A MATERIALIDADE DA ESCOLA REPUBLICANA: ESPAÇO, TEMPO E RELAÇÕES DE PODER NOS GRUPOS ESCOLARES

Fernanda G. GOMES

UNESP – Campus Marília

Eixo temático 7: Educação, desenvolvimento e aprendizagem

E-mail do primeiro autor: fernanda.g.gomes@unesp.br

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Cultura Escolar. Grupos Escolares.

RESUMO

Este resumo analisa a institucionalização da escola primária graduada entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com foco no Brasil (São Paulo e Paraná). O objetivo é investigar a transição da escola unitária para a graduada, examinando as reconfigurações do tempo, do espaço e das relações de poder. A pesquisa utilizou a história cultural e a "lógica social do espaço" para confrontar discursos oficiais com a materialidade das práticas. Os participantes e fontes incluíram a trajetória da professora Deolinda Fagundes, relatórios de inspetores e projetos arquitetônicos. Os resultados revelam um hiato entre a retórica monumentalista republicana, que prometia "palácios da instrução", e a realidade de prédios precários e padronizados para reduzir custos. Na esfera temporal, observou-se que docentes renegociavam ativamente o tempo normativo em prol do tempo vivido. Na arquitetura, o gabinete diretivo evoluiu de modelos de vigilância panóptica para espaços administrativos isolados no piso térreo. As implicações pedagógicas indicam que a consolidação do ensino de massa não foi uma reprodução passiva de modelos europeus, mas um processo marcado por resistências e produções culturais locais. A espacialização escolar materializou uma lógica de controle social, separando a docência da gestão e consolidando a burocracia estatal. O estudo reforça a importância de analisar objetos e estruturas físicas para compreender a história real das instituições.

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Cultura Escolar. Grupos Escolares.

1. Introdução

No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o mundo ocidental, influenciado pelas experiências civilizatórias europeia e norte-americana, testemunhou a emergência e a difusão da escola graduada — também denominada no Brasil como grupos escolares. Esse modelo de organização administrativo-pedagógica representou uma das principais bandeiras do plano republicano de modernização e regeneração

social, cujo objetivo central era dotar a sociedade de coesão por meio da educação da infância sob a égide da racionalidade científica. A transição da escola unitária ou isolada para a escola graduada exigiu uma reconfiguração drástica da arquitetura e da dinâmica temporal. Historicamente, o espaço escolar tendeu à estabilidade, à independência física e à especificidade, convertendo-se em um "lugar" construído e em um "território" vivido, demarcado e internamente segmentado. Paralelamente, o tempo escolar passou por um processo de intelectualização e abstração, substituindo as referências cíclicas e tradicionais da natureza pela rigidez de horários, calendários unificados e divisão do saber em frações temporais precisas.

2. Fundamentação teórica

Para a análise da institucionalização da escola primária graduada sustenta-se na compreensão do tempo e do espaço como dimensões sociais construídas e estruturantes da cultura escolar. O tempo escolar não é uma métrica neutra, mas um sistema de referências que organiza as práticas de professores e alunos, resultando de um processo de intelectualização que substituiu referências naturais por horários rígidos e calendários unificados. Como um dos tempos sociais, ele reflete valores e normas de cada sociedade, funcionando como uma categoria de pensamento que molda a identidade dos sujeitos e as funções das instituições.

A arquitetura escolar, por sua vez, é concebida como um "discurso material" e uma forma de linguagem não-verbal que transmite hierarquias e princípios de ordem. O espaço escolar configura-se como um "lugar" específico, fruto da ocupação humana, e como um "território" vivido e segmentado, onde o fechamento e o ocultamento muitas vezes se opõem à transparência por razões de controle disciplinar. Essa lógica social do espaço orienta a análise dos edifícios como objetos sociais, onde a morfologia e a relação entre as dependências revelam a importância atribuída a cada função institucional.

A transição da escola isolada para a escola graduada no contexto republicano foi impulsionada por um projeto de modernização que buscava integrar a sociedade sob a égide da racionalidade científica. Esse modelo pedagógico-administrativo implicava uma nova ordenação das atividades e ritmos, exigindo edifícios específicos que funcionassem como signos visíveis do progresso. A escola graduada não representou apenas uma mudança técnica, mas uma estratégia para moldar práticas e legitimar novas competências pedagógicas através de uma cultura escolar específica.

Nesse processo, a figura da direção escolar emergiu como um novo polo de poder e reestruturação administrativa, gerando tensões entre diferentes concepções de gestão. A localização física do gabinete do diretor nas plantas arquitetônicas —

evoluindo de salas centrais de vigilância para espaços administrativos isolados — reflete a mudança na percepção da natureza dessa função, que passou de uma coordenação acadêmica para uma gestão burocrática e de controle de fluxos. O espaço da direção tornou-se, assim, o lugar material que evidencia o distanciamento entre a docência e a administração.

Segundo Viñao (2005), podemos analisar nos espaços escolares em relação a sala do diretor:

> - Sua proximidade ou distanciamento da porta e do vestíbulo de entrada. O máximo de distanciamento seria dado por sua localização ao final do último andar do edifício, e o mínimo por sua contiguidade em relação a tal porta ou o vestíbulo no térreo. No primeiro caso teríamos uma direção escassamente implicada na vida cotidiana do centro docente, distante das famílias, professores e alunos, e, no segundo, poderia chegar a confundir-se com a portaria ou os serviços administrativos.
> - Sua relação ou vinculação com outros espaços, em especial com a sala dos professores, a secretaria, a coordenação de estudos, a sala de juntas ou reuniões, a portaria, as salas de aula ou serviços comuns, tais como o museu escolar ou a biblioteca. Dita vinculação ou separação constitui um bom indicador acerca do papel e funções da direção em relação às pessoas e atividades que nela se desenvolvem.
> - Sua relação com as funções disciplinares e de vigilância, usualmente atribuídas à direção, em especial dirigida aos professores e às atividades docentes, e, portanto, com a visibilidade e o controle que tal localização facilita ou dificulta.

A cultura escolar é forjada no diálogo constante entre as normas oficiais e as práticas de resistência e apropriação dos sujeitos. O cotidiano escolar revela-se como um espaço de criação onde professores negociam o "tempo prescrito" pelas leis em favor de um "tempo vivido" nas salas de aula. Portanto, o estudo da materialidade das instituições — incluindo plantas baixas, objetos e rotinas — é essencial para descortinar as tramas e negociações que definem a verdadeira história da educação.

3. Procedimentos Metodológicos

Para a sustentação científica das reflexões apresentadas, adota-se o cruzamento de três abordagens complementares dentro do campo da história da educação. A primeira vertente fundamenta-se nos preceitos de Thomas A. Markus, Bill Hillier e Julienne Hanson sobre a "lógica social do espaço", que orienta a análise dos edifícios construídos como objetos sociais a partir de três aspectos básicos: sua estrutura morfológica, suas funções/atividades e a relação dos espaços entre si no interior da malha arquitetônica. A segunda vertente ancora-se nas contribuições teóricas

de Dominique Julia, Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano Benito sobre a cultura escolar, compreendida como o conjunto de normas que definem conhecimentos e condutas, articuladas a um conjunto de práticas reais e cotidianas de apropriação e resistência que ocorrem no diálogo entre os discursos oficiais e os sujeitos institucionais. A terceira abordagem apoia-se na redução de escala de observação e no uso da micro-história ou do estudo de trajetórias individuais, conforme sugerido por Eric Hobsbawm, para descortinar as dinâmicas cotidianas que as análises generalistas tendem a ofuscar.

4. Discussão

A modernidade pretendida pelo Estado Republicano colidiu com a materialidade do cotidiano escolar. Um dos pontos centrais da discussão é o hiato entre a retórica monumentalista e a precariedade física. Enquanto os discursos oficiais e a engenharia médico-pedagógica projetavam "palácios da instrução" para simbolizar o progresso e a higiene, a realidade em Curitiba e em diversas regiões de São Paulo demonstrou a prevalência de prédios menores e padronizados por razões de economia orçamentária. Essa contradição evidencia que a arquitetura não serviu apenas à pedagogia, mas foi limitada pela condição financeira de cada local, resultando em espaços que muitas vezes desconsideravam as necessidades básicas de iluminação e áreas de recreação adequadas. Para Viñao (1998):

> O espaço escolar não é neutro; é um programa, um elemento silencioso que, no entanto, grita. Ele determina e condiciona o tipo de atividades e relações que em seu seio se realizam, sendo uma espécie de discurso pedagógico materializado.

Conforme aponta Agustín Escolano Benito (1998), a arquitetura escolar é um reflexo das representações que o Estado e os pedagogos projetam sobre a infância e a ordem social; contudo, a tradução dessa retórica monumentalista em edifícios econômicos e padronizados revela os limites materiais que a realidade financeira impõe às utopias higienistas e civilizatórias.

No âmbito da temporalidade escolar, a discussão destaca a resistência docente frente à tentativa de imposição de um tempo linear e abstrato. O caso da professora Deolinda Fagundes é emblemático ao demonstrar que, embora o Estado tentasse homogeneizar os ritmos através de calendários e exames, os professores operavam em uma lógica de "tempo vivido". "

Ainda segundo Dominique (2001), “A cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação dessas condutas."

Ao renegociar conteúdos e criticar a inclusão de disciplinas para as quais não havia estrutura ou formação, os docentes revelaram-se sujeitos ativos que filtravam as normas oficiais. Isso sugere que a cultura escolar possui uma autonomia relativa, onde o "tempo prescrito" pelas leis só ganha sentido quando traduzido pelas práticas e saberes dos profissionais que habitam a escola.

Outro aspecto fundamental reside na espacialização do poder e na reestruturação hierárquica. A evolução do gabinete do diretor, observada tanto no cenário espanhol quanto brasileiro, materializa a transição de uma coordenação pedagógica para uma gestão burocrática e controladora. O deslocamento do diretor para um espaço administrativo isolado no piso térreo consolidou o seu papel como o "último elo da burocracia estatal", encarregado de policiar as fronteiras entre o interior e o exterior da instituição.

Segundo Foucault (2014) "O edifício de uma escola devia ser um aparelho de vigiar; os aposentos dos oficiais, as cozinhas, as salas de aula, as enfermarias destinavam-se a ser instrumentos de vigilância, de controle, de punição ou de recompensa."

Essa separação física entre a docência e a administração não foi neutra; ela institucionalizou uma nova lógica de controle social, onde a visibilidade panóptica e o isolamento hierárquico serviram para disciplinar tanto o corpo discente quanto o corpo docente.

Mesmo seguindo o ideal de Viñao Frago (2007), em que diz que

> "A escola graduada exigiu a emergência de um novo poder interno e centralizado. O aparecimento do gabinete do diretor simboliza o triunfo de um modelo burocrático-racional de controle sobre a antiga autonomia fragmentada das escolas unitárias."

A necessidade de organizar o espaço escolar levou as condições de controle impostas por essa prática.

5. Resultados Obtidos

Os resultados das investigações revelam que o processo de implantação da escola graduada e dos grupos escolares foi marcado por um profundo hiato entre a retórica triunfalista do Estado republicano e as condições materiais concretas de sua execução cotidiana. Na esfera do tempo escolar, as reformas estatais tentaram impor uma racionalidade linear, homogênea e quantitativa pautada na regularidade de frequência, assiduidade e exames finais unificados.

Contudo, a análise da trajetória da professora paulista Deolinda de Paula Machado Fagundes, que atuou entre as décadas de 1870 e 1890, demonstra que os docentes exerciam um papel ativo e protagonista na (re)invenção do tempo escolar.

Deolinda, que se diferenciou de seus pares por buscar formação específica na Escola Normal Caetano de Campos, revelou em seus relatórios aos inspetores que as prescrições oficiais eram constantemente negociadas.

Diante da Reforma de 1887, a docente criticou a inclusão obrigatória de música e ginástica, apontando a inadequação dos espaços físicos e a ausência dessas disciplinas em sua formação original. Por outro lado, para garantir o sucesso de suas alunas nos exames públicos — utilizados por ela como instrumento de legitimação social da escola frente às famílias na disputa pelos tempos infantis —, Deolinda voluntariamente reconfigurava a malha curricular, incluindo matérias não previstas na lei, como francês e geografia física. O tempo vivido (*Kairós*), portanto, sobrepunha-se e moldava o tempo normativo (*Chronos*).

No que tange ao espaço e à arquitetura, os resultados no estado do Paraná (período de 1903 a 1928) evidenciam que o investimento do poder público funcionou muito mais como uma estratégia de visibilidade e propaganda política do que como uma ação de democratização real do ensino. O discurso oficial projetava os grupos escolares como "templos ou palácios da instrução", signos monumentais de uma nova ordem destinados a incutir na infância o apreço pela ciência republicana.

Na prática de Curitiba, raras foram as construções que atingiram o padrão monumental idealizado, destacando-se apenas as exceções do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva (1903) e do Grupo Escolar D. Pedro II (1928). O Xavier da Silva, inclusive, embora imponente em seu estilo eclético, foi severamente criticado por relatórios de inspeção da época por estar situado em região periférica, de baixa densidade populacional, e por apresentar uma distribuição defeituosa de luz natural nas salas de aula, passível de causar lesões oculares em alunos e professores.

A grande maioria das escolas curitibanas da primeira fase (como Cruz Machado, Conselheiro Zacarias e Presidente Pedrosa) padeceu com a acrofobia financeira do Estado, operando em prédios acanhados, de duas ou quatro salas, repetidos em série de forma padronizada para cortar custos. Espaços pedagógicos funcionais indispensáveis à moderna pedagogia — como bibliotecas, laboratórios, gabinetes de diretores e pátios internos cobertos — foram sumariamente desconsiderados em quase toda a rede, empurrando as atividades de recreação para terrenos sem pavimentação e desprotegidos das intempéries locais.

Por fim, no plano analítico da organização do poder escolar em Espanha, as investigações demonstram que a gênese da escola graduada desencadeou uma profunda reestruturação hierárquica. Na escola unitária, o professor desfrutava de uma autonomia quase absoluta dentro de sua sala, tendo apenas o controle esporádico e distante de uma visita anual do inspetor. O agrupamento de salas sob um mesmo teto

deu origem à figura do professor-diretor, disparando dois modelos em liça: a visão corporativa dos professores, favorável a uma "direção fraca" (restrita a burocracias, temporária e exercida por um docente que mantivesse carga horária regular de aula) , e a visão dos pedagogos e do Estado, defensora de uma "direção forte" (com amplas prerrogativas pedagógicas, supervisão de classe e dispensa de docência). Essa disputa política e de representações mentais materializou-se fisicamente no espaço edificado, obedecendo a uma clara evolução morfológica:

Período / Modelo	**Configuração Física e Localização do Espaço Diretivo**	**Significado Político-Organizacional Subjacente**
Final do Século XIX *(Modelos Panópticos)*	Inexistência de gabinete isolado. O diretor ocupava uma "rotunda" ou sala de aula central dotada de grandes vãos envidraçados.	Diretor como Vigilante Corporal**:** O espaço era desenhado para facilitar a unidade direta de vigilância e fiscalização panóptica sobre professores auxiliares.
Ano de 1908 *(Primeiros Modelos Oficiais)*	Inclusão de gabinetes situados em posição axial nos fundos do edifício, com acesso direto e conjugado ao museu escolar e à biblioteca.	Diretor como Guardião do Saber: A função diretiva era interpretada como o órgão responsável pela guarda, conservação e irradiação do patrimônio científico e cultural da escola.
A partir de 1912 / Década de 1920 *(Grupos Escolares Consolidados)*	Deslocamento definitivo do gabinete para o rés-do-chão (térreo), fixado na entrada principal ao lado do hall, da secretaria e da sala de professores, frequentemente mediado por uma sala de espera.	Diretor como Administrador e Controlador de Fluxo: Consolidação do modelo de gestão burocrática, onde o espaço serve para isolar hierarquicamente o diretor e policiar o tráfego e acesso de famílias, alunos e docentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

6. Conclusões

O cruzamento das análises sobre a materialidade do tempo e do espaço escolar permite extrair três conclusões fundamentais sobre o processo de institucionalização da escola primária graduada moderna. Em primeiro lugar, confirma-se que a consolidação dos sistemas públicos de ensino de massa não se operou por meio de uma transposição mecânica, linear, homogênea ou de mera reprodução passiva dos modelos europeus considerados ideais, como França e Alemanha. O cotidiano escolar revelou-se um espaço dinâmico de produção cultural, onde as prescrições normativas foram constantemente filtradas, reconfiguradas e modificadas pelas forças locais e pelas táticas de resistência e apropriação dos sujeitos ali presentes, com destaque para a atuação singular do corpo docente.

Em segundo lugar, a investigação da arquitetura escolar curitibana e espanhola atesta que a espacialização e a segmentação interna das construções escolares não responderam meramente a imperativos utilitários, práticos ou higiênicos, mas sim a uma lógica de poder e controle social. Ao retirar o diretor de dentro da sala de aula e fixar o seu gabinete em um pavilhão administrativo isolado no piso térreo, ao lado da secretaria, do hall e da sala de professores, a engenharia escolar materializou fisicamente a separação entre a atividade docente e a atividade de gestão. O espaço edificado funcionou como um dispositivo silente de consolidação do diretor como o elo hierárquico final da burocracia estatal, encarregado de policiar as fronteiras entre o meio interno e o externo.

Finalmente, o estudo demonstra a fecundidade teórico-metodológica de se investigar a materialidade das práticas e dos objetos escolares para além dos discursos puramente textuais e ideológicos. Analisar as plantas baixas, os porões altos, a distribuição das carteiras, a incidência da luz e os relatórios de rotina cotidiana permite descortinar a verdadeira história das instituições educativas, revelando que a escola moderna e a sua arquitetura temporal/espacial foram forjadas sob uma densa e complexa teia de tramas, tensões e negociações institucionais que estendem os seus reflexos até a contemporaneidade.

Referências

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLEGO, Rita de Cássia. Tempo escolar e sua dinâmica de construção: tramas, tensões e negociações. In: CARVALHO, A. B. de; BROCANELLI, C. R.; SANTOS, G. de S. (org.). **Pensamento Latino-Americano e Educação**: por uma ética situada. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 107-134.

HILLIER, Bill; HANSON, Julienne. **The Social Logic of Space**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JULIA, Dominique. Reflexões sobre a história da cultura escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

MARKUS, Thomas A. **Buildings and Power**: Freedom and Control in the Origin of Modern Building Types. London: Routledge, 1993.

VIÑAO, Antonio. 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. p. 15-47.

VIÑAO FRAGO, Antonio. O espaço escolar como objeto de história. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa curricular. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 59-109.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares e reformas**. Coimbra: Palimage, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.