

Escolas e cidades do sertão (1933-1945): espaço, endereço e arquitetura

Rubia-Mar Nunes Pinto*

Resumo:

O objetivo deste texto é abordar, como discurso da modernidade no estado de Goiás, a conformação da materialidade arquitetônica e urbanística das escolas de sua capital, Goiânia, no momento em que a cidade era planejada, construída e ocupada. Fez-se uso de fontes cartográficas, textuais, iconográficas e orais para analisar a tessitura urbana da cidade-capital e localizar espaço, endereço e arquitetura das escolas. O diálogo teórico dá-se com historiadores da educação brasileira que tratam as relações entre o urbano e o escolar e autores empenhados em demonstrar como o discurso constitui sentidos sobre a cidade. As conclusões sinalizam para o papel da escola no projeto de modernidade em curso em Goiás e para a relevância da materialidade escolar na forja da cultura urbana de Goiânia.

Palavras-chave:

cidade; escola; mapa urbano; endereço; arquitetura.

* É professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), fez mestrado na UFG e doutorado na Universidade Federal Fluminense (UFF) em educação; coordena o Laboratório de Pesquisas e Estudos em História e Artes do Corpo. Atualmente desenvolve dois projetos de pesquisa, a saber: 1 - Do Jeca amolengado ao *cowboy* urbano e ao roqueiro *hard-core*: itinerários da educação do corpo na cidade e na escola em Goiânia (1937-1997); 2 - Escola primária, povoamento do sertão e projetos de integração nacional: caminhos para o governo das populações no sertão do Brasil (1891-1961). Integra ainda a equipe de pesquisadores do projeto História da Escola Primária no Brasil: investigações comparadas em âmbito nacional (1930-1961).

Schools and cities from *sertão* (1933-1945): space, address and architecture

Rubia-Mar Nunes Pinto

Abstract:

The text goal is to approach, as discourse of modernity in Goiás state, the conformation of the architectural and urban materiality of schools of the capital, Goiânia, at the moment the city was planned, built and occupied. We used cartographic, textual, iconographic and oral sources to analyze the urban fabric of the capital city and to find space, address and architecture of the schools. The theoretical dialogue is established with historians of the Brazilian education that deal with relations between the urban and schools and the authors engaged in demonstrate how the discourse constitutes meanings about the city. The findings point to the role of schools in the project of modernity that was under way in Goiás and to the relevance of school materiality in the making of the urban culture of Goiânia.

Keywords:

city; school; urban map; address; architecture.

A análise da cultura material das instituições e das práticas escolares tem emergido na historiografia da educação como chave de leitura válida para adentrar na trama histórica da escolarização no Brasil, em particular nos meandros da cultura escolar. Arquitetura, mobiliário, método de ensino e material escolar têm, nesse sentido, sido objetos preferenciais sobre os quais se debruçam os autores afeitos à temática (BARRA, 2001; BENCOSTTA, 2005; BUFFA; PINTO, 2002; GASPAR DA SILVA; PETRY, 2009; VALDEMARIN, 2004; VIDAL, 2006). De outro lado, a relação entre o escolar e o urbano também aparece como interessante investimento de historiadores da educação que tentam buscar parte de uma memória individual e coletiva para encontrar documentos e monumentos que contribuam para reconstituir o passado comum entre a escola e a cidade (NUNES, 1993; VAGO, 2002; VEIGA, 2002).

Este texto compartilha e faz uso das contribuições advindas, principalmente dos investimentos científicos interessados na relação cidade-escola, privilegiando a leitura do mapa urbano e, nele, do endereço e da arquitetura da escola na cidade. Mapa, endereço e arquitetura são aqui pensados como acontecimentos discursivos, que dão a ver signos capazes de ensejar experiências e partilhas, sendo capazes de construir identidades e instaurar uma memória do urbano e do escolar. Assim, o mapa é encarado como

Um artefato resultante de um conjunto de operações e escolhas gráficas (geometria, traços, imagens figurativas, ornamentos, escrita), que acionam códigos de representação organizados em uma verdadeira linguagem. Esse artefato é um meio de comunicação que permite a transmissão visual de informações que se prestam também a manipulações retóricas (persuasão, engano, sedução, decisão). Tanto por sua complexidade semiótica como pelas instâncias sociais que o produzem, utilizam ou controlam, o mapa é um instrumento de duplo poder, no qual a eficácia não se reduz à representação objetiva de um fragmento da superfície. Como acontece com a linguagem escrita e falada, não se presta atenção à carta no seu uso cotidiano ou técnico. A condição de sua eficácia intelectual está precisamente nessa suposta transparência (GOMES, 2004, p. 74).

Como um produto cultural, inserido nos circuitos de uso, troca e significação de cada sociedade, o mapa não somente representa, mas como dispositivo também constrói o espaço. Para Michel Foucault (2008), os dispositivos – fundamentais para o governo de indivíduos e populações – “dispõem” um conjunto de saberes e um arsenal de técnicas voltadas para orientar, determinar e modelar gestos, condutas, opiniões e discursos, estando implicados os processos de subjetivação e as relações de poder entre os indivíduos que vivem em uma mesma sociedade. No caso da educação e, especialmente, da escola, é pertinente referir-se a dispositivos disciplinares¹, ou seja, aqueles que têm por alvo a modelação da conduta individual mostrando-se como “uma técnica de poder e um procedimento de saber” (CHARTIER, 2002, p. 10). No caso do mapa urbano, ele é aqui pensado como dispositivo discursivo integrante do mecanismo disciplinar urbano e, portanto, como dispositivo de educação dos habitantes da cidade.

Para Guimarães (2002, p. 60), o mapa é um acontecimento discursivo que coloca sentidos em circulação, não se constituindo como mera “descrição de um espaço”, mas como “indicação de acessos ao mundo [...] caminho para uma relação com o mundo”. Como discurso, o mapa constitui um presente e aciona uma espera pelo depois, que funciona como produção de sentidos se estiver sustentada pela memória. Nem descrição da cidade nem narração de sua história, o mapa é acontecimento que ocorre

sempre depois de seu presente como instrução semântica. [...] algo que não indica diretamente o mundo, e precisa ser compreendido em si mesmo para que possa funcionar. Como descrição de uma cidade, um mapa seria uma imitação grosseira. Como narração, contaria uma história de épocas diferentes como sucessões que se projetaram em contiguidades progressivas. E só. Como

1 Michel Foucault (2008) estabelece distinções entre os dispositivos conforme estes se voltam para o governo do indivíduo ou das populações: os dispositivos jurídicos (estabelecem o que é permitido e o que é proibido); os dispositivos disciplinares (mecanismos de vigilância e correção que pressupõem a educação ou reeducação do indivíduo); e os dispositivos de segurança (o conjunto de medidas legislativas, decretos, regulamentos, circulares etc., que, por meio do cálculo das probabilidades, constitui o arcabouço técnico de que o Estado *dispõe* para exercer o poder e governar as populações).

instrução, não sendo nenhuma [sic] coisa nem outra, ele é sentido que pode nos dizer mais, tanto do retrato como da história da cidade, do que se fosse diretamente descrição e narração (GUIMARÃES, 2002, p. 60).

Ao ensinar ao cidadão em uma única totalidade, as fragmentações do espaço urbano, seus pontos de aproximação e distanciamento, os espaços cheios e vazios das cidades, o mapa constitui sentidos que dizem respeito ao social, tais como as clivagens que dividem a cidade em centro e periferia. É também pedagógico ao indicar nomes de ruas, avenidas, praças e outros logradouros urbanos. Ganha relevo, então, o processo de nomeação desses espaços e os modos como fazem funcionar certos sentidos e não outros. A nomeação como processo semântico que confere nome ganha relevância por sua relação com o simbólico. Conforme Guimarães (ibidem, p. 63),

[...] o nome não é um selo para um objeto, mas é [...] a construção de um objeto pelo que o nome designa. A construção de um objeto [...] entendida como uma divisão do real pela linguagem que a ele está exposta e que assim o identifica simbolicamente.

No estudo do mapa como texto, destaca-se o processo de nomeação de ruas e avenidas, em sua distribuição pelo espaço urbano, como momento singular de significação da cidade (ibidem). Nessa direção, é possível indagar acerca desse processo em cidades planejadas, como é o caso de Goiânia, capital do estado de Goiás: o que pode ser lido em seu mapa? Quais os sentidos produzidos pela representação da tessitura urbana e pela nomeação de ruas e avenidas de Goiânia? Como a constituíram símbolo de modernidade e de pertencimento à nação? O que diz o mapa da cidade, se pensado como dispositivo pedagógico?

No Setor Central – inspirado, segundo seu autor, Atilio Correia de Lima², nos traçados de Versalhes, Karlsruhe e Washington –, o que

2 Exerceu também a função de responsável técnico pelas obras até 1936, quando foi substituído pelos engenheiros goianos Abelardo e Jerônimo Coimbra Bueno que, por sua vez, contrataram o arquiteto Armando Augusto de Godoy para a elaboração do plano urbanístico do Setor Sul (contíguo ao Setor Central). Anteriormente, Godoy

se vê é uma malha quadriculada convencional, mais ou menos retangular, de onde sobressaem três avenidas largas e retilíneas (Araguaia, Goiás e Tocantins), cujo ponto final é outra avenida em forma de um grande e aberto C (Paranaíba). As avenidas Araguaia, Tocantins e Goiás iniciam-se em um mesmo ponto – a Praça Cívica –, formando um “pé de pato” que tem no Palácio das Esmeraldas o seu ponto de culminância. À época de sua construção, o palácio era avistado de pontos distintos dessas avenidas, potencializando o sentido de centralidade da política na edificação de Goiânia, o que se revela importante na medida em que Goiás pretendia, com sua nova cidade-capital, superar sua condição de periferia por meio da instauração da racionalidade moderna.

No mapa da área central da cidade, mostra-se plenamente a visão desistorizante do urbanismo moderno e, paradoxalmente, as contradições da modernidade sertaneja. As vias de circulação da *urbs* goianiense foram identificadas por números em um padrão que, à medida que a cidade crescia, foi sendo reproduzido nos bairros novos que surgiam. Nenhum herói, nenhuma personalidade, evento ou data histórica! Nenhuma referência à nação. Nenhuma vinculação à geografia brasileira. Nenhum nome de santo ou de santa, em uma terra tão prenhe de catolicismo, mas uma referência protestante, já que Corrêia Lima inspirou-se no sistema de nomeação de ruas proposto para a Filadélfia (EUA, 1682) pelo racionalista protestante Willian Penn (MANSO, 2004, p. 76).

As ruas numeradas provocaram um sentimento de desorientação³ na população que se formava na jovem Goiânia. Mas é preciso pensar esse processo de nomeação como discurso para compreender como os números funcionaram produzindo sentidos sobre a cidade. Como acontece o funcionamento da língua, produzindo sentidos, quando o número é o nome? Considerando que a língua, por ser afetada pela história e pela

fora convidado para planejar a construção da nova capital goiana, chegou a aprovar o local escolhido para a sua edificação, mas não assumiu a responsabilidade pelo primeiro projeto urbanístico da capital.

3 Ambientado na década de 1950, o romance *Chão vermelho*, de Eli Brasiense, retrata a dificuldade e a confusão causadas por essa lógica racional da nomeação de ruas da cidade-capital.

ideologia, não é transparente, é preciso compreender que na constituição de sentidos a língua funciona pelo que não diz. Por essa ótica, resta saber como os nomes das ruas de Goiânia estão impregnados por um não dizer. O que essa nomeação não diz? O que encobre? Há alguma memória nesse modo de nomeação? Guimarães (2002, p. 51) afirma que nomear ruas com números é como nomear sem dar um nome, oferecendo tão somente uma localização, um endereço.

[...] [O] espaço aberto à nomeação significa o não sentido no universo das ruas. E deste modo coloca visível o funcionamento de controle do urbano sobre o cidadão. Coloca visível essa futuridade instalada no nome da rua enquanto lugar que identifica para depois e sempre os espaços e os que o habitam. Tem-se aí um sentido de controle que faz parte do processo de identidade social das pessoas, enquanto identificação com um endereço. [...] o número como nome é a indicação do urbano como lugar do controle, do endereço: para estar na cidade, ser da cidade, é preciso ter um endereço, mesmo que não seja na história (memorável) da cidade.

Nesse padrão de nomeação, a memória (não reconhecida) que informa o sujeito que nomeia é uma memória relacionada à necessidade de localizar espaços como endereços da cidade e, por isso, mostra-se sempre “[...] como um dizer sem passado” (ibidem, p. 65). Se números como nomes de ruas evidenciam “o funcionamento de controle do urbano sobre o cidadão”, o recorte de memória impregnada em tal nomeação não é aparente. Ao contrário, a memória do controle é obscurecida e assim se oculta o governo sobre a cidade, logo, sobre seus habitantes. É como se o urbano fosse “o lugar da captura” da cidadania, um seu oposto. A não referência ao passado fez com que a nomeação das ruas de Goiânia funcionasse apenas como localizador. Ao recusar o passado, essa nomeação esvaziou os sentidos de seus vínculos com a história, relacionando-os, por sua vez, a uma perspectiva de controle e de regulação tipicamente modernos.

As avenidas goianienses, contudo, sinalizam para um reatamento com o passado. Avenida Pedro Ludovico Teixeira, rebatizada avenida Goiás em referência à antiga capital. Avenida Anhanguera, o passado bandeirante.

Essas vias foram projetadas e construídas como espaços monumentais para os padrões da época e da região. Por elas desfilavam, solenes, militares e estudantes por ocasião das festas cívicas. Por elas passavam, festivos, corsos e blocos nas festas carnavalescas. Por elas, chegava-se e saía-se de Goiânia. E, ainda, avenida Araguaia. Tocantins. Paranaíba. Os nomes dos grandes rios goianos que formaram, ao confluírem para a Praça Cívica, o “pé de pato”, que marcou para sempre o traçado urbano do Setor Central.

O centro representa a cidade, na qual a arquitetura *art déco* encontrou seu lugar de existência e o traçado das ruas e avenidas mais se aproximou da racionalidade técnica do urbanismo moderno. Ali a cidade numerada! No Setor Central também se concentrou aquilo que primeiro caracterizou Goiânia, qual seja, a dimensão política e administrativa da nova capital: os prédios públicos e o palácio de governo (Palácio das Esmeraldas), além das residências do funcionalismo estadual. E as instituições que buscavam forjar a *vida espiritual* de Goiânia: a maioria das escolas e entidades culturais, como o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, a Academia Goiana de Letras, o Cine Teatro Goiânia, entre outras. Juntos, os prédios desse complexo político e cultural formaram o cenário de uma celebrada modernidade na qual a imagem de cidade educadora se configurou em importante ancoragem.

O urbano educador e seu papel civilizatório: educar as elites, disciplinarizar as massas

Em outubro de 1935, inaugurava-se em pleno coração do poder político da cidade em construção, ao lado do que seria o Palácio das Esmeraldas, o primeiro edifício público de Goiânia. Prédio construído para abrigar o Jardim de Infância Modelo. A cidade não era ainda a capital, o que ocorreria em março de 1937. Havia, há pouco (março de 1935), se tornado comarca e município e a população não chegava ainda aos mil habitantes. A edificação da maioria dos prédios públicos sequer havia começado. O próprio palácio era tão somente uma estrutura em construção. Mas um prédio escolar foi, naquele preciso momento, ali plantado. A nova cidade-capital goiana ergueu-se em torno de uma escola, instituição que, não esqueçamos,

era símbolo da modernidade brasileira e se fazia, daquela forma, um dos símbolos da cidade nascida para ser moderna.

O prédio escolar também inaugurava a presença do Estado de forma inédita em Goiás, na região na qual se vivia o histórico descaso dos poderes públicos para com a problemática dos espaços escolares, inclusive na antiga capital estadual, a Cidade de Goiás. Pensado como discurso que constituía sentidos para a nova capital, o surgimento precoce do prédio do jardim de infância em Goiânia sinalizava para a prioridade da educação entre as preocupações daqueles que construíam a cidade. Era um discurso voltado, prioritariamente, ao mundo goiano e procurava convencer que a nova sede do poder se distinguia da centenária Cidade de Goiás. A educação, dizia o discurso, era a prioridade, e na cidade que se erguia ela teria garantido o seu lugar. O *Correio Oficial* (O JARDIM..., 1935, p. 1, grifo meu) destacou que aquele era

[...] o primeiro prédio que se concluiu em Goiânia, o que significa que o ilustre administrador das Obras colocou, antes de tudo, a instrução, em homenagem da qual fez erigir o *primeiro prédio escolar, como marco primordial da educação* das nossas alegres ventoinhas que o irão, brevemente, povoar de risos.

Era um discurso que reforçava a promessa dos tempos novos de progresso e civilização que, desde sempre, a nova cidade-capital goiana trazia consigo. Entre as inúmeras imagens contidas nessa promessa emergia, carregada de tintas fortes, a imagem de cidade educadora. A histórica escassez de escolas era sentida por uma (pequena) parcela da sociedade goiana; em especial por suas elites e por uma classe média que começava a emergir, no rastro do desenvolvimento econômico das décadas de 1910 e 1920. Havia muito tempo que esses grupos ansiavam por um centro urbano estadual capaz de garantir a escolarização das crianças e dos jovens goianos sem que saíssem de sua terra natal. Daí a expectativa de que a modernidade de Goiânia viria satisfazer as expectativas desses grupos. Em discurso pronunciado em 4 de julho de 1935 na Assembleia Constituinte de Goiás, em defesa da transferência da capital, o deputado e diretor-geral da Fazenda do Estado de Goiás, Oscar Campos Júnior (DISCURSO..., 1938, p. 301), pronunciou-se a respeito:

Quando queremos educar nossos filhos, mandamo-los para fora [...]. A nova capital será também um centro importante de educação, que impedirá a saída dos nossos filhos para outros centros educacionais e marcará o passo inicial da nossa avançada para as formidáveis conquistas do futuro.

Nos discursos de intelectuais goianos do período, o surgimento de Goiânia é representado como uma abertura no campo da educação, mas não somente no sentido da escolarização. Não eram, afinal, somente as escolas que ajudavam a pintar o quadro de cidade educadora. É possível identificar, na mesma rede discursiva, que era intensa a inter-relação estabelecida entre as escolas, as entidades culturais, os jornais e as revistas, os “visitantes ilustres” que acorriam à jovem capital e a melhoria do nível cultural da população goiana. É o que celebra, por exemplo, o editorial que comemora a *Revista Oeste*: “Goiás está lendo mais... Goiás está lendo melhor. Goiás está escrevendo mais. Goiás está escrevendo melhor” (O SENTIDO..., 1943, p. 1). Sob o influxo e a pressão dos espaços e tempos voltados para a difusão civilizatória (escola, jornal, revista, congresso, museu, biblioteca, entre outros), a população, que começava a ocupar a tessitura material da cidade-capital, ia sendo inserida nos ritmos e tempos da modernidade e da civilização.

Um significativo indício de que Goiânia era tributária de uma função educativa é a presença de Armando Augusto de Godoy entre os responsáveis pelo seu planejamento urbanístico. Godoy é autor do *Relatório técnico sobre a conveniência do local escolhido para a construção da nova capital de Goiás*, peça retórica exemplar do pensamento que se afasta do discurso que encara os males urbanos unicamente pelo viés do saneamento, e começa a pensar a cidade com base em parâmetros que reforçavam o caráter pedagógico do urbano (SILVA, 1999)⁴. Godoy concebiam a cidade essencialmente como espaço do domínio técnico e como

4 Os urbanistas percebiam a questão sanitária implicada no desenvolvimento urbano, porém, diferentemente da medicina e do sanitarismo, não centravam a análise dos problemas da cidade nos imperativos raciais ou biológicos de seus habitantes. Sem negar a problemática da raça e da biologia, entendiam que o abandono das populações pelo Estado, a permanência de certos costumes, a ignorância e a superstição, entre outros, eram fatores causadores do problema urbano no país. Tal forma de

espaço organizado pela técnica urbanística – portanto científica –, que promoveria em seus usuários a adoção de novos modos de agir, pensar e sentir. A cidade favorecia a educação das elites políticas e econômicas e a disciplinarização das massas trabalhadoras, conforme escreveu em “*A urbs e seus problemas*”, artigo publicado no *Jornal do Comércio* (1943, p. 23 apud SILVA, 1999, p. 79). A cidade ideal do urbanista fluminense se formaria em lugar da produção de indivíduos trabalhadores, saudáveis, ordeiros e empenhados na construção do progresso da nação. Esses seriam dirigidos por uma elite educada pelo urbano; porquanto, uma elite iluminada pela instrução e direcionada para o progresso científico.

Tal noção está contida nos discursos e nas práticas levadas a efeito pelos que construíram simbólica e materialmente a nova cidade-capital de Goiás nos anos de 1930-1940. Os discursos ressaltam desde a potencialidade pedagógica das obras de edificação da cidade-capital para a formação técnica e moral do trabalhador goiano, passando pelos possíveis efeitos pedagógicos da materialidade urbana, até o caráter educativo da cidade e as possibilidades daí decorrentes para a aquisição de mentalidade e comportamentos modernos. A nova cidade-capital foi investida do papel de educar a sociedade goiana para os novos parâmetros de sociabilidade que vicejavam por todo o país, sintetizados na ideologia da modernidade. Conforme pontificava Oscar Campos Júnior (*DISCURSO...*, 1938, p. 300), em discurso na Assembleia Legislativa em 1935,

A realização de uma obra de vulto como essa exige o aproveitamento de operários especializados que terão que vir [...] de centros civilizados. [...] Com a orientação técnica dos especialistas vão eles [os operários goianos] se tornando habilíssimos, e capazes de rivalizar com quaisquer outros, como já está sucedendo. Ao par disso, vão adquirindo uma nova mentalidade trabalhadora [...]. Construindo casas higiênicas e confortáveis, nasce-lhes também o desejo de possuir suas habitações naquelas condições. Aprendem que o homem faz melhor valer o seu direito quando reunido em associações coletivas.

pensar os problemas da cidade reforçava a importância de educar as populações para a vida urbana e, logo, a noção da cidade como dispositivo de educação.

Em relatório enviado ao diretor-geral da Fazenda do Estado de Goiás, em 1936, a Superintendência-Geral das Obras de Goiânia (RELATÓRIO..., 1938, p. 473, grifos meus) ressaltou que as edificações da nova capital adquiriram

[...] *uma função altamente educativa*. Elas representam os marcos de um avanço [...], e, portanto, devem ser colocadas no ponto mais próximo possível dos fins colimados: a sincronização de nosso progresso com o dos centros mais avançados do Brasil; e assim impressionar bem o espírito de nossa gente para fazê-las sentir com a evidência dos fatos o quanto nós estamos atrasados em relação àqueles centros, e com argumento inofismável das cousas feitas, convencê-los que este avanço que se tenta é realizável. *Esta função profundamente psicológica, profundamente educativa, que estas obras necessariamente têm que cumprir, tem sido motivo de nosso zelo em dar-lhes um acabamento o quanto possível perfeito.*

Se, de um lado, havia a expectativa de alcançar mentes e corações pela materialidade urbana em construção, de outro, é preciso estar atento também à presença material da escola na cena da cidade para melhor compreender a produção dos sentidos de Goiânia como cidade educadora. Nesse sentido, a materialidade arquitetônica das escolas de Goiânia e seu endereço na cena urbana devem ser perspectivados como discursos que, voltados para a região e à nação, davam a ver que a cidade-capital, que prometia superar a história de desconhecimento e abandono de Goiás, foi constituída também como a cidade da educação e das escolas.

Espaço, arquitetura e endereço: a escola como discurso da modernidade

A presença material da escola na nova cidade-capital é um dos indícios que permitem perceber o papel da educação na conformação da cultura urbana de Goiânia. A construção de prédios escolares estava prevista no plano urbanístico da cidade e, desde o início, marcou sua cena urbana. O endereço das escolas, aliado às suas características

arquitetônicas e à data de seu aparecimento na cena da cidade, pode demonstrar o significado que, naquele momento, a escola adquiria para a sociedade goiana e, particularmente, como tais escolas se faziam discursos integrantes dos sentidos da modernidade da nova cidade-capital de Goiás.

Tomando o espaço escolar “como lugar e como território” (VIÑAO FRAGO, 2005), alguns historiadores da educação no Brasil (BENCOSTTA, 2005; SOUZA, 1998) têm considerado a arquitetura dos prédios escolares como símbolos das ideologias modernizadoras presentes na sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX. Ressaltam eles o aspecto monumental dos edifícios escolares e seu destaque no meio urbano, bem como os usos e apropriações dos espaços internos das instituições educativas. Souza (ibidem, p. 91-92), por exemplo, evidencia o aspecto monumental dos edifícios dos grupos escolares paulistas, destacando a vinculação entre essas instituições e a modernização das cidades

O grupo escolar fazia parte [de um] conjunto de melhoramentos urbanos, tornando-se denotativo do progresso de uma localidade. Ele era um símbolo de modernização cultural, a morada de um dos mais caros valores urbanos – a cultura escrita. [...] Eles representavam também sinal de prestígio para a cidade [...]. Por isso, a sua criação era vista como uma vitória política decorrente dos esforços das autoridades locais, mediada pelo jogo político. [Então] é preciso ver os grupos escolares no interior dos projetos de modernização e de construção de novas formas de gestão das cidades e de seus habitantes implementados pelo poder público no estado de São Paulo, a partir do final do século passado [século XIX].

Muitos outros estados e municípios brasileiros seguiram o modelo paulista, privilegiando a monumentalidade arquitetônica das escolas e a alocação das instituições em lugares privilegiados da cena urbana, como uma forma de tornar visíveis os progressos que as administrações estaduais e locais estavam impulsionando na região. Uma opção política que poderia representar mais uma estratégia de visibilidade do que uma ação voltada para a democratização da educação escolar (BENCOSTTA, 2005).

Em Goiânia, cidade-sertão⁵, a presença da escola como endereço na cidade é inequívoca. E como um endereço no urbano, a escola é lugar por excelência de produção e circulação, assim como de interdição de sentidos. Urge compreender quais os sentidos silenciados por aquelas escolas, bem como quais os permitidos, para entender como a escola que surgia em Goiânia pôde, no espaço significativo da cidade, realizar seu papel no estabelecimento dos sentidos de modernidade. “A localização aqui deve ser considerada não como mero contexto empírico, mas como condição de existência simbólica”, adverte Orlandi (2004, p. 149), ao propor pensar a escola como endereço. É que, para a autora, o potencial de produção e gestão de sentidos que a instituição escolar possui se relaciona com o fato de a escola ser também um endereço na cidade. Os sentidos produzidos pela escola estão, dessa forma, relacionados ao condicionante de a escola fazer parte, materialmente, da cidade; de nela se localizar.

Tendo o endereço como localizável na cena da cidade, a escola significa, ao se inscrever na perspectiva das relações urbanas que, a princípio, se mostram como espaço material contínuo e horizontal. Todos são cidadãos na cidade; a escola é lugar para todos. Mas as relações urbanas, ao serem verticalizadas conforme os sujeitos ocupam posições desiguais na organização social, hierarquizam o espaço social e constroem relações de dominação. Alguns são cidadãos, outros são excluídos da cidadania; a escola é de poucos, a escola é para poucos. Um “[...] confronto político que produz a marginalidade, a segregação” (ibidem, p. 150) se delineia e, nele, a escola funciona como instância que oculta a alteridade e a diversidade.

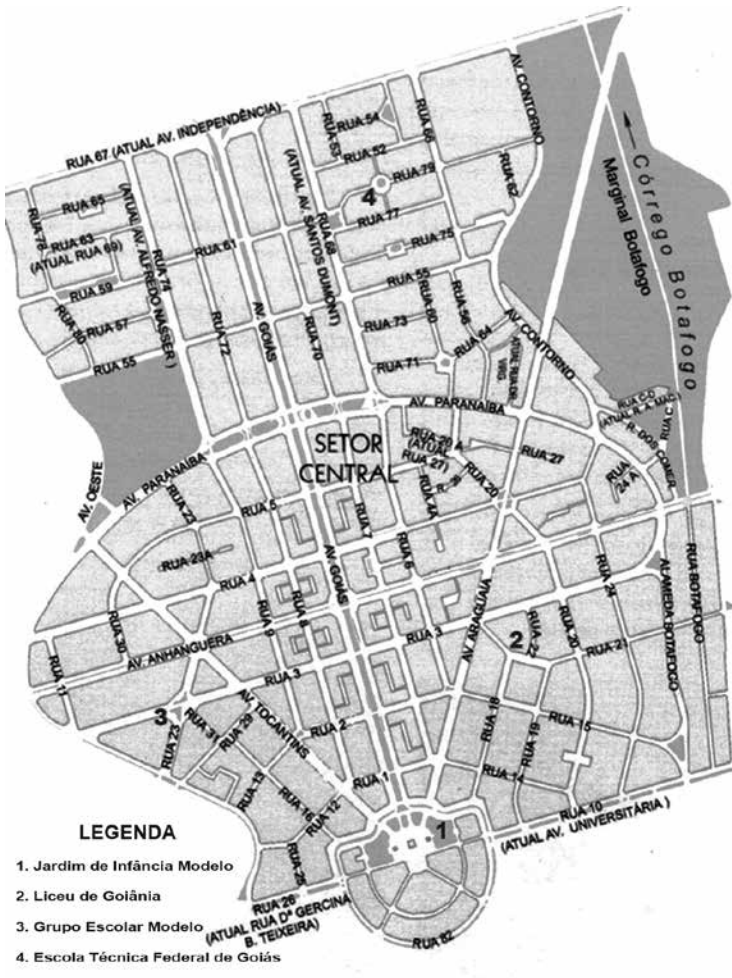
A escola que surgiu em Goiânia, cidade nascida em meio aos paradoxos da modernidade brasileira, não se fez diferente. Como uma das instâncias em que a verticalização das relações sociais se consolidava, a escola dificultou relações de igualdade, separou regiões e determinou

5 A imagem de Goiânia como *cidade-sertão* foi uma das estratégias discursivas acionadas na consolidação de sentidos da nova capital goiana. Por meio dessa imagem ambígua, foi possível confrontar a real precariedade urbana de Goiânia e sustentar a ideia de modernidade no interior do Brasil.

fronteiras nem sempre explícitas, mas, certamente, concretas e sempre sentidas por aqueles que, do urbano e do escolar, ficaram excluídos. Onde, então, foram construídas as escolas públicas na cidade-sertão? Quais os seus endereços no mapa da cidade, inventada como símbolo de superação e prova de capacidade dos goianos de construir seu próprio destino? Quais os sentidos produzidos pela sua materialidade, pelo lugar físico que ocuparam, pela estética e funcionalidade de sua arquitetura? Quais os silenciados, ocultados, interditados?

Tais questões reclamam pensar espaço, endereço e arquitetura como integrantes dos circuitos de produção e circulação de simbologias sobre a cidade e, portanto, como índices que possibilitam ver as escolas como discursos que constituíam os sentidos da modernidade goianiense. O mapa do Setor Central sinaliza para o lugar da escola na cidade. No período pesquisado, a ocupação de alguns prédios escolares foi otimizada: eles abrigaram as instituições para as quais foram construídos, mas também cederam espaço a outras escolas, como a Faculdade de Comércio e a Faculdade de Farmácia, ambas de caráter privado, que funcionaram inicialmente no período noturno, nas dependências do Grupo Escolar Pedro Ludovico Teixeira, em Campinas⁶, e depois de 1940, na escola católica Ateneu Dom Bosco, no centro da cidade, passando também pelo Grupo Escolar Modelo. Esse grupo escolar funcionou, por sinal, durante dois anos (1938-1939) nas dependências do Liceu, uma vez que sua criação aconteceu antes da construção do prédio próprio (concluído e ocupado em 1940).

6 Campinas foi o município escolhido para sediar a nova cidade-capital. O local foi escolhido por uma comissão instituída pelo decreto-lei n. 2.737, de 20 de dezembro de 1932, para realizar estudos e escolher um sítio para a construção da nova capital (GOIÁS, 1938, p. 33-48).



Mapa 1: Setor Central de Goiânia⁷.

Fonte: GOIÂNIA, 1996.

7 A opção por usar o mapa atual do Setor Central para leitura da cidade deveu-se à sua melhor visualização e ao fato de o traçado urbano do centro de Goiânia manter-se, de modo geral, fiel ao plano urbanístico original. As mudanças mais significativas podem ser vistas na parte direita do mapa, onde surgiram a avenida do Contorno e a marginal Botafogo, inexistentes nas décadas de 1930 e 1940.

O prédio do Jardim de Infância Modelo foi o primeiro edifício público a ser construído na nova cidade-capital, em 1935. Depois, no final de 1937, foram transferidos da antiga capital o Grupo Escolar Modelo, o Liceu, a Escola Complementar, a Escola Normal Oficial e a Faculdade de Direito. O Liceu de Goiânia, na confluência da rua 21 com as ruas 18 e 22; o Grupo Escolar Modelo na esquina da rua 23 com a rua 3, bem perto do Cineteatro Goiânia: todas essas instituições foram alocadas no Setor Central, nas cercanias da Praça Cívica e, portanto, próximas das estruturas do poder político e das entidades e instituições voltadas para o mundo da cultura letrada e das artes.

Um pouco mais afastada, localizada nos limites do Parque Botafogo, quase na fronteira entre a cidade projetada e a cidade imprevista, que surgia na forma de invasão promovida pelos operários que construíam a cidade, a então única instituição escolar de caráter federal no território goiano: a Escola Técnica Federal, inaugurada em julho de 1942, substituindo a antiga Escola de Aprendizes Artífices.

A Escola Normal Oficial, a Faculdade de Direito de Goiás, a Escola Complementar da Capital e, ainda, a Escola Isolada, que funcionava na cidade desde maio de 1934 em uma sala do Palácio do Governo, foram instaladas no Setor Central, mas em imóveis alugados, o que acabou provocando uma peregrinação dessas instituições pela cena urbana: de casa em casa, de aluguel em aluguel, conforme variavam os desejos e necessidades dos proprietários dos imóveis locados ou as instalações não oferecessem condições de uso.

Além das escolas públicas, havia as escolas privadas. O Colégio Santa Clara, a mais antiga escola da cidade, funcionava em Campinas (que se tornou bairro de Goiânia em 1935) desde 1922, e em 1926 implantou o curso normal. E depois o Colégio Santo Agostinho (1938) para moças e meninas, e o Ateneu Dom Bosco (1940), que atendia meninos em regime de internato e semi-internato. O prédio do Ateneu foi construído no estilo *art déco*, mas distinguindo-se dos prédios públicos da cidade-capital; a escola católica foi construída com maior sofisticação e luxo, com espaços para laboratório, biblioteca, ginástica e anfiteatro, demonstrando que os católicos incorporavam determinadas orientações e práticas pedagógicas consideradas modernas.

Maria Lúcio Leal, natural de Corumbá de Goiás, mudou-se para a capital com a família em 1938, aos 13 anos, para estudar no Colégio Santa Clara, onde concluiu o curso normal em 1942, com 17 anos de idade. O seu relato ajuda a apanhar alguns aspectos da preocupação com a formação de esposas e mães no Colégio Santa Clara, bem como da presença de práticas – divertimento, recreação, educação física, dança – que podem ser pensadas em sua aproximação com as pedagogias ativas que, à época, constituíam a modernidade pedagógica no país.

De 1934 a 1938, eu estudei no Santa Clara. [...] lá tinha muito assim... divertimento, muita recreação. [...] nós tínhamos uma professora [...], uma professora de dança, educação física. Ela era muito preparada, era formada pela universidade de Oxford. Então ela dava aula de educação física, dava aula de dança porque ela achava que uma mulher, uma moça para ser perfeita, para ser uma boa esposa [...] tinha que saber dançar. [...]. Nós dançávamos sapateado e fazia *ballet* (LEAL, 2003).

Em 1942, quando foi oficialmente inaugurada, Goiânia já contava com uma rede de escolas públicas e privadas, mostrando-se, portanto, distinta de Belo Horizonte que, décadas antes (1897), fora erigida sem prédios escolares – o que somente começou a ocorrer alguns anos depois de sua inauguração (VAGO, 2002; VEIGA, 2002). Na nova cidade-capital goiana, a aglomeração de escolas no núcleo central da cidade, próxima à sede do poder político, pretendia chamar a atenção para o cuidado que os novos governantes dedicavam à educação. Contribuía, igualmente, para constituir os sentidos da modernidade de Goiânia, notadamente na perspectiva da cidade educadora.

A arquitetura *art déco* forneceu, como nos demais prédios públicos de Goiânia, a estética predominante dos edifícios escolares. Mas não se pense nas escolas projetadas e construídas no Rio de Janeiro durante a reforma Anísio Teixeira nos anos de 1920. Nada de escolas-mínimas, escolas-parque, escolas *platoon* ou escolas-nucleares que surgiram na paisagem urbana carioca. O *art déco* das escolas goianienses era, tal como o dos outros prédios da cidade-capital, o que tem sido chamado de *déco pobre* (COELHO, 2005; MELLO, 2006). Tal característica afasta

as imagens de monumentalidade que são comumente associadas às instituições escolares surgidas naquele momento da vida nacional. Nos moldes das escolas descritas e narradas pela historiografia da educação brasileira, as escolas de Goiânia nada tinham de monumentais. Tampouco se pode dizer da nobreza do material usado na sua construção: pouco vidro, muito concreto e argamassa, alvenaria de tijolo, nada importado.

A necessidade de reduzir ao mínimo os gastos com as obras da nova capital, a inexistência de mão de obra especializada, de maquinários específicos e de materiais de construção tensionavam o *déco* ao seu limite operatório. Lembremos que, conforme relata Clarice Nunes (1993), naquele período o *art déco* articulou-se à perspectiva de construir prédios escolares despojados de todo o supérfluo. Pressionados pelas necessidades e, quiçá, por elas desafiados, os arquitetos que projetaram os edifícios públicos de Goiânia idealizaram ambientes despidos de quaisquer exageros formais e dotados de uns poucos sóbrios e econômicos adornos decorativos, nos quais se mantiveram as principais características estéticas do estilema: o domínio do cheio sobre o vazio, as platibandas cobrindo os telhados, a horizontalidade marcante, o zigue-zague ou escalonamento. Esses arranjos proporcionavam apenas a sensação de monumentalidade (COELHO, 2005); foi essa a saída criativa encontrada pelo *déco* goianiense.

Se interpretada como discurso sobre a cidade-capital e remetida ao movimento mais amplo do campo educacional brasileiro dos anos de 1920 e 1930, a economia estética das escolas goianienses apontava para a noção de uma “[...] reinvenção do espaço público a serviço dos objetivos da consciência pedagógica em plena construção” (NUNES, 1993, p. 105). Noção extremamente cara aos intelectuais-educadores que vinham, desde os anos de 1920, cobrando do Estado o cumprimento das promessas republicanas. Ainda conforme Nunes (ibidem, p. 105), “[...] os prédios escolares foram gestos intencionais que pretenderam criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela”.

Dos edifícios escolares, apenas o do Grupo Escolar Modelo seguia fielmente a estética *déco*. Localizado na esquina das ruas 3 e 23, a poucas quadras da Praça Cívica, muito próximo do Cineteatro Goiânia – obra-

-prima do *art déco* na cidade-capital goiana –, o grupo foi construído em um terreno triangular que ensejava maior destaque e visualização da sua fachada. A forma triangular do terreno permitiu a existência de outro elemento valorizador da fachada: um jardim na área frontal da escola. Exemplar típico do *déco* empobrecido, o edifício de dois pavimentos do grupo incorporava as linhas sóbrias e sem exageros formais da maioria dos prédios públicos de Goiânia, bem como apresentava a horizontalidade marcante que configurava aquela arquitetura como simbólica do poder autoritário (COELHO, 1997).

Internamente, a necessidade de economia parece ter sido aguçada ao extremo. O resultado é um ambiente em forma de U extremamente funcional e ascético. A linha reta prevalece em todos os ambientes e na forma geral do prédio, antecipando a função de direção, controle e de governo que ali deveria ter lugar. Prédio *pan-óptico*⁸, a localização de esquina permitia que a luminosidade entrasse por todos os lados. Lugar de onde foram banidas as figuras circulares, no Grupo Escolar Modelo não era possível se perder numa curva, nem o olhar poderia se enganar em algum desvio ou em virtude de escassez de luminosidade. Tudo precisamente reto, claro, limpo; encarnação dos ideais de uma escola moderna, higiênica e econômica.

Deslizar o olhar pela planta baixa do prédio deixa a impressão de compridas caixas de concreto superpostas e simetricamente divididas por paredes coincidentes nas partes de baixo e de cima. Um apêndice na parte posterior do prédio também se mostra coincidente, como dois pequenos caixotes colocados um sobre o outro. Apenas no centro do prédio, na parte frontal, a planta baixa não mostra coincidência de paredes entre os

8 O *Panopticon* é basicamente um sistema de vigilância-modelo que o jurista e filósofo inglês Jeremy Bentham projetou no século XVIII com a finalidade de reformar indivíduos encarcerados. Para Bentham, era um verdadeiro sistema ótico de controle comportamental que permitia exercer bem e facilmente o poder. Conforme Michel Foucault (1997), o *panopticon* é um modelo de *visibilidade isolante*: cada prisioneiro está sozinho em sua cela, sem contato visual com outros prisioneiros nem tampouco com aquele que, permanentemente, o vigia sem ser visto. O modelo *pan-óptico* se constituiu em modelo para a organização de escolas, fábricas, hospitais e asilos, consagrando a importância do olhar como técnica do poder disciplinar.

dois pavimentos. No pavimento superior, há uma pequena sacada que, funcionando como elemento central, ajudava a compor a sensação de monumentalidade do edifício. Por baixo dessa sacada está a entrada da escola: três ou quatro degraus que levam a um *hall* de acesso, ladeado por duas pequenas salas destinadas à secretaria. Exatamente sobre o *hall* e as secretarias, na parte superior do prédio, encontra-se a sala descrita como o auditório da escola.

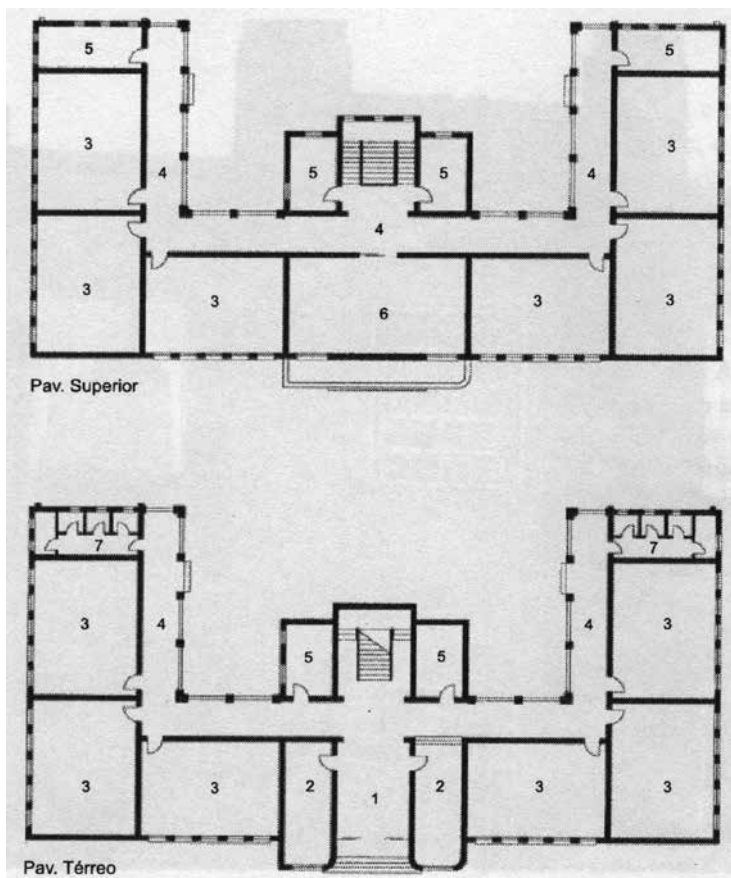


Figura 1: Planta baixa do Grupo Escolar Modelo.

Legenda: 1- *hall*; 2- secretarias; 3- salas de aula; 4- corredor; 5- depósitos; 6- auditório; 7- sanitários.

Fonte: COELHO, 2005, p. 83.

O prédio tinha 12 salas de aula, sendo 6 em cada pavimento. Duas delas, na parte térrea, eram contíguas ao espaço destinado ao *hall* de acesso e às salinhas de secretaria. No pavimento superior, coincidindo com as salas de baixo, mas contíguas ao auditório, mais duas salas. Eram, portanto, quatro salas de aula (duas em cima e duas embaixo) que se voltavam para a frente do prédio, com janelas que se abriam para o jardim que ali existia. Outras quatro salas (duas em cada pavimento) tinham janelas voltadas para a rua 3, enquanto as últimas quatro (de novo, duas na parte superior e duas na parte inferior) se voltavam para a lateral direita com vistas para a rua 23.

Pelo longo corredor que cortava todo o edifício chegava-se, qualquer que fosse a direção tomada, aos sanitários (no térreo) e aos cômodos descritos como depósito (no pavimento superior). O acesso ao andar superior era feito por uma escadaria que era ladeada em ambos os pavimentos por salas de depósito. A escritora Augusta Faro de Melo (apud AIRES, 2002, p. 27), que fez parte da primeira turma do curso primário do Grupo Escolar Modelo, relembra a sensação de subir aqueles degraus em direção ao “[...] pavimento de cima, [onde] havia um salão especial para festividades, palestras, eu achava ótimo reunir ali naqueles momentos”. Talvez por isso, “subir as escadas em fila era glorioso. [...] fora de hora, subir e descer correndo era ótimo”.

A planta baixa do Grupo Escolar Modelo instiga a percepção das ausências ou do não dito. Como lembra Viñao Frago (2005, p. 23), há casos “[...] em que se pode falar da linguagem do silêncio. Há silêncios que significam e dizem, que falam por si sós”. Que ausências no prédio do Grupo Escolar Modelo podem ser pensadas como linguagem do silêncio? E o que silenciou a ausência nele contida? Além das vias de acesso e circulação, o grupo se apresenta, em sua planta baixa, como escola composta de salas de aula, sanitários e depósitos, um grande pátio nos fundos e um auditório na parte superior. A falta de espaços para biblioteca, laboratórios, refeitório, direção e sala de professores é o primeiro aspecto que chama a atenção, especialmente se confrontado com os discursos que significavam essa instituição como modelo pedagógico e administrativo de ensino primário para todo o estado de Goiás.

A escola modelar naquele período primava pela assunção de pedagogias ativas nas quais esses espaços eram valorizados. Além disso, nos discursos dos responsáveis pela educação do período, como na lembrança de antigos estudantes, professores e direção da escola, o grupo escolar comportava biblioteca, refeitório e um laboratório. Eram sinais distintivos daquele grupo. Onde funcionavam? Outra ausência marcante: a planta do prédio não apresenta o registro de uma sala destinada à direção escolar. O que existe são duas pequenas salas, uma de cada lado do *hall* de acesso, cada uma delas descrita como destinada à secretaria. De acordo com Viñao Frago (2005), a inexistência de um espaço específico para a direção sinaliza para uma concepção minimizadora na qual subsiste a tentativa de reduzi-la a sua mínima expressão⁹.

A planta baixa de um prédio diz do espaço, de sua distribuição, de seus possíveis e diferentes usos. Contudo, a ela não é possível revelar o lugar, já que “o espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói” (ibidem, p. 17). Na construção do lugar, quase sempre se subverte o que foi antes projetado e imaginado. Ao ocupar o espaço, os agentes escolares acabam por ressignificá-lo fazendo da escola um lugar na cena da cidade e da nação, e um território por onde transitam todos aqueles que com a escola se relacionam. Como o espaço do Grupo Escolar Modelo foi constituído lugar e território dos que nele primeiro trabalharam ou estudaram? Onde se instalaram biblioteca, laboratório, refeitório, sala de professoras e de direção? Os indícios e sinais da existência do laboratório e da biblioteca são inúmeros nas práticas textuais e imagéticas do período, bem como emergem, ainda que tênues e esgarçados, na memória de antigos estudantes. Esses se lembram de sua existência, mas não do local onde funcionavam. Resta levantar algumas possibilidades, as quais decorrem da leitura atenciosa das fontes e de um retorno à planta baixa, na perspectiva de encontrar indícios que levem a possíveis respostas.

A partir de 1940, o assistente técnico de ensino, Gentil Augusto Lino, referia-se constantemente à instalação da biblioteca e do refeitório no

9 Viñao Frago (2005, p. 23) acrescenta que a não existência de espaços para direção também pode indicar que tal instância se mostra desnecessária: “[...], por exemplo, na escola de um só professor [...]”.

Grupo Escolar Modelo como principais conquistas daquilo que chamava “êxito da campanha educacional de nosso estado”. Para a montagem dessa biblioteca, as fontes mostram que o corpo docente e a direção da escola realizavam continuamente festas e festivais, para a arrecadação de livros por doação. Por sinal, o grupo de professoras que ali atuaram nos primeiros anos era extremamente operoso, fazendo da escola um centro de atividade em que, além da organização de festas, festivais e exposições escolares, eram redigidos os jornais *O Tico-Tico* pelos/para os meninos e *Branca de Neve* pelas/para as meninas. São práticas que pressupõem a presença das professoras no espaço do grupo escolar e que instigam a pensar o espaço que elas ocuparam.

Por sua vez, a primeira diretora do Grupo Escolar Modelo, Julieta Fleury, ocupou efetivamente seu lugar na direção daquela escola, assim como na cena urbana goianiense. Era uma diretora rigorosa no cumprimento de seus deveres, zelosa da boa qualidade de ensino do grupo escolar e mediadora competente das relações entre a cidade e a escola. Administrava também a Caixa Escolar Pedro Ludovico Teixeira. O estilo de sua direção pode ser considerado intensamente implicado na vida da cidade que crescia em torno da escola, bem como no cotidiano intramuros do grupo. Sempre atenta às práticas e discursos das professoras e à atividade dos alunos, como também próxima de suas famílias, Julieta Fleury era, usando uma expressão presente no estudo de Vago (2002) sobre a cultura escolar em Belo Horizonte, a *alma do grupo escolar*. Onde teria então se instalado a diretora?



Imagem 1: Biblioteca do Grupo Escolar modelo.

Fonte: AIRES, 2002, Anexo 5, s./p.



Imagem 2: Laboratório do Grupo Escolar modelo.

Um olhar mais demorado sobre a planta baixa mostra uma considerável quantidade de espaços destinados ao abrigo de depósitos. São seis ao todo, distribuídos por diferentes pontos do edifício, sendo dois deles na parte térrea, nas proximidades do *hall* de entrada e das salas destinadas à secretaria. Outros dois se localizam acima destes, no andar superior. E, por fim, mais dois: um em cada extremidade do corredor do pavimento superior, longe da entrada da escola e das salas de secretaria. São espaços pequenos se comparados às salas de aula, mas provavelmente não serviram todos como depósitos.

Um laboratório poderia ser instalado num dos depósitos do andar superior; na outra extremidade, talvez, a biblioteca. Embaixo, os espaços que ladeavam a escadaria, próximos das salas de secretaria e da entrada da escola poderiam, quiçá, abrigar a sala de professoras. Lembremos que era intensa e contínua a relação desse corpo docente com a vida cultural da cidade-capital. Elas não poderiam, em essa lógica, estar espacialmente distantes da entrada do grupo e, em consequência, da própria cidade. Julieta Fleury, a diretora, pode ter ocupado uma das salas destinadas à secretaria que ladeavam o *hall* de acesso, espaço próximo à entrada da escola e, portanto, acessível às demandas originárias da cidade. Assim, colocava-se igualmente próxima da sala ocupada pela secretaria e em posição frontal à sala das professoras, se correta minha projeção. Voltada simultaneamente para fora ou para dentro da escola, a diretora do Grupo Escolar Modelo se colocaria como mediadora entre a escola e cidade.

Voltemos nosso olhar a outras escolas da cidade. O edifício do Jardim de Infância Modelo fugia à estética *déco*, enquanto o prédio do Liceu distanciava-se dele na medida em que “[...] associa linhas de um *déco* pobre com uma cobertura de telha francesa, o que contribui fortemente para uma descaracterização do estilo, no qual geralmente o telhado se apresenta escondido por uma platibanda” (COELHO, 2005, p. 89). De dois pavimentos de linhas sóbrias e simples, o edifício que abrigou o Liceu de Goiânia foi edificado em terreno plano, porém, utilizou-se um recurso que permitiu sua elevação acima do solo: é preciso, então, galgar alguns degraus para alcançar sua porta de acesso.

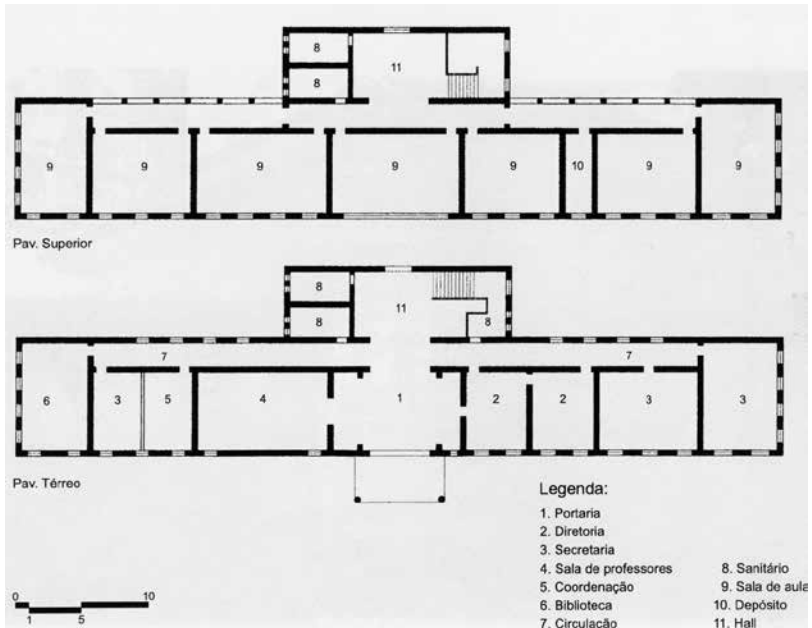


Figura 2: Planta baixa do Liceu de Goiânia.

Fonte: COELHO, 2005, p. 91.

A planta baixa do Liceu apresenta espaços específicos para biblioteca, sala dos professores, de coordenação e de direção. O espaço da direção, localizado à direita do *hall* de acesso e de frente para a sala dos professores, é composto de duas salas pequenas interligadas, o que desenha uma concepção maximizadora da direção. Próximos da entrada do edifício e da sala dos professores, esses espaços sinalizam para a valorização da direção, tanto na relação da escola com a cidade como no exercício de conhecimento e controle sobre o cotidiano escolar. Como o prédio apresenta não uma, mas duas salas destinadas a essa função, pode-se pensar na concepção de uma direção intensamente implicada na vida da cidade, porém suficientemente afastada para com ela não se confundir (VIÑAO FRAGO, 2005).

A localização do Liceu também pode ser pensada pela estratégia de dar a ver o progresso, a modernidade, as *luzes* de Goiânia. Distante apenas três quadras da Praça Cívica, o Liceu poderia ser avistado por

diversas perspectivas, assim como variados caminhos levavam a ele, em virtude de se localizar na confluência de três ruas (18, 21 e 22). Na tessitura urbana da nova cidade-capital goiana, a configuração espacial da escola – ou, em outras palavras, seu endereço – criava uma articulação que inexistia na Cidade de Goiás, a antiga capital estadual, na medida em que os poucos prédios públicos da antiga capital eram dispersos pela malha urbana. Em Goiânia, ao contrário, os espaços escolares foram alocados de forma a abrigar e instruir não somente pelo conhecimento que ali transitava, mas também pela sua relação com a política e com as instituições culturais.

A nobreza do endereço de algumas escolas goianienses, nas proximidades dos mais importantes edifícios públicos e das mais expressivas entidades culturais, artísticas e científicas, “[...] garantia sempre que os alunos percorressem e reconhecessem a cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 45). A centralidade da localização do Liceu e dessas outras escolas públicas e privadas, nas proximidades das estruturas materiais do poder, não pode ser pensada como um mero acaso nem mesmo algo voltado unicamente ao mundo goiano. A cidade-capital seguia o moderno padrão de alocação de instituições escolares que estava em andamento no Brasil, o qual destacava a materialidade da escola na cena da cidade e ressaltava aí uma simbologia de progresso e modernidade ou, ainda, de pujança e vigor econômico e cultural, como é o caso paulista. As instituições escolares eram, à época, construídas nas zonas nobres da cidade, em uma estratégia de dar a ver a escola como sinal inequívoco de que uma sociedade progressista ali existia.

A presença da escola apontava para o desejo de transformar as rústicas mentalidade e práticas do sertão goiano. Naquela sociedade, representada como atrasada e arcaica, as escolas que ali surgiram ensinavam mais do que nunca tal expectativa. *Celeiros de civilização*, foram investidas em guardiães dos corpos e mentes de todos que adentravam seus muros, atingindo também aqueles que, fora deles, eram excluídos e marginalizados. Uma educação do tempo, dos usos do espaço, dos sentidos e da gestualidade, uma educação para viver na cidade, uma educação para viver no campo. O goiano precisava de tudo isso para o alcance

da relevância e do pertencimento. Não bastava somente instruir, como pontificou certa vez o interventor Pedro Ludovico Teixeira (1933). Era preciso mais; era necessário educar em um sentido mais amplo e mais abrangente, atingindo não somente a razão, mas igualmente a materialidade corporal e as emoções. O momento de Goiás era aquele, pensavam os que ansiavam pelo pertencimento e pela relevância nacionais. Tudo confluía para isso: novos e modernos governantes, um governo central interessado no sertão e preocupado com a unidade nacional e, finalmente, a *invenção* de uma cidade-capital na qual a existência de escolas, desde o começo, revelou-se como momento ímpar de afirmação e como ponto de ancoragem para o discurso da modernidade sertaneja.

No *coração do Brasil*, os que projetaram e construíram a cidade-sertão pareciam atentos às funções e ao papel histórico que tanto a escola quanto a cidade assumiam na modernidade ocidental. Tributários da matriz conceitual da ciência e da racionalidade modernas, como lembra Faria Filho (2005, p. 33), o escolar e o urbano constituem projetos de aplainamento da alteridade e da diversidade e, por consequência, de homogeneização dos sujeitos. Cidade e escola são dimensões sociais nas quais “projetar a educação e o urbano é arquitetar a modernidade e o progresso, é racionalizar as condutas” (ibidem, p. 33). As escolas da cidade-sertão se faziam, assim, discursos da anunciada modernidade que abriria, para os goianos, as portas da nação. Enquanto discursos, sempre relacionados a outros discursos, reagiam contra as representações de Goiás como lugar da ausência, demonstrando a importância da escola e ressaltando o desejo e a potencialidade da sociedade goiana de impulsionar o progresso e, com ele, a civilização nos sertões brasileiros.

Referências

AIRES, Cléa Regina. *Projeto de uma ação educativa de preservação para o Colégio Estadual José Carlos de Almeida*. 1. ed. Goiânia: FCHL/UFG, 2002.

BARRA, Valdeniza Maria. *Da pedra ao pó: o itinerário da lousa na escola paulista do século XIX*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: _____. (Org.). *História da educação, arquitetura e espaço escolar*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 95-140.

BRASILIENSE, Eli. *Chão vermelho*. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria Martins, 1956.

BRETAS, Genesco. *História da instrução pública em Goiás*. 1. ed. Goiânia: Ed. UFG, 1991. (Coleção Documentos goianos).

BUFFA, Ester; PINTO, Gerson de Almeida. *Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas (1893-1971)*. 1. ed. São Carlos: EDUFSCAR; Brasília: INEP, 2002.

CHARTIER, Ane-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 2, n. 3, p. 9-26, jan./jun. 2002.

COELHO, Gustavo Neiva. *A modernidade art déco na construção de Goiânia*. 1. ed. Goiânia: Ed. do Autor, 1997.

_____. *Guia dos bens imóveis tombados em Goiás*. 1. ed. Goiânia: Ed. Trilhas Urbanas, v. 1 e 2, 2005.

DISCURSO do diretor-geral da Fazenda do Estado de Goiás, deputado Oscar Campos Júnior, em 4 julho de 1935 na Assembleia Estadual em sessão de defesa da transferência da capital para Goiânia. In: MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como nasceu Goiânia*. São Paulo: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1938, p. 294-311.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas da pesquisa em história da educação. In: XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas de; MENDONÇA, Ana Waleska; CUNHA, Jorge Luiz da. (Orgs.). *Escola, cultura e saberes*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 29-37.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Segurança, população e território: curso dado no College de France (1977-1978)*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marília Gabriela. Cultura material da escola: vestígios na produção veiculada nos Congressos Brasileiros de História

da Educação. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 9., 2009, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação Ltda, 2009.

GODOY, Armando Augusto de. Relatório técnico sobre a conveniência do local escolhido para a construção da nova capital de Goiás. In: MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como nasceu Goiânia*. 1. ed. São Paulo: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1938, p. 283-323.

_____. *A urbs e seus problemas*. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, p. 23, 1943.

GOIÂNIA (Município). Mapa urbano básico digital de goiânia. Goiânia: SEPLAN, 1996. Disponível em: <<http://www.goiânia.go.gov.br/>>. Acesso em: out. 2006.

GOIÁS (Estado). Decreto-lei n. 2.737, de 20 de dezembro de 1932. Nomeia comissão para escolher o local onde seria edificada a nova capital do Estado. In: MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como nasceu Goiânia*. São Paulo: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1938, p. 33-48.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. *Revista GEOUSP*, São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*: um estudo enunciativo da designação. 1. ed. Campinas: Pontes, 2002.

LEAL, Maria Lúcio. *Maria Lúcio Leal*: entrevista. Entrevistador: Rubia-Mar Nunes Pinto. Registro digital de voz, 26 mar. 2003. 1 CD-ROM.

MANSO, Celina Fernandes Almeida. *Goiânia art déco*: acervo arquitetônico e urbanístico. Dossiê de tombamento. 1. ed. Goiânia: SEPLAN, v. 2, 2004.

MELLO, Márcia Metran de. *Goiânia*: cidade de pedras e de palavras. 1. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2006.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade*: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca 1910-1935. 1993. (Livre-Docência) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1993.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A cidade dos sentidos*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2004.

O JARDIM de infância de Goiânia pronto para ser inaugurado. *Correio Oficial do Estado de Goiás*, Cidade de Goiás, p. 1, 8 out. 1935.

O SENTIDO revolucionário de Oeste. *Revista Oeste*, ano II, n. 7, p. 1-2, ago. 1943. Editorial.

RELATÓRIO dos diretores da Superintendência Geral das Obras de Goiânia, engenheiros Abelardo Coimbra Bueno e Jerônimo Coimbra Bueno, ao diretor-geral da Fazenda do Estado de Goiás, deputado Oscar Campos Júnior, 1936. In: MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. *Como nasceu Goiânia*. São Paulo: Gráfica da Revista dos Tribunais, 1938, p. 451-483.

SILVA, Lúcia. A cidade do Rio de Janeiro nos anos 20: urbanização e vida urbana. In: FENELON, Déa (Org.). *Cidades*. São Paulo: Olho D'água, 1999, p. 55-84.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. 1. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Relatório enviado ao presidente da República, dr. Getúlio Dorneles Vargas, pelo interventor de Goiás, dr. Pedro Ludovico Teixeira*. Cidade de Goiás: Gráfica do Correio Oficial do Estado de Goiás, 1933.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1920)*. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH, Série Historiografia).

VALDEMARIN, Vera Teresa. *Estudando as lições de coisas: análise dos fundamentos do método de ensino intuitivo*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação nas tramas da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX*. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. (Coleção Estudos CDAPH, Série Historiografia).

VIDAL, Diana Gonçalves. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. *Revista Historia de la Educación*, Salamanca, n. 25, p. 131-152, 2006.

VIÑAO FRAGO, 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*. 1. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2005, p. 15-47.

Endereço para correspondência:
Rubia-Mar Nunes Pinto
Faculdade de Educação Física/Universidade Federal de Goiás
Campus Samambaia
Caixa Postal 131
CEP: 74001– 970
Goiânia – GO
E-mail: rubia-marp@bol.com.br

Recebido em: 14 jul. 2011

Aprovado em: 4 abr. 2012