As exigências do concurso compreendiam,

- 1 - os prédios para escolas isoladas terão uma e duas salas de aulas, com ou sem acomodações para o professor. Cada sala terá capacidade para cinquenta alunos.
- 2 - os prédios para grupos escolares e colégios elementares terão capacidade para 250, 300, 350, 400, 450, 500, 550, 600, 800 e 1.000 alunos.
- 3 - os prédios serão isolados dos edifícios vizinhos e terão no máximo dois pavimentos. Os pisos deverão ser construídos de cimento armado, convenientemente emachado, ou revestidos de xylolith ou qualquer outra substância análoga.
- 4 - as salas serão retangulares com cantos arredondados, iluminação direta, ventilação eficiente e capacidade de cinquenta alunos cada uma.
- 5 - Haverá ainda em cada Grupo ou Colégio: uma sala de espera; uma sala de administração; uma sala para biblioteca; uma sala para museu didático; uma sala para trabalhos manuais; uma sala para consultório médico; uma

---

<sup>52</sup> Depoimento de Ivone Britto Selistre, de Santo Antonio da Patrulha, em julho de 1990. (BARROSO, 1998, p. 157-158)

sala para dispensário odontológico; um salão para solenidades (auditorium). Veja-se a clausura 8; vestiário e toilette com banheiro; uma sanitária para cada grupo de quinze (15) meninas ou trinta (30) meninos – um mictório para cada grupo de quinze (15) alunos.

6 - cada grupo ou colégio terá anexo um pavilhão coberto para ginástica.

7 - a planta deverá ser projetada de forma que se possa aumentá-la o número de salas sem prejuízo da estética e da higiene, e bem assim o pavilhão de ginástica – e a possibilidade de instalações futuras de cinema e radio escolares.

8 - os projetos deverão apresentar a variante de paredes moveis para transformação de quatro ou mais salas de solenidades com a supressão deste, bem como a subdivisão de duas ou três salas para que cada uma comporte apenas 25 alunos.

9 - os projetos deverão compreender uma planta geral, plantas parciais, fachadas, córtes e mais detalhes necessários à sua completa elucidação, além de um memorial descritivo e justificativo.

10 - as plantas de construção deverão, em suma, obedecer rigorosamente às regras higiênicas e pedagógicas, sendo permitidas, dentro delas, sugestões por parte dos projetistas.

11 - os projetos serão apresentados em carta fechada, em uma só via e com firmas legalmente reconhecidas.

12 - serão conferidos três prêmios com a designação de 1º e 2º e 3º, respectivamente no valor de 5:000\$000,3:000\$000 e 2:000\$000 rs. aos projetos que, em conjunto, forem, por uma comissão de técnicos, classificados em 1º, 2º e 3º lugar.

13 - A diretoria se reserva o direito de recusar todos os projetos sem qualquer ônus de indenização.

14 - esta Diretoria ministrará diariamente quaisquer outras informações.

(Jornal A Federação, 1º de dezembro de 1928, p.7)

As cláusulas descritas no concurso indicam o espaço escolar idealizado segundo os preceitos do fim da Primeira República no Estado do Rio Grande do Sul. Pensava-se em projetos distintos para escolas isoladas e para os prédios dos colégios elementares e grupos escolares. Em relação a sua localização, prescrevia que este deveria ser construído afastado dos demais prédios, com até dois pavimentos, tendo suas salas uma iluminação direta e eficiente circulação de ar.

Em relação à diversidade de atividades que norteavam a idealização da escola primária, temos a indicação de salas para diferentes atividades, como sala de espera, sala de administração, laboratórios, biblioteca, museu, trabalhos manuais, consultório médico, consultório odontológico, pavilhão coberto para ginástica e auditório para solenidades. As questões higiênicas estão fortemente alinhadas aos sanitários, sendo indicado numericamente a relação aluno com esse espaço.

Ainda, os projetos deveriam possibilitar alterações futuras, com a ampliação e redução do tamanho das salas sem prejuízo da estética e higiene do prédio. Para tanto,

previa a existência de paredes móveis, que possibilitassem a abertura ou fechamento das salas para diferentes atividades.

Esse concurso expressa a idealização das autoridades de como deveria ser o espaço escolar que, principalmente desde a segunda metade do século XIX, vem sendo apresentado como melhorias higiênicas, pedagógicas e estéticas da escola primária. Se compararmos com o projeto da Escola-tipo, elaborado pelo Governo do Estado em 1899, visualizamos a mudança significativa na estrutura escolar projetada, em menos de 30 anos. O projeto tipo compreendia um andar, com capacidade para aproximadamente 60 alunos, uma fachada ornamentada, mas simples. Em contraponto, o modelo de projeto, no fim da década de 1920, compreende a complexidade do espaço escolar, que além dos diferentes usos e funções, pensa uma escola já adaptável para o futuro, com a introdução de inovações modernas e espaços móveis para novas acomodações.

Além da proposta da elaboração de um modelo de projeto para a escola primária, neste mesmo ano de 1928, o Governo do Estado investiu na fiscalização dos prédios escolares existentes. Para isso, elaborou um questionário sobre as condições dos terrenos e dos prédios escolares, que deveria ser respondido por uma equipe de inspetores, sendo observadas minuciosamente as condições do terreno, prédio e os complementos. Em relação ao terreno, deveriam os inspetores analisar, planta completa (dimensões, área, orientação); localização (município, distrito, rua, praça); lugar elevado ou baixo; central, de fácil acesso; seco, úmido; permeável, arejado; bem exposto a luz solar; protegido contra ventos dominantes; proprietário; doação ao Estado; preço; prefere-se uma quadra, ou seja, um contexto de certo isolamento.

Sobre o prédio, deveriam observar as condições estruturais, os materiais da construção, sua localização no município e em relação aos outros prédios, as condições higiênicas, os sanitários e mictórios, o número de salas, iluminação, ar, portas, janelas, as condições da água, o mobiliário e a moradia do zelador e professor. Ainda previa a indicação do proprietário, indicando se este pertence ao Estado, município ou alugado, a matrícula e frequência dos alunos,

planta completa (dimensões, área, destino de cada peça, quantos andares, preço, etc.); construção (madeira, etc., assoalho, teto, juntas, revestimento das paredes, anos, cor de paredes e tetos); isolamento dos edifícios vizinhos; afastado de lugares e estabelecimentos insalubres, barulhentos ou perigosos; afastado do centro de muito trânsito, de cemitérios, hospitais, prisões, matadouros e lugares onde hajam água estagnadas; iluminação (suficiente, direta, pela esquerda, unilateral, bilateral); salas (número, cubagem, área,

aberturas, quantos alunos comporta cada uma); janelas; sala para museu escolar; sala para biblioteca escolar; sala para festividades escolares; asseio e estado de conservação; houve adaptação ou foi feita para ser escola; orçamento dos reparos para bem funcionar e em que consistem tais reparos ou adaptações; água (corrente, donde provem, como se utiliza, etc.); sanitárias e mictórios (número, tipo, etc); numero de alunos que comporta e quantos deverá comportar (250, 300, 350, 400 a 1.000 alunos); categoria (colégio elementar, grupo escolar, aula isolada); designação (“14 de julho”); proprietário (União, Estado, município, particular e seus nomes); aluguel (importância, quem paga, gratuito); mobiliário (tipo, etc); matricula e frequência da população (população escolar da sede e seu crescimento); quem mora no prédio (diretor, professor, zelador, há compartimentos para esse fim); zelador (idoneidade, idade, precisa de servente o prédio). (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1929, p. 28)

Além dos elementos materiais, o questionário prescrevia a observação moral, onde o próprio isolamento do prédio consistia em um afastamento dos grandes perigos e vícios da vida aglomerada das cidades. Também deveria ser fiscalizada a idoneidade dos atores - professoras, zelador e diretor - que compunham a modelar escola primária.

Ainda, os chamados “complementos” que poderiam ou não estar diretamente relacionado com a escola, como a existência ou não de pátio ou de outro estabelecimento de ensino na cidade ou vila,

pátios de jogos ou recreio para meninos ou meninas (coberto de areia, etc.); campo de jogos; jardim; árvores; pavilhão de ginástica; granja escolar; praça de desporto (na cidade ou vila); oficinas; existem outros estabelecimentos de ensino, aulas isoladas, etc., na sede). (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1929, p.29)

A análise da discursividade dos dirigentes republicanos em torno das construções escolares possibilita descrever a crítica direcionada à estrutura das aulas que funcionavam em casas alugadas, assim como a valorização da construção dos projetos para os prédios escolares. O Governo do Estado, durante o período da Primeira República, concretizou alguns poucos casos de prédios escolares, sendo que a grande maioria das aulas continuou funcionando em espaços adaptados, seja através do aluguel ou compra de casas residenciais.

A capital do Estado, Porto Alegre, constituía o cenário ideal para a concretização de um projeto modelar de escola primária. Como sede do governo do Estado, foi fundamental a construção estrutural e ideológica dentro deste espaço para a consolidação do novo regime. A seguir, a análise da ocupação da cidade, destacando as

reformas urbanas do início do século XX, consiste numa contextualização histórica e espacial do local onde foi construído um modelo de escola pública primária neste período, o Colégio Elementar Fernando Gomes.

### **3.3 A história de Porto Alegre e seu planejamento urbano**

Este momento da pesquisa reflete acerca da configuração histórica do espaço urbano da zona central da cidade de Porto Alegre, a fim de compreendermos o cenário onde se consolidou uma nova proposta de espaço escolar. Para tanto, buscamos alguns aspectos do processo de ocupação da região, entre os séculos XVIII e XIX, para, posteriormente, concentrarmos nossa atenção no período compreendido entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do XX, destacando os projetos de reformas urbanas e as principais obras realizadas pelo Governo do Estado neste período.

A abertura e saneamento de ruas, criação e embelezamento de praças e parques, extinção de becos, são marcas importantes deste processo de reurbanização, no início do século XX. Em 1914, o Plano Geral de Melhoramentos da Capital, mostra como o poder público projetava, pela primeira vez, uma reconfiguração espacial de maneira ampla, marcado pela idéia de sanear, higienizar e embelezar a Capital do Estado, o seu cartão de visitas.

O poder público foi um dos principais mentores dessa nova configuração urbana, formando uma equipe de profissionais, principalmente os engenheiros-arquitetos, para a realização e fiscalização das obras públicas. Neste período, também temos muitos investimentos da iniciativa privada na construção civil, que somados às obras públicas, constituíram uma nova visualidade urbana.

A historiografia recente sobre a formação da cidade de Porto Alegre traz uma série de problematizações sobre o que podemos chamar de uma “história da cidade”. A construção mais tradicional dessa história se desenvolveu basicamente a partir da consulta a documentos do processo de colonização portuguesa e dos registros de alguns viajantes. De acordo com Monteiro (2002, p.14), entre o final do século XIX e a década de 1940, o campo do saber histórico esteve ligado com a literatura e o jornalismo, sendo

que uma intelectualidade, oriunda das Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, constituiu uma elite dirigente produtora de um saber histórico<sup>53</sup>.

Um repensar a história das cidades nos últimos anos vem se desenvolvendo a partir das problematizações propostas pela história cultural, compreendendo o espaço urbano como um cenário complexo e dinâmico, que constantemente é adaptável e adaptador dos diferentes grupos que o compõe. Portanto, pensar uma história cultural da cidade significa compreender os diferentes fenômenos urbanos convivendo em um mesmo espaço. A cultura urbana estabelece diferentes relações com as culturas que lhe são contemporâneas, como por exemplo, a cultura escolar.

A ocupação do território de Porto Alegre se desenvolveu, na passagem do século XVII para o século XVIII, a partir da descoberta de ouro na região de Minas Gerais e a necessidade de animais para alimentação e transporte nessa região. A Coroa Portuguesa distribuiu sesmarias a tropeiros e militares, que aqui no Rio Grande do Sul capturavam e forneciam animais requisitados pela mineração. Pouco depois, se estabeleceram estâncias de criação, garantindo o fornecimento regular de gado para as “minas gerais”. A região de Porto Alegre, neste momento, compreendia quatro sesmarias (PESAVENTO, 1999, p. 9-14).

A região mais próxima às margens do Guaíba foi doada, em 1740, a Jerônimo de Ornellas, que comprovou para a Coroa sua permanência e de sua família no local há alguns anos. Foi, portanto, a partir de uma geografia formada pela “ponta da península” que a cidade começou a se desenvolver. Por ser uma região sem ligação direta com o oceano, era a partir do lago Guaíba que se faziam os contatos com o exterior<sup>54</sup>.

Alguns anos depois, a chegada dos primeiros casais de açorianos enviados pelo rei de Portugal para a colonização das Missões, contribuiu para um novo contexto de ocupação na região<sup>55</sup>. Uma série de disputas entre as coroas ibéricas, no século XVIII,

---

<sup>53</sup> Os cursos superiores de história e geografia surgiram em meados da década de 1940, mas havia ainda uma forte desvinculação entre ensino e pesquisa. A produção historiográfica sobre a cidade até este período esteve basicamente restrita ao Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, fundado em 1921, pela Academia Rio-Grandense de Letras, assim como também pelas editoras, jornais, cafés, bares e restaurantes por onde circulavam essa elite cultural. O início dos cursos de pós-graduação em História, em meados dos anos 1970, aproximou as atividades de ensino e pesquisa. Entretanto, é somente com uma renovação historiográfica da chamada história cultural que repensa os estudos sobre as cidades. Para um estudo mais aprofundado sobre início da produção historiográfica da cidade de Porto Alegre, ver Monteiro (2002).

<sup>54</sup> Neste período a região ficou conhecida como “Porto do Dornelles”.

<sup>55</sup> O Tratado de Madrid, assinado entre Espanha e Portugal, em 1750, passou a região das Missões para propriedade de Portugal.

fez com que os açorianos recém-chegados permanecessem às margens do Guaíba, ficando a região conhecida como “Porto dos Casais”. Duas décadas depois começou a demarcação mais sistemática para a distribuição de terras a estes novos habitantes.

Um primeiro traçado da cidade foi realizado pelo Capitão Alexandre José Montanha, em 1772, estabelecendo três ruas paralelas no sentido leste/oeste, sendo elas: Rua da Praia (atual Rua dos Andradas), Cotovelo ou da Ponte (atual Riachuelo) e Rua Formosa ou da Igreja<sup>56</sup> (atual Rua Duque de Caxias). Em 1804, o Sargento-mor Domingos Marques Fernandez forneceu um novo traçado da cidade, com o acréscimo de mais quatro ruas transversais,

às três ruas paralelas mencionadas: da Praia, do Cotovelo e Formosa, acrescentam-se quatro transversais, identificadas como “largas, limpas e feitas à linha com as sobreditas”: Rua Bragança (Marechal Floriano), Rua do Ouvidor (General Câmara), Rua Clara (João Manuel) e a Rua das Virtudes (Bento Martins). (PESAVENTO, 2001, p.100)

No ano de 1773, o posicionamento estratégico-militar e o centro-comercial na Província de São Pedro, eleva a região, conhecida neste momento sob denominação de Nossa Senhora da Madre de Deus de Porto Alegre, à capital provincial. Neste contexto, Porto Alegre transformou-se em sede do Governo e, em 1810, foi elevada à categoria de vila. Com a independência do Brasil, em 1822, todas as vilas capitais transformaram-se em cidades. Neste período, também foram abertos os primeiros caminhos que uniam Porto Alegre a outras povoações e cidades (PESAVENTO, 1999, p. 10).

A partir da ponta da península que se concentrou a vida urbana, e na região conhecida como Alto da Praia (Praça da Matriz) se estabeleceram os principais edifícios coletivos. Neste espaço, foi construído em fins do século XVIII, o Palácio da Presidência (demolido em 1896 para a construção do Palácio Piratini); a Casa da Junta, com apenas um pavimento, que ainda permanece no local, ampliada com um segundo pavimento e a Igreja Matriz da Madre de Deus, demolida em 1929 para dar lugar à Catedral Metropolitana (Idem, 24-26)

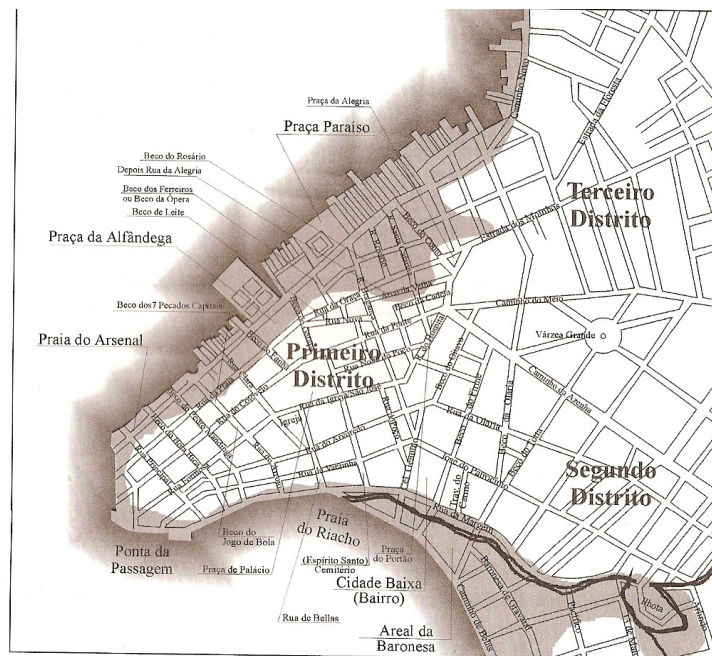
Na primeira metade do século XIX temos uma maior preocupação com os registros da configuração urbana de Porto Alegre. Nos anos que seguem a Revolução

---

<sup>56</sup> De acordo com Souza (2001, p. 141-142), as ruas das cidades podem ser nomeadas de acordo com os referenciais físicos (naturais ou construídos), como por exemplo: nomes de rios, de flores, de metais, de valores dos lugares, estabelecimentos construídos. Também podem ser nomeadas de acordo com o referencial histórico-sociocultural, como atividades diversas desenvolvidas no local, apelidos, profissões, religiosidade, tipos populares, elite local, vultos da história.



Farroupilha, as plantas da cidade apresentam uma demarcação mais precisa, onde além das principais ruas transversais temos assinaladas outras ruas que em alguns trechos recebem a designação de “becos”<sup>57</sup> (PESAVENTO, 2001, p. 101).



**Figura 10: Mapa de Porto Alegre 1839**  
(Fonte: SOUZA, 2001, p.154)

Entretanto, ao longo do século XIX a cidade começa a configurar-se em uma nova ordem urbana. A chegada de imigrantes alemães, na região do Vale do Rio dos Sinos, resultou na abertura de novos caminhos, sendo o principal conhecido como Caminho Novo (atual Voluntários da Pátria). De acordo com Pesavento (1999), Porto Alegre, entre os anos de 1820 a 1890, apresenta um crescimento urbano significativo, deixando de ser uma cidade tranquila para ser o maior centro urbano da Província,

A paisagem urbana da cidade mudou com as novas edificações (Mercado Público, Cadeia Pública, Teatro São Pedro), apontando para a diversificação econômico-social da cidade que, especialmente, se revelou na proliferação de inúmeros becos e ruas, cortiços e sobrados, chácaras e sítios que compunham um panorama para a “vida em cidade” dessa época. O perfil original de Porto Alegre começou a modificar-se com os primeiros aterros sobre o rio Guaíba, o que resultou na extinção do Beco dos Marinheiros (atual Rua Sete de Setembro). (PESAVENTO, 1999, p. 30)

<sup>57</sup> Durante a Revolução Farroupilha (1835-1845), a cidade de Porto Alegre recebe o título de “Mui Leal e Valorosa”, já que a ponta a península foi demarcada por uma linha de trincheiras, resistindo às forças revolucionárias que ocupavam a Província de São Pedro. Sobre, ver Flores (1990)

Neste período, outras zonas mais afastadas do centro também começaram a ser povoadas, como por exemplo, a área onde se estabeleceu a Santa Casa de Misericórdia e a Igreja do Nosso Senhor dos Passos, em terras doadas pelo Brigadeiro Rafael Pinto Bandeira, assim como a região da Cidade Baixa, que recebia uma população de negros refugiados. Entretanto, apesar do alargamento da população por outros espaços, é no centro que se concentram as construções públicas e privadas e uma consequente necessidade de reformar e organizar uma nova realidade urbana.

Nas palavras do viajante Saint-Hillaire, em meados do século XIX, a Rua da Igreja, atual Duque de Caxias, constituía uma das principais vias no início da configuração urbana da cidade,

Chamada Rua da Igreja, estende-se sobre a crista da colina. É ai que ficam os três principais edifícios da cidade, o Palácio, a Igreja Paroquial e o Palácio da Justiça. São construídos alinhados e voltados para noroeste. Na outra face da rua, em frente, não existe edifícios, mas somente um muro de arrimo, a fim de que não seja prejudicada a linda vista daí descortinável. (SAINT-HILLAIRE, 1974, p. 41)

A Rua Duque de Caxias recebeu o primeiro prédio construído com verbas dos cofres públicos do Governo da Província para abrigar uma instituição de ensino, que começou a ser construído em 1847, esquina com a Rua de Bragança, atual Marechal Floriano (SCHNEIDER, 1998). Denominado Liceu D. Afonso, é a primeira escola pública de instrução secundária na província. Extinta no ano de 1871, foi substituída pelo Ateneu Rio-Grandense, que também é extinto em 1873<sup>58</sup>. É também nesta Rua que se estabelece a Escola Normal, anexa ao Liceu, assim como algumas importantes escolas particulares do centro, como por exemplo, o Colégio Sevigné, o Colégio Anchieta<sup>59</sup> e o Colégio Fernando Gomes<sup>60</sup>.

Com a consolidação de uma vida urbana mais intensa, na segunda metade do século XIX, Porto Alegre torna-se espaço privilegiado para as discussões políticas que também se fazem presentes em outros centros urbanos do país. A cidade começa a receber uma série de melhoramentos significativos, tanto em relação à vida cultural,

---

<sup>58</sup> No ano de 1860, a Assembléia Legislativa Provincial autorizava a Presidência da Província a estabelecer na capital uma Escola Normal de Instrução Primária, anexa ao Liceu D. Afonso, que começa a funcionar em 1º de maio de 1869. Sobre Liceu D. Afonso, ver Arriada (2007) e sobre Escola Normal ver Louro (1988).

<sup>59</sup> Sobre, ver Memória Anchieta (2005).

<sup>60</sup> Sobre, ver Ribeiro (2007).

recreativa e de embelezamento, como as primeiras iniciativas de fornecimento de água para a população,

Constrói-se o Teatro São Pedro (1858), no alto da colina, que com a Casa da Ópera, era a opção da vida noturna em Porto Alegre. Funda-se a Hidráulica Porto-Alegrense (1865) que ofereceu água, nem sempre de boa qualidade, a domicílio ou nos chafarizes em locais públicos. Os largos passam por processo de urbanização, principalmente o da Alfândega e do Arsenal, dos quais se procurava retirar as imundícies que a população ali acumulava, remover a vegetação rasteira e drenar o terreno. Na década de 1860, o Largo do Arsenal transformou-se em Praça da Harmonia com o plantio de árvores e a colocação de bancos de madeira para recreio da população. (MONTEIRO, 1995, p. 31)

É ainda na primeira metade do século XIX que surge o primeiro código de posturas policiais, a fim de disciplinar a ocupação do espaço urbano. O código designava os lugares para a coleta de água, lavagem da roupa dos hospitais, despejo dos esgotos e do lixo. De acordo com Heinen (1989 *apud* MONTEIRO, 1995, p.30), “os Códigos de Postura, antes dos planos de urbanização, assim como a Guarda Municipal, foram importantes instrumentos de controle político do meio urbano”.

Na segunda metade do século XIX, entra em cena uma nova configuração política na Província, com a organização do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). O aumento das atividades comerciais, a imprensa, os bares, associações e cafés tornam-se lugares de propagação da crítica ao regime monárquico e das discussões em torno da necessidade do fim da escravidão e do estabelecimento de um novo regime.

A proclamação da República no Brasil, em 1889, leva à ascensão do Partido Republicano ao poder, tanto na esfera nacional como nas Províncias. No Rio Grande do Sul, este acontecimento marca o rompimento da alternância no poder dos dois partidos políticos constituídos ao longo do Império, o Liberal e o Conservador. Os republicanos eram fortemente influenciados pelas idéias positivistas que circulavam na Europa e que chegaram e se propagaram ao Brasil principalmente pelas Faculdades de Direito e as Escolas Politécnicas e Militares do Rio de Janeiro e São Paulo.

A influência do positivismo no Governo do Estado foi marcada principalmente pela figura de Julio de Castilhos, que realizando adaptações necessárias à realidade provincial, era defensor do desenvolvimento por uma via conservadora, que almejava o progresso social através da eliminação de elementos anárquicos e desagregadores que impediam uma evolução contínua. Ao Estado caberia uma função fundamentalmente

social, na regulação da sociedade segundo uma ordenação lógica e estável (ALVES, 2005). A filosofia de Comte,

pretendia construir um futuro sobre novas bases, sem revoluções, mas também sem arcaísmos do regime anterior. Assim, ele se posicionava contrário aos retrógrados, que negavam os avanços sociais e tecnológicos, e contra os grupos revolucionários, que almejavam uma completa e abrupta transformação da sociedade. A única saída para esse impasse estava na doutrina positivista, simultaneamente ordenada e progressista, sintetizada na máxima “melhorar conservando. (ALVES, 2005, p.36)

Ao realizar uma análise sobre o positivismo no Brasil, Soares (1998, p. 39-40) destaca três grupos de positivistas: os intelectuais, que se atinham à parte científica do sistema, os religiosos, que aceitavam a totalidade da doutrina e por último os positivistas políticos, que se restringiam apenas ao sentido administrativo e partidário. A maioria dos membros do PRR se alinhavam a este último grupo, que visava, a partir do poder político, conduzir a sociedade para o progresso. A ascensão do PRR ao poder no Rio Grande do Sul não significou apenas uma mudança política, mas uma nova proposta de construção da sociedade.

A hegemonia do Partido Republicano no Estado do Rio Grande do Sul foi caracterizada por Bakos (1996) como um *continuismo político*, já que tanto na esfera estadual como municipal, o PRR foi hegemônico, merecendo destaque a indicação que o governo do Estado fazia para a intendência da Capital. Em 40 anos (1897 – 1937), a cidade de Porto Alegre possuiu apenas 3 intendentes, sendo que um deles, José Montauray de Aguiar Leitão, ocupou o cargo por 27 anos, entre 1897 e 1924.

Essa característica *continuista* demonstra a centralização do poder, a manipulação dos votos e as estratégias de perpetuação dos ideais positivistas. Julio de Castilhos e Borges de Medeiros, a exemplo de outros presidentes do Estado, eram determinantes na indicação, permanência e conduta dos intendentes rio-grandenses. Fortemente alinhado à doutrina positivista, o então presidente concentra o poder no executivo, indicando à intendência municipal da Capital os correligionários que melhor demonstrassem identificação com o castilhismo. Assim, garantir-se-ia uma “obediência cega ao líder do Partido e ao Presidente do Estado, as figuras mais representativas do PRR” (BAKOS, 1996, p. 45).

A passagem do século XIX-XX foi marcada por um momento de intensas disputas políticas e de organização administrativa. A consolidação do poder do PRR no Estado se deu com a ascensão definitiva de Julio de Castilhos à presidência do Estado e

com o fim da Revolução Federalista (1893-1895)<sup>61</sup>. Entretanto, as disputas políticas e ideológicas continuam por praticamente todo o período da Primeira República, tornando-se novamente mais intensos no decorrer dos anos 1920. Os opositores à constituição promulgada por Julio de Castilhos, em 1891, e ao continuísmo de Borges de Medeiros no Governo do Estado e dos intendentos, foram alvos de intensos protestos por parte dos opositores, assim como também dos membros dissidentes do Partido Republicano.

A capital do Estado, além de ser a sede física do Governo Estadual, era o centro de propagação do imaginário da construção de uma nova ordem econômica, social e cultural. Neste contexto, não faltaram planos, projetos, discussões em torno da necessidade de uma reconfiguração urbana, da construção de uma cidade moderna, organizada, higienizada e bela, sendo que,

Como qualquer manifestação cultural, a engenharia, a arquitetura e o urbanismo contem importantes significados simbólicos, representações sociais profundas que transcendem seu programa técnico-funcional ou suas finalidades sócio-econômicas explícitas. O urbanismo moderno constitui um campo específico de representações sociais sobre a cidade, imaginando o futuro coletivo, os sonhos e o projeto de uma sociedade. (ALVES, 2005, p.17)

A tarefa de colocar em prática os planos e projetos, para reforma da cidade, faz com que o Governo Estadual, entre o final do século XIX e início do XX, despenda uma série de investimentos em verbas e em pessoal qualificado para a execução de obras. Os espaços públicos idealizados e, em alguns casos, concretamente reformulados, representam os discursos de um tempo que primava pela construção de uma sociedade a partir de uma reconfiguração espacial e moral.

Os planos de reformas, do início do século XX, estão inseridos em um conjunto de transformações urbanas em diversas cidades, no âmbito nacional e internacional. A constituição histórica dos espaços das cidades representa, entre tantas outras coisas, tensões e disputas territoriais, atividades econômicas, práticas culturais, decisões governamentais. Perceber essas demarcações espaciais implica uma leitura das relações entre o que é natural e o construído, seu processo de ocupação, transformações e permanências ao longo do tempo.

---

<sup>61</sup> A Revolução Federalista foi uma disputa entre os liberais, insatisfeitos com a ascensão do PRR no Estado, e os Republicanos que almejavam manter-se no poder. Sobre, ver Flores (1993).

Uma nova ordem espacial, social e moral deveria ser legitimada pela sociedade e ao Estado era estendida a tarefa de desempenhar esta função a partir da programação e intervenção na construção dos espaços e na formação dos indivíduos. A construção do imaginário urbano se desenvolveu em diferentes espaços sociais, como em clubes, sociedades, cafés, livrarias, e, acima de tudo, nas instituições de ensino. Estas últimas, atingiam diferentes âmbitos da organização social, desde o nível primário até superior, formando operários, técnicos e uma elite dirigente que garantisse a continuidade dos pressupostos políticos republicanos.

A construção de uma cidade moderna estava alinhada à idéia de movimento, circulação e mobilidade de pessoas, mercadorias, assim como também de elementos naturais - luz, água, ar. (ALVES, 2005). O “surto” fabril vai despender o alargamento para zonas mais afastadas, ocupando áreas que antes eram utilizadas como sítios e chácaras. Ao mesmo tempo em que essas regiões servem como um novo campo de lucro para os capitalistas que investem no campo imobiliário, para o governo significa estender a rede de serviços públicos: água, luz, saneamento básico e transportes. Segundo Monteiro (1995),

O desenvolvimento da cidade de Porto Alegre está vinculado ao dinamismo das atividades comerciais, a colocação de excedente agrícola da “zona colonial” no mercado nacional e à distribuição regional dos produtos importados do estrangeiro ou de outros Estados. (...) A expansão do perímetro urbano seguia os antigos caminhos do povoamento, abrangendo: os Campos da Redenção (atual bairro Bom Fim), o Areal da Baronesa (atual bairro Cidade Baixa), a Floresta e os Navegantes. (...) as camadas médias e estabelecimentos comerciais começam a se estabelecer também por aí. (p. 34)

Em 1908, começam a circular os primeiros bondes elétricos ao lado dos automóveis particulares, coches e carroças. Para tanto, faz-se necessária a melhoria da pavimentação, o calçamento de ruas centrais e becos (MONTEIRO, 1995, p.35). O movimento de expansão para novos espaços se desenvolve em conjunto com a reformulação da zona central, a parte mais antiga da cidade.

As primeiras décadas do século XX marcam o momento de consolidação do Estado do Rio Grande do Sul no comércio regional e nacional. As organizações de pequenas fábricas que foram se desenvolvendo nas regiões de imigração impulsionaram substancialmente as relações comerciais. Assim, em Porto Alegre, as populações ligadas a essas atividades vão sendo incorporadas a esse crescimento econômico-comercial, formando novos e cada vez mais populosos bairros afastados do centro, como por

exemplo, os arraiais de Navegantes e São Manoel, de origem alemã e do Menino Deus, de origem açorita (PESAVENTO, 1999, p. 57).

A organização do cenário urbano compreendia uma série de construções e reformas, englobando a criação e o alargamento de ruas e avenidas, a extinção de becos, a construção e reforma de prédios, praças e ainda áreas de parques. Após uma fase conturbada de instabilidade política e a prematura morte do presidente Julio de Castilhos, em 1903, os planos e discussões em torno da necessidade de construção da cidade começam a ser postos em prática.

A necessidade de um setor do Governo que coordenasse os trabalhos de construção e reforma se desenvolveu a partir da organização da Diretoria de Obras Públicas, órgão que fazia parte da Secretaria de Negócios do Interior do Governo do Estado. Em dezembro de 1889, temos a organização desta Diretoria, sendo no ano seguinte nomeada sua primeira equipe de trabalho<sup>62</sup>.

No ano de 1907, o decreto n. 1.018 estabelece algumas alterações, passando a chamar-se Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas e todos os serviços ficaram distribuídos em 4 diretorias, com as seguintes designações: Diretoria Central, Diretoria de Obras Públicas, Diretoria de Terras e Colonização, Diretoria de Viação (DIEFENBACH, 2008, p.80).

À Diretoria de Obras Públicas cabia a responsabilidade das construções, reformas e conservação dos prédios que estavam sob a responsabilidade do Governo do Estado, tanto na Capital como no interior. Composta em sua maioria por engenheiros, estava submetida ao Diretor Geral da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas, com uma chefia específica que a diferenciava das outras seções.

A importância dos projetos de reformulação da cidade de Porto Alegre, no início do século XX, pode ser representada pela Planta da cidade de Porto Alegre, de 1906. A zona central da capital aparece ao centro e ao seu redor as edificações consideradas de maior prestígio na época. O desenho foi realizado por Attilio Trebbi, sendo destacadas as obras mais grandiosas existentes ou em fase de projeto na Capital: Escola Militar, Palácio do Governo, Banco da Província, Igreja Nossa Senhora das Dores, Intendência

---

<sup>62</sup> No próximo subitem estão agregadas mais informações sobre este assunto.

Municipal, Atheneu Rio-Grandense, Hospício São Pedro, Escola de Engenharia, Thesouro do Estado, Palácio dos Chaves e monumento a Julio de Castilhos<sup>63</sup>.



**Figura 11: Planta da Cidade de Porto Alegre. Capital do Estado do Rio Grande do Sul, 1906.**  
(Fonte: [www.prati.com.br](http://www.prati.com.br))

As construções representadas resultam de diferentes momentos e contextos da história da cidade de Porto Alegre, comportando, no mesmo cenário, algumas obras realizadas durante o Império e com projetos em fase de desenvolvimento no período republicano. Estão reunidas edificações de caráter administrativo/governamental, religioso, educativo, saúde e ainda celebrativo, a fim de tornar visíveis os prédios considerados mais significativos na trama urbana.

Ao centro da imagem, a planta da cidade traz uma visualidade generalizada, tornando possível compreender a preocupação com uma regeneração urbana que englobasse todo o território da Capital. Não apenas uma propaganda do novo regime que busca ainda consolidação no início do século XX, mas uma representação do inventário dos prédios considerados mais importantes do cenário urbano estão presentes na imagem.

Mais especificamente, foi durante o governo de Carlos Barbosa, entre os anos 1908 e 1913, que se desenvolveu um intenso incentivo à construção civil. Retomado o

<sup>63</sup> Em relação às instituições educativas presentes no desenho, a Escola de Engenharia e a Escola Militar constituem marcos arquitetônicos importantes para a cidade de Porto Alegre até hoje. Para a Escola Militar, ver Medeiros (1992); o Ateneu-Riograndense, ver Arriada (2007), a Escola de Engenharia, ver Hassen (1996).



projeto do Palácio do Governo<sup>64</sup> (projetado agora pelo arquiteto francês Maurice Gras), o Presidente do Estado promove a construção da Biblioteca Pública, Arquivo Público, e ainda a reformulação da Praça da Matriz com o monumento a Julio de Castilhos e dá início as obras de aterro do Porto. Desta última resulta a criação da Praça da Alfândega, onde o Governo Central erguerá dois palácios importantes na construção de uma nova visualidade na “entrada” da cidade, a Delegacia Fiscal, atual MARGS, e o prédio do Correio e Telégrafos, atual Memorial do Rio Grande do Sul (DIEFENBACH, 2008, p. 82)

O período compreendido entre 1910 e 1914 foi caracterizado pela proliferação de obras públicas e privadas. Dorbenstein (1992) denomina este momento de *quadriênio glorioso*, destacando que não apenas o Estado, mas também a iniciativa privada investe de maneira massiva nas edificações particulares e comerciais. É neste contexto que,

se instaura na elite dirigente e na burguesia triunfante o projeto de transformar a fisionomia da cidade. Tal projeto iniciou na virada do século com a construção da Prefeitura Municipal, mas é nos quatro anos que antecederam a Primeira Guerra Mundial que tal empreendimento ganha ímpeto notável. (Idem, p. 89-90)

Esse grande investimento nos empreendimentos imobiliários e nas obras públicas acontecem em um momento de grande desenvolvimento das ferrovias no Estado do Rio Grande do Sul. Na década anterior, as três principais regiões do Estado, a Campanha, o Planalto e a Colônia, já estavam interligadas com a Capital, deslocando assim grande parte do fluxo de mercadorias, que no século anterior orientava-se por Pelotas e Rio Grande, passando agora por Porto Alegre (DORBENSTEIN, 1992, p.95).

Outra questão a ser destacada, está diretamente relacionada às relações políticas entre o PRR e o governo federal neste período (1910-1914). A vitória Hermes da Fonseca, gaúcho e amigo de Pinheiro Machado<sup>65</sup>, para presidência do Brasil, possibilitou acordos que culminaram na destinação de verbas necessárias para o melhoramento do porto da Capital, assim como o reconhecimento do mesmo à jurisdição estadual (DORBENSTEIN, 1992, p.97). Portanto, a concretização das reformas do Porto, com o aterro onde se construíram prédios da Delegacia Fiscal e dos Correios e Telégrafos, foram fundamentais para uma reconfiguração da visualidade da

---

<sup>64</sup> As plantas anteriores do Palácio do Governo foram realizadas pelo Engenheiro Affonso Hebert e serão descritas a seguir.

<sup>65</sup> Pinheiro Machado, líder político do PRR.

cidade. Entretanto, a Capital, ainda neste período, ainda não possuía um plano geral de reformas urbanas.

A ampliação e a complexidade do espaço urbano, com a circulação de pessoas, animais, carros, mercadorias, construções comerciais e residenciais, formação dos bairros operários, a instalação de fábricas, necessitou um amplo plano que abrangesse a totalidade do espaço da cidade. Em 1914, o Plano Geral de Melhoramentos da Capital, elaborado pelo poder municipal e de autoria do arquiteto Moreira Maciel, foi o primeiro a englobar uma reforma de âmbito geral, que visava o alargamento de ruas, a extinção de becos, o aterro de zonas nas margens do Guaíba, a construção de praças e áreas arborizadas. De acordo com Alves (2005), este plano

buscou conferir uma nova imagem à Capital, coordenando diversos projetos para a reformulação da zona central, como a abertura de ruas e avenidas e a criação de praças ajardinadas. Apesar de ser bastante realista, a maior parte de suas idéias só saiu do papel nas administrações seguintes (p.76).



**Figura 12: Plano Geral de Melhoramentos - 1914. Intendência Municipal de Porto Alegre.**  
(Fonte: Arquivo de Porto Alegre Moysés Vellinho)

Defendendo o desenvolvimento a partir da conservação, a proposta do governo do Estado foi sintetizada no *slogan* “melhorar conservando”, sendo que este seria considerado o momento de buscar soluções novas para os velhos problemas. Alinhado à doutrina positivista, que propunha a ordem e o desenvolvimento pela via conservadora, negava qualquer tipo de manifestação revolucionária. Sua proposta central estava na idéia de sanear, higienizar e embelezar a Capital do Estado,

O prolongamento do cais contratado e que chega até o alinhamento da Rua General Bento Martins se impõe, para desta forma contornar a cidade, praticando uma larga e nova avenida entre a parte litiforme atual e o rio, o

que representa facilidade para o trânsito, beleza para a cidade, higienizando ao mesmo tempo as margens atuais do Guaíba<sup>66</sup>.

Ao Guaíba estavam atreladas questões de ordem econômica, higiênica, moral e simbólica. Foi às suas margens que a população da cidade de Porto Alegre instalou-se primeiramente e dela dependiam as relações comerciais de âmbito regional e internacional. O porto da capital vinha desenvolvendo de maneira constante suas atividades comerciais, e ainda, no plano simbólico, constituía a porta de entrada da Capital, o cartão de visitas do Estado. Para Alves (2005), as obras do porto da capital representaram,

um marco no período inicial de grandes reformas urbanas de Porto Alegre, modernizando a cidade de acordo com os princípios de saneamento, circulação e embelezamento do urbanismo higienista da época. Ele constituiu um elemento estratégico da política de obras do governo republicano para a transformação da capital do Estado. (p.69)

Assim, o plano de reforma urbana esteve alinhado aos processos de saneamento, higienização e embelezamento da cidade, sendo que,

Embora fosse basicamente um plano viário, preocupava-se com a estética, prevendo a criação de espaços verdes e a higienização da cidade. Reunindo elementos de engenharia urbana de caráter funcional e preocupações estéticas, ele pretendia dar conta do tráfego crescente de veículos automotores, caminhões, carroças, coches, pedestres no centro da cidade e na organização dos terrenos ganhos ao Guaíba com a construção do novo cais do Porto. (MONTEIRO, 1995, p. 72)

A construção de uma nova ordem urbana necessitava a formação técnico-profissional assim como de uma população adaptada aos novos códigos e condutas sociais. O principal centro de formação profissional do Estado do Rio Grande do Sul se desenvolveu com a organização da Escola de Engenharia. Criada em 1896, a partir da iniciativa privada de um grupo de engenheiros da Escola Militar, recebia recursos financeiros públicos para sua manutenção e funcionamento, o que se traduziu em ingerências do governo em sua administração<sup>67</sup> (MONTEIRO, 1995, p. 37).

---

<sup>66</sup>Intendência Municipal de Porto Alegre. Relatório do Projeto de Melhoramentos e orçamentos apresentados ao Intendente Municipal Dr. José Montauray de Aguiar Leitão pelo então Eng. Arquiteto João Moreira Maciel da Comissão de Melhoramentos e Embelezamento da Capital. 1914. Porto Alegre. Oficinas Gráficas da Livraria do Comércio. 1914. (Fonte: Arquivo de Porto Alegre Moysés Vellinho).

<sup>67</sup> João José Pereira Parobé ingressou como docente na Escola de Engenharia em 1897, sendo eleito diretor deste estabelecimento onde permaneceu no cargo até seu falecimento, em 1915. Esteve a frente do cargo de Diretor da Secretaria de Obras Públicas em dois momentos, de 1890 a 06/03/1906; 25/01/1913 a 09/02/1915.

Seguindo o ideário positivista de que ao Estado caberia a orientação e organização social, a Escola de Engenharia constituiu-se em um lócus privilegiado de orientação desta doutrina e de formação para os cargos da Secretaria de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Devido à necessidade de pessoal qualificado em diferentes âmbitos da construção, a Escola de Engenharia formava desde os operários de base produtiva até profissionais com alta qualificação em cursos de nível superior<sup>68</sup>. “Ela [a escola de Engenharia] formava engenheiros e técnicos com uma destinação garantida: a Secretaria de Obras do Estado, além da forte demanda da iniciativa privada” (Idem, p.39).

As relações entre a Escola de Engenharia e o Governo do Estado eram cordiais, sendo materializadas em três níveis, de acordo com Heinz (2009, p.4): na identidade comum assegurada pelo positivismo e pelo vínculo com o PRR; na percepção estratégica da escola como agente de fomento do desenvolvimento econômico e tecnológico no Estado e, finalmente, na ajuda financeira à escola.

Quando Borges de Medeiros assumiu novamente o Governo do Estado, em 1913, deu prosseguimento aos projetos de reforma da Capital do Estado, apesar de em menor número. Seu longo período na presidência do Estado, entre 1913 e 1928, esteve marcado por crises internacionais e revoltas locais, que se agravaram na década de 1920. A Primeira Guerra Mundial marcou um importante momento de reorganização da economia estadual, sendo que os materiais para as obras, em grande parte importados, também sofreram recesso desencadeado pela guerra na Europa.

Como já salientamos anteriormente, o planejamento, execução e fiscalização das reformas urbanas e da construção de prédios públicos estavam a cargo dos governos estadual e municipal, alinhados ao ideário político do Partido Republicano Rio-grandense. A criação e organização da Secretaria de Obras Públicas e da Escola de Engenharia representou a formação de uma equipe de trabalhadores, dentre eles principalmente os engenheiros-arquitetos, para a concretização espacial e, na maioria dos casos, monumental, do pensamento republicano.

Um dos principais personagens deste contexto de obras públicas, o engenheiro Affonso Hébert, esteve durante 46 anos desenvolvendo atividades no Governo do

---

<sup>68</sup> Em relação à formação técnica, o Instituto Técnico-Profissional, inaugurado em 1906, voltou-se para a instrução de meninos pobres, filhos de operários. Após dois anos do falecimento de Parobé, em 1917, passou a denominar-se Instituto Parobé. Sobre o assunto, ver Stepanhou (1990, 2002).

Estado. Foi responsável por diversos projetos e pela fiscalização de obras e reformas estratégicas para a reconfiguração urbana da Capital do Estado. Dentre os projetos elaborados por Hébert, está o do Colégio Elementar Fernando Gomes, um dos últimos trabalhos antes de sua aposentadoria em 1922. Sua trajetória profissional, principalmente no cargo de chefia na Diretoria de Obras Públicas, será analisada a seguir.

### **3.4 A trajetória do engenheiro Affonso Hébert nas obras públicas da Capital**

A trajetória profissional de Affonso Hébert<sup>69</sup> esteve diretamente vinculada ao serviço público prestado para o Governo Provincial desde o Império. No ano de 1876, foi nomeado desenhista da Repartição de Obras Públicas Provinciais, onde trabalhou sob a supervisão do arquiteto Álvares Nunes Pereira, responsável pelos projetos do Hospício São Pedro (inaugurado em 1884) e do Asilo de Mendicidade (1881-1888), ambos localizados em Porto Alegre (DIEFENBACH, 2008, p.25).

Com a extinção da Repartição de Obras Públicas no final do Império (31 de dezembro de 1888), o governo do Estado organizou, no ano seguinte, um escritório com o pessoal remanescente da extinta Repartição. Entretanto, somente sob o regime republicano, que se organiza, em dezembro de 1889, a Diretoria de Obras Públicas.

Um ano depois, em 30 de dezembro de 1890, a seguinte equipe é nomeada para o desenvolvimento dos trabalhos: João José Pereira Parobé (Diretor), João Luiz de Faria Santos (sub-diretor), Affonso Hébert (ajudante), João Propício Rodrigues da Silva e Julio Antonio Vasques (condutores), Joaquim Ricardo de Magalhães e José Victorio de Almeida e Albuquerque (auxiliares fiscais), Franklin Luiz de Vasconcellos Ferreira (escriturário), Israel Affonso de Azambuja (desenhista) e Marcos Avelino de Andrade (arquivista) (DIEFENBACH, 2008, p.26).

Logo após a nomeação na Diretoria de Obras Públicas, em 1890, Hébert tornou-se sub-diretor e em 24 de outubro de 1891 assumiu o cargo de diretor interino. No ano de 1895, devido a uma nova organização da Diretoria, assumiu o cargo de Chefe da 1ª

---

<sup>69</sup>Nasceu em Porto Alegre, no ano de 1852, filho do comerciante francês Joseph François Hebert e Jeanne Marie Gay. Teve quatro irmãos: Jean, Alfred, Jeanne Cristine e Joseph François. Casou-se, em 1878, com Maria Luiza Paranhos, com quem teve cinco filhos: Afonso, Hugo, Georgina, Roberto, Luis e Frederico. Aposentou-se do serviço público em 1922 e depois de três anos, faleceu em Nice, na França. Weimer (2004, p. 85)

Seção de Obras Pública<sup>70</sup>. Durante sua atuação no cargo de chefia das Obras Públicas do Estado,

foi responsável pelo projeto de diversos edifícios do Estado: Projeto da Penitenciária (1896); Palácio do Governo (1897); Projeto da Reforma do Edifício da Assembléia dos Representantes (1899); Arquivo Público do Estado (1909 e 1913); Projeto para as fundações e andaime do “Monumento Dr. Julio de Castilhos” (1911); Projeto do edifício da Biblioteca Pública do Estado (1912) e sua ampliação (1913-1919); Projeto da Assembléia dos Representantes (1912); Projeto da Secretaria da Fazenda do Estado (1912); Projeto de um edifício para Escola Elementar na Praça General Osório (1913). Além disso, executou, fiscalizou e adaptou edifícios do Estado cujo projeto não era de sua autoria. (DIEFENBACH, 2008, p.27)

Conjuntamente com o cargo de chefia da Seção de Obras Públicas, entre 1897 e 1909, Hébert assumiu o cargo de Diretor do Observatório Astronômico, quando este passou a pertencer à Universidade. No ano de 1902, foi nomeado também professor da Escola de Engenharia, atividade da qual pediu demissão no segundo semestre do ano seguinte. Pelo decreto nº 2939, de 22 de fevereiro de 1922, aposentou-se do serviço público, atividade que exerceu por 46 anos. Teófilo Borges de Barros, que já exercia o cargo de ajudante na Diretoria de Obras Públicas, assumiu seu cargo de chefia depois de sua aposentadoria.

Em relação à formação profissional, Weimer (2004, p.85) informa que Hébert estudou engenharia e arquitetura na França, até o ano de 1875. Entretanto, era comum a falta de comprovação do título acadêmico, já que,

Em decorrência da constituição positivista, não poderia ser exigido, no Estado, qualquer tipo de diploma para o exercício de qualquer profissão. Nestas condições, a Arquitetura passou a ser um exercício de uma atividade e não uma qualificação profissional (...) Um mesmo profissional assinava trabalhos com qualitativo de arquiteto, engenheiro, topógrafo, construtor, projetista, desenhista (ou desenhador), fiscal, e assim por diante, em conformidade com o trabalho que circunstancialmente estava realizando. Nas instâncias oficiais, todos eram qualificados ou contratados, quando era o caso, como engenheiros. (WEIMER, 2004, p. 7)

Nos primeiros anos como diretor interino da Secretaria de Obras Públicas, foi incumbida a Hebert a tarefa de projetar a sede para o governo do Estado, principal símbolo da nova orientação política. Em 1896, Júlio de Castilhos encomenda os projetos para o Palácio do Governo, para a nova penitenciária do Estado e logo em seguida, em 1899, um projeto de reformas da Assembléia dos Representantes (DIEFENBACH, 2008, p. 43). O novo Palácio do Governo deveria ser construído no

<sup>70</sup>Ainda se mantém no cargo de diretor interino da Diretoria de Obras Públicas até o ano de 1896. (DIEFENBACH, 2008, p. 26)

mesmo local onde se encontrava o Palácio Antigo, conhecido como o velho *Palácio de Barro* (DOBERSTEIN, 1992, p. 35)

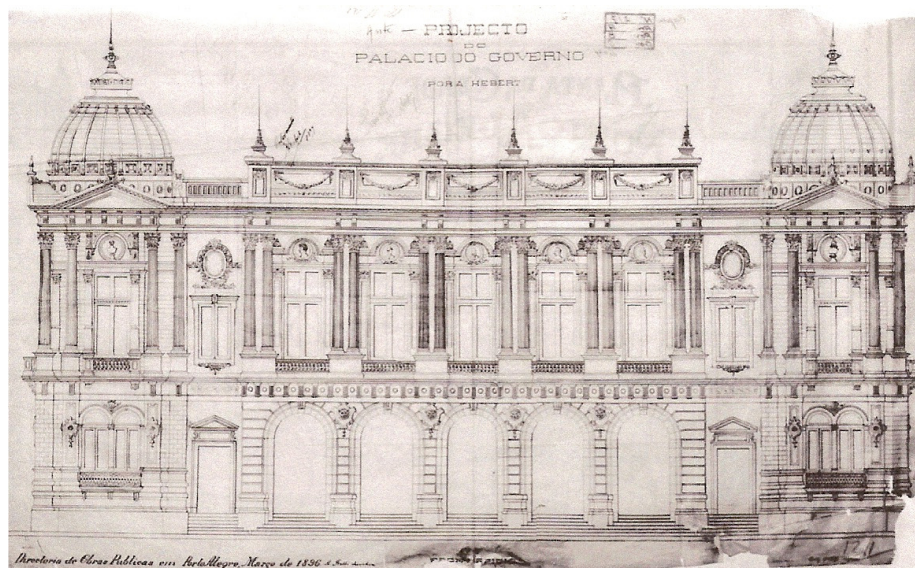
A nova sede do Governo começou a ser construída no segundo semestre de 1897, sendo suas obras paralisadas e dispensados todos os funcionários em 1901, sob a presidência de Borges de Medeiros no Estado. Foi somente em 1908, ocasião em que Carlos Barbosa substituiu Borges de Medeiros na presidência do Estado, que as obras são retomadas. Entretanto, o projeto de Hebert foi abandonado e o então presidente convoca um concurso em Paris para obter o projeto de um arquiteto francês (Idem, p. 36).

Depois de alguns contratemplos com o vencedor do concurso, foi premiado o francês Maurice Gras<sup>71</sup>. Também ficou estipulado que todo o material deveria ser importado da França, até as pedras e os alicerces, o que gerou um gasto exorbitante dos cofres públicos. Novamente na presidência do Estado, em 1913, Borges de Medeiros não renova o contrato com os franceses e as obras retornaram para a supervisão da equipe da secretaria de obras públicas (DOBERSTEIN, 1992, p. 36).

A construção do maior símbolo do governo republicano, o Palácio do Governo, localizado na Praça da Matriz, levou 26 anos para ser finalizado, e impressiona por sua grandiosidade. Nos primeiros esboços do projeto, realizados por Affonso Hébert, em 1896, já aparece a concepção de monumentalidade. Mesmo depois do abandono do projeto de Hébert, este acompanha sua finalização, executando obras de acabamento interno e da ala residencial, de acordo com o projeto desenvolvido pelo francês Maurice Gras (DIEFENBACH, 2008, p. 65).

---

<sup>71</sup> De acordo com Weimer (*apud* DOBERSTEIN, 1992, p. 36), o projeto vencedor foi o de Agustyn Rey, mas este não foi aceito e por influências pessoais do cônsul Courteilh junto à presidência, a premiação do projeto do Palácio coube ao arquiteto Maurice Gras.



**Figura13: Projeto para o Palácio do Governo, fachada principal - 1896.**  
(Fonte: DIEFENBACH, 2008, p. 52)

O Palácio do Governo, finalizado em 1922, constitui um dos principais símbolos da ideologia positivista. Além do caráter funcional, de substituir a sede do Governo do Estado, a construção é composta por um simbolismo marcado pelo conjunto de ornamentos que compõe sua fachada principal. As colunas, esculturas, portas e janelas e uma série de elementos decorativos nos possibilitam compreender toda a complexidade imbricada nesta construção.

Outro projeto desenvolvido por Hébert, durante os primeiros anos de sua atuação como Diretor interino da Secretária de Obras Públicas, foi a da Penitenciária da Capital. O projeto foi desenvolvido em 1896, e embora o material para a construção tenha sido adquirido pelo Governo do Estado, as obras foram paralisadas e nunca mais retomadas. Apesar de lançada a pedra fundamental e a concorrência pública para execução da obra, o projeto de Hébert não saiu do papel. O projeto da penitenciária, apesar de não possuir a mesma simbologia do Palácio do Governo, também pode ser caracterizada por sua monumentalidade. De acordo com o Relatório de Obras Públicas, de 1896, a Penitenciária seria instalada na Chácara das Bananeiras, que atualmente corresponderia ao bairro Coronel Aparício Borges (FRANCO, 2006)<sup>72</sup>.

<sup>72</sup>A cidade de Porto Alegre possuía uma instituição penitenciária, localizada na extremidade da península, em uma região entre o Guaíba e a Rua General Salustiano. Primeiramente denominada Cadeia Civil, suas obras iniciaram em 1852, com verbas provinciais e por iniciativa do Conde de Caxias. É somente no ano de 1897 que passa a denominar-se Casa de Correção. Teve sua área ampliada na década de 1920 e em 1962 foi extinto, na ocasião da inauguração do Presídio Central de Porto Alegre (FRANCO, 2006).



A planta baixa da penitenciária, assinada por Hébert em 1898, possui o modelo panóptico, onde,

Apresenta uma concepção radial e é proposto em dois pavimentos. A implantação possui um prédio retangular designado à recepção e a administração, unido, por meio de um corredor térreo a um segundo prédio retangular bem pequeno (que parece abrigar banheiros e vestiários de funcionários) e, em seguida, a um ponto central de planta redonda em forma de torre. Dessa torre, seguem cinco eixos (com 100 cédulas cada) que tem em sua extremidade edifícios retangulares destinados às atividades de oficina dos detentos. Um corredor com compartimentos menores faz ligação entre a ala das celas e as oficinas. (DIEFENBACH, 2008, p.69-70)

O projeto de reforma da Assembléia dos Representantes, elaborado por Hebert, em 1899, nunca foi iniciado. Localizado na Rua Duque de Caxias, o prédio foi finalizado no final do século XVIII para abrigar a Casa Real da Fazenda Portuguesa, com apenas um pavimento. Foi ampliado na segunda metade do século XIX, em 1860, com a incorporação de mais um pavimento e uma fachada em estilo neoclássico. Entre os anos de 1835 e 1967, manteve-se no local a Assembléia Legislativa.

Hébert é também incumbido de realizar importantes obras que reconfiguraram o espaço urbano, principalmente na Praça da Matriz: o Arquivo Público, a Biblioteca Pública, a Assembléia dos Representantes e a Secretaria da Fazenda (DIEFENBACH, 2008, p.85). Cada um com uma finalidade específica, marcaram administrativa e simbolicamente os principais espaços públicos da cidade.

A Biblioteca Pública constitui um dos mais significativos exemplos de símbolos e representações que o Governo Positivista imprimiu em suas edificações. Elaborado o projeto em julho de 1911, sua construção foi iniciada em 1912, sendo autorizada sua ampliação em 1914. Em 1919 foi aberto um crédito destinado à obra de ampliação, com mais sete salas e um jardim interno, tendo como responsável o engenheiro Theophilo de Barros, substituto de Affonso Hébert na direção das Obras Públicas. Em 1922, após aberturas parciais, a Biblioteca Pública foi definitivamente reaberta. (DOBERSTEIN, 1992, p.19)

Na fachada do prédio, estão representados dez bustos que retratam os grandes vultos da humanidade, elegidos por Comte como patronos dos meses do calendário positivista<sup>73</sup>. Como parte integrante da zona administrativa do Governo do Estado, a

---

<sup>73</sup> De acordo com Doberstein (1992, p.20), o calendário positivista, em síntese, representa uma teoria da história do mundo ocidental, tal como a mesma foi formulada por Comte. Este, via a história como uma

Biblioteca constitui um espaço importante para a propagação do ideário positivista, que de forma explícita demonstra o alinhamento do Governo do Estado, através de seus projetos e das obras da Secretaria de Obras Públicas, com os símbolos positivistas propostos por Augusto Comte.

Para Diefenbach (2008, p. 167), uma análise possível dos projetos realizados pelo engenheiro Affonso Hébert, ao longo de sua trajetória profissional, pode ser entendido como um trânsito entre “um ecletismo mais limpo (Arquivo Público, Secretaria da Fazenda, Penitenciária e Biblioteca Pública) e outros mais carregados (projetos para o Palácio do Governo e a Escola Elementar Fernando Gomes)”. Sendo assim, o ecletismo do seu conjunto de projetos e obras pode ser analisado basicamente sob dois aspectos,

O primeiro ecletismo tem referências claras à tradição clássica, apresentando colunas com capitéis clássicos e demais elementos (frontões, molduras, bases, nichos, balaustras e entablamentos). O segundo tipo de ecletismo é mais variado nas referências ornamentais, com a presença de motivos exóticos e referências menos claras à tradição clássica. Alguns projetos, como o projeto para a Assembléia dos Representantes, parecem ficar entre estes dois extremos (Idem, p.167)

Ao longo de sua trajetória no Governo do Estado, Hebert foi o principal responsável pelas obras públicas realizadas nas primeiras duas décadas do século XX, tanto na elaboração dos projetos como na sua fiscalização. Sua carreira foi beneficiada por um momento de grande investimento na construção civil e sua experiência como desenhista no Império. O caráter monumental da maioria de suas obras, pode ser vista em prédios com diferentes finalidades, como o projeto do Palácio do Governo, o projeto da Penitenciária da Capital, assim como do Colégio Elementar Fernando Gomes.

A reconfiguração espacial e simbólica da Capital do Estado, pelas vias do saneamento, higienização e embelezamento, inseriu a cidade dentro de um panorama de modernização dos espaços públicos e privados. A permanência continuada do Partido Republicano Rio-Grandense, nos governos estadual e municipal, por mais de 20 anos, a organização da Secretaria de Obras Públicas e a Escola de Engenharia, propiciou que o alinhamento ideológico se materializasse em diferentes espaços da cidade.

---

sucessão de Estados – o teológico, o metafísico e o positivo – através dos quais a humanidade caminha, irreversivelmente, para o estágio positivo. Em cada um desses estágios ocorreu uma fase de formação, outra de consolidação e, com exceção do último, uma fase de desagregação que foi acompanhada do surgimento de um outro sistema. Em cada um desses processos, ocorreram momentos mais decisivos, que poderiam ser relacionados e sintetizados nas figuras dos grandes vultos, como aqueles que ele escolheu para os patronos dos meses do calendário.

#### 4. O COLÉGIO ELEMENTAR FERNANDO GOMES

Ao findar o antigo regime não possuía a Província uma casa adequada para a escola primária. Ainda não está resolvido este difícil problema - Manoel Pinto da Costa Brandão, 1899.

A instalação das aulas em casas próprias é inadiável. A estabilidade das escolas públicas depende dessa providência.

As aulas andam sempre daqui para acolá, em verdadeira contradança - João C. Maia, 1899.

A construção de prédios escolares reúne de golpe problemas de higiene, de arquitetura, de estética, de pedagogia, de economia, de comodidade e até de lógica. Não é fácil construí-los de acordo com modelos escolares – Borges de Medeiros, 1927.

O Governo resolveu enfrentar com decisão o problema. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1929, p. 24)

O projeto e a construção do Colégio Elementar Fernando Gomes, entre os anos de 1913 e 1922, constituiu um importante empreendimento arquitetônico escolar do Governo do Estado neste período. Foi uma resposta aos problemas enfrentados em todo Estado pela falta de prédios escolares para a escola primária. Projetado por Affonso Hebert, engenheiro-chefe da Diretoria de Obras Públicas, foi um de seus últimos trabalhos em 46 anos de carreira pública. O prédio representa o investimento, ideológico e financeiro do Estado, para a representação da escola pública.

As construções escolares estavam relacionadas com as novas discussões no âmbito pedagógico, higiênico, estético, mas também em grande parte econômico. Os gastos empreendidos pelo Estado para o aluguel de casas, representava grande parte das verbas da educação. Entretanto, a proposta dos republicanos não consistiu no investimento para a propagação quantitativa de prédios simples para as escolas primárias. Ao contrário, investiram substancialmente em algumas construções grandiosas e ricamente ornamentadas, que despenderam muito tempo e gastos, principalmente pela utilização, em alguns casos, de materiais importados. Outra proposta de solução, menos onerosa e imediata, consistia na compra e reforma de casas ou outros edifícios para funcionarem como escolas. Apesar de não serem o espaço ideal, ainda eram exaltados com grande satisfação pelo Governo do Estado.

A melhora visual da Capital do Estado era de grande importância e a construção de prédios escolares uma das principais propagandas para o novo regime. O Colégio Elementar Fernando Gomes inaugura uma nova concepção de espaço e arquitetura

escolar na cidade, que além de seu aspecto funcional, ou seja, um espaço amplo para receber um número elevado de alunos, incorpora uma série de significados simbólicos, alinhados ao ideal republicano. A monumentalidade do prédio e sua riqueza estética, que se sobressaem na paisagem urbana do centro da cidade, foram um importante empreendimento visual do Governo do Estado.

#### **4.1 A construção do prédio**

O caso do Colégio Elementar Fernando Gomes apresenta-se como modelo, já que sua construção se deu a partir dos processos considerados ideais para a instalação de uma aula de instrução primária: a aquisição do terreno, elaboração do projeto e a construção do prédio. Sua arquitetura monumental, numa região central da Capital do Estado, fez com que o colégio se tornasse a “menina dos olhos” dos dirigentes republicanos, sendo sua fiscalização constante pela Diretoria de Obras Públicas.

O terreno foi adquirido pelo governo do Estado em 1907. Uma área delimitada entre as Ruas Duque de Caxias, frente; Coronel Fernando Machado, fundos; General Portinho e General Vasco Alves, laterais, região conhecida no centro de Porto Alegre como Alto da Bronze<sup>74</sup>,

[O Governo do Estado] fez a aquisição de excelente terreno na Praça General Osório para construção de um ou dois prédios capazes de comportar a população escolar do antigo 3º Distrito, aí funcionando as seis escolas da zona com número de 800 crianças. É de inteira conveniência para a higiene e mesmo disciplina escolar progredirmos nessa senda, construindo prédios para escolas, pelo menos nas cidades principais. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1908, p.10)

---

<sup>74</sup> De acordo com Walter Spalding, “o nome Alto da Bronze lhe adveio de uma preta bronzeada muito desbocada que ali vivia”, sendo incorporado pelos moradores da região. Fonte: *Jornal Correio do Povo*. Revivendo o Passado, 1967. Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho.



**Figura 14: Detalhe do Plano Geral de Melhoramentos – 1914  
Intendência Municipal de Porto Alegre.  
(Fonte: Arquivo Histórico de Porto Alegre Moysés Vellinho)**

Em relação à escolha do terreno para construir escolas, era recorrente a preocupação com um ambiente afastado das fábricas, hospitais, da poluição e da circulação de carros. O ambiente ideal deveria ser devidamente iluminado, com uma boa circulação de ar puro, o que impediria a propagação de enfermidades. Ainda, a localização da escola no cenário urbano estava vinculada às questões morais, não sendo recomendada a instalação de edificações escolares próximas a bares, casas noturnas ou mesmo em zonas de muita aglomeração de pessoas.

No segundo semestre de 1913, o projeto do colégio Elementar foi desenvolvido por Affonso Hébert, ficando sua obra sob responsabilidade da Secretaria de Obras Públicas do Estado. Neste mesmo ano, tem-se a abertura da concorrência às construtoras, apresentando-se como proponentes: João Bade, engenheiros Itaquy e Roberto Roncoli, José Hruby, Domingos Bertolotti e Francisco Tomatis, Germano Brend, engenheiro Ahrons, Tellini e Filhos e Santiago Borba. Das propostas apresentadas, a Secretaria deu preferência à dos engenheiros Itaquy<sup>75</sup> e Roberto Roncoli, que se propuseram executar o trabalho pela quantia de 309:000\$000 réis. Ficava combinado também que a obra começaria um mês após a assinatura do contrato, e que o término ocorreria a 20 meses do início da execução, exceto por força maior,

A construção deste edifício, cujo projeto e orçamento foram feitos pelo Chefe de Seção Affonso Hébert, foi contratada com o Engenheiro Manuel Itaquy e Roberto Rincoli, que apresentaram a proposta mais vantajosa, pela

<sup>75</sup> Sobre a contribuição do arquiteto Manuel Itaquy para a arquitetura rio-grandense, ver Moraes (2003).

importância de 309:000\$000 réis, sendo o orçamento de 406:000\$000. (Relatório de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1914, p.12)

A construção foi paga mensalmente aos empreiteiros por cubagem de obra feita. O fornecimento de tijolos para a construção do Colégio Elementar advinha da Olaria do Estado, que no 1º semestre de 1914 destinou a quantia de 270.000 unidades para a construção do edifício<sup>76</sup>. Em junho de 1914, o governo suspendeu as obras, assim como as demais obras da Secretaria de Obras Públicas, em decorrência da Primeira Guerra Mundial. Ficaram paralisadas por 19 meses, sendo recomeçadas em dezembro de 1915.

Constatado o adiantamento das obras, em 1916 é destacado pelo secretário interino dos Negócios das Obras Públicas, Protásio Alves, as vantagens estéticas da edificação para a cidade de Porto Alegre, “que além do seu útil fim, dá a cidade melhor aspecto, sobretudo vista do Guaíba” (Relatório de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1916, p.28). No ano seguinte são descritos os diferentes processos de construção do colégio, a finalização do piso, a escadaria, os revestimentos das paredes, fachadas e é destacada a qualidade do trabalho e do material empregado na obra,

Todos os pisos, dos diversos pavimentos, estão prontos para receberem o linoleum ou qualquer outro revestimento que se lhes queira dar. As escadarias externas estão prontas e executadas com muita precisão e bom material. Os revestimentos das paredes internas também estão concluídos. A fachada está sendo revestida, já se achando prontificado um terço de sua superfície. (Relatório de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1917, p.19)

Devido a problemas orçamentários, os empreiteiros se recusaram a dar prosseguimento às obras, sendo rescindido o contrato em 1918. Aberta nova concorrência pública neste ano, foi aceita novamente a proposta de Manoel Itaquy, que se comprometeu a entregar a obra, incluindo os últimos reparos, até janeiro de 1920.

---

<sup>76</sup> Neste mesmo período, foram destinados 17.000 tijolos para a construção do Palácio do Governo.



**Figura 15: Acesso principal do Colégio, em construção - 1918.**  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

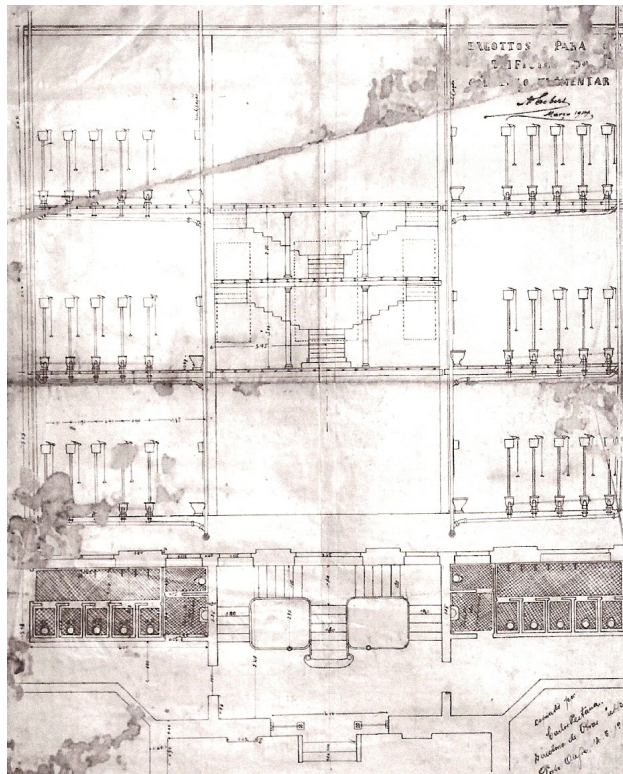


**Figura 16: Lateral do Colégio, em construção - 1918.**  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

A instalação dos banheiros é descrita com entusiasmo no relatório de Obras Públicas, “o serviço sanitário, que se acha estabelecido nas melhores condições higiênicas, tendo cada pavimento suas instalações respectivas” (Relatório de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1919, p.8). A presença de



sanitários no interior do edifício, e ainda, em todos os andares, era um avanço nas questões organizativas e higiênicas para um espaço escolar projetado no início do século XX.



**Figura 17: Projeto para os esgotos do Colégio Elementar**  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

De modo geral, as casas alugadas possuíam apenas um sanitário, que acabava sendo utilizado pelos alunos de ambos os sexos, assim como pelos professores. Os projetos dos primeiros grupos escolares dispunham os sanitários nas adjacências do edifício, geralmente nos fundos dos pátios. Em algumas plantas-baixa, como o caso do projeto-tipo elaborado pelo Governo do Estado, em 1899, não aparece nenhuma referência quanto à localização do sanitário. A preocupação com a higiene do espaço escolar estava diretamente vinculada com a utilização dos espaços comuns, sendo os sanitários uma das principais preocupações que envolviam a propagação de enfermidades.



Em março de 1920 foram iniciadas as aulas no prédio e, ao longo deste ano, realizados reparos de revestimento de piso, com linoleum<sup>77</sup>; a substituição dos vidros quebrados; o revestimento do teto com lona, para evitar a propagação do barulho; adaptações da fachada leste para abrigar a moradia do porteiro e a construção de escadas de madeira entre o porão e o primeiro pavimento,

Alguns vidros quebrados foram substituídos e foram colocadas grades nas janelas que dão para o sul. A fim de ser evitada a ressonância nas salas de aula, revestiram-se os tetos de lonas, em ordem a transformar-se em superfície planas. Foram adotados alguns compartimentos ao lado leste para moradia do porteiro do estabelecimento. Fez-se uma escada de madeira para as comunicações internas entre o porão e o 1º pavimento. Em 18 de março deste ano foram instaladas as aulas e entregues as obras definitivamente. (Relatório de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, 1921, p.9)

Também foi realizada a terraplanagem de um terreno fronteiro, adquirido pelo Governo do Estado para utilização do colégio. Este local serviria para o recreio dos alunos, já que o edifício não possuía pátio para as atividades de recreação dos alunos. O edifício possuía apenas um pequeno espaço ao ar livre, na entrada do colégio.

Em 1921 foi contratada a Casa Lux para a instalação elétrica na ala esquerda do prédio assim como nos porões. No ano seguinte, foram instaladas duas estátuas em ferro bronzeado no pórtico principal, importadas da França. Também foi assentada a decoração em mosaico que compõe o frontão principal, finalizando a implementação dos elementos simbólicos que compõe a fachada principal.

---

<sup>77</sup> Linoleum, em português linóleo, é um tecido impermeável que se obtém juntando, em aglomerado, a um suporte de juta ou aniagem, porções solidificados de óleo de linhaça, resina, cortiça em pó e, usualmente, pigmentos; oleado. (HOUAISS, 2001, p.1766).



**Figura 18: Collégio Elemental Fernando Gomes - 1922.**  
**ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. [Secretaria de Obras Públicas]. *Obras públicas: centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação, 1922.**  
**(Acervo: AHRGS)**

Incorporados todos os elementos que constituem a fachada no ano simbólico da comemoração do centenário da Independência, em 1922, o Colégio Elemental fez parte do conjunto de edificações exemplares que o Governo do Estado julgou pertinente registrar em seu álbum comemorativo<sup>78</sup>. Durante nove anos de construção, o prédio marcou presença ao lado das principais obras empreendidas pelo Estado, como o Palácio do Governo e a Biblioteca Pública.

#### **4.2 Elementos constitutivos do espaço escolar**

Analisar os elementos constitutivos de um espaço escolar projetado e construído há quase um século implica algumas considerações. Uma delas, e talvez a principal, consiste em compreender que estamos realizando uma leitura possível de um edifício escolar no presente, ou seja, apesar da existência de fontes documentais que possibilitam a aproximação com o passado, nossa análise, abundantemente, produziu

---

<sup>78</sup> Outras instituições de ensino também estão presentes no álbum do centenário da Independência, como a Escola Complementar e o Colégio Souza Lobo. *Obras Públicas: Centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphics d' A Federação, 1922.

suas próprias fontes, na forma de registros fotográficos realizados em dois momentos, no ano de 2008 e 2010.

Tivemos como corpus empírico os relatórios escritos e material iconográfico produzidos na época, como plantas, projetos da fachada e fotografias do prédio em construção e finalizado. Apesar de não serem abundantes, essas fontes constituem uma mostra significativa da preocupação do governo do Estado em criar seus próprios registros. De acordo com Possamai (2009b, p.933), as imagens produzidas neste contexto,

dão visibilidade à educação, considerada como meio de alcançar uma sociedade moderna, científica e civilizada. Inserida no álbum de distribuição mais ampla que os relatórios de circulação restrita, essas imagens são utilizadas com a finalidade de divulgação. Nessa perspectiva, a edificação e sua arquitetura de características afinadas com o gosto da época, constituem-se nos referentes icônicos privilegiados para a construção de uma visualidade desejada.

A construção da nossa própria mostra fotográfica, com as possibilidades que a tecnologia digital nos permite, compreende uma abundância da produção de imagens, muitas delas desnecessárias. Assim, como a escolha das palavras, frases, capítulos para construção da escrita, as imagens também constituem uma opção, na tentativa de não apenas ilustrar, mas fundamentalmente de compreensão e ampliação do horizonte que o escrito, muitas vezes, não alcança. Como salienta Burke (2004), a imagem é aqui pensada como um indício do passado, mas que fundamentalmente está sendo indagada pelas questões que o presente nos propõe.

Dividimos a análise da materialidade da edificação desse colégio em duas partes, a primeira se detém nos aspectos externos da construção, destacando principalmente sua fachada principal e compreendendo os elementos isolados e seu conjunto. Em um segundo momento, partimos para a análise de sua parte interna, a distribuição de salas, áreas de circulação, aberturas, sanitários, dentre outros.

Compreendendo o espaço escolar como construção material e simbólica de um tempo e espaço específicos, o edifício do Colégio Elementar Fernando Gomes está inserido numa série de edificações escolares construídas em outras cidades brasileiras, entre o final do século XIX e início do XX, como explicamos anteriormente. Entretanto,

podemos salientar uma característica peculiar de monumentalidade, como poucas que conhecemos nas construções para escolas primárias<sup>79</sup>.

#### 4.2.1 Análise dos elementos externos

A análise externa do prédio, compreendendo o conjunto arquitetônico, assim como seus elementos isolados, possibilitam pensar como a arquitetura escolar pode ser compreendida como um programa. Em um primeiro momento, a amplitude espacial do Colégio Elementar Fernando Gomes, apresenta-se como aspecto funcional principal, ou seja, a capacidade para a alfabetização simultânea de um número elevado de alunos. A escola, que almejava a formação integral do cidadão, deveria funcionar em um espaço adequado para o desenvolvimento de diferentes atividades. Portanto, a conclusão desta edificação representa a idealização das necessidades métricas de uma escola de alfabetização massiva e ao mesmo tempo integral.

O Colégio Fernando Gomes tornou-se um dos principais representantes do novo espaço escolar proposto pelo regime republicano. Enquadra-se em um dos melhores exemplos de monumentalidade dos prédios públicos proposto pelo Positivismo,

Devido a sua escala monumental é um bom representante da ideologia do positivismo, que se destinava ao ensino das primeiras letras. O pé direito dos pisos são de 6,60 metros de altura o que criou sérios problemas para a implantação das escadas, mas possibilitou a implantação de duas colunas de mais de 13 metros de altura na entrada. Este gigantismo se torna ainda mais acentuado se imaginarmos que o prédio se destinava a crianças de primeiras letras. (WEIMER, 1993, p.124)

O prédio foi projetado com dois pavimentos e porão, sendo que o terreno se localiza em uma zona acidentada da Rua Duque de Caxias, marcada por um longo trecho de descida em direção ao Guaíba. A utilização de porões nos projetos das construções escolares, no início do século XX, possibilitava a implantação do edifício em situações topográficas diversas (BUFFA e PINTO, 2002, p.34-35). O prédio foi projetado em forma de “U” invertido, que compreende uma pequena área ao ar livre de acesso ao prédio, entre o portão e a porta principal.

---

<sup>79</sup> A Escola Complementar de Porto Alegre, também construída neste mesmo contexto, possui dimensões monumentais. Finalizada sua obra em 1922, previa uma capacidade para 2.000 alunos, com área total coberta de 1.200 metros quadrados, com três pavimentos e um porão (POSSAMAI, 2009b, p. 939). A construção da sede oficial do Instituto Técnico Parobé, que funcionou entre os 1908 e 1928 nos prédios hoje denominados *Château* e Castelinho, foi realizada entre 1925 e 1928. Com elementos decorativos e de proporções monumentais, faz parte do conjunto de prédios históricos da UFRGS.

Sua disposição simétrica compreende uma entrada principal e duas portas laterais, que dão acesso ao porão. A parte frontal está dividida em duas partes, pela entrada principal e, cada lateral, possui 5 janelas por pavimento e no porão, totalizando 15 aberturas de cada lado. As laterais, tanto para a Praça General Osório como para a Rua Vasco Alves, possuem 4 janelas em cada pavimento e no porão, totalizando 12. Nos fundos do edifício há 38 janelas, incluindo o porão, e mais uma porta. A soma do número de aberturas que possui o prédio chegamos ao total de 4 portas e 92 janelas.



**Figura 19: Detalhe das janelas do primeiro e segundo pavimentos em uma das laterais do prédio**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)

A figura acima traz um conjunto de janelas do primeiro e segundo pavimentos, de uma das laterais do prédio. Compostas por madeira, as janelas possuem uma grande área em vidro, o que possibilita a entrada abundante de luz e ar. A ventilação dos prédios escolares estava diretamente vinculada aos cuidados com a propagação de doenças, já que as situações epidêmicas eram frequentes nos espaços escolares. A porta principal, também composta por vidro, tem sua estrutura principal em ferro.



**Figura 20: Entrada principal do Colégio.**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)

O edifício ocupa um quarteirão, sendo que a monumentalidade do edifício consiste em uma das principais marcas de sua construção. A figura acima mostra a composição em blocos, que formam linhas verticais, “com imitações de pedras de tamanho descomuns no tratamento da argamassa”, faz com que o edifício pareça ainda mais alongado, ampliando a noção de grandiosidade (WEIMER, 2003, p.218).

Em conformidade com outros projetos executados pelo engenheiro Affonso Hébert, o prédio do Colégio Elementar Fernando Gomes possui uma arquitetura eclética, predominando o estilo neoclássico. De acordo com Weimer (2003, p. 48) o conceito de ecletismo tem sua origem na filosofia, e indica “um método que não segue um sistema específico, mas utiliza partes provenientes de sistemas diversos, que são justapostos segundo o que for julgado como sendo melhor ou mais conveniente”. Ainda, salienta que a vinculação com os modelos extraídos do passado, sendo o neoclássico apenas um exemplo, não eram, em sua maioria, materiais, ou seja, dificilmente os arquitetos, projetistas ou escultores haviam realizado algum contato real com o mundo greco-romano. Essa relação com o passado apresentava-se de maneira platônica, sendo o caso do Brasil, assim como demais países latinos americanos, possuía ainda como entreposto a experiência dos projetos europeus (Idem, p.61).

De modo geral, o ecletismo acolheu os mais variados elementos lexicais, extraíndo-os de todas as épocas e regiões, sendo recompostos de diferentes maneiras, de acordo com princípios ideológicos. Dentre as variadas reinterpretações arquitetônicas



históricas realizadas, entre o século XIX e início do século XX, o classicismo pesado do coríntio romano foi apropriado para os solenes edifícios dos ministérios, museus, assim como nas construções escolares (PATETTA, 1987, p. 14).

No Brasil, de um modo geral, o ecletismo pode ser compreendido mais que uma reinterpretação do passado, mas significou o contato com uma cultura internacional, sendo que,

enquanto a representação do passado, no além-mar se fazia em cima dos exemplares remanescentes, aqui ela teve que se realizar sobre uma abstração da presença material das obras de períodos anteriores (à exceção do período colonial). O que para a Europa significou um ranço passadista, para nós significou a conquista e o acesso à cultura internacional. (WEIMER, 1987, p.258)

Cabe salientar, entretanto, que o ecletismo não pode ser simplificado como uma simples imitação do passado, já que incorporou e mesclou referências formais de diferentes períodos históricos, sofrendo influências das mais variadas culturas e formas. Também podemos salientar a anexação de elementos inéditos decorrentes da industrialização e das transformações tecnológicas. Portanto, a releitura dos elementos estilísticos do passado, que além das concepções de simples cópia, estão imbuídos em um processo de criação, ultrapassam regras e limites prévios (BELLO, 1997, p.30)

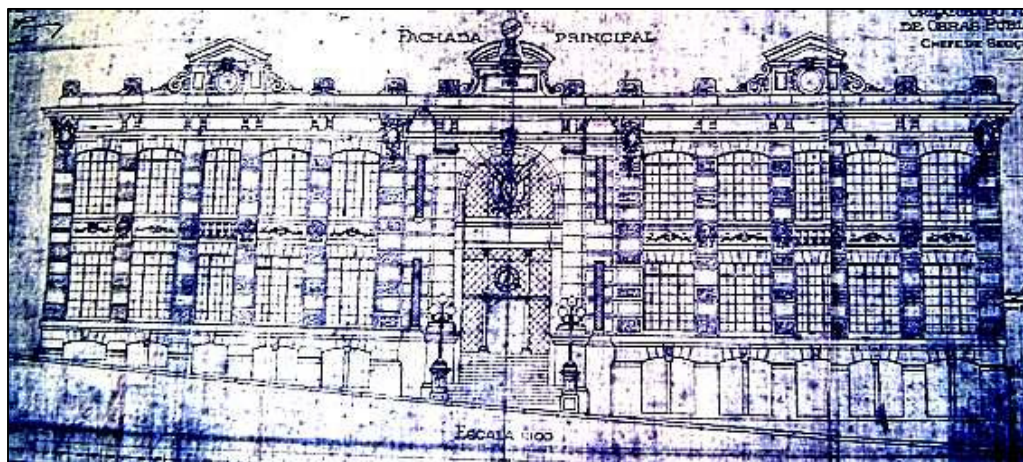


**Figura 21: Vista de uma das laterais e dos fundos do prédio, pela Rua Fernando Machado. (Fonte: Arquivo particular, 2008)**

Um dos aspectos mais significativos do prédio é o pórtico de entrada, constituído por duas gigantescas colunas com mais de treze metros de altura, uma escadaria que dá

acesso à porta principal, duas estátuas em ferro bronzeado e ainda um mosaico composto por figuras femininas, livros, globo, lira e as inscrições “ciências” e “artes”.

A figura abaixo traz o primeiro projeto da fachada, realizado no ano de 1913, que é bastante similar à construção efetivamente realizada.



**Figura 22: Projeto da Fachada principal - 1913.**  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

A presença do relógio, na fachada principal, merece algumas considerações recorrentes nas construções escolares do período. A posição de destaque, no pórtico de entrada, pode sugerir a proposta de uma nova ordenação do tempo da infância. De acordo com Escolano (2000), os relógios presentes na escola primária espanhola, em fins do século XIX e início do século XX, marcam o controle e a disciplina dos tempos e espaços sociais e a escola seria a principal difusora desta nova ordem.

Presentes nas salas de aula, nas cartilhas ou expostos nas paredes externas ou internas do edifício escolar, os relógios constituíam um símbolo da modernidade. O controle do homem, a partir do auxílio de uma máquina, sobre o tempo natural. Numa sociedade onde os instintos e a desordem deveriam ser banidos, o relógio tornou-se um controlador barato e eficiente, que determinava o ingresso e a saída da escola, as refeições, a hora de ir ao banheiro, de brincar, enfim, tudo ritmado pela “exatidão” dos ponteiros, sendo que,

No solo há facilitado el cómputo de las horas, sino que há inducido una verdadera revolución en la autorregulación de las actividades humanas y en la misma organización social. Todos los edificios emblemáticos de la comunidad (la iglesia, el ayuntamiento, la escuela...) incorporaron el reloj como un elemento bien visible en las torres, frontispicios o cualquier otra

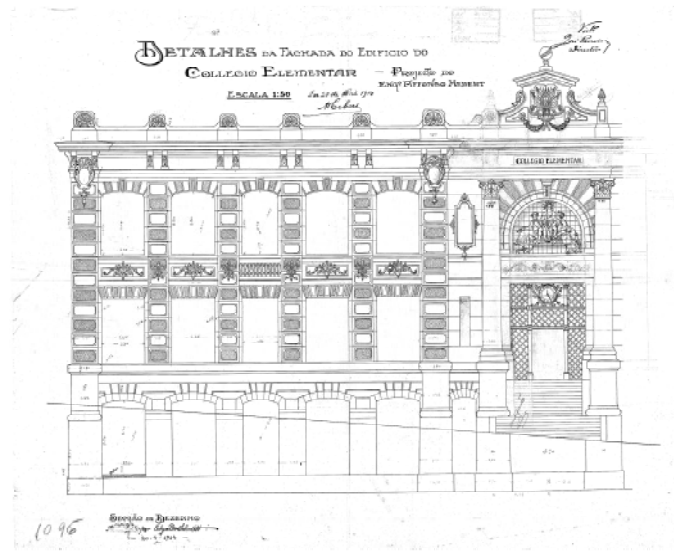


zona destacada de su alzado exterior, y aún de otros âmbitos interiores.  
(ESCOLANO, 2000, p.199-200)



**Figura 23: Grupo Escolar de Campinas (SP) e a presença do relógio.  
(Fonte: WOLFF, 2010, p. 168)**

A figura acima traz a fachada do Grupo Escolar de Campinas, no Estado de São Paulo, demonstrando a prática corrente também no Brasil de inserir nas fachadas dos prédios escolares o relógio. A fachada do Colégio Elementar Fernando Gomes, projetada em 1913, traz também a representação do globo, localizado na parte mais alta e centralizado, acima do pórtico de entrada e do brasão, símbolo do Estado do Rio Grande do Sul. Esses elementos, apesar de sofrerem uma alteração na disposição com a incorporação do mosaico, são efetivamente concluídos na obra. O detalhe da fachada, elaborado pelo engenheiro Affonso Hébert, em 1914, mostra a organização dos símbolos na fachada.



**Figura 24: Detalhe da fachada principal - 1914**  
 (Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

No detalhe da fachada principal, temos a permanência do relógio, em meio aos vidros que compõem a porta principal. Quando finalizada a obra, o relógio desaparece da fachada, permanecendo no local onde seria colocado apenas uma área circular em vidro e ferro, fazendo parte do conjunto da porta principal<sup>80</sup>.

O brasão, símbolo da bandeira rio-grandense, é alterado na disposição espacial, concretizada na construção final entre o globo e o mosaico, sendo este último introduzido no local onde originalmente estava o símbolo do Estado. A representação do poder estatal está centralizado, num local de destaque na construção, o que sugere a presença de um Estado como um grande mentor do progresso e do desenvolvimento da nação. A visualidade do prédio, da perspectiva longínqua de quem o avistava do Guaíba, identificava a quem pertencia o edifício monumental<sup>81</sup>.

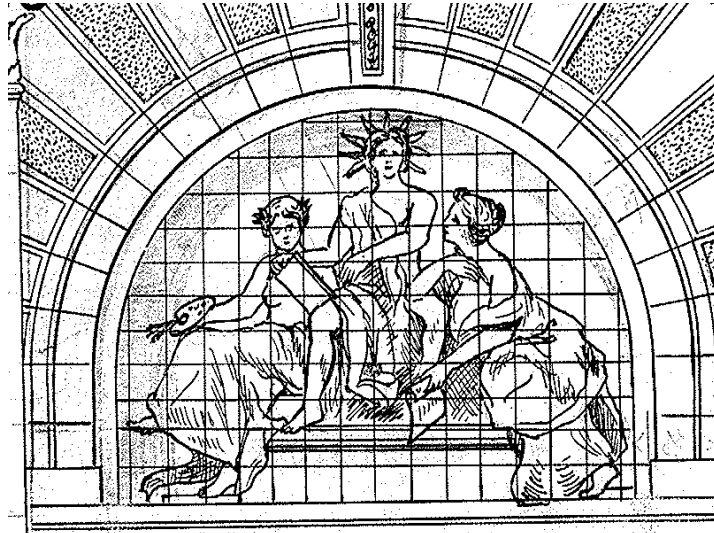
A representação do globo, no primeiro projeto de 1913, assim como efetivado na construção, está localizado acima de todos os elementos que compõem a fachada, permanecendo em posição de grande visibilidade no edifício. Outra representação do globo aparece em destaque no mosaico que compõe o pórtico de entrada.

No detalhe da fachada principal, elaborado em 1914, aparecem dispostas no mosaico uma representação masculina e duas representações femininas, em forma

<sup>80</sup> Infelizmente, não temos mais informações sobre o motivo pelo qual o relógio não se fez presente da construção.

<sup>81</sup> O prédio atualmente não comporta mais em sua entrada o símbolo do Estado do Rio Grande do Sul.

piramidal, conforme apresentamos na figura de número 25. O espaço também engloba uma paleta para pintura e livros. Já na composição final, apesar de permanecer uma imagem masculina, duas imagens femininas e um livro, são introduzidos uma tocha, um globo, uma lira e palavras “ciências e artes” que diferenciam e tornam mais elucidativo o significado da composição.



**Figura 25: Mosaico do pórtico de entrada. Detalhe da fachada principal - 1914.**  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

No mosaico efetivamente finalizado na construção, temos a representação da luz, que pode ser interpretada como o conhecimento, conduzida em forma de tocha por uma representação masculina, com asas de anjo, irradiando raios luminosos por toda a composição livre do mosaico. Uma representação feminina, com um livro em uma das mãos e apoiada em uma lira com a outra, olha diretamente para a figura masculina que conduz a tocha de fogo. Uma das imagens femininas apóia um dos braços no globo, com olhar de contemplação, que pode sugerir a sabedoria debruçada sobre a humanidade, conforme a figura abaixo.



**Figura 26: Mosaico do pórtico de entrada do colégio.  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)**

O mosaico também traz, em primeiro plano, na capa de um livro, a inscrição “scientiae”, em latim. Este seria o livro da ciência, considerada o principal motor do desenvolvimento e do progresso idealizado pelos positivistas. Em uma posição com menos destaque, em tom branco/cinza, a palavra “artes” está representada abaixo da mulher que segura outro livro e a lira.

A configuração do mosaico acompanha a predominância do estilo arquitetônico neoclássico do prédio, com as representações humanas vestidas com trajes greco-romanos. Ainda, a representação da lira, um instrumentos musical de larga difusão na Antiguidade, complementa a ornamentação que, a partir de uma junção das ciências com as artes, desenvolveria uma educação primária de caráter integral, conduzida por um Estado forte para o progresso da sociedade.

A ordem dos elementos que efetivamente foram concretizados na fachada principal do prédio compreendem, de cima para baixo, o globo, o brasão símbolo do Estado e o mosaico. Ainda, como parte do conjunto do pórtico de entrada do edifício, uma suntuosa escadaria, a presença de duas estátuas de crianças em ferro bronzeado, que em conjunto com os demais elementos decorativos da arquitetura mostram a riqueza de detalhes, sendo os acabamentos em gesso uma marca de sua construção.



**Figura 27: Estátua em ferro bronzeado.**  
(Fonte: Arquivo particular, 2008)



**Figura 28: Detalhes dos acabamentos do edifício.**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)

Como espaço modelar da escola primária rio-grandense, os aspectos externos que compõem o prédio do colégio demarcam muito mais do que uma instituição de ensino alinhada às indicações da pedagogia moderna e aos princípios higienistas. A construção simbólica em torno de uma escola de formação integral, deveria contemplar um conhecimento universal que somente poderia ser alcançado pela via escolar. Adentrar e permanecer neste espaço, construído e mantido pelo Estado, simboliza a materialização e a transmissão da ideologia de um poder centralizador, marcado pela presença preponderante do Partido Republicano Rio-Grandense.

#### 4.2.2 Análise dos elementos internos

Como já destacado anteriormente, as construções escolares estavam relacionadas com os projetos republicanos de reorganização dos espaços urbanos, os princípios de higienização e de melhoria visual das cidades. Fazia-se necessário empreender lutas contra as epidemias, doenças e os maus hábitos de higiene. As marcas do Império, com suas casas familiares insalubres em becos escuros e úmidos, assim como as casas escolares em que abrigavam um número de alunos superior a sua capacidade e ainda não possuíam ventilação nem iluminação suficientes, deveriam ficar para trás.

A organização interna do espaço dos edifícios escolares deveriam compreender uma série de prerrogativas pedagógicas, disciplinares, morais e higiênicas. Como salienta Viñao (2005), a existência ou inexistência de um espaço, como sala para direção, sala de espera para os pais, laboratórios, sanitários, possuem significados importantes para nos aproximarmos da cultura escolar.

Nos projetos para construções escolares, nem sempre está identificado a que se destina cada sala, quais os usos áreas das abertas/fechadas, das zonas de circulação ou mesmo onde estão localizados os sanitários. O que conseguimos analisar, em grande parte destes espaços, são os usos e funções aproximados, já que mesmo a identificação precisa em uma planta ou projeto não garante que seu uso foi feito para tal atividade.

O Colégio Elementar Fernando Gomes teve seu espaço interno projetado com 8 grandes salas por andar, inclusive no porão. A circulação horizontal é realizada por corredores e a vertical por uma escadaria central, composta por cinco lances. Em função do elevador pé direito, foram criadas galerias para o primeiro e o segundo pavimento, conforme a planta-baixa do edifício realizada em 1913.<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> A altura do pé-direito possui em torno de 6,60 m (WEIMER, 2003)

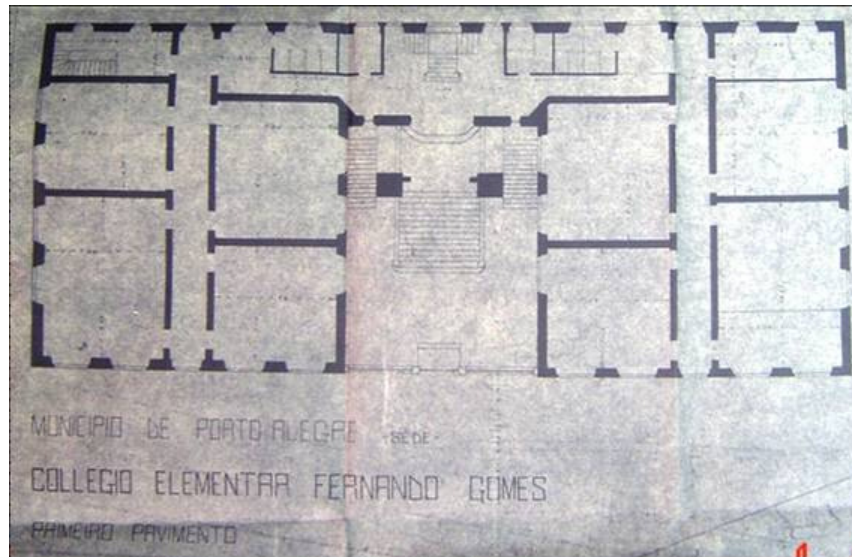


Figura 29: Planta baixa do 1º pavimento do Colégio Elementar Fernando Gomes - 1913.  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

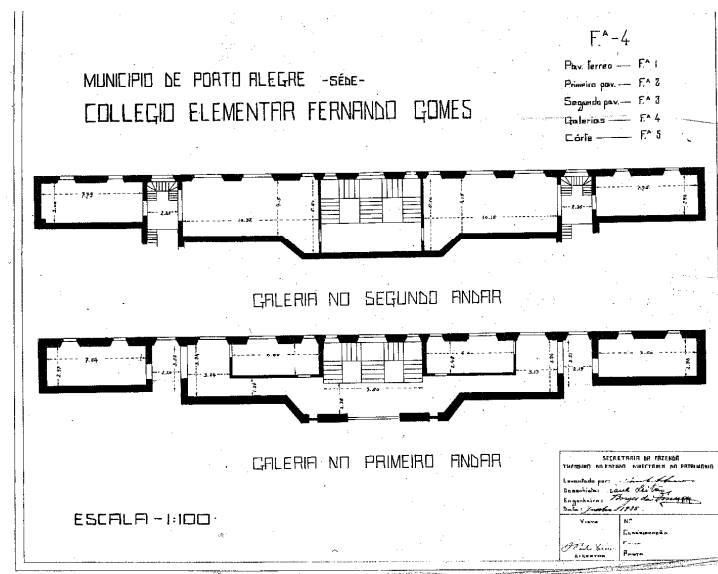


Figura 30: Planta-baixa das galerias do Primeiro e segundo andar – 1935.  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

Cada sala foi projetada com uma média de quatro ou cinco janelas, dispostas para todas as laterais do edifício. As portas internas são grandiosas, de madeira, com plaquetas douradas que serviam para sua numeração. A escadaria central, conforme mostram as figuras 31 e 33, é composta por mármore e ferro ornamentado, fazendo a circulação entre os dois pavimentos e o porão. As escadarias em madeira, menos ostentosas, complementam a circulação, possibilitando o acesso à parte superior do edifício.





**Figura 31: Vista lateral da escadaria central.**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)



**Figura 32: Vista parcial da porta interna e a escadaria de acesso ao terraço.**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)

Toda parte central, interna e externa, assim como as galerias do edifício é composta por um piso quadriculado com acabamento em mármore, diferenciado ao restante das salas e corredores, compostas por linoleum. Os corredores de acesso às salas, a escadaria central, assim como as galerias, são iluminados também por amplas janelas e vidros.



**Figura 33: Escadaria principal. (1º pav)**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)



**Figura 34: Janela ao fundo do corredor. (2º pav.)**  
(Fonte: Arquivo particular, 2010)

No ano de 1914 foi realizado um detalhado planejamento para os esgotos do prédio, sendo os banheiros dispostos nas laterais da escadaria, demarcando assim a divisão simétrica entre a parte feminina e masculina do edifício. O espaço dos sanitários são os



aspectos mais inovadores da composição interna do edifício, já que presente em todos os andares, representam além de conforto, uma questão higiênica de grande importância. Revestidos em azulejo, são individualizados, com portas em madeira. As janelas também seguem a grandiosidade do restante do prédio.

A construção simétrica do prédio possibilitava a divisão igual entre meninos e meninas, mesmo que esta situação, muitas vezes, não se concretizasse na prática. O elevado número de salas, assim como sua grande dimensão espacial, possibilitava além do recebimento de um número elevado de alunos, a existência de espaços destinados para outras atividades, como biblioteca, diretoria, sala de atendimento aos pais, gabinete médico, laboratórios, entre outros.

De acordo com a planta-baixa do edifício, representada na figura 29, as salas do colégio possuíam tamanhos diferenciados, seguindo as recomendações das construções escolares, onde o tamanho deveria ser variável, de acordo com série. Essa situação ocorria já que as turmas de 1º e 2º anos possuíam um número de alunos muito mais elevado do que os anos finais, onde a desistência era maior (WOLFF, 2010).

A ampla luminosidade e a circulação de ar, provenientes do número elevado de janelas, estava de acordo com o que prescreviam as recomendações médicas de então quanto a um ambiente que afastasse a propagação de doenças e epidemias, colaborando para o bom desenvolvimento do corpo infantil. A idealização dos espaços internos das escolas primárias deveria estar de acordo com o desenvolvimento das ciências, onde a engenharia, a medicina e a pedagogia se aliavam contra os problemas físicos e morais da sociedade.

Outro aspecto importante na composição interna dos espaços escolares corresponde ao mobiliário, assim como os mais variados objetos para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem<sup>83</sup>. Voltada para os preceitos de uma pedagogia moderna, onde a aprendizagem partia do concreto, a escola primária necessitava de um suporte material que atendessem as diferentes disciplinas escolares.

O mobiliário escolar e, principalmente as carteiras, estavam relacionadas às questões do desenvolvimento saudável dos corpos infantis, onde preocupações

---

<sup>83</sup> De modo geral, o mobiliário escolar foi amplamente descartado na medida em que foram sendo substituídos por outros considerados mais “modernos”. Outra questão que nos falta são os registros fotográficos, que no início do século XX se detinham, em sua maioria, em imagens externas do edifício escolar.

sanitárias e higiênicas estavam no centro das discussões. As descobertas da medicina e sua presença no âmbito escolar desencadeiam uma preocupação constante com a saúde das crianças, sendo que,

o primeiro grande momento do debate sobre o mobiliário escolar (anos 1860/1870) coincide com o aparecimento de precauções higiênicas e sanitárias, que conduzirão a uma infinidade de preceitos sobre os materiais e os equipamentos mais adequados ao corpo e ao conforto dos alunos. A importância que o tema adquire nas Exposições Universais do final do século XIX justifica-se pelo cruzamento entre uma dimensão científica (a mensuração e o controle do corpo humano) e a possibilidade de introduzir inovações técnicas no fabrico e na produção de objetos numa área de tão grande relevância social e política. (NÓVOA, 2005, p.65)

No congresso pedagógico sul americano, realizado na Argentina, em 1882, com a participação do Brasil, as discussões em torno dos prédios escolares estavam alinhadas às questões do mobiliário<sup>84</sup>. Miguel Navarro Viola, inspetor de ensino na cidade de Buenos Aires, coloca algumas considerações em relação às condições materiais dos alunos no ambiente escolar,

No hay más de una letrina cuando debe haber una cada 25 alumnos; falta el agua. Los bancos para dos o más niños están desterrados de todas partes, menos de nuestras escuelas en las que bancos para dos o três sirven todavia, a mayor abundamiento para cuatro o cinco que en vez de sentados, quedan estibados en ellos; además, los bancos no son de diversas medidas para adaptarse a los niños desde seis a catorce años (RECALDE, 1987, p.112).

As exposições e os congressos pedagógicos constituíram importantes meios de divulgação de um mobiliário idealizado pela pedagogia moderna, proporcionando uma internacionalização dos modelos. A posição dos braços sobre a carteira durante o ato da escrita, a envergadura da coluna na cadeira, a distância entre os olhos e o livro de leitura, constituíam preocupações correntes no discurso sobre o desenvolvimento correto do corpo infantil.

De acordo com Stephanou (1999), a presença do médico na escola, até início dos anos 20, se restringia a um caráter mais propositivo, de forma mais difusa e esporádica, através da prática de visitas sanitárias. Entretanto, essas inspeções de saúde, que mais tarde se constituem em programas de higiene escolar, possibilitaram aos médicos,

---

<sup>84</sup> O Primeiro Congresso Pedagógico Sul-americano foi convocado pelo presidente Roca e pelo Ministro de Culto e Instrução Pública, Manuel D. Pizarro, por decreto em 02 de dezembro de 1881. Em abril do ano seguinte, o Congresso Internacional Pedagógico, ocorreu na cidade de Buenos Aires, com a participação do Uruguai, Nicarágua, São Salvador, Costa Rica, Bolívia, Brasil, dentre outros países.

“intervir inclusive nas bases da gestão material das escolas, nas questões físicas do prédio, ventilação, iluminação, distribuição dos corpos e definição da circulação de indivíduos” (Idem, p.202).

O mobiliário e demais objetos escolares organizava e disciplinava as relações entre os alunos, definindo o que era de uso coletivo e individual, o que era do aluno ou da turma, propriedade do professor ou de todo corpo docente. O processo de individualização que vai se concretizar com o advento da modernidade começa a ser construído no meio escolar, onde principalmente o uso comum de um objeto ou ambiente por um número elevado de pessoas, representava a propagação mais rápida de situações epidêmicas.

O Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no fim do século XIX, se pronunciava em relação à mobília escolar, que em conjunto com as casas onde funcionavam as escolas, formavam um quadro problemático para a saúde das crianças. A recomendação dos prédios, assim como do mobiliário deveria estar de acordo com o “tipo aconselhado pela pedagogia moderna”. Outra preocupação consistia na substituição gradual da mobília existente, descrita como “antiga e anti-higiênica”, uma realidade da maioria das escolas do Estado (Relatório de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, 1896, p.302).

No livro de registro de fornecimento de material para as escolas da Capital, da Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul (1899 – 1921), podemos visualizar a relação do mobiliário e demais objetos fornecidos para escolas primárias. Dentre uma variada lista de livros, temos a presença de 32 objetos e sua quantidade, neste caso, enviado para a aula mista da Azenha, em 1899,

Escrivaninha com respectivos bancos (8); bancos (1); mesa (1); estrado (1); armário (1); taboa negra (1); cavalete (1); cadeira de braços (1); cadeira para visitas (2); banquinha para talha (1); taboleta (1); cabide (1); globo (1); mapa-mundi (1); mapa do Brasil (1); Mapa do sistema métrico (1); talha (1); caneca (1); tinta ( 2 litros); tinteiro para professora (1); tinteiros para alunos (1 duzia); régua (10); giz (100 g); campainha (1); urinóis (4); papel de desenho (1 m); mata-borrão (10 f.); esponjas (6); lápis (2 dúzias); caixa de penas de aço (1); caixa de penas de pedra (1); lousas (2 dúzias). (Livro de registro de fornecimento de material para as escolas da capital, 1899 – 1921, p. 1-2)

No ano de 1900, o Diretor de Instrução Pública apontava a necessidade de materiais para que o ensino fosse adequado ao ensino intuitivo. Entretanto, salienta que

a aquisição destes objetos, de fabricação estrangeira, despenderia muito custo para o orçamento público, e, portanto, não havia condições para abertura de concorrência para o fornecimento das escolas,

Para o exercício atual ainda não chamei concorrentes ao fornecimento do necessário material do ensino intuitivo exigido pelo Regulamento, como coleções de lições de coisas, sólidos geométricos, cadernos de desenho e mapas para os estudos das ciências naturais. O alto preço destes objetos, todos de fabricação estrangeira, foi que determinou este procedimento (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1900, p.383)

Passada uma década, parte do fornecimento do mobiliário escolar, no Estado, começa a ser confeccionado nas oficinas da Casa de Correção e no Instituto Técnico Parobé. Podemos constatar que o fornecimento às escolas elementares não seguia um procedimento único, ou seja, não eram realizados de maneira igualitária para todos os estabelecimentos. Assim como os prédios em que funcionavam eram distintos, o mobiliário poderia ter origem em diferentes situações: pelo fornecimento da casa de correção do Estado, importados de outros países ou compor-se pela junção da mobília da casa dos professores. Esse trecho, do relatório de 1914, referente ao ano de instauração do Colégio Elementar Fernando Gomes, relata duas situações distintas em relação ao fornecimento de mobiliário escolar,

Os colégios elementares em exercício, as escolas urbanas da fronteira receberam carteiras Americanas typos Triumph, importadas diretamente de Nova York. Para o Colégio Fernando Gomes, no 1º Distrito desta Capital, foram transportados os móveis e utensílios das escolas regidas pelas professoras designadas para nele funcionarem e ainda 12 carteiras norte-americanas. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1914, p.275)

Em relação às observações realizadas pela comissão que esteve no Uruguai, em 1913, Alfredo Clemente Pinto comenta sobre o mobiliário utilizado, destacando a similitude com os do Estado e ainda a preocupação das professoras com conservação do material,

A mobília escolar consta de carteiras americanas, iguais às que usamos, uma para cada aluno ou uma para dois alunos, conforme o permite o tamanho da sala. Mui de notar é o zeloso emprego das professoras para a boa conservação do material. Em quase todas as aulas vimos a parte superior da carteira forrada de papel resistente ou de tela, a fim de evitar as manchas de tinta, em outras cada aluno tem um retângulo de oleado sobre o qual coloca o papel para escrever. Junto ao tinteiro há também em todas as classes um

limpa-penas. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1914, p.166)

De modo geral, a distribuição de móveis escolares para as escolas primárias do Estado, no início do século XX, constitui a seguinte relação: mesa, estrado, armário, classes, bancos, cadeira de braço, cadeiras comuns, planos para cálculo, escudos, cabides e contador mecânico (Diretoria da Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Distribuição de móveis escolares 1909 – 1912).

No fim da Primeira República, o mobiliário necessário para os estabelecimentos de ensino continua sendo fornecido pelas oficinas da Casa de Correção, de acordo “com a possível solicitude e vantajosas condições” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1929, p. 434). Entretanto, por um edital de 13 de fevereiro deste ano, temos a abertura da concorrência para o fornecimento de material escolar para os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado. O contrato foi firmado com Barcelos, Bertasso & Cia, para o fornecimento de duas mil carteiras “typo Brazil”<sup>85</sup>.



**Figura 35: Carteira “Brazil”<sup>86</sup>**

(Fonte: Memorial da Educação - SP. Centro de Referência em Educação Mario Covas)

<sup>85</sup> As outras duas empresas concorrentes foram J. R. da Fonseca & Cia e Eleutherio Araújo.

<sup>86</sup> Carteira dupla com reservatório de tinta ao centro, atualmente em uso em escola rural. Móvel escolar fabricado na cidade de São Paulo, por Eduardo Waller & C., estabelecido em 1896 à Rua Maria Antonia, próximo à Escola Americana (atual Universidade Mackenzie), onde Eduardo Waller era professor de trabalhos manuais. Até pelo menos 1911, Brasil se grafava com Z, daí tal inscrição na carteira, cuja data podemos afirmar que é anterior a essa época. Madeira e ferro fundido, Ed. Waller & C., c. 1900 Coleção: Escola Rural de Cunha, SP. [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=001). Acesso em 30/12/2010.

Neste mesmo relatório é descrita a lista de material didático para as escolas primárias, dentre livros para leitura assim como os mais diversos objetos que deveriam compor o espaço escolar, nas mais diferentes disciplinas: quadros murais para ensino da cartilha maternal (linguagem); mapas para o ensino da aritmética (Parker), quadro de sistema métrico decimal em tela, coleção de pesos e medidas (aritmética); jogo de sólidos geométricos (geometria); quadro de história pátria (história); Quadro de homens ilustres (instrução moral e cívica); mapa-múndi, mapa do Brasil, mapa do Rio Grande do Sul, globo geográfico - grande e pequeno (geografia); quadros de anatomia, de botânica, do corpo humano, de zoologia, de mineralogia (ciências físicas e naturais); quadros para o ensino intuitivo (lições das coisas).

A relação de materiais que deveriam ser enviados para as escolas não corresponde em exatidão o que na realidade compunha o espaço escolar. O fornecimento escolar, durante as primeiras décadas do século XX, era irregular e deficiente em relação à necessidade das escolas. Entretanto, a composição interna do espaço escolar, em conjunto com os diversos objetos que deveriam ser agregados, descreve a construção de um ideal de escola republicana, vislumbrada como o principal centro de formação do cidadão. A escolha deste material estava fundamentalmente alinhada a uma proposta do ensino intuitivo, da formação moral e cívica e ainda a preocupação com o desenvolvimento saudável do corpo e a incorporação de hábitos de higiene.

### **4.3 O colégio na construção visual de Porto Alegre**

Os edifícios escolares construídos estavam relacionados com o processo de remodelação das cidades entre fins do século XIX e início do XX. Sua visibilidade era um aspecto fundamental, onde a edificação e sua arquitetura, de características afinadas com o gosto da época, constituem-se nos referentes icônicos privilegiados para a construção de uma visibilidade desejada, na qual a educação é sintetizada na representação da escola-monumento (POSSAMAI, 2009a, p.162). A diretoria de instrução pública, no ano de 1927, declarava a importância do edifício do Colégio Fernando Gomes para o Governo, sendo de “propriedade do Estado e o mais confortável de todos” (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1927, p.46).

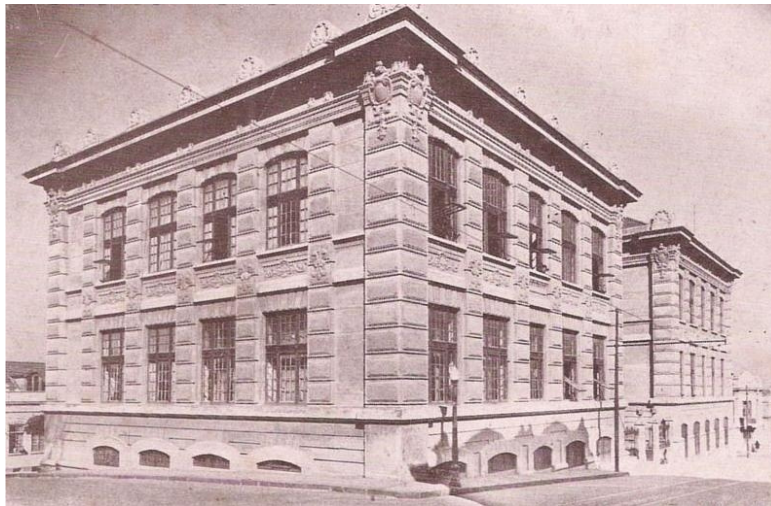
A edificação do colégio elementar, na região do Alto da Bronze, vinha sendo pensada desde o início do século XX, quando o governo fez a aquisição do terreno para construção de um ou dois edifícios escolares naquele espaço. O local escolhido, próximo à Casa de Correção, não estava de acordo com as recomendações de afastamento dos prédios considerados impróprios para circundar uma escola primária, ou seja, hospitais, cadeias, fábricas e bares.

Aquela zona da cidade foi uma das primeiras áreas habitadas pela chegada dos colonizadores portugueses e, posteriormente serviu de pórtico de entrada e permanência para imigrantes europeus em grande escala. A “ponta da península” esteve diretamente vinculada à proteção da cidade, onde se localizava, no século XIX, o Arsenal da Marinha e de Guerra e ainda o Depósito de Pólvora. A presença destes estabelecimentos militares, de caráter estritamente masculino, demarcava um espaço de propagação de bebidas, prostituição e jogos. Ainda, a área era composta por vários becos, que se entrelaçavam pelas primeiras ruas abertas para o processo de colonização. Esses elementos, que compunham a vida social dos mais diversos centros urbanos, estavam sendo arduamente criticados pelas novas propostas de planejamento urbano físico e moral.

O Plano Geral de Melhoramentos, de 1914, planejava uma reconfiguração daquela região, principalmente pela projeção de áreas verdes e o alargamento das ruas. A presença de um colégio de instrução primária marcaria um ponto fundamental de regeneração social, sendo a infância escolarizada vislumbrada como a construção do homem moderno, longe dos antigos hábitos e vícios que marcavam a vida dos centros urbanos. A partir do *slogan* sanear, higienizar e embelezar, o espaço urbano e as instituições ali presentes representariam a nova configuração e ordem social, onde o espaço físico e comportamentos sociais estariam alinhados a uma modernidade civilizatória rumo ao progresso, de acordo com os pressupostos republicanos da época.

A construção da visualidade da cidade constitui um importante elemento a ser considerado. A proximidade com o Guaíba, principal entrada da cidade naquele período, simboliza uma espécie de “cartão de visitas” para a Capital do Estado. Como referimos antes, o edifício escolar possuía significados que estavam além de sua funcionalidade e deveria compreender uma série de exigências, sobretudo estéticas. O Governo do Estado empreendeu força de trabalho, merecendo destaque o engenheiro do projeto, responsável pelas principais obras realizadas pela Secretaria de Obras Públicas do

Estado, naquele período, assim como verbas para a construção de um edifício monumental.



**Figura 36: Colégio Fernando Gomes – 1935.**  
**Recordações de Porto Alegre. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935, p. 28.**  
 (Fonte: Arquivo particular)

O empreendimento visual que o Governo do Estado despendeu na construção do Colégio Elemental Fernando Gomes pode ser visto pela sua presença dentre os principais edifícios públicos e obras realizadas pelo Governo do Estado. Registrado pela fotografia, o colégio está presente nos álbuns comemorativos, sendo eles o Álbum do Centenário da Independência – 1922<sup>87</sup>, assim como no álbum de comemoração do Centenário da Revolução Farroupilha – 1935. Ainda, é representado em outro álbum da cidade, Porto Alegre Álbum - 1931, ao lado de outro edifício, o hospital alemão<sup>88</sup>.

<sup>87</sup> Ver figura 18.

<sup>88</sup> O Álbum Porto Alegre, segue a mesma idéia dos álbuns de fotos lançados na cidade (Ferrari, Calegari, Centenário da Independência, Recordações de Porto Alegre), tendo como objetivo divulgar a capital Rio-grandense. No caso deste, é um projeto particular, desenvolvido por Pedro Carvalho, que não encontra sequer uma vinculação de caráter comemorativo, como *Recordações de Porto Alegre*, que está vinculado ao centenário da Revolução Farroupilha e foi publicado pela Livraria do Globo; e o álbum lançado durante as comemorações do centenário de independência do Brasil, pela Secretaria de Obras Públicas. No Álbum *Porto Alegre* tem fotos dos pontos principais da cidade: igrejas, quartéis, prédios do governo municipal e estadual, cais, ruas, casas particulares e imagens dos prefeitos Alberto Bins (junto com a foto da Intendência Municipal) e Otávio Rocha (junto a uma imagem do pôr-do-sol, com a frase: "benemérito iniciador das obras de remodelação de Porto Alegre"). A intenção é mostrar que Porto Alegre e, nas palavras do autor no texto introdutório, "uma cidade moderna, higiênica e de encantadora apresentação panorâmica" (CARVALHO, 1931).





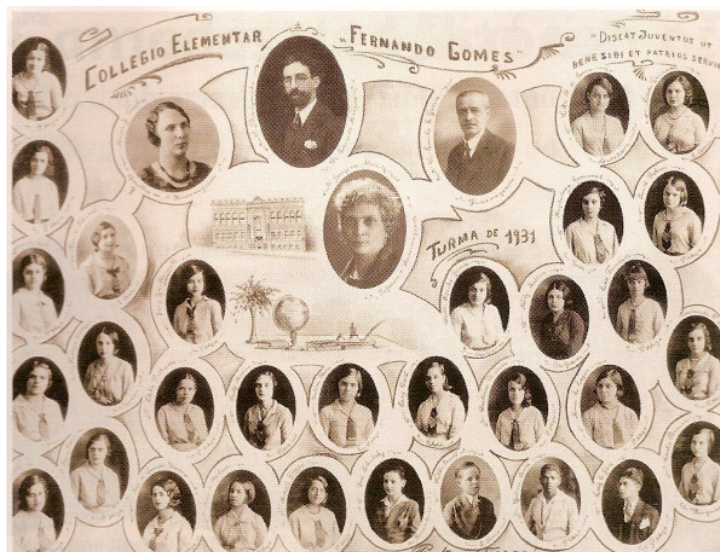
**Figura 37: Colégio Fernando Gomes e Hospital Alemão.  
Porto Alegre Álbum. Porto Alegre, A Noite, 1931, pág. 48.  
(Fonte: Arquivo particular)**

Nas três fotografias que conhecemos sobre o edifício do colégio Fernando Gomes, presentes em álbuns, é destacada a monumentalidade do prédio. No registro realizado em 1922, ano de finalização das obras, a vista é frontal, merecendo destaque os elementos que compõe a fachada principal. Já nos outros registros, de 1931 e 1935, a grandiosidade do prédio é apontada pela vista lateral, tornando possível a compreensão da dimensão do prédio ao longo da Rua Duque de Caxias.

A fotografia, entre final do século XIX e início do XX, possui uma característica documental importante, merecendo destaque seu uso para os órgãos públicos. A materialização das obras públicas era concretizada pelo registro da câmera, uma espécie de garantia de sua sobrevivência e visualidade em diferentes momentos e espaços. Apesar de ainda não serem abundantes, as fotografias estão presentes nos relatórios da Secretaria de Obras Públicas, registrando o andamento das obras e destacando o processo de modernização do Estado.

Outra representação do edifício está presente em um quadro de formatura, da turma de 1931. A composição traz os retratos de 31 alunos e 4 professores, dois homens e duas mulheres. Dentre os homens, um provavelmente o diretor, em posição centralizada e em destaque. O quadro traz a imagem do prédio do colégio, tendo como complemento

alguns desenhos, em destaque novamente o globo, presente na fachada e no mosaico que compõe o pórtico de entrada<sup>89</sup>.



**Figura 38: Quadro de Formatura do Colégio Elementar Fernando Gomes – 1931.**  
(Fonte: Revista de História da Biblioteca Nacional, 2010, p. 14)

A construção visual do colégio esteve presente em diferentes meios de divulgação, ao lado das principais obras realizadas pelo Governo. A Capital do Estado, em processo de reconfiguração, recebia dos cofres públicos um investimento considerado de primeira necessidade, envolto ao discurso de valorização do ensino primário para a transformação do indivíduo e, sobretudo, da sociedade como um todo.

O espaço escolar também servia de local privilegiado para a promoção de festas cívicas, comemorações de datas que possuíam valor simbólico importante para os dirigentes republicanos, como a Independência do Brasil e, principalmente, a Proclamação da República. Sobre os festejos promovidos pelo Centro Republicano Julio de Castilhos, em 15 de novembro de 1921,

Ontem, no Colégio Fernando Gomes, após o encerramento das aulas comemorou-se a data que hoje transcorre. Entre salva de palmas executou-se este programa, que muito agradou:

O Brasil e os Estados – pelos alunos – Emery Silva, Altino dos Santos, Paulo Soares, Célia Bertolotti, Zoraide Atinelli, Emiliano Cunha, Thereza Benora, Irene Castro, Philomena Grimaldi, Maria Morgante, Maria das Dores Almeida, Edgar Serra, Petrolina dos Santos, Ary Porto, Carlos Pandolfo, Carlinda Silva, Thilda Fontoura, Presciliane Fontoura, Paulo Cunha, Julieta Dagani e Esther Ramires; Minha Terra – pela aluna Emery Silva, Salve Republica Brasileira – pelo aluno Roberto de Almeida; Deodoro da Fonseca – pelas alunas – Helenita Py, Talitha Muller, Maria Maisonnave

<sup>89</sup> Sobre quadros de formatura, ver Werle (2005).

e Heleusa Mattos; A Liberdade – pela aluna Yolanda Rocha; hinos: 15 de Novembro e Nacional, pelos alunos. (Correio do Povo, 15 de novembro de 1921, p.3)

Neste mesmo ano, a festa comemorativa da Independência do Brasil é destacada pelo jornal Correio do Povo como “a festa cívica do Fernando Gomes deixou a melhor impressão a todos que dela participaram” (Correio do Povo, 07 de setembro de 1921, p.3). Ainda, o jornal descreve a reunião de professores e alunos em um dos seus salões do colégio, na execução do programa estabelecido, como hinos, poemas e poesias proferidos por alunos e professores.

A utilização do espaço escolar para as festividades, assim como as passeatas escolares era situação corrente entre os estabelecimentos de ensino, como descreve o caso do Colégio Elementar 13 de Maio,

Comemorando o 32º aniversário da Proclamação da República, a diretora e professoras deste estabelecimento fizeram reunir no jardim do edifício deste estabelecimento os alunos para assistirem a prelação feita pela professora d. Isolina E. de Carvalho, sobre a grandiosa data. Em seguida foram entoados os hinos da República e 13 de Maio. Ao terminar, a diretora, professoras e alunos, possuídos, de grande entusiasmo cantaram o hino nacional. (Correio do Povo, 15 de novembro de 1921, p.3)

A escola primária esteve alinhada ao processo de construção da nação, e, portanto, sua participação em datas solenes fazia-se freqüente, assim como o registro e destaque na imprensa diária. O espaço físico escolar serviu de suporte para símbolos do Estado, da ideologia positivista e da modernidade. A continuidade política dos dirigentes republicanos, tanto na intendência municipal como no Governo do Estado, o alinhamento ideológico da Secretaria de Obras Públicas e a Faculdade de Engenharia, constituíram fatores decisivos para sua presença na construção visual da cidade.

Os prédios públicos foram divulgadores da imagem de estabilidade e nobreza das administrações. Um dos principais atributos, que resultam dessa busca, é a monumentalidade, como conseqüência da excessiva preocupação em tornar as escolas públicas muito “evidentes” no cenário urbano. Deveriam ser facilmente percebíveis e identificáveis como espaços da ação governamental (WOLFF, 2010, p.59).

Pouco mais de dez anos de finalizada a construção do prédio, em 1935, a Secretaria de Obras Públicas reproduz as plantas do primeiro e segundo pavimentos e das galerias, com detalhada medição. Também realiza um plano de reforma do abastecimento de

água, com a introdução de dois reservatórios, cada um com capacidade para 2 metros cúbicos (Ver anexos 1 e 2). Em 1945, um ano antes da instalação da Escola Técnica Feminina da Capital naquele prédio, a mesma Secretaria realiza um desenho das instalações elétricas, mas sem indicação se trata de um levamento ou uma reforma (Ver anexo 3). Recentemente, o prédio recebeu uma restauração empreendida pela Secretaria de Obras Públicas<sup>90</sup>.

O espaço do Colégio Elementar Fernando Gomes, ao longo de aproximadamente de 90 anos de atividades escolares, sofreu poucas alterações em relação à construção original. Sua estrutura arquitetônica, de modo geral, permanece muito semelhante ao projetado no início do século XX. Seu espaço interno foi mais alterado, principalmente pela introdução de divisórias nas salas e nos corredores. O edifício, que foi construído como marco simbólico para a escola pública rio-grandense, dentro do ideário positivista, tinha como propósito perpetuar-se no cenário urbano da cidade.

---

<sup>90</sup> Durante o segundo semestre de 2008, a escola recebeu verbas de restauração pelo Programa Boa Escola para Todos, do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Com demanda da Secretaria da Educação, a obra foi executada pela Secretaria de Obras Públicas, orçada no valor de R\$ 267.323,37 reais. A obra foi designada para a empresa Tiendro Engenharia Construções e Avaliações Ltda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os fenômenos espaciais consiste, entre tantas outras complexidades, pensar as relações do homem com seu ambiente, a formação de um espaço que ao mesmo tempo é histórica e socialmente construído. A escola primária, dentre as diferentes instituições sociais, está demarcada por uma concepção espacial que foi sendo historicamente elaborada. Assim, está inserida em uma trama discursiva e incorpora as mudanças nos diferentes âmbitos da sociedade, como por exemplo, os processos de reconfiguração das cidades, entre final do século XIX e início do XX.

Ao analisar os processos de transformação do cenário urbano, nos deparamos com a complexidade entre o material e o simbólico, entre o pensado e o construído, a seleção entre o que se conserva e o que se exclui na formação das cidades. Sendo assim, pensar, discutir, projetar, construir e finalizar uma obra de construção ou reforma compreende momentos distintos que não seguem uma linearidade nem uma lógica. A construção discursiva dos projetos de reformas urbanas possuem significados simbólicos que estão além da materialidade construída.

As discussões em torno da construção de prédios para as escolas primárias, entre final do século XIX e início do XX, estavam relacionadas às propostas de renovação pedagógica, disciplina, organização, higiene e estética. A escola pública republicana representava o centro formador do novo cidadão, que além da aprendizagem dos conteúdos, deveria transmitir sentimentos de amor à pátria, formação moral e cívica e, os princípios de higiene e cuidados com a saúde.

O Colégio Elementar Fernando Gomes foi construído em um momento de proliferação dos discursos em torno da inadequação dos espaços adaptados para abrigar uma escola e conseqüentemente da necessidade de construção de prédios escolares pelo Estado. Esse espaço escolar idealizado esteve alinhado com a reconfiguração da cidade de Porto Alegre, durante seu processo de saneamento, higienização e embelezamento. A localização na Rua Duque de Caxias, uma das principais do centro da cidade, representa o destaque da escola primária na construção de uma visualidade urbana. A Rua, que abrigava a sede do Governo do Estado e a Igreja Matriz, era freqüentada pelos estudantes do Liceu, da Escola Normal e de escolas particulares, era também moradia de famílias abastadas.

Como símbolo do poder público estadual, o Colégio, em conjunto com as demais construções realizadas pelo Estado, fazia parte de um empreendimento de reconfiguração de uma das áreas mais antigas de ocupação da cidade. Sua arquitetura seguiu os padrões dos outros prédios públicos construídos no mesmo período, tendo como principais características a monumentalidade e o ecletismo. Em contraponto, a escolha pelo local não correspondeu aos requisitos para a instalação de uma escola, já que o terreno estava próximo da Casa de Correção, um dos principais espaços opostos à construção de uma escola. Entretanto, a busca pela revitalização de uma das zonas mais antigas de ocupação da cidade, e ainda, a construção visual de uma região considerada o “cartão de visitas” do Estado, podem ser entendidos como justificativas desta escolha.

Os significados simbólicos implicados na construção do Colégio Elementar Fernando Gomes, como modelo de ensino primário no Estado, estão expressos pela sua monumentalidade, localização, ornamentação, assim como nas fotografias e nas festas cívicas. Registrado pelas lentes das máquinas fotográficas, o prédio estava presente nos relatórios, álbuns e quadros de formatura. A construção visual de uma nova escola necessitava perpetuar-se na capital, como símbolo da importância da instrução pública primária inserida em meio dos mais diversos espaços revitalizados e das novas construções. Ainda, o espaço escolar era palco de festividades que exaltavam a ideologia de um grupo político que estava marcado por uma administração autoritária e um poder centralizador.

Os sujeitos envolvidos nas construções escolares estavam diretamente vinculados à engenharia, corporificados na Secretaria de Obras Públicas, órgão do Governo responsável pelos projetos, construções e reformas dos prédios escolares. A engenharia passou por um processo de transformação significativa com as invenções tecnológicas e descobertas científicas. A utilização de novos equipamentos e materiais possibilitou mudanças significativas nas técnicas de construção. Entretanto, a participação do discurso médico esteve diretamente alinhada na elaboração destes projetos. O investimento em sociedade livre de epidemias e enfermidades deveria começar pelo crescimento saudável do corpo infantil e a escola primária transformou-se no locus privilegiado para propagação deste discurso.

A arquitetura, entendida como uma forma de programa que possui um poder simbólico capaz de transmitir valores e concepções de organização, ordem, disciplina,

higiene, dentre tantos outros, constitui-se um dos elementos mais explícitos e permanentes do espaço escolar. A escolha do local, a autoria e a elaboração do projeto, a utilização de determinados materiais, são opções que implicam questões funcionais e simbólicas das construções escolares e estabelecem sua relação com o conjunto ao qual esteja inserido.

Alinhado ao ideário positivista do Governo do Estado, o Colégio Elementar Fernando Gomes materializa a idealização do espaço escolar no momento da gênese da construção da escola primária como lugar, pensado e construído unicamente para o desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem de crianças. Em um momento em que a escola incorpora um papel de “templo do saber”, seu destaque no cenário urbano constitui um dos principais investimentos do novo regime político.

Apesar do reconhecimento pelas autoridades do Estado da necessidade quantitativa de prédios escolares, essa realidade não contempla a grande maioria dos municípios, assim como na capital, onde as aulas continuavam funcionando em espaços adaptados, sendo eles próprios ou alugados. As despesas e o tempo que envolvia as construções dos majestosos prédios públicos, não estavam de acordo com os escolares, que assim como hospitais e as cadeias, necessitavam atender uma função prática. Entretanto, preferiu-se investir em poucos, sendo os edifícios escolares grandiosos e ricamente ornamentados, durante a Primeira República Brasileira.

Utilizar os espaços escolares como objeto de análise possibilita interpretar um tipo de escola idealizada e, em alguns casos, efetivamente concretizada em diferentes contextos espaciais e temporais. A projeção de um espaço escolar e sua organização não significa que este seja utilizado para a função a qual foi originalmente designada, mas, possibilita nos aproximarmos da materialização de uma proposta pedagógica, ou seja, uma forma de criar e/ou adaptar o espaço para abrigar uma construção discursiva sobre a educação.

Assim, perceber entre o visível e o invisível, entre o discurso e a materialidade, entre o que foi projetado e o que foi efetivamente realizado, nos faz pensar a complexidade de questões que estão envolvidas no traçado urbano e em seus elementos isolados. A escola primária, vislumbrada como um dos espaços principais para regeneração da sociedade e a formação do homem moderno, passou a ocupar um espaço central na maioria das cidades. Apesar de não se difundir numericamente, incorporou

uma identidade própria, separada das demais instituições e, na maioria dos casos, amplamente visível.

Esse momento não poderia ser de um *ponto final*, já que nenhuma pesquisa esgota a problemática proposta e, ao contrário, apenas torna-se um espaço privilegiado para elaboração de tantas outras. A análise da construção do Colégio Elementar Fernando Gomes suscitou algumas problematizações em torno da situação atual das primeiras construções escolares do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, faz-se necessário refletir sobre as adaptações dos prédios escolares ao longo dos anos, sua relação com os usuários e a comunidade na qual estão inseridos. Pensar nestas questões nos fez compreender como o espaço e a arquitetura escolar são elementos importantes para abordarmos temas relacionados à memória da educação, assim como para as questões que envolvem a preservação e patrimônio das cidades.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLBUM *Obras públicas: Centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphics d'A Federação, 1922.

ÁLBUM *Recordações de Porto Alegre*. 1º Centenário da Revolução Farroupilha (1835-1935). Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Educação, gênero, poder e desenvolvimento: uma visão histórica*. Espacios en Blanco. Serie Indagaciones, v. 18, p. 217-243, 2008.

\_\_\_\_\_. *A coeducação dos sexos na Escola Normal Republicana*. Educar em Revista, v. 12, p. 139-152, 2009.

ALVES, Augusto. *A construção do porto de Porto Alegre 1895 – 1930: modernidade urbanística como suporte de um projeto de Estado*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional. Faculdade de Arquitetura UFRGS, 2005.

ARRIADA, Eduardo. *A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do sul: a desoficialização do ensino público*. Porto Alegre, 2007. Tese doutorado PUCRS.

AZEVEDO, Crislaine B. *Grupos Escolares em Sergipe - 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância*. Editora da EDUFRRN: Natal, 2010.

BAITZ, Rafael. *Um continente em foco: a imagem fotográfica da América Latina nas Revistas semanais brasileiras (1954 – 1964)*. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2003.

BAKOS, Margaret Marchiori. *Porto Alegre e seus eternos intendentess*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Coleção História 11. 218p.

BALANDIER, Georges. *O poder em cena*. Brasília: Ed. UnB, 1982.

BALTAR, Francisca Maria Teresa dos Reis. *Arquitetura de escolas no século XIX. Primeiras escolas construídas no Brasil*. História da Educação. ASPHE, v.5, n.10, p.53-84, set. 2001.

BARROSO, Vera Lúcia Maciel. *Memórias do Grupo Escolar de Santo Antonio 1922 – 1940*. In: NEUBERGER, Lotário (org.). *RS: Educação e sua História*. Círculo de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: EDIPLAT, p. 153 – 166, 1998.

BASTOS, Maria Helena. *A Educação como espetáculo*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias no Brasil, Vol. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.116-131, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara e CAVALCANTI, Maria Juraci Maia (orgs.). *O curso de Lourenço Filho na Escola Normal do Ceará: 1922 – 1923: as normalistas e a pedagogia da Escola Nova*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BASTOS, Maria Helena Camara e TAMBARA, Elomar. *A Escola Nova no Rio Grande do Sul*, 2010, (no prelo).

BELLO, Helton Estivalet. *O ecletismo e a imagem da cidade: caso Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional - UFRGS, Faculdade de Arquitetura. Porto Alegre, 1997.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

BENCONSTTA, Marcus Levy Albino. *Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903 – 1928)*. Revista Educar, Curitiba, n. 18, p.103-141, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 11ª edição Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Bertand Brasil, 2007.

BRASIL, Márcio. *O Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo e a escolarização de Vila Macuco durante a Primeira República*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

BUFFA, Ester e PINTO Gelson de Almeida. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. 3. ed. São Paulo : UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Testemunha Ocular: História e Imagem*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: SP, EDUSP, 2004.

\_\_\_\_\_. *O que é história cultural?*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3. ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

\_\_\_\_\_. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A Escola e a República*. Editora Brasiliense, São Paulo, 1989.

CARVALHO, Pedro (Ed.). *Porto Alegre Álbum*. Porto Alegre, A Noite, 1931.

CARVALHO, Rosana Areal de; VIEIRA, Livia Carolina e PAULA, Leandro Silva de. *O cotidiano e a política no espaço escolar: o relatório de 1911 do Grupo Escolar de Mariana*. Cadernos de História da Educação, n. 7, p. 263-276, dez./jan., 2008.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHÂTELET, Anne-Marie. *Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX*. Tradução Marcus Levy Albino Bencostta. Revista História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p.7 – 38, set. 2006.

CHERVEL, A. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.

CORSETTI, Berenice. *Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930)*. Tese de doutorado. UFSM, Santa Maria, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação e a primeira constituinte republicana*. In: FÁVERO, Osmar (org.). *E educação nas constituições brasileiras 1823-1988*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIENFENBACH, Samantha Sonza. *Affonso Hebert: Ecletismo republicano no Rio Grande do Sul*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura/UFRGS. Porto Alegre, 2008.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. *Porto Alegre, 1900 – 1920: estatuária e ideologia*. Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, 1992.

DOSSE, François. *Paul Ricoeur y Michel de Certeau. La historia: entre el decir y el hacer*. 1ª edição. Buenos Aires. Nueva Edición, 2009.

DURÃES, Sarah Jane Alves e AGUIAR, Fátima Rita Santana. *Os grupos escolares mineiros como lugar de disciplina e higienização dos corpos*. Cadernos de História da Educação, n. 7, pp. 303-321, jan./dez., 2008.

ESCOLANO, Agustín. *Arquitetura como Programa. Espaço-Escola e Currículo*. In: VIÑAO, Antonio e Agustín Escolano. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensaio Historicos*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2000.

FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo/RS: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano, e VIDAL, Diana Gonçalves. *Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil*. Revista Brasileira de Educação. Número 14, Mai/Jun/Ago, p. 19-34, 2000.

FARIA FILHO et al. *A Cultura Escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira*. Revista Educação e Pesquisa. Vol. 30, nº 1. São Paulo, p.139-159, jan./abr. 2004.

FAUSTO, Boris. *História Concisa do Brasil*. Editora da Universidade de São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FLORES, Moacyr. *A revolução Farroupilha*. 4. ed. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1990.

\_\_\_\_\_. *Rio Grande do Sul: aspectos da Revolução de 1893*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Sérgio da Costa. *Guia Histórico de Porto Alegre*. Editora da Universidade (UFRGS), 2006.

Fundação de Economia e Estatística de Província de São Pedro a Estado do Rio Grande do Sul. *Censos do RS 1803 – 1950*. Porto Alegre, 1981.

GATTI JUNIOR, Décio. *A História das Instituições Educacionais. Inovações Paradigmáticas e Temáticas*. In: ARAÚJO, José Carlos; GATTI JUNIOR, Décio. *Novos temas em História da Educação*. Uberlândia: Ed.UFU; Campinas: Autores Associados, 2002.

GATTI, Giseli Cristina do Vale; INÁCIO FILHO, Geraldo e GATTI JUNIOR, Décio. *História de uma instituição escolar secundária e sua cultura material: o Ginásio Mineiro de Uberlândia (1920 – 1960)*. Revista Educação e Filosofia. Uberlândia, v. 23, n. 46, p. 119 – 144, jul./dez. 2009.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GOMES, Ângela de Castro et. al. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro e GATTI JUNIOR, Décio. “*Tempo do bem*”: *O Grupo Escolar de Uberaba na escolarização republicana (1908-1918)*. Cadernos de História da Educação, n. 7, p. 277-301, 2008.

GVIRTZ, Silvina e AUGUSTOWSKY, Gabriela. *Imágenes de nuestra escuela. Argentina 1900-1960*, Buenos Aires: Santillana, 2002.

HASSEN, Maria de Nazareth; FERREIRA, Maria Leticia Mazzucchi. *Escola de Engenharia/UFRGS: um século*. Porto Alegre, Tomo editorial, 1996.

HECK, Adalberto da Rocha. *O Espaço Escolar: suas formas de apropriação figurativa e simbólica no processo de educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Unisinos. São Leopoldo, 2003.

HEINEN, Nívea T. *Posturas, formas de sociabilidade e memória*. Porto Alegre, UFRGS, 1989. (mimeo)

HEINZ, Flávio M. *Positivistas e Republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896 – 1930)*. Revista Brasileira de História, vol.29, nº58. São Paulo, dez. 2009.

HERSCHMANN, Michael. *Entre a insalubridade e a ignorância. A construção do campo médico e do ideário moderno no Brasil*. In: HERSCHMANN, Micael, KROPF, Simone Petraglia e NUNES, Clarice (orgs.). *Missionários do Progresso. Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro 1870-1937*. Ed. Diadorin. Rio de Janeiro, p. 11 – 68, 1996.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação. SBHE, Campinas, n.1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

KAUTZMANN, Maria Eunice Muller. *Colégio Elementar de Taquara*. In: NEUBERGER, Lotário (org.). *RS: Educação e sua História*. Círculo de Pesquisas Literárias. Porto Alegre: EDIPLAT, p. 167 – 174, 1998.

KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual*. In: ArtCultura, v. 8, n. 12, pp.97 – 115, 2006.

KROPF, Simone Petraglia. *Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX*. In: In: HERSCHMANN, Micael, KROPF, Simone Petraglia e NUNES, Clarice (orgs.). *Missionários do Progresso. Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro 1870-1937*. Ed. Diadorin. Rio de Janeiro, p.69-154, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. *As grandes festas didáticas: a Educação Brasileira e as Exposições Internacionais 1862-1922*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LOBO, Yolanda Lima. *Lugar Topográfico: as escolas do Imperador no Rio de Janeiro*. In: FERREIRA, Antonio Gomes (org.). *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Coimbra, p.11-36, 2004.

LOURO, Guacira. *Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1988.

LOURO, Guacira Lopes e MEYER, Dagmar. A escolarização do doméstico: A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Vol.87, 1993.

MAGALHÃES, Justino P. de. *Breve apontamento para história das instituições educativas*. In: SANFELICE, J.L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J.C. (org.). *História da Educação. Perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: HISTEDBR/Autores Associados, 1999.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *O bê-á-bá no caos*. Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 1 Nº 4, Outubro de 2005.

MEDEIROS, Laudelino. T. *Escola Militar de Porto Alegre 1853-1911: significado cultural*. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1992.

*Memória Anchieta: Retratos de 115 anos de educação*. Compilação Conexão e Marketing – Porto Alegre, 2005.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. *Rumo a uma “História Visual”*. In: MARTINS, J. S.; ECKERT, C.; NOVAES, S. C. (orgs.). *O imaginário poético nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: EDUSC, p. 33-56, 2005.

MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova*. São Paulo: Cortez: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea: Série Memória da Educação), 1989.

\_\_\_\_\_. *O triunfo da razão psicotécnica: medida humana e equidade social*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias no Brasil, Vol. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 129 – 141, 2005.

\_\_\_\_\_. *Brasil Arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

MONTEIRO, Charles. *Porto Alegre: Urbanização e Modernidade: a construção social do espaço urbano*. Porto Alegre: EDIPUCRS. Coleção História; 4., 1995.

\_\_\_\_\_. *A invenção da História de Porto Alegre*. In: KRAWCZYK, Flávio (org.). *Da necessidade do moderno: o futuro da Porto Alegre do século passado*. Porto Alegre, EU/Secretaria Municipal de Cultura, 2002.

MORAES, George Augusto Moraes de. *A contribuição de Manoel Itaquí para a arquitetura gaúcha*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura, UFRGS, 2003.

MOREIRA, Ana Zélia Maria. *Um espaço pioneiro de modernidade educacional: Grupo Escolar Augusto Severo -Natal/RN -1908-13*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, 2005.

MOUSSATCHE, Helana; MAZZOTI, Alda Judith Alves e MAZZOTI, Tarso Bonilha. *Arquitetura Escolar: imagens e representações*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-315, mai/ago, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo, EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

NÓVOA, António. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Portugal: Edições ASA, 2005.

NUNES, Clarice. *Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca*. In: HERSCHMANN, Michael, KROPF, Simone Petraglia e NUNES, Clarice (orgs.). *Missionários do Progresso. Médicos, Engenheiros e Educadores no Rio de Janeiro 1870-1937*. Ed. Diadorin. Rio de Janeiro, 1996.

PATETTA, Luciano. *Considerações sobre o ecletismo na Europa*. In: FABRIS, Annateresa. *Ecletismo na arquitetura Brasileira*. São Paulo: Nobel EDUSP, p.8-27, 1987.

PERES, Eliane T. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir: a escola como oficina da vida – discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909 – 1959)*. Belo Horizonte. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jathay. *Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX*. São Paulo: Hucitec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Memória de Porto Alegre: Espaço e Vivências*. 2ª ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. *Era uma vez um beco: as origens de um mau lugar*. In: Bresciani, Maria Stella (org.). *Palavras da Cidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 97-120, 2001.

\_\_\_\_\_. *História e História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESSANHA, Eurize Caldas e ARRUDA, Ângelo Marcos Vieira de. *Arquitetura escolar de “Escolas Exemplares” em quatro cidades brasileiras: expressão de projetos de modernização e escolarização de 1880 a 1954*. Cadernos de História da Educação, n.7, p.59-75, jan./dez. 2008.

PORCEL, Najar Roberto. *República e Educação: as imagens arquitetônicas e jornalísticas do Grupo Escolar “Barão de Monte Santo” (Mococa-SP)*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2007.

POSSAMAI, Zita. *Uma escola a ser vista: apontamentos sobre imagens fotográficas de Porto Alegre nas primeiras décadas do século XX*. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.13, nº 29 p. 143-169, Set/Dez 2009a.

\_\_\_\_\_. *A cultura fotográfica e a escola desejada: considerações sobre imagens de edificações escolares – Porto Alegre (1919 – 1940)*. In: Anais do II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. 12 a 14 de maio de 2009, Londrina/PR, pp. 930-948, 2009b

RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao Lar: a utopia da cidade disciplinar: Brasil 1890 – 1930*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

RAPOPORT, Amos. *The meaning of the built environment: a non-verbal communication approach*. Beverly Hills: Sage, 1990.

RECALDE, Héctor. *El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882)*. Biblioteca Política Argentina. Centro Editor de América Latina S.A., 1987.

Revista de História da Biblioteca Nacional. Ano 5, nº 59. Agosto de 2010.

RIBEIRO, Célia. *Fernando Gomes. Um mestre do século XIX*. Porto Alegre: L&PM, 2007.

ROJAS, Ricardo. *Nota Preliminar*. In: SARMIENTO, Domingo Faustino. *Educación Popular*. Biblioteca Argentina. Buenos Aires. Libreria La Facultad, de Juan Roldán. 1915.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem ao Rio Grande do Sul, 1820-1821*. São Paulo: EDUSP, 1974.

SARMIENTO, Domingo Faustino. *Educación Popular*. Biblioteca Argentina. Buenos Aires. Libreria La Facultad, de Juan Roldán. 1915.

SAVIANI, Dermeval. *Breves considerações sobre fontes para a história da educação*. In: LOMBARDI, José Claudinei e NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Curitiba (PUCPR), Palmas (UNICS), Ponta Grossa (UEPG), p. 3 – 12, 2004.

SCHELBAUER, Anaete Regina. *O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Camara. *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Vol. II – Século XIX. Petrópolis: Vozes, 2ª. Ed., p. 132-149, 2005.

SCHNEIDER, Regina Portela. *A instrução pública no Rio Grande do Sul 1770-1889*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS. EST Edições, 1993.



SCHOLL, Raphael. C. *No alinhado da memória: o ensino das 'artes do vestuário' na Escola Técnica Feminina Senador Ernesto Dornelles (1946-1961)*. In: V Mostra de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS, 2010, Porto Alegre. Anais da V Mostra de Pesquisa e Pós-Graduação da PUCRS. Porto Alegre : EdiPUCRS, p. 1-3, 2010.

SCMIDT, Claudia. *De la “escuela-palácio” al “templo del saber”. Edificios para la educación moderna*. Entrepasados, año IX, 2000, nº 18-19.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da e TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Grupos Escolares: criação mais feliz da República? Mapeamento da produção em Santa Catarina*. Revista Linhas, Florianópolis, v.10, n.1, p. 31-53, jan./jun., 2009.

SOARES, Mozart Pereira. *O Positivismo no Brasil: 200 anos de Augusto Comte*. Porto Alegre: AGE: Editora da Universidade, 1998.

SOUZA, Célia Ferraz de. *O sentido das palavras nas ruas da cidade. Entre as práticas populares e o poder do Estado (ou público)*. In: Bresciani, Maria Stella (org.). *Palavras da Cidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, p. 137-156, 2001.

SOUZA, Cyntia Pereira de. *A criança-aluno transformada em números (1890 – 1960)*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias no Brasil, Vol. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.195 – 208, 2005.

SOUZA, Giseli. *Cultura material escolar na história da instrução pública primária no Paraná: anotações de uma trajetória de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação, n.14 mai./ago., pp.37-68, 2007.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Tempos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. Ed. UNESP: São Paulo, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (Org.). *A Cultura Escolar em Debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano. *A Contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil*. In: Diana Vidal. (Org.). *Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)*. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-56, 2006.

STELLA, Paulo Rogério. *Ordem? Qual Ordem? A circulação de valores em um arquivo de correspondências de um Grupo Escolar (1905-1911)*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

STEPHANOU, Maria. *Forjando novos trabalhadores: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação), FE/UFRGS, Porto Alegre, 1990.

\_\_\_\_\_. *Tratar e Educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX*. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. *Aprender trabalhando: a experiência do Instituto Técnico-Profissional Parobé (1907-1930)*. In: História da Educação/ ASPHE (Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação). FaE/UFPEL, n.19. Pelotas. Ed. UFPEL. 2002.

\_\_\_\_\_. *Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira*. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena. *Histórias e Memórias no Brasil, Vol. II: século XIX*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 142 – 164, 2005.

TAMBARA, Elomar. *Positivismo e Educação: a educação no Rio Grande sob o castilhismo*. Pelotas: UFPEL, 1995.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Grupo escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)*. História da Educação (UFPEL), v. 13, p. 57-78, 2009a.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. *Grupo escolar e governamentalidade liberal moderna: nova forma escolar, novos dispositivos, novas subjetividades*. Série-Estudos (UCDB), v. 27, p. 209-222, 2009b.

TRILLA, Jaume. *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Ediciones Laertes, Barcelona, 1999.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. *A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: Ser Maternal, Nacional e Mestra: Queres Ler?*. Tese de Doutorado, UFRGS. Faculdade de Educação, 2001.

TYACK, David e CUBAN, Larry. *En busca de la utopia: un siglo de reformas de la escuela publica*. Traducción de Mónica Utrilla. Fondo de Cultura Económica. México, 2001.

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado*. In: SOUZA, Rosa Fátima de et al. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp, p.63 – 65, 1998.

\_\_\_\_\_. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos filosóficos do método de ensino intuitivo*. Campinas: FAPESP, 2004.

VARELA, José Pedro. *La Educación del Pueblo*. 2ª Edição, 1910.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIDAL, Diana G (org). *Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 – 1971)*. Campinas, São Paulo. 2006.

VIÑAO, A. Frago. *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. In VIÑAO, Antonio e Agustín Escolano. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. *Fracasan las reformas educativas?* In: Sociedade Brasileira de História da Educação (org.). *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, p. 21 – 52, 2001

\_\_\_\_\_. *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Razones y propuestas educativas*. Ediciones Morata, Madrid, 2002.

\_\_\_\_\_. *Espaços, Usos e Funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada*. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. *As disciplinas escolares*. Trad. Marina Fernandes Braga. Revista Brasileira de História da Educação, nº 18, set./dez., pp. 173-216, 2008.

WARDE, M. J. *Oscar Thompson na Exposição de St. Louis (1904): a exhibit showing “machinery for making machines”*. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. (orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo, Cortez, pp. 409 – 458, 2002.

WEIMER, Günter. *A fase historicista da arquitetura no Rio Grande do Sul*. In: FABRIS, Annateresa. *Ecletismo na arquitetura Brasileira*. São Paulo: Nobel EDUSP, pp.256-279, 1987.

\_\_\_\_\_. *A capital do Positivismo*. In: PANIZZ, Wrana e ROVATTI, João (orgs.). *Estudos Urbanos. Porto Alegre e seu planejamento*. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

\_\_\_\_\_. *A vida cultural e arquitetura na República Velha (1889-1945)*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

\_\_\_\_\_. *Arquitetos e construtores no Rio Grande do Sul, 1892-1945*. Santa Maria/RS. Editora UFSM, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Ancorando quadros de formatura na história institucional*. ANPED, Caxambu, 2005. Disponível em <http://anped.org.br/reunioes/28/textos/gt02/gt02-322--int.rtf>

\_\_\_\_\_. *Escola Normal no Rio Grande do Sul, século XIX*. In: José Carlos Souza Araújo; Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; Antônio de Padua Carvalho Lopes (Org.). *As Escolas Normais no Brasil: do Império à República*. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 123-143, V.1, 2008.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. *Escolas para a República: os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas*. São Paulo: EDUSP, 2010.

## **RELATÓRIOS**

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. João Abbott (Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 31 de julho de 1896. Porto Alegre. Officinas a vapor da Livraria Americana. 1896.

Relatório da Instrução Pública apresentado pelo Dr. João Abbott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 31 de julho de 1896. Porto Alegre. Officinas a vapor da Livraria Americana. 1896. Anexo da Diretoria Geral da Instrução Pública em Porto Alegre, 30 de junho de 1896.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. João Abbott (Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 20 de agosto de 1900. Porto Alegre. Officinas typographicas da Livraria Americana. 1900.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 15 de setembro de 1906. Porto Alegre, Typog Emilio Wiedemann & Filhos, 1906.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), 1906/1907. Porto Alegre, Officinas Graphicas, Livraria do Globo. 1907.

Relatório apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1908. Porto Alegre, Officinas Graphicas, Livraria do Globo. 1908.

Relatório Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 1911. Porto Alegre, Typographia da Livraria Universal de Carlos Echevique, 1911.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretario de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 09 de setembro de 1912. Porto Alegre, Officinas Graphicas da Livraria do Globo, 1912.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1913. Porto Alegre, Oficinas Graphics da Livraria do Globo, 1913.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1914. Porto Alegre, Off. Grap. Da Casa de Correção, 1914.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1915. Porto Alegre, Off. Grap. Da Casa de Correção, 1915.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 27 de agosto de 1917, Vol. II. Oficinas Typographicas de A Federação, Porto Alegre, 1917.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. Protásio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1921. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1921. Vol. II.

Relatório apresentado pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 24 de agosto de 1927, p. 46. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1927.

Relatório apresentado pelo Dr. Oswaldo Aranha (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 28 de agosto de 1929. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1929.

Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Oswaldo Aranha, em 28 de agosto de 1929. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1929. Vol.II.

Relatório da Diretoria de Instrução Pública apresentado pelo Dr. João Simplicio Alves de Carvalho (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 1º de agosto de 1930, p.10. Oficinas Graphics d' A Federação, Porto Alegre, 1930.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 25 de agosto de 1914. João José Pereira Parobé.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 09 de setembro de 1916, p.18. João José Pereira Parobé.

Relatório dos Negócios das Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 14 de setembro de 1917. Protásio Alves

Relatório da Diretoria de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 13 de agosto de 1918. Ildefonso Soares Pinto.

Relatório de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 30 de junho de 1919. José Coelho Parreira.

Relatório de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, em 31 de julho de 1921. Ildefonso Soares Pinto.

## **JORNAIS**

Jornal “A Federação”, em 1º de dezembro de 1928, p7.

Correio do Povo, 15 de novembro de 1921, p.3

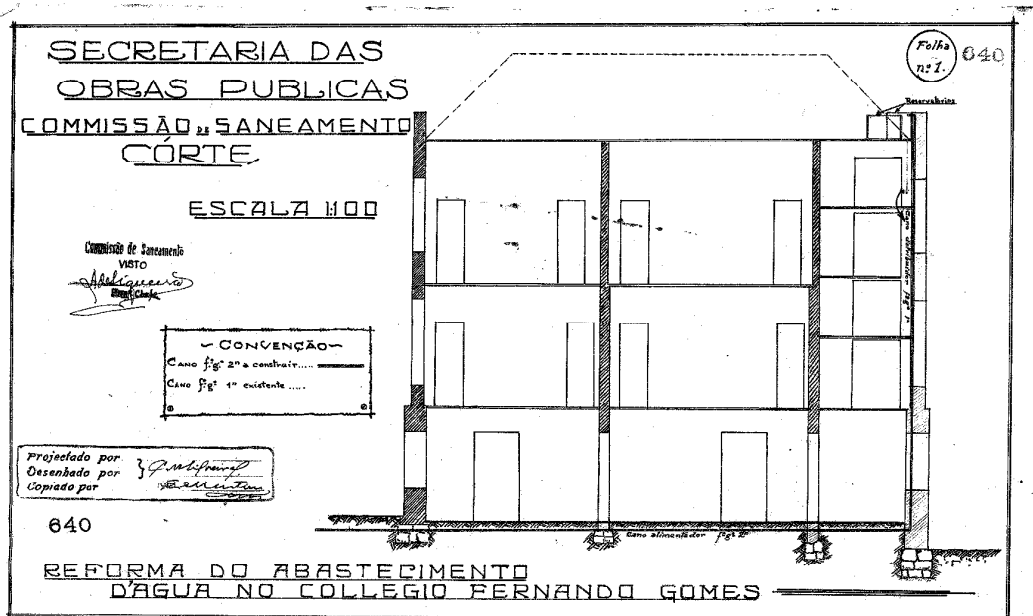
Correio do Povo, 07 de setembro de 1921, p.3

Correio do Povo, 15 de novembro de 1921, p.3

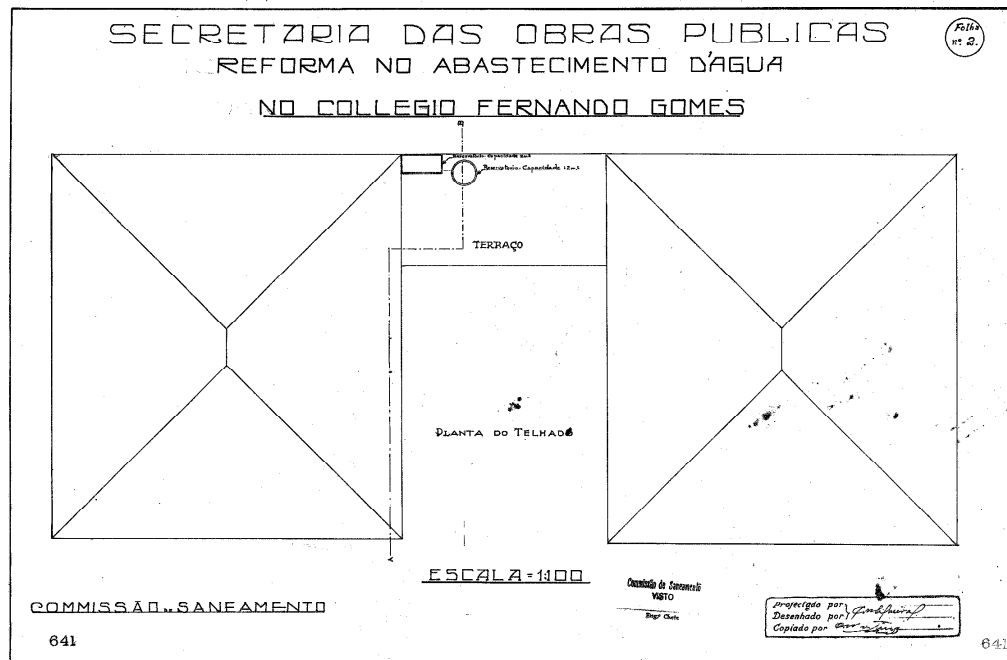
Correio do Povo, 07 de setembro de 1921, p. 3

## ANEXOS

**ANEXO 1:** Reforma do abastecimento de água no Colégio Fernando Gomes (1935)  
 (Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)



**ANEXO 2: Reforma do abastecimento de água no Colégio Fernando Gomes (1935)**  
(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)





**ANEXO 3: Projeto das instalações elétricas (1945)**

(Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul)

