

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO

TATIANE DE FREITAS ERMEL

**ARQUITETURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO:
OS EDIFÍCIOS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA NO RIO GRANDE DO SUL
(1907-1928)**

Porto Alegre
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

TATIANE DE FREITAS ERMEL

**ARQUITETURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: OS
EDIFÍCIOS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA NO RIO GRANDE DO
SUL (1907-1928)**

Tese apresentada como requisito
para obtenção do grau de Doutor em
Educação pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul.

Orientador: Dra. Maria Helena Camara Bastos

Porto Alegre

2017

Ficha Catalográfica

E71 a Ermel, Tatiane de Freitas

Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo : os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928) / Tatiane de Freitas Ermel . – 2017.

343 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Maria Helena Camara Bastos.

1. Arquitetura escolar. 2. Escola primária. 3. Patrimônio histórico-educativo. 4. Primeira República Brasileira. I. Bastos, Maria Helena Camara. II. Título.

TATIANE DE FREITAS ERMEL

**ARQUITETURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: OS
EDIFÍCIOS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA PÚBLICA NO RIO GRANDE DO
SUL (1907-1928)**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: 02 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Maria Helena Camara Bastos (orientadora – PUCRS)

Prof. Dr. Alberto Barausse (PUCRS, Universidad de Molise – Itália)

Prof. Dr. Antonio Viñao Frago (Universidad de Múrica – Espanha)

Prof. Dr. Marcus Levy Albino Bencostta (UFPR)

Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa Santos Cunha (UDESC)

Prof^ª. Dr^ª. Teresa Rabazas Romero (UCM – Espanha)

AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas e instituições às quais sinto a necessidade de agradecer ao finalizar esta caminhada. A memória, como é de sua natureza, apresentará muitos esquecimentos, que serão rememorados em outras ocasiões.

À minha orientadora, Maria Helena Camara Bastos que ao longo de uma década de trabalho em conjunto, desde o período como bolsista de iniciação científica, me ensinou os caminhos da pesquisa, esteve atenta às correções de inúmeros trabalhos, além desta tese, e que sempre estimulou os contatos e experiências com outros pesquisadores e instituições. Tenho orgulho de integrar um grupo de pesquisa sob sua coordenação, que se fortalece a cada dia através de estudo, cooperação e amizades, dando continuidade à pesquisa em história da educação.

Aos membros integrantes da banca, Alberto Barausse, Antonio Viñao Frago, Marcus Levy Albino Bencostta, Maria Teresa Santos Cunha e Teresa Rabazas Romero, os meus sinceros agradecimentos pelo aceite. Sinto-me honrada em tê-los como avaliadores.

Ao Programa de Pós-Graduação de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela possibilidade de integrar o grupo de alunos, aprender com seus professores e ser atendida pelos seus funcionários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa de estudos que viabilizou a dedicação exclusiva para o desenvolvimento das pesquisas de doutorado, assim como o financiamento dos estudos na Universidad Complutense de Madrid (Espanha).

Aos arquivos e instituições que abriram suas portas, de maneira especial, ao Memorial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), à Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (1ª Coordenadoria Regional) e à Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, assim como todas as instituições de ensino que, de forma presencial ou virtual, facilitaram o acesso aos documentos.

À querida amiga Ana Cristina Rocha Gonçalves, que com toda a atenção esteve disposta nos últimos meses para a leitura, sugestões e correções deste trabalho. Meu eterno agradecimento pela tua disponibilidade, amabilidade e olhar crítico.

Ao amigo Fábio Tovo, que desde a graduação no curso de História é atencioso com minhas angústias acadêmicas apontando possibilidades de arquivos e documentação.

Às queridas amigas que a vida acadêmica me presenteou ao longo desses anos, Alice Rigoni Jacques, Dóris Almeida Bittencourt e Luciane Sgarbi Grazziotin. Agradeço pelos momentos de aprendizagem e de confraternização.

Aos colegas e amigos/as do grupo de pesquisa, que formam parte da minha formação intelectual e pessoal, Lucas Grimaldi, Eduardo Hass da Silva, Milene Figueiredo, Gabriela Castro e Carolina Severo. Obrigada por tornarem a vida acadêmica um espaço mais leve e por me ajudarem em tantos momentos.

Aos colegas e amigos/as, que sempre dispostos a tomar um café e conversar, ouviram atenciosos as minhas narrativas de pesquisa e colaboraram com traduções, dicas, contatos e registros fotográficos pelas cidades do interior do Rio Grande do Sul. De maneira especial, à Marília Silveira, Jordana Timm, Miriam Munhoz, Pablo Mendes, Roberta Rohr, Karina Siqueira, Gabriela Giacomet e Luis Henrique Ferraz Pereira.

Atravessando o Oceano Atlântico, também tenho muitos agradecimentos:

À minha orientadora no exterior, Teresa Rabazas Romero, pela atenção dedicada quanto à demanda burocrática para organização da viagem, pela carinhosa acolhida durante meu estágio na Universidad Complutense de Madrid, pelas oportunidades de aprendizagens e compartilhamento de experiências.

Às estagiárias do Museo de Historia de la Educación Bartolomé Cossío, da Universidad Complutense de Madrid, Liliane Montoya Orúe e Beatriz Romero Sanz pela atenção e ajuda durante minha estadia em Madrid.

Aos professores Agustín Benito Escolano e Antonio Viñao Frago, que apesar de tantos afazeres me receberam em seus centros de pesquisa, onde tive acesso a uma bibliografia fundamental para aprofundamento do tema de tese.

À querida amiga Marta Mauri, que me fez companhia em muitos congressos e cursos por diferentes cidades espanholas.

À Solange Gabre, amiga brasileira que a cidade de Madrid me apresentou, pelos passeios que tornaram os finais de semana menos solitários.

Por fim, gostaria de registrar um agradecimento especial à minha família, que compreendeu tantos momentos de ausências, angústias e exaustão. De modo especial, ao meu pai (*in memoriam*) e à minha mãe, pelos conselhos, liberdade e apoio nas minhas escolhas.

Todo se hunde en la niebla del olvido, pero cuando la niebla se despeja,
el olvido esta lleno de memoria (Mario Benedetti)

RESUMO

A presente pesquisa de tese insere-se no campo da história da educação, na perspectiva teórica da história cultural e da cultura escolar, onde procura analisar os primeiros edifícios destinados para a escola primária pública no Estado do Rio Grande do Sul, durante a Primeira República Brasileira (1889-1930), relacionando-os com o patrimônio histórico-educativo rio-grandense. A coleta de dados empíricos foi realizada, sobretudo, no Memorial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul e na Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas/RS, valendo-se da análise qualitativa dos Relatórios da Diretoria de Instrução Pública/RS, da Diretoria de Obras Públicas/RS e dos registros imagéticos. Propõe discutir quais são as relações estabelecidas entre os primeiros prédios para a escola primária, construídos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, com patrimônio histórico-educativo rio-grandense? Realiza uma cartografia os primeiros projetos, plantas e fotografias dos prédios escolares construídos pelo Governo do Estado, analisando aspectos de suas trajetórias, identificando as mudanças e as permanências, desde o ponto de vista material e simbólico. O recorte temporal foi estabelecido de acordo com os anos de construção/finalização da primeira e da última escola primária identificada nesta pesquisa. Sendo assim, o ano de 1907 marca o início da construção da Aula Isolada Campos da Redenção, localizada na cidade de Porto Alegre. A data de 1928 corresponde à finalização de dois colégios elementares no Estado, um localizado no município de Passo Fundo e, o outro, de Cruz Alta, construídos com base em um mesmo projeto. Durante este intervalo (1907-1928), o estudo identificou 18 edifícios escolares, entre reformas, adaptações e construções realizadas pelo governo do Estado, o que possibilitou a divisão em dois grandes grupos, sendo um deles de edifícios adaptados e, outro, de construções. Dos 9 prédios que foram erguidos, a maioria está localizada na capital e/ou em zonas urbanas de diferentes cidades. Ao analisar a trajetória destes estabelecimentos observamos que grande parte segue suas atividades como instituição de ensino, enfrentando sérios problemas estruturais e uma significativa crise relacionada à sua história, memória e valorização enquanto patrimônio histórico-educativo. Identificamos que nenhuma destas edificações está tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, assim como não localizamos projetos vinculados à Secretaria da Educação ou do setor de Patrimônio Histórico da Diretoria de obras Públicas que tenham a finalidade de preservação dos edifícios e acervos escolares. Constatamos que os primeiros edifícios para a escola primária pública sobrevivem a uma

crise estrutural, histórica e memorialista, assim como ao descaso dos órgãos responsáveis pela sua manutenção e preservação. Desse modo propomos interlocuções entre a arquitetura escolar e o patrimônio histórico-educativo envolvendo a comunidade escolar, as distintas instituições e esferas públicas e pesquisadores, sobretudo, universitários.

Palavras-chave: Arquitetura escolar. Escola primária. Patrimônio histórico-educativo. Primeira República Brasileira.

ABSTRACT

SCHOOL ARCHITECTURE AND HISTORICAL EDUCATIONAL PATRIMONY: THE PUBLIC PRIMARY SCHOOL BUILDINGS IN RIO GRANDE DO SUL (1907-1928)

This thesis research is inserted in the of history of education field, within the theoretical perspective of cultural history and school culture, and aims to analyze the first buildings destined for public primary schools in Rio Grande do Sul, during the First Brazilian Republic (1889-1930), relating them with the historical and educational patrimony of this state. The collection of empirical data was carried through, over all, in the Legislative Assembly of Rio Grande do Sul's Memorial and in the Map Collection of the Direction of Public Works/RS; it was carried a qualitative analysis of the reports from the Direction of Public Works/RS, Direction of Public Instruction/RS and of the pictorial files. It proposes to discuss the following question: which relations were established between the first primary school buildings, constructed by the Rio Grande do Sul Government in the first decades of the 20th century, and the historical, educational state patrimony? It carries through a cartography of the first projects, plants and photographs of the school buildings constructed by the state government, analyzing aspects of its trajectories, identifying the changes and the continuities, from a material and symbolic point of view. The temporal scope was established in accordance with the years of construction/completion of the first and the last primary school identified in this research. Therefore, the year of 1907 marks the beginning of the construction of Aula Isolada Campos da Redenção, located in the city of Porto Alegre. The date of 1928 corresponds to the completion of the elementary schools in the State, one located in the city of Passo Fundo and the other in Cruz Alta, which were constructed on the basis of the same project. During this interval (1907-1928), the study identified 18 school buildings, among reforms, adaptations and constructions carried through by the state government, which enabled a division in two great groups: adapted buildings and constructions. Of the 9 buildings that were constructed, the majority is located in the capital and/or urban zones of different cities. When analyzing the trajectory of these establishments, it was observed that great part of them follow their activities as education institutions, facing serious structural problems and a significant crisis related to its history, memory and valuation as historical and educational patrimonies. It was identified that none of these constructions is protected by the Institute of the Historic and Artistic Patrimony of the State, and it was not found any projects

linked to the Secretary of Education or the Historic Patrimony sector of the Direction of Public Works with the purpose of preservation of the buildings and school collections. It was evidenced that the first buildings destined to public primary schools survive a structural, historical and memorialist crisis, as well as the indifference of the responsible agencies for its maintenance and preservation. Thus, this thesis proposes interlocution between the school architecture and the historical educational patrimony, involving the school community, the distinct institutions and public spheres and the university researchers.

Keywords: School architecture. Primary school. Historical educational patrimony. First Brazilian Republic.

RESUMEN

ARQUITECTURA ESCOLAR Y PATRIMONIO HISTÓRICO-EDUCATIVO: LOS EDIFICIOS PARA LA ESCUELA PRIMARIA PÚBLICA EN RIO GRANDE DO SUL (1907-1928)

Esta tesis doctoral se enmarca en el campo de investigación de la historia de la educación, en una perspectiva teórica de la historia cultural y de la cultura escolar. En aquella se analizan los primeros edificios destinados a la escuela primaria pública en el estado de Rio Grande do Sul, durante la Primera República Brasil (1889-1930), relacionándolos con el patrimonio histórico-educativo. La recolección de datos empíricos se llevó a cabo, principalmente, en el Memorial de la Asamblea Legislativa de Rio Grande do Sul y en la Colección de Mapas de la Junta de Obras Públicas/RS, basándose en el análisis cualitativo de los informes de la Junta de Instrucción Pública/RS, el Consejo de Las Obras Públicas/RS y registros pictóricos. El objetivo es analizar cuáles son las relaciones que se establecen entre los primeros edificios de escuelas primarias, construidos por el Gobierno del Estado de Rio Grande do Sul, durante las primeras décadas del siglo XX, con el patrimonio histórico-educativo de la Provincia. Para lo cual se ha realizado un mapeo de los primeros proyectos, planes y fotografías de los edificios escolares construidos por el Gobierno del Estado, analizando los aspectos de sus trayectorias e identificando los cambios y continuidades desde el punto de vista material y simbólico. El marco temporal de análisis se estableció de acuerdo con el año de construcción/finalización de la primera y la última escuela primaria identificadas en esta investigación. Por lo tanto, el año 1907 marca el inicio de la construcción de la Aula Isolada Campos da Redenção, localizada en Porto Alegre. La fecha de 1928 corresponde a la finalización de dos escuelas primarias en el estado, una situada en la ciudad de Passo Fundo, y la otra en el municipio de Cruz Alta, ambas construidas siguiendo las bases de un mismo proyecto. Durante este período (1907-1928), se han logrado identificar 18 edificios escolares, incluyendo renovaciones, mejoras y construcciones de nueva planta llevadas a cabo por el gobierno del estado. Esto ha permitido dividirlos en dos grupos, uno de ellos de edificios adaptados y otro con los de nueva construcción. De los nueve edificios que fueron erigidos, la mayoría se encuentran en la capital y/o en áreas urbanas de diferentes ciudades. Mediante el análisis de la trayectoria de estos establecimientos, se observó que la mayor parte sigue sus actividades como institución educativa y que afrontan graves problemas estructurales, así como una crisis relacionada con la historia, la memoria y el reconocimiento de los mismos

como patrimonio histórico y educativo. Se ha constatado que ninguno de estos edificios está protegido por el Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado, y no se han encontrado proyectos vinculados con el Departamento de Educación o el sector del Patrimonio de Obras Públicas, que tienen el propósito de conservar los edificios escolares y su documentación. Constatamos que los primeros edificios de escuelas primarias públicas sobreviven a una crisis estructural, de historia y memoria, así como al abandono de los órganos responsables de su mantenimiento y conservación. Por lo tanto, proponemos el diálogo entre la arquitectura escolar y el patrimonio histórico-educativo, lo que involucra a la comunidad escolar, a las diferentes instituciones y esferas públicas y a los investigadores, especialmente, universitarios.

Palabras clave: arquitectura escolar; escuela primaria; patrimonio histórico-educativo; Primera República de Brasil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Plantas escolares do Estado de São Paulo..... | 89 |
| Figura 2: Fachada do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva (1905) | 91 |
| Figura 3: Divisão Municipal em 1900. Estado do Rio Grande do Sul | 101 |
| Figura 4: Edifício do Ateneu Rio-Grandense | 104 |
| Figura 5: Mapa escolar dos Colégios elementares e grupos escolares (1923) | 118 |
| Figura 6: Colégio Elementar de Bagé – Escoteiros em exercício de ginástica (1924). 121 | |
| Figura 7: Escola Complementar em aula de Prática - Porto Alegre (1924) | 122 |
| Figura 8: Fachada e planta para Escola Elementar de ensino mútuo. | 130 |
| Figura 9: Planta para Escola Elementar de ensino mútuo. Paris (1832)..... | 131 |
| Figura 10: Mairie-École de Marnes-La-Coquette (1846-1849). | 132 |
| Figura 11: Desenho da fachada de uma Mairie –École. Município de Leojac (1878). 132 | |
| Figura 12: Groupe Scolaire. Rue de La Plaine, Paris (1891) | 133 |
| Figura 13: Ecole: Une Cité Moderne (1922) | 134 |
| Figura 14: Doncaster Grammar School. Yorks (1869)..... | 135 |
| Figura 15: Escuela Reina Victória. Vista del edificio (1907)..... | 140 |
| Figura 16: Grupo Escolar Pablo Iglesias - Madrid (1933) | 143 |
| Figura 17: Planta do projeto apresentado ao governo para escolas Conde Ferreira (1866) | 145 |
| Figura 18: Projeto da Escola Primária de Alcântara (1915)..... | 146 |
| Figura 19: Reprodução do corte de uma escola modelo graduada (1916) | 147 |
| Figura 20: Primeiro, projeto da Escola Modelo Catedral Norte, conforme foi construída (1860), segundo, fachada com anexo (1884)..... | 150 |
| Figura 21: Fachada frontal da escola Gonçalves Dias – Rio de Janeiro..... | 158 |
| Figura 22: Escola Modelo da Luz – São Paulo | 160 |
| Figura 23: Grupo Escolar Campinas (1895)..... | 162 |
| Figura 24: Planta baixa do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva (1903)..... | 164 |
| Figura 25: Fachada do projeto - tipo de escola (1883) | 168 |
| Figura 26: Fachada interna de um edifício de escola 1883 | 168 |
| Figura 27: Fachada do Projeto-Typo para Escola Pública (1899)..... | 174 |
| Figura 28: Escola Complementar Capital (1924)..... | 175 |
| Figura 29: Planta Escola primeiro Grau de Montevideú (1914) | 180 |
| Figura 30: Tipo para escolas municipais (1915) | 184 |

| | |
|---|-----|
| Figura 31: Planta tipo colonial (1919)..... | 185 |
| Figura 32: Colégio Elementar de São Gabriel (1924)..... | 198 |
| Figura 33: Fachada da Secretaria da Fazenda do Estado, sede São Gabriel (2016)..... | 199 |
| Figura 34: Detalhe da fachada da Secretaria da Fazenda do Estado, sede São Gabriel (2016) | 200 |
| Figura 35: Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão de Santa Cruz do Sul (2016) | 201 |
| Figura 36: Projeto de aumento do Colégio Souza Lobo (s/d) | 204 |
| Figura 37: Colégio Elementar Souza Lobo (1919)..... | 205 |
| Figura 38: Colégio Elementar Souza Lobo – Capital: zona suburbana (1924)..... | 206 |
| Figura 39: G. E. Souza Lobo. Planta Atualizada (1955) | 207 |
| Figura 40: Trabalhos manuais dos alunos do Grupo Escolar Souza Lobo (s/d)..... | 208 |
| Figura 41: Grupo Escolar Souza Lobo (s/d)..... | 209 |
| Figura 42: Hospedaria de imigrantes em Porto Alegre (1911)..... | 210 |
| Figura 43: Colégio Voluntários da Pátria (s/d)..... | 211 |
| Figura 44: Colégio Elementar Voluntários da Pátria (1924)..... | 212 |
| Figura 45: Colégio Elementar Voluntários da Pátria (1936)..... | 213 |
| Figura 46: Colégio Elementar de São Leopoldo (1913 - data aproximada)..... | 216 |
| Figura 47: Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo (década de 1950)..... | 218 |
| Figura 48: Edifício do Colégio Elementar e Escola Complementar de Cachoeira (s/d) | 219 |
| Figura 49: Colégio Elementar de Cachoeira: aula de Música (1924)..... | 220 |
| Figura 50: Colégio Elementar de Bagé. Exercício de ginástica (1924)..... | 222 |
| Figura 51: Colégio Elementar de Santa Maria (1924)..... | 224 |
| Figura 52: Colégio Elementar de Santa Maria – Companhia General Osório (1924).. | 225 |
| Figura 53: Instalação dos Bondes Elétricos em Porto Alegre (1908) | 228 |
| Figura 54: Aula Isolada Campos da Redenção (1924)..... | 228 |
| Figura 55: Prédio do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu (1993)..... | 231 |
| Figura 56: Lateral do Prédio do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu (1993) | 231 |
| Figura 57: Encarte de Comemoração do Jubileu de Prata do MARS (2003)..... | 233 |
| Figura 58: Convite da exposição do Museu Antropológico (2003) | 233 |
| Figura 59: Projeto de ampliação do MARS (2004)..... | 234 |
| Figura 60: Projeto da Nova sede do MARS (2004 - vista frontal)..... | 235 |
| Figura 61: Projeto da Nova sede do MARS (2004 - vista lateral)..... | 235 |

| | |
|---|-----|
| Figura 62: Projeto para Casa de Conselhos Municipais (2010) | 239 |
| Figura 63: Projeto Volumetria da Casa de Conselhos - Porto Alegre (2010) | 239 |
| Figura 64: Casa dos Conselhos Municipais – Porto Alegre (2016) | 241 |
| Figura 65: Projeto da Fachada do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913)..... | 244 |
| Figura 66: Planta do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913) | 244 |
| Figura 67: Lateral do Colégio Elementar Fernando Gomes em construção (1918)..... | 245 |
| Figura 68: Projeto para os esgotos do Colégio Elementar Fernando Gomes (1914) ... | 246 |
| Figura 69: Colégio Elementar Fernando Gomes (1922) | 247 |
| Figura 70: Corredor interno da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (2011) | 249 |
| Figura 71: Pórtico principal da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (2011) | 251 |
| Figura 72: Colégio Elementar de Santana do Livramento (1920)..... | 253 |
| Figura 73: Comunidade escolar e o edifício do Colégio Elementar de Livramento (1936) | 255 |
| Figura 74: Edifício da Escola Estadual Rivadávia Correa (2013)..... | 257 |
| Figura 75: Escola Complementar de Porto Alegre/RS (1922) | 259 |
| Figura 76: Escola Complementar - curso elementar anexo (1924) | 261 |
| Figura 77: Pavilhão de Ginástica do Colégio Paula Soares (s/d) | 262 |
| Figura 78: Escola Complementar de Porto Alegre. Curso Elementar (1924) | 263 |
| Figura 79: Projeto de recuperação da Escola Estadual Paula Soares (1988)..... | 264 |
| Figura 80: Rampa de acessibilidade do Colégio Estadual Paula Soares (2016) | 265 |
| Figura 81: Fachada do pavilhão de Ginástica do Colégio Estadual Paula Soares (2016) | 266 |
| Figura 82: Espaço interno do Pavilhão de ginástica do Colégio Estadual Paula Soares (2016) | 266 |
| Figura 83: Representação do pórtico do Colégio Estadual Paula Soares (2016) | 267 |
| Figura 84: Edifício do Grupo Escolar da Tristeza (1927) | 270 |
| Figura 85: Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Outubro (2014) | 272 |
| Figura 86: Fachada da Escola estadual Três de Outubro (2016)..... | 273 |
| Figura 87: Entrada principal da Escola Estadual Três de Outubro (2016)..... | 273 |
| Figura 88: Colégios de Passo Fundo e Cruz Alta (1928) | 275 |
| Figura 89: Colégio Protásio Alves (década de 1960) | 276 |
| Figura 90: Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves (2016)..... | 277 |
| Figura 91: Grupo Escolar Margarida Pardelhas em Cruz Alta (s/d) | 277 |

| | |
|---|-----|
| Figura 92: Edifício da Escola Estadual Margarida Pardelhas (2008 – data aproximada) | |
| | 278 |
| Figura 93: Projeto do novo prédio da Escola de Educação Básica Margarida Pardelhas (2014) | 281 |
| | |
| Figura 94: Aula Isolada Chácara das Bananeiras (1928) | 283 |
| | |
| Figura 95: Planta planimétrica do terreno da escola, área ampliação e área cedida (1987) | |
| | 284 |
| Figura 96: Roda de Chimarrão da Escola Estadual Coronel Aparício Borges (1986). | 286 |
| | |
| Figura 97: Novo edifício da Escola Estadual Aparício Borges (década de 1990) | 287 |
| | |
| Figura 98: Escola Estadual Romão Puiggari – São Paulo (s/d) | 296 |
| | |
| Figura 99: Edifício sede do Museu da Escola Paranaense (2015) | 297 |
| | |
| Figura 100: Fachada parcial do Instituto General Flores da Cunha (s/d) | 301 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Eixo temático nos congressos da CBHE (2011-2017) | 68 |
| Quadro 2: Regiões escolares e a inspeção do ensino (1897)..... | 100 |
| Quadro 3: Regiões escolares (1906)..... | 106 |
| Quadro 4: Distribuição dos colégios elementares no Rio Grande do Sul (1912)..... | 110 |
| Quadro 5: Colégios Elementares, sedes e matrículas (1914) | 112 |
| Quadro 6: Grupos Escolares (1915-1916)..... | 113 |
| Quadro 7: Relação de tipo de instituição, matrícula e frequência..... | 115 |
| Quadro 8: Grupos escolares, municípios e decretos/datas de criação (1913-1924)..... | 116 |
| Quadro 9: Matrícula da educação primária no Estado (1921)..... | 117 |
| Quadro 10: Colégios Elementares, municípios e decretos/datas de criação (1909-1924) | 119 |
| Quadro 11: Relação dos Grupos escolares (1922) | 120 |
| Quadro 12: Diagrama do movimento escolar (1928)..... | 123 |
| Quadro 13: Construção de edifícios Espanha: escolas unitárias e graduadas | 141 |
| Quadro 14: Grupos escolares Madrid (1933) | 142 |
| Quadro 15: Inventário de prédios escolares (1917)..... | 182 |
| Quadro 16: Despesas com a instrução pública do Estado (1920)..... | 186 |
| Quadro 17: Colégios Elementares e os tipos de prédios (1921)..... | 186 |
| Quadro 18: Demonstrativo de despesa com prédios escolares (1925)..... | 188 |
| Quadro 19: edifícios adaptados e reformados para escola primária (1906-1918)..... | 196 |
| Quadro 20: Edifícios construídos para escolas primárias (1907-1928)..... | 226 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- AHRS – Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul
- ASPHE – Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação.
- CBHE – Congresso Brasileiro de História da Educação
- C.E. – Colégio Elementar
- COMPAHC – Conselho do Patrimônio Histórico e Cultural
- CONDEPHAAT – Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo.
- CONESP - Companhia das Construções Escolares do Estado de São Paulo.
- CROP/RS – Coordenadoria Regional de Obras do Estado do Rio Grande do Sul
- DIP/RS – Diretoria de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul
- D.O. – Diário Oficial
- DOP/RS – Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul
- DPHAN – Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- EPAHC – Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural de Porto Alegre
- FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- G.E. – Grupo Escolar
- G.T. – Grupo de Trabalho
- IPHAE – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado
- IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
- MARS – Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul
- PNO – Plano de Necessidades Especiais
- PPCI – Plano de Prevenção contra Incêndios
- PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- RIDPHE – Rede Ibero-americana para a investigação e difusão do Patrimônio Histórico-educativo
- S/D – Sem data
- SAEP – Sociedad de Amigos de la Educación Popular
- SEDAC/RS – Secretaria da Cultura do Rio Grande do Sul
- SEPHE – Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Historico-Educativo

SIE/RS – Secretaria do Interior e Exterior do Estado do Rio Grande do Sul

SPDA – Sistema de Proteção Contra Descargas Elétricas

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UCM – Universidad Complutense de Madrid

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 23 |
| 2. ARQUITETURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO | 32 |
| 2.1 Pelos aminsos da história cultural e cultura escolar | 32 |
| 2.2 Os espaços e a arquitetura escolar | 37 |
| 2.3 Diálogos com o patrimônio histórico-educativo..... | 51 |
| 2.4. Itinerários e repertórios da pesquisa | 73 |
| 3. A ESCOLA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA (1889-1930) | 82 |
| 3.1 Cenário da escola primária pública..... | 82 |
| 3.2 Panorama dos grupos escolares no Brasil..... | 86 |
| 3.3 A escola primária no Rio Grande do Sul | 93 |
| 4. EDIFÍCIOS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NO PERÍODO ENTRESSÉCULOS (XIX-XX) | 127 |
| 4.1 Modelos e experiências internacionais | 127 |
| 4.2 Construções para escolas primárias no Brasil..... | 156 |
| 4.3 Edifícios escolares no Estado do Rio Grande do Sul..... | 167 |
| 5. A ESCOLA PRIMÁRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO NO RIO GRANDE DO SUL | 195 |
| 5.1 Espaços escolares adaptados na história rio-grandense | 196 |
| 5.2 Edifícios projetados e sua perenidade na educação pública | 226 |
| 5.3 Interloquções entre arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo | 287 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 304 |
| REFERÊNCIAS | 314 |

1. INTRODUÇÃO

Las piedras, se ha dicho, hablan. Incluso gritan a quien quiere escucharlas y sabe cómo hacerlo. Esta es la memoria de los objetos. Lo que sucede es que las piedras no dicen a todos lo mismo. Hay, por supuesto, a quienes no les dicen nada. Pero aquellos a quienes sí les dicen, no oyen ni ven las mismas cosas. Los usos y sentidos de los restos y huellas materiales e inmateriales del pasado difieren, como difieren sus significados, en función de quién, desde dónde, cómo y con qué fines se mira (VIÑAO, 2011, p.49).

Os edifícios escolares construídos em diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, nos remetem à uma série de questionamentos relativos à história e à memória da educação. Pensar nestas edificações no contexto na qual foram projetadas e construídas, nos conduz ao momento histórico da gênese da escola moderna, deixando de funcionar em espaços adaptados e passando a ocupar um prédio próprio e um lugar específico no cenário urbano. Nos aproximando da situação atual em que se encontram essas instituições, necessitamos lançar olhares para suas trajetórias, atentar às propostas e órgãos responsáveis por sua preservação e a sua valorização enquanto patrimônio histórico-educativo.

Compreender a arquitetura enquanto produção cultural, histórica, estética e técnica significa concebê-la em seus variados usos e práticas individuais e/ou coletivas. As alterações no ambiente natural, sendo funcionais ou simbólicas, materializam modos de pensar, planejar, usufruir, agir dentro das condições desenvolvidas por determinados indivíduos e/ou grupos de pessoas. O ato de projetar, construir e usar os espaços nos remete a disponibilidade de materiais e tecnologias, assim como representa a configuração ideológica de uma determinada época, incorporando significados ao longo de sua trajetória, assim como, nos remetendo às preocupações relacionadas à preservação e ao futuro desses espaços.

Na história da educação, a valorização da cultura material escolar, impulsionada, especialmente, pelos estudos da cultura escolar, tem possibilitado compreender que os espaços e a arquitetura escolar são elementos ativos dentro do processo educativo. Na perspectiva da história cultural, esta pesquisa concebe que a materialidade pode ser

compreendida para além da sua funcionalidade, ou seja, interrogando seus significados e representações simbólicas.

Na perspectiva teórica de Paul Ricouer (2007, p.112) do *tríplice presente*, entendemos os espaços escolares através de seu *passado*, como memória da educação, do seu *presente*, atentando para a situação em que se encontram na atualidade e, do seu *futuro*, vislumbrando um cenário de expectativas sobre sua valorização e preservação. Desta maneira, a presente pesquisa relaciona a arquitetura dos edifícios para as escolas primárias públicas com o patrimônio histórico-educativo, levando-se em consideração os elementos culturais, compreendendo-os como bens materiais e imateriais da educação.

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 e os discursos higienistas, entre o final do século XIX e início do XX. A configuração desta instituição com um prédio próprio, ou seja, separado das demais instituições, dotou-a de identidade particular. Sua construção monumental, em diferentes cidades, representou um significativo empreendimento visual de propaganda do regime político instaurado.

As pesquisas recentes sobre as instituições de ensino primárias, sobretudo, sobre os grupos escolares, evidenciam a importância deste modelo de estabelecimento para a construção física e a concepção de educação em diferentes estados brasileiros¹. Um importante estudo sobre os grupos escolares no Brasil, desde sua gênese, na última década do século XIX, até sua extinção legal, no ano de 1971, foi organizado por Vidal, no ano de 2006, onde foram analisados a criação destes estabelecimentos em diferentes Estados brasileiros: 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). Apesar de abranger um número

¹ Estudos sobre os grupos escolares, analisados em conjunto ou individualmente, têm sido tema frequente 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, 2009), Faria Filho (2000), Peres (2000), Bencostta (2001, 2005) Buffa e Pinto (2002), Gonçalves (2004), Vidal (2006), Teive (2009a, 2009b), Silva e Teive (2009), Azevedo (2010), Sá e Sá (2011). A obra comparativa sobre a escola primária (1870-1930) organizada recentemente, contribui para uma análise entre 15 Estados Brasileiros (SOUZA; SILVA; SÁ, 2013). Dissertações e teses de diversas localidades do Brasil 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).

significativo de experiências estaduais, observamos um silêncio quanto à organização da escola primária no Rio Grande do Sul. Alguns anos se passaram até que em 2010, a mesma autora organiza uma nova obra, desta vez sobre culturas escolares. Neste caso, o estudo conta com a participação de Eliane Peres, em um capítulo que apresenta os resultados da sua tese de doutorado, enfatizando o estabelecimento dos colégios elementares na constituição de uma nova cultura escolar primária no Estado do Rio Grande do Sul e, ainda traz, a criação dos grupos escolares, a partir de 1915.

Os estudos sobre a organização dos colégios elementares e a gênese dos grupos escolares no Estado do Rio Grande do Sul permanece como um importante trabalho a ser realizado pelos historiadores da educação, pois observamos muitas ausências e silêncios e, uma tímida presença nas obras de caráter nacional². Constatada esta situação, cabe destacar que menor ainda são os estudos relativos aos espaços e arquitetura escolar dos primeiros edifícios construídos no Estado, o conhecimento sobre suas histórias e problematizações em torno da memória e patrimônio educativo. Neste sentido, a presente pesquisa de tese pretende contribuir através da realização de uma cartografia sobre essas edificações para, em seguida, problematizá-las como patrimônio histórico-educativo.

Cabe destacar que algumas iniciativas vêm sendo realizadas em torno do preenchimento desta lacuna em torno da escola primária rio-grandense, como por exemplo, a pesquisa de tese de doutorado de Eliane Peres (2000), que analisa os discursos pedagógicos e as práticas escolares da escola primária pública (1909-1959), traçando um importante panorama sobre a constituição dos colégios elementares, grupos escolares, escolas isoladas e subvencionadas. Na obra organizada por Souza; Teive e Sá, em 2013, sobre a constituição da escola primária graduada no Brasil, entre 1870 e 1930, o estudo realiza um significativo panorama comparativo. Em relação ao estado do Rio Grande do Sul, um capítulo analisa a escola primária desde ponto vista material, em conjunto com outros estados: Maranhão, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, entre 1870-1925.

Os estudos sobre espaço e arquitetura escolar foram o tema principal da minha dissertação de mestrado, que analisou o Colégio Elementar Fernando Gomes, projetado pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul e construído na Rua Duque de Caxias,

² Cabe citar a produção recente de Grazziotin e Almeida (2016), que organizaram uma obra sobre o tema, com a proposta de satisfazer uma necessidade regional. Contou com a participação de 16 pesquisadores, que tratam, ao mesmo tempo, de aspectos relativos às singularidades e às similitudes da escola primária pública rio-grandense.

cidade de Porto Alegre, entre os anos 1913 e 1922³ (ERMEL, 2011). Como modelo de ensino público primário do Estado, o colégio expressava, através de sua monumentalidade, localização, ornamentação, assim como nas fotografias e nas festas cívicas, o ideal de escola construído na discursividade da época. Fazendo parte do projeto de saneamento, higienização e embelezamento da capital do Estado, a construção visava revitalizar uma das zonas mais antigas e problemáticas do Centro da cidade e transformar-se em “cartão de visitas”, para quem avistasse a cidade a partir do lago do Guaíba.

Para realização da pesquisa de mestrado (2009-2011), consultamos os relatórios existentes no Arquivo Histórico do Estado do Rio Grande do Sul⁴, tais como: Secretaria do Interior do Estado do Rio Grande do Sul - Diretoria de Instrução Pública e da Secretaria de Obras Públicas do Governo do Estado do Rio Grande do Sul – Diretoria de Obras Públicas, fazendo um levantamento das escolas primárias que funcionavam em prédios pertencentes ao Estado, ao município e aqueles alugados. Privilegiou-se o planejamento, projeto e construção do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913-1922), dentro da discursividade em torno da necessidade de prédios escolares e a revitalização da capital do Estado. O estudo constatou que apesar do reconhecimento das autoridades do Estado sobre a necessidade quantitativa de prédios escolares, essa realidade não contemplava 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 edifícios escolares, que assim como os hospitais e as cadeias necessitavam atender a uma função prática.

Retornando aos relatórios da Diretoria de Instrução Pública/RS e da Diretoria de Obras Públicas/RS, a pesquisa de doutorado analisou as primeiras construções escolares para o ensino elementar público, no Estado do Rio Grande do Sul. Alguns relatórios, que durante o mestrado não estavam disponíveis no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, foram acessados no Memorial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul⁵, onde

³ Após finalizadas as obras, o Colégio Elementar Fernando Gomes funcionou neste prédio até o ano de 1946, quando o Governo do Estado do Rio Grande do Sul cria a primeira escola técnica feminina da Capital, denominada “Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles”, que passou a ocupar aquele prédio. Os alunos e a direção do Grupo Escolar Paula Soares, localizado na Rua General Auto, anexo ao Palácio Piratini.

⁴ O Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul está localizado no 2º andar do Memorial do Rio Grande do Sul, localizado na Rua Sete de Setembro, 1020 – centro Histórico de Porto Alegre.

⁵ O Memorial da Assembleia Legislativa localiza-se na Rua Duque de Caxias, 1029 - centro Histórico de Porto Alegre.

está disponível todo o material, de 1889 a 1930. Tomando por base, primeiramente, a consulta e análise destes relatórios, a coleta de dados empíricos foi realizada a partir de quatro (4) categorias de análise, sendo elas: a construção discursiva acerca da necessidade de prédios escolares; a elaboração de projetos-tipo para a escola primária – urbana e rural; as plantas, projetos e representações fotográficas das escolas; a construção e inauguração das escolas, em diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

Valendo-se de uma abordagem qualitativa, a presente tese de doutorado problematiza: **quais são as relações estabelecidas entre os primeiros prédios para a escola primária, construídos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, com patrimônio histórico-educativo rio-grandense?** Delimitado o problema e as categorias de análise definimos como objetivo geral: analisar como os primeiros edifícios para a escola primária pública do Rio Grande do Sul se relacionam com o patrimônio histórico-educativo rio-grandense. Dentre os objetivos específicos, consideramos relevante: identificar na discursividade dos dirigentes políticos a necessidade dos prédios escolares durante a Primeira República no Rio Grande do Sul; cartografar os primeiros projetos, plantas e fotografias dos prédios escolares construídos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul; analisar a trajetória dessas construções, identificando as mudanças e permanências do ponto de vista material e simbólico; relacionar a situação atual das edificações que foram identificadas na pesquisa com o patrimônio histórico-educativo.

O recorte temporal foi estabelecido de acordo com os anos de início da construção e da finalização da primeira e da última escola primária que foram identificadas neste estudo, durante a Primeira República no Rio Grande do Sul. O ano de 1907 marca o início da construção de uma escola elementar, a Aula isolada “Campos da Redenção”, construída de acordo de um projeto tipo elaborado pelo governo do Estado, de 1899. Estava localizada em um terreno na esquina das Ruas João Pessoa e Venâncio Aires, na cidade de Porto Alegre. O ano de 1928 consiste na finalização das obras de dois colégios elementares: um deles, localizado no município de Passo Fundo e, o outro, de Cruz Alta, sendo que ambos foram construídos com base em um mesmo projeto, elaborado pelo Governo do Estado.

A pesquisa localizou um total de 18 escolas primárias públicas que foram adaptadas, reformadas e construídas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, entre os anos 1907 e 1928. Dentre os edifícios adaptados e reformados, podemos citar: o

Colégio Elementar de Santa Cruz; o Colégio Elementar de Bagé; o Colégio Elementar de Cachoeira; o Colégio Elementar de São Leopoldo; o Colégio Elementar Voluntários da Pátria (Porto Alegre); o Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre); o Colégio Elementar de Santa Maria; o Colégio Elementar de São Gabriel e o Grupo Escolar 13 de Maio (Porto Alegre).

Foram identificadas as seguintes instituições primárias construídas: a Aula Isolada Campo da Redenção (Porto Alegre); o Colégio Elementar Fernando Gomes (Porto Alegre); o Colégio Elementar de Santana do Livramento; a Escola Elementar anexa à Escola Complementar (Porto Alegre); o Grupo Escolar da Tristeza (Porto Alegre); a Aula de Gravataí; a Aula Isolada da Chácara das Bananeiras (Porto Alegre); o Colégio Elementar de Passo Fundo e o Colégio Elementar de Cruz Alta.

A escrita da tese está organizada em quatro capítulos, onde buscamos apresentar e articular os pressupostos teóricos, metodológicos e a análise do corpus documental. Primeiramente, o capítulo “Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo” apresenta aspectos que orientam as perspectivas teóricas que configuram os modos de pensar e os procedimentos metodológicos, que orientam o fazer desta pesquisa. Contudo, discorreremos pelos caminhos percorridos através da história cultural e da cultura escolar, destacando os elementos que marcam o processo de renovação historiográfica, tanto no contexto internacional como nacional. Em seguida, nos aproximamos dos estudos sobre espaço e arquitetura escolar que definem o objeto principal desta tese, valendo-se da compreensão dos estudos da cultura escolar.

Dialogando com as tendências recentes da história da educação, relacionamos a arquitetura escolar com o patrimônio histórico-educativo, de modo a apresentar estudos e iniciativas que vem sendo desenvolvidas por pesquisadores em diferentes países, na busca por desenvolver estratégias de preservação e divulgação da cultura material escolar e, sobretudo, dos edifícios escolares. Para tanto, retomamos aspectos históricos relacionados ao patrimônio, principalmente no âmbito cultural, ressaltando os bens materiais e imateriais que o integram a fim de situar o patrimônio histórico-educativo em um espaço de discussão mais amplo e consistente. Enfim, explicitamos os itinerários e repertórios que foram vivenciados ao longo da pesquisa, mencionando os arquivos, acervos e corpus documental, destacando os procedimentos utilizados ao longo da pesquisa, apontando, também, os encontros e desencontros, as dificuldades e os silêncios.

No segundo capítulo, “Escola primária na Primeira República Brasileira (1889-1930)” buscou-se analisar cenário da escola primária pública dentro de um projeto de (re) construção do Estado Nacional, enfatizando as relações entre o movimento de construção de uma rede de escolas primárias públicas nos diferentes estados com as questões políticas, sociais, econômicas, culturais, urbanísticas e higiênicas que perpassam o contexto histórico. Logo, assinalamos o panorama da criação dos grupos escolares no Brasil, especialmente o caso paulista, que foi pioneiro e serviu de modelo para outros estados. Por conseguinte, analisamos a escola primária no Rio Grande do Sul, principais regulamentos, a organização por zonas escolares e dados quantitativos presentes nos relatórios e instrução pública do Estado, de maneira especial, acerca dos colégios elementares, grupos escolares e escolas isoladas.

Adentrando na questão específica sobre a arquitetura escolar, o terceiro capítulo, intitulado: “Edifícios para a escola primária no período entresséculos (XIX-XX)” expõe os projetos e as construções de prédios escolares, ressaltando os elementos arquitetônicos e espaciais que foram idealizados no contexto internacional, entre finais do século XIX princípios do XX. Em seguida, citamos alguns exemplos de construções para escolas primárias no Brasil, sobretudo, nas capitais, onde o modelo de escola graduada e grupo escolar foi incipiente. Nos aproximando do contexto regional, analisamos os discursos políticos sobre a necessidade de edifícios escolares próprios, os projetos para escola urbana e rural, os espaços adaptados e construídos e, ainda, os registros fotográficos realizados em diferentes cidades do Rio Grande do Sul.

No quarto e último capítulo, “A escola primária e o patrimônio histórico-educativo no Rio Grande do Sul”, analisamos os 18 edifícios escolares identificados nesta pesquisa em dois grupos: primeiro, os espaços escolares adaptados na história rio-grandense, assinalando os principais aspectos sobre as acomodações e reformas e, quando possível, informações sobre sua trajetória. Em seguida, examinamos os casos de edifícios construídos e sua perenidade na educação pública, ressaltando aspectos desde a sua construção, trajetória, atividade atual e as esferas públicas responsáveis pela conservação. Finalmente, apresentamos interlocuções entre arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo, na tentativa visualizar estratégias de valorização dos edifícios escolares históricos e de salvaguardar sua materialidade de acordo com os pressupostos do patrimônio cultural.

A presente tese propõe relacionar a arquitetura escolar com o patrimônio histórico-educativo, através de um primeiro estudo acerca da gênese destas construções no Estado do Rio Grande do Sul. Examina um cenário de adaptações, reformas e construções de edifícios escolares, visto que grande parte das escolas seguiram por décadas funcionando em edifícios que foram ajustados de antigas casas, teatros e fábricas ou mesmo em salas de igrejas, prédios da administração pública, casas alugadas ou doadas para as atividades de ensino. Das construções empreendidas pelo poder público estadual, identificamos, por um lado, os edifícios monumentais e ricamente ornamentados e outros, de dimensões pequenas e fachadas simples. Sobre suas trajetórias, podemos assinalar que a maioria segue funcionando como instituição de ensino e vivenciando uma crise relacionada a sua estrutura física e sua memória histórico-educativa.

Na busca por uma “justa memória”, proposta por Ricoeur (2007), nos caberia perguntar: seriam os prédios escolares e os acervos que os compõem um lugar de *excesso* de esquecimento? Ainda, outros questionamos, tais como: existe interesse por parte das comunidades escolares e dos órgãos aos quais pertencem de preservação desses espaços? O processo de tombamento consiste em uma medida cabível a ser aplicada também para os prédios escolares? Quais seriam outras estratégias possíveis de preservação, pensando em âmbito federal, estadual e municipal? Qual seria o papel dos pesquisadores universitários no processo de preservação desses edifícios e acervos? Quais iniciativas, projetos e medidas podem ser empreendidas pela comunidade escolar, por pesquisadores em história da educação e pelos órgãos públicos de Educação e de preservação do patrimônio histórico-educativo? Seria possível uma parceria entre diferentes instituições e instâncias federativas a fim de desenvolver um projeto para sua preservação?

Encontrar respostas a todas estas indagações, algumas originárias em momentos anteriores ao início do doutorado e, outras, que foram desenvolvidas ao longo da escrita da tese, não consiste em uma tarefa simples e nem pode ser alcançada ao final desta escrita. No entanto, busca movimentar o conhecimento e refletir acerca da situação preocupante em que se encontram os edifícios escolares históricos, sobre a necessidade de pesquisas que analisem seus espaços e arquitetura escolar, relacionando-as com as iniciativas de preservação e a sua valorização como patrimônio histórico-educativo.

Motivada por tantas indagações e retomando a reflexão inicial que inspira a escrita deste trabalho, reitero a importância da sensibilidade do pesquisador em *olhar, sentir e escutar* o que tem a nos *dizer* cultura material da escola. Também reconhecer que toda a

pesquisa é apenas uma interpretação, dentre tantas outras possíveis, e, que cada fragmento material ou imaterial do passado contribui para a construção do conhecimento histórico, sempre reinterpretados e ressignificados por pesquisas posteriores.

2. ARQUITETURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO

O presente capítulo tem como objetivo, em primeiro lugar: apresentar a discussão teórica e metodológica que embasa a escrita da tese, na tentativa de esclarecer formas de pensar e fazer a pesquisa, e, ressaltando algumas opções e limitações que compreendem a construção de estudos de caráter qualitativo. Para tanto, tomamos por base as renovações historiográficas propostas pela História Cultural, a fim de compreendermos a construção do conceito de Cultura Escolar em âmbito internacional e seu uso e divulgação no Brasil, nas últimas décadas.

Cumprida essa etapa, adentrarmos nas questões sobre espaço e arquitetura escolar, a fim de compreender seus significados funcionais e simbólicos, entrelaçando pesquisas desenvolvidas no exterior e no país. Cabe destacar o crescimento significativo desta temática, nas últimas décadas, presente, especialmente, nos cursos de Educação e Arquitetura, sendo por um lado enriquecido por abordagens e perspectivas variadas e, por outro, apresenta alguns problemas, de ordem teórico-metodológica.

Em terceiro, buscamos questões referentes à historicidade do conceito de patrimônio, para então entrarmos nas definições e iniciativas que vem sendo empreendidas no âmbito do patrimônio histórico-educativo. Desse modo, tentamos aproximar espaço e arquitetura escolar das questões do patrimônio histórico-educativo, analisando algumas experiências realizadas, nas últimas décadas, no contexto espanhol.

Por fim, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, principalmente sobre corpus documental e os acervos investigados. Tendo em vista o número e a importância que as imagens, de maneira especial, a fotografia, incorporam neste estudo, consideramos necessário problematizar seus usos enquanto fonte na história da educação.

2.1 Pelos aminhos da história cultural e cultura escolar

Para nos aproximarmos dos estudos sobre espaços e arquitetura escolar e, em seguida, relacioná-lo ao patrimônio educativo, cabe primeiramente salientar que este tema está envolvido em um processo de renovação historiográfica que influenciou diretamente as pesquisas em História da Educação. De acordo com Bastos (2016), as pesquisas nesse campo têm demonstrado enfoque teórico bastante diversificado e abrangente, o que pode

ser assinalado como um importante desenvolvimento da pesquisa histórica das últimas décadas⁶.

As renovações historiográficas, especialmente a partir dos anos 1980, tiveram um importante resultado para a ampliação de possibilidades de estudos a partir de uma nova forma de olhar o passado, em grande parte pelas aproximações e diálogos com a histórica cultural⁷. De acordo com Chartier (1990, p. 16-17), a história cultural tem como proposta “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”. Ainda, Pesavento (2003, p.51), ressalta 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”. Mundó (2013, p.50), ao analisar o pensamento como forma de criação humana, compreende a história cultural como criação que conecta “zones ombríveis, privadas, gairebé íntimas, marginais”⁸. Desse modo, transitamos por possibilidades de (re) configurar, (re) visitar e (re) inventar enunciados já estabelecidos, assim como adentrar no campo das subjetividades e caminhos ainda não percorridos.

Uma das mais relevantes contribuições que surgiram das críticas ao modelo historiográfico tradicional e os questionamentos da História Cultural foi a de que o historiador não é passivo em relação ao seu objeto de pesquisa. É ele quem escolhe, atribui importância, valoriza, torna visível, ou seja, ele quem direciona um olhar, constrói seu objeto e escolhe suas fontes. A história é pensada com base em um problema, ou seja, ela não é um resgate do passado, mas o resultado do trabalho de construção do historiador no presente a partir das perguntas que ele faz às fontes. Neste contexto, tem uma preocupação substancial em relação aos temas cotidianos, à história dos homens comuns e às temáticas como a alimentação, vestuário, habitação, loucura, imaginário, memória, mulheres, trabalhadores, crianças, negros e sexualidade.

Essas são as problemáticas da história cultural que desencadeiam um novo olhar para a história da educação. Nessas relações que a História da Educação estabelece com a

⁶ Balanços recentes sobre a produção na área, Horta (2012) e Buffa (2015), salientam que a existência de duas vertentes principais dentro da História da Educação Brasileira: uma de concepção dialética, delineada pelas investigações de Marx e Engels e seus seguidores (Lenin, Lukacs, Gramsci) e o crescimento e predomínio das novas tendências historiográficas (Pierre Nora, Jacques Le Goff, Jacques Revel, Paul Ricoeur, Michel de Certeau, Michel Foucault e outros) e, especialmente, pela vertente da História Cultural (Roger Chartier, Peter Burke, entre outros).

⁷ Para um estudo mais aprofundado, ver Burke (2005), Chartier (1990), Dosse (2003) Pesavento (2003), entre outros.

⁸ “Áreas de sombra, no âmbito do privado, quase íntimos e marginais”. Tradução da autora.

História Cultural que, de acordo com Teresa Santos Cunha (1999, p.41), teremos o alargamento das possibilidades investigativas do historiador, indo muito além dos aspectos mais formais em educação, em direção a “outros campos do conhecimento, sujeitos e objetos até então inexplorados”, possibilitando compreender os diferentes processos educativos e escolares.

Não são mais apenas as reformas, legislações educacionais, os grandes pensadores e educadores que merecem registros nas páginas dessa história. As questões educacionais também começam a serem pensadas em seu cotidiano, atento ao seu dia-a-dia, para sua materialidade, assim como para seus atores. Essas reflexões levam a pensar a escola dos alunos, dos professores, dos funcionários, como um lugar de rituais, comportamentos, sentimentos, bem como de carteiras, quadros-negros, livros, cadernos, uniformes. Esse pensar sobre a escola levou as considerações sobre uma cultura específica, a cultura escolar⁹.

No contexto europeu, alguns trabalhos pontuais podem ser destacados como desencadeadores dessa vertente de estudos no âmbito da cultura escolar. A definição mais conhecida e usual sobre o termo é a proposta por Dominique Julia (historiador francês), em seu estudo “A cultura escolar como objeto histórico”, apresentado como conferência de encerramento do XV congresso da ISCHE, em 1993 e publicado na *Revista Pedagógica Historica*, em 1995. O artigo foi traduzido para o português e publicado na apresentação do primeiro número da Revista Brasileira de História da Educação da SBHE, em 2001¹⁰.

Julia (2001) revela ter se inspirado nas reflexões de André Chervel, publicadas em 1988, sobre as disciplinas escolares como campo de pesquisa. As ideias propostas por Chervel neste estudo direcionam o olhar sobre a capacidade da escola em produzir uma cultura específica, singular e original, criticando os esquemas explicativos que posicionavam o saber escolar como inferior ou derivado dos saberes “superiores” fundados pelas universidades.

⁹ Sobre a cultura escolar, ver Chervel (1998), Julia (2001), Viñao (2002), Châtelet (2006). No âmbito nacional, pesquisadores como Faria Filho (2004), Souza (2005), Vidal (2006; 2010) Fonseca (2003) entre outros, trazem reflexões importantes sobre o assunto.

¹⁰ 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, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p.10).

De acordo com os estudos de Julia (2001), 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 as pesquisas 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.

Em seguida, as reflexões propostas por Viñao (2002), enriquecem o conceito, direcionando o olhar para tudo o que está relacionado com o cotidiano da escola, tanto no plano das ideias como das práticas, ou seja, a cultura escolar pode ser compreendida como “um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, pautas, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que não são postas em dúvida e que são compartilhadas por seus atores no centro das instituições educativas”.

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. Portanto, é algo que permanece e que dura; 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. Sendo assim, 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.

A recepção dos estudos acerca da cultura escolar é ampla e diversificada, criando formas e contornos de acordo com cada realidade. Frequentemente utilizado por

pesquisadores no Brasil, o termo *cultura escolar* é título de seminários, congressos, grupos de pesquisa e trabalhos acadêmicos. Em 2000, antes mesmo da publicação da tradução do artigo de Julia (2001) na Revista Brasileira de História da Educação (RBHE), o Cadernos CEDES (Centro de Estudos de Educação e Sociedade da UNICAMP) publica um importante dossiê intitulado “Cultura Escolar: História, Práticas e Representações” apresentado por Vera Teresa Valdemarin e Rosa Fátima de Souza¹¹. Neste contexto de introdução do conceito em âmbito nacional, as autoras destacam que:

Baseados em fontes diversas, no privilegiamento de inúmeras características e em diferentes interpretações, procuramos empreender, nesta obra coletiva, análises em torno do termo cultura escolar (...). Evidencia-se, assim, o vasto universo de investigação que se abre nesta perspectiva, tanto para pesquisas qualitativas de caráter etnográfico realizados no presente, quanto para as pesquisas históricas voltadas para a compreensão da vida cotidiana das escolas, especialmente aquelas dedicadas aos processos de apropriação dos modelos culturais de circulação no universo escolar” (p.5-6)

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). Podemos salientar que os temas mais recorrentes são: Espaços escolares, sujeitos da educação, tempos escolares, disciplinas escolares, cultura material escolar¹².

Em 2005, a Revista Pró-Posições (Faculdade de Educação/UNICAMP) publica outro dossiê: “Cultura escolar, cultura material escolar: entre arquivos e museus” organizado por Maria Cristina Menezes (VIDAL, 2010). A cultura material escolar torna-se uma importante fonte para compreensão da cultura escolar, merecendo destaque a sobrevivência de materiais por séculos, os processos de descarte, preservação e conservação em museus e acervos.

Os novos olhares lançados pela cultura escolar são importantes para ampliar as investigações sobre as instituições educativas, principalmente por adentrarem em questões do cotidiano, nas práticas e representações da escola. De acordo com Gatti Junior

¹¹ Essa publicação reúne 7 trabalhos: “O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação”; “As faces do livro de leitura” “Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular”; “Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica”; “Lições de Coisas: concepção científica e projeto”; “Cultura escolar e história eclesial: reflexões sobre a ação romanizadora pedagógica na formação de sacerdotes católicos e o Seminário Diocesano de Santa Maria (1915-1919) e “Militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira”. Podemos assinalar que no dossiê os livros e textos didáticos são fontes privilegiadas para a compreensão e a interpretação do conceito de cultura escolar.

¹² 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).

(2002, p.4) essa tendência “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”.

Nesta perspectiva, podemos refletir acerca das instituições educativas dotadas de uma identidade cultural, produto de um tempo e um espaço específico, o que lhe configura uma identidade particular. Compostas por uma “estrutura física, uma estrutura administrativa, mas também uma estrutura social, ou melhor, sociocultural” (MAGALHÃES, 1999, p 70 - 71). Alicerçada em um conjunto de normas, valores, ritos e procedimentos pedagógicos, a escola é portadora de cultura própria, que vai lhe conferir uma característica única (GATTI et al., 2009).

As renovações historiográficas propostas pela história cultural reconfiguraram as possibilidades de temas, problemáticas, objetos e, sobretudo, ampliaram a noção de documento. O olhar, até então focado no que era oficial e escrito, se abre para o que era considerado marginal, ordinário, e, conseqüentemente, sem importância e valor histórico. Outros materiais escritos, como diários, correspondências, livros, periódicos; objetos de uso cotidiano, como roupas, utensílios domésticos, mobiliário; as práticas culturais, como festas, jogos e brincadeiras; o depoimento oral, entre tantos outros passaram a ocupar a categoria dos documentos. No campo da história da educação, tornam-se fontes de destaque os impressos pedagógicos, cadernos escolares, livros, manuais, cartas, diários, fotografias, mobiliário escolar, plantas arquitetônicas, dentre tantos outros.

2.2 Os espaços e a arquitetura escolar

Partindo da perspectiva da cultura escolar, que entende a materialidade como um dos elementos essenciais para a compreensão da história da educação, os espaços escolares e, mais especificamente, a sua arquitetura, são objetos dessa investigação¹³. Como concretização de propostas e realizações pedagógicas de diferentes tempos e espaços, ao edifício escolar estão implicadas questões de funcionalidade e representações da educação, que permanecem no cenário das cidades¹⁴.

¹³ Algumas obras trazem questões do espaço e arquitetura escolar como problematização principal: Moussatche (2000), Baltar (2001), Buffa (2002 e 2008), Bencostta (2005, 2007 e 2011), Wolff (2010), Gonçalves (2012). Com o alargamento das pesquisas na área, temos estudos, em forma de teses, dissertações, artigos e capítulos de livros que abordam a arquitetura como tema principal: Dórea (1992, 2003, 2013), Heck (2003), Arruda (2010), Pinto (2012), Luchese; Kreutz (2012), Gonçalves (2012).

¹⁴ Sobre as representações simbólicas do espaço escolar, ver Heck (2003).

Os espaços educativos têm sido constantemente discutidos no panorama internacional, sendo tema da última Jornada da Sociedad Española para el estudio del Patrimonio Historico-Educativo (SEPHE), realizado em junho-julho de 2016, em Donostia-San Sebastián/Espanha¹⁵. Autores espanhóis, como Jaume Trilla (1985), Viñao Frago (1993-94, 1996, 1998, 2005), Agustín Escolano (1993-94, 1998, 2000, 2003) têm contribuído desde a década 1980 para reflexões nesse âmbito, apresentando e discutindo o conceito de espaço e arquitetura escolar para a Europa mediterrânea e estabelecendo constantes diálogos com a América Latina. Em especial destaque a publicação da obra “Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa” de Viñao e Escolano (1998) no Brasil, sendo referência para pesquisadores brasileiros, tendo uma segunda edição em 2001.

Na França, Chatêlet (1999, 2003, 2006), realiza balanços acerca das pesquisas sobre a temática de vários países desde a década de 1950, abarcando sobretudo a Inglaterra, Estados Unidos, Suíça, França e Alemanha. Seu estudo ainda compreende referências australianas, canadenses, espanholas, italianas e neerlandesas, apesar de nenhuma investigação sistemática ter sido realizada nestes países.

Após fazer um balanço dessas publicações, a autora constata “uma aceleração do ritmo das publicações, a partir de 1980”, salientando 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 ideias, dedicando um estudo mais ou menos sintético das disposições arquiteturais” (CHÂTELET, 2006, p. 26).

Entretanto, a autora destaca 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 delimitações cronológicas e geográficas, frequentemente uma cidade, por vezes, uma região.

Outra questão importante é de que passados pouco mais de 20 anos, ainda não podemos falar de um profissional que atua no campo dos estudos sobre espaço e

¹⁵ Espacios y Patrimonio Historico-Educativo. VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano Historia, Educación, Patrimonio Educativo (Donostia-San Sebastián, Espanha).

arquitetura escolar. Esta temática “foi tomada no fogo cruzado de questionamentos provindos de diferentes campos”, como 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” (CHÂTELET, 2006, p.37).

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.

Em Portugal, Silva (2002, 2005, 2009, 2015) realiza estudos que englobam tanto os espaços para escolas primárias como secundárias, entre final do século XIX e início do XX. Recentemente, organizou um importante balanço da produção científica portuguesa, entre 2004 e 2015, relacionados aos espaços e arquitetura escolar, em perspectiva histórica. O autor identifica 37 trabalhos entre livros, teses de doutoramento, dissertações de mestrado, capítulos de livro e artigos, em uma busca que ultrapassa o campo da História da Educação, abrangendo outras disciplinas como Arquitetura, História, História da Arte e Geografia (SILVA, 2015). Apresenta, ainda, estudos de referência publicados no exterior, tendências atuais e pistas de investigação.

Dentro desse quadro apresentado, o autor constata que a produção portuguesa é constituída, quase a metade (45,9%), de teses e dissertações englobando as áreas de Educação/Ciências da Educação, Arquitetura, Geografia e História da Arte. Outra observação consiste no pequeno número de trabalhos publicados fora de Portugal, apenas 5 (capítulos de livros e artigos) do total (37). Em relação às temáticas, identifica a presença de 5 grupos: primeiro, de estudos que buscam relacionar uma determinada pedagogia/modelo pedagógico com sua tradução arquitetônica; segundo, aqueles que analisam a evolução de um determinado programa de edifício; terceiro, a arquitetura escolar e sua relação com a herança cultural e sua preservação; a arquitetura escolar e processo de escolarização e urbanismo e, por último, em com uma presença menos significativa, estudos voltados para uma área de caráter mais técnica.

Ainda em Portugal, Felgueiras (2009, 2008, 2007, 2006) tem desenvolvido vários estudos nesse campo, merecendo destaque o projeto de levantamento, em nível nacional, dos edifícios Conde de Ferreira, nos séculos XIX e XX. A autora foca seus estudos na escola primária portuguesa, pelo viés de conservação do patrimônio histórico-educativo, analisando também os edifícios escolares no período da ditadura militar (1926-1933).

Desde uma perspectiva das tendências gerais dos espaços escolares, Burke e Grosvenor (2008) analisam historicamente a transformação dos espaços escolares na Europa ocidental, do final do século XIX até o tempo presente. Destacam o “estabelecimento dos sistemas de ensino; a expansão da *escola de massas*; o desafio às formas «tradicionais» de educação; o questionamento das escolas do futuro, tendo em devida conta que a aprendizagem se deslocará de espaços «tradicionais»” (SILVA, 2015, p.134)

Braster; Grosvenor; Pozo (2011) organizaram uma obra sobre a história cultural da sala de aula, com pesquisadores de diferentes países e dividida em 5 partes: imagens e representações; escritos e documentos no interior da sala de aula; memórias e experiências pessoais; espaços e design; e objetos materiais. Três estudos abordam mais especificamente a questão dos espaços e arquitetura escolar, dentre diferentes reflexões do ponto de vista material, visual, memorialístico, etnográfico.

Na Itália, Fossati (2014) realiza um estudo recente sobre as políticas públicas para os edifícios das escolas destinadas ao povo de Gênova, na primeira metade do século XIX. No qual busca analisar como as estruturas das escolas populares estavam marcadas pelo desinteresse dos políticos, em contraponto às escolas de ordens religiosas, voltadas para a formação das elites, que apresentavam uma refinada arquitetura. No entanto, as escolas populares também apresentavam as características voltadas para a formação religiosa estando presentes a organização espacial e símbolos religiosos.

Na década de 1990, os estudos sobre “realidade cotidiana dos processos e contextos de ensino e aprendizagem” são apontados como a “caixa preta” da historiografia pedagógica (VIÑAO, 1998, p.10). Entretanto, as décadas seguintes têm demonstrado que esta situação vem se transformando, entre outros motivos, pelas frequentes investigações impulsionadas pela cultura 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 incorporadas aos currículos acadêmicos.

A escola pensada como detentora de uma cultura, demarcada por um espaço e tempo específico, altera profundamente os estudos no campo educacional. O espaço e a arquitetura escolar não são mais compreendidos como algo “neutro”, ou seja, essa parcela de materialidade passa a ser compreendida através de seus significados e representações. De acordo com Viñao (1998, p.12), a atenção designada à dimensão espacial das atividades humanas, valendo-se especialmente das questões históricas e antropológicas, tornaram necessários os estudos do espaço escolar tomando por base diferentes perspectivas. 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).

A produção do espaço escolar é abordada nos estudos de Varela e Alvarez (1991) como um movimento de enclausuramento que marca o processo de escolarização no Ocidente (a partir do século XVI) como dispositivo de emergência da “maquinaria escolar”¹⁶. Destacam que as novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e à instrução da juventude, têm em comum uma funcionalidade ordenadora, regulamentadora e, sobretudo, transformadora do espaço conventual.

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. A permanência em um determinado local e por certo tempo,

¹⁶ Outros dispositivos compreendem a produção da maquinaria escolar: a definição de um estatuto de infância; o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de "elaborados" códigos teóricos; a destruição de outros modos de educação e a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis (ALVAREZ; VARELA, 1991, p.15).

configuram a criança como aluno. A infância passa a ocupar, basicamente, dois espaços e ter duas funções sociais distintas: na casa ser filho e a escola ser aluno. Essa nova configuração social e organização espacial, onde a criança sai do espaço familiar e percorre um trajeto determinado que a leva à escola, altera significativamente a existência dos seres humanos¹⁷.

A história da educação no Ocidente é marcada por um longo período de associação à Igreja Católica e às Ordens Religiosas. Os espaços de ensino/aprendizagem estavam, em sua maioria, dentro dos mosteiros, igrejas e abadias. Com configuração dos sistemas públicos de ensino, mantido por diferentes tipos de governo (Monarquia, Império, República), as escolas passaram a ocupar outros espaços, principalmente, as casas alugadas ou casas dos professores. No entanto, não podemos esquecer que grande parte das crianças e jovens, que recebiam algum tipo de instrução, pagavam professores particulares para ministrarem as aulas na casa do aluno¹⁸. Esses casos, também, englobam a elitização da educação e um reduzido número de pessoas alfabetizadas, ou seja, somente as famílias que faziam parte de uma elite econômica poderiam oferecer estudos para a alfabetização e educação dos filhos.

No momento, no qual a escola separada das outras instituições, a arquitetura escolar torna-se central para o processo educativo, incorporando uma importância que até então, não existia. Como parte de uma rede de significados que compõe um espaço, a arquitetura, também, engloba uma série de símbolos e representações que estão muito além dos aspectos funcionais. Reconhecendo esses espaços como importantes propagadores de ensino e cultura, direcionamos o olhar para pensar a escola pensada, projetada e construída para ser um espaço escolar.

Outro aspecto relevante que temos que considerar, quando abordamos o processo de reorganização dos espaços escolares, é o princípio do ensino seriado, conhecido como escola graduada. Para Tyack e Cuban (2001, p.173), trata-se de uma invenção deliberada de um tempo, em que se difundiu rapidamente pelo panorama urbano e que prometeu tornar as escolas eficientes, equitativas e facilmente copiadas. Esse modelo ficou

¹⁷ A obra de Ariès (2012) apresenta, como uma de suas principais teses, que a construção do sentimento de infância e de família, que, de modo geral, ainda partilhamos no ocidente, foi configurada na passagem da Idade Média para a Idade Moderna, culminando com o modelo de sociedade industrial e burguesa europeia. Neste contexto, o papel da escolarização foi fundamental para a configuração de novas formas de olhar e ser criança e de conviver em família.

¹⁸ Sobre educação doméstica, ver Vasconcelos (2005, 2007, 2008, 2009).

firmemente arraigado como parte da gramática escolar, pois pareceu resolver problemas chave de organização. Em seus estudos sobre a escola graduada, Viñao (2005, p.26) destaca que a proposta implicava profundas transformações na distribuição e usos do tempo e espaços escolares, na classificação dos alunos, nos currículos, livros, avaliações e na maneira de administrar as escolas.

Desse modo, compreendemos que as relações entre os espaços e a arquitetura 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); visibilidade e invisibilidade, implicam em considerar questões como domínio (poder e controle), o ver/ser visto, dar-se/não se dar a ver, 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 uma sala para 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”.

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).

Os aspectos funcionais e simbólicos englobam uma série de princípios de organização, disciplina e ordenamento da infância. A arquitetura escolar pode representar um amplo processo de disciplinamento dos corpos, organizando os movimentos, determinando as relações entre “coisas e coisas, coisas e pessoas, pessoas e pessoas” (RAPOPORT, 1990 *apud* MOUSSATCHE et al., 2000, p. 300). Um exemplo consiste na divisão simétrica dos edifícios entre meninos e meninas, com entradas distintas para cada um dos sexos, salas ou mesmo andares separados, pátios divididos.

Também devemos considerar, em relação ao espaço e arquitetura escolar, os mecanismos de vigilância e as relações entre o visível e o invisível, proposto pelo modelo panóptico¹⁹. Com um amplo aspecto de visibilidade, este modelo prevê que todos podem ser vistos durante todo o tempo, ou seja, uma vigilância constante, marcando relações de 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. Esse modelo 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, composta basicamente por um anel, uma torre e janelas, sendo que,

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 cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente,

¹⁹ 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 ideia 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)

um condenado, um operário ou um escolar (FOUCAULT, 2002, p. 165-166).

Esse modelo suscita algumas questões importantes quando o retomamos aos casos concretos de espaços escolares, pois “tal concepção esquece as diferentes funções que esse espaço desempenha ou deve desempenhar” (VIÑAO, 1998, p.79). O espaço da escola 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” (Idem, p.80). Desse modo, a divisão do tempo escolar, assim como a organização racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar onde se adquirem uma especial importância a localização, posição, deslocamento, encontro dos corpos, o ritual e o simbólico, que jogam diariamente entre o que foi projetado e a forma de utilização por seus atores.

A arquitetura, compreendida como um elemento cultural, político 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. O projeto e/ou modelo de arquitetura não determinam os usos destes espaços. Pensando nos usos e práticas, nem sempre um espaço construído para tal função é utilizado conforme o previsto. Entretanto, não podemos esquecer que a concretização de um modelo passa a se relacionar com o contexto, em uma via de mão dupla, onde os seres transformam e são transformados pelos espaços que habitam.

De acordo com Heck (2003, p.17), a linguagem arquitetônica pode ser evidenciada pela escolha de paradigmas estéticos, “expressos na volumetria do prédio escolar, na composição, ornamentação e organização dos elementos de fachada, na conformação de seus recintos internos e externos, na escola do edifício”. Desse modo, os edifícios escolares incorporam o volume, forma e detalhes oriundo de seus possuidores, reproduzindo valores culturais e estéticos. O espaço escolar é “múltiplo em sua integridade material, forma de representação cultural, política e social, capaz de estabelecer-se como continente de diferentes objetivos”. Dessa maneira, constitui-se em um campo, onde se acumula, distribuiu e se defrontam diferentes visões de mundo, sendo, portanto, ideológico, representativo, disciplinador e cultural.

É 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 arquitetura escolar é, portanto, por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, tais como: os de ordem, de disciplina e de racionalidade, um dos marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda a semiologia que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e ideológicos (ESCOLANO, 2000, p.183). Apesar de ser 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.

Ao analisar a grande variedade de questões funcionais e simbólicas referentes à arquitetura escolar, Heck (2003, p.26), destaca que o papel do arquiteto, que 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”.

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, mas, também, exercem uma função diretamente formativa. Os lugares formam (ou deformam) seus usuários, sendo que a arquitetura, além cumprir sua funcionalidade, desempenha sua função como pedagogia (TRILLA, 1999, p.58).

Como tantas outras instituições sociais, a escola produz e reproduz uma cultura particular, demarcada por um tempo e espaço específicos. Analisar essa cultura implica adentrar em um vasto campo de significados, representações, símbolos, que são apreendidos de maneira sempre parcial pelo pesquisador. Nesse sentido, buscamos aproximações a partir do estudo sobre o espaço e da arquitetura escolar, tornando visível um olhar, dentre tantos outros possíveis.

No Brasil, os estudos que tratam especificamente sobre a temática dos espaços e arquitetura escolar, na perspectiva histórica, ensaiam um progressivo e constante adentrar nas questões da história da educação. Cabe, ainda, salientar que grande parte destas pesquisas delega a problemática da arquitetura escolar um papel secundário ou complementar em sua análise, sendo os objetivos principais os mais variados. De modo

geral, os estudos sobre a arquitetura escolar são oriundos de pesquisas em educação (seja pelo viés histórico ou não) e arquitetura²⁰.

Um dos aspectos mais significativos para temática, no Brasil, conforme citado anteriormente, foi a tradução da obra sobre espaço escolar e a constituição da escola como lugar, de Viñao e Escolano (1998). Sua repercussão teve uma significativa acolhida dentro do campo de História da Educação, recebendo uma segunda edição em 2001²¹. Para muitos pesquisadores nacionais, como foi meu caso, esse foi um dos primeiros contatos com a temática, mesmo que quase uma década depois de sua publicação.

Uma das contribuições pioneiras para pensar o espaço escolar por pesquisadores brasileiros²² foi proposta por Faria Filho e Vidal (2000), onde os autores analisam três grandes modelos de espaço/arquitetura escolar: escolas de improviso (séculos XVIII e XIX); escolas monumento e as escolas funcionais. Neste mesmo ano, Moussatche; Alves-Mazzoti; Mazzoti (2000), publicam o artigo “Arquitetura escolar: imagens e representações”, onde analisam a arquitetura de quatro prédios escolares do Rio de Janeiro, desde o final do século XIX até final do XX, aproximando os estudos de arquitetura escolar com a teoria da representação social. Logo em seguida, Baltar (2001) traz à mostra o seu trabalho sobre o tema, referente aos primeiros prédios escolares construídos no Brasil no século XIX.

Uma das contribuições mais significativas em torno dessa temática no Brasil, foi a obra organizada por Bencostta²³ (2005) englobando 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 desses espaços. No ano seguinte, Bencostta (2006) traduz para a Revista História da Educação/ASPHE o estudo

²⁰ Na consulta ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a procura básica pela palavra “arquitetura escolar” teve como resultado 63 trabalhos. De modo geral, estão relacionados às ciências sociais aplicadas, “arquitetura e urbanismo” e, às ciências humanas, “educação”. (<http://bdtd.ibict.br/>, acesso em 19/10/2016, às 19h 06min).

²¹ Seria interessante uma pesquisa sobre a citação dessa obra nos estudos no Brasil, pois acredito que seja, até hoje, um dos mais recorrentes.

²² Duas dissertações de mestrado, defendidas ainda na década de 1990, uma em São Paulo e outra em Santa Catarina, merecem nossa atenção dentro desse contexto de surgimento dos estudos na área. A primeira, da arquiteta Sílvia Ferreria Santos Wolff, onde analisa a arquitetura das primeiras escolas públicas paulista, é defendida em 1992, junto à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Outra, de autoria de Rita de Cássia Gonçalves, também graduada em arquitetura, foi defendida em 1996 junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

²³ Marcus Levy Bencostta é fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE), da UFPR. As informações referentes ao NEPHArqE, devido questões técnicas da página web, foram repassadas por email pelo coordenador, no dia 30 de junho de 2016.

de Anne- Marie Châtelet, sobre arquitetura das escolas no século XX, marcando outra importante contribuição e diálogo com estudos internacionais. Em 2007, o mesmo autor integra a obra organizada por Taborda (2007), apresentando a arquitetura escolar como uma dentre 5 possibilidades de estudos no campo da História da Educação.

O pesquisador Marcus Levy Bencostta foi fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar (NEPHArqE), sediado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde participam pesquisadores de vários níveis interessados pelas temáticas relacionadas à arquitetura e espaço escolar, cultura material escolar e patrimônio educativo. O NEPHArqE mantém parcerias com pesquisadores da Espanha, França, Portugal, Israel e México projetando a participação brasileira dentro dos estudos em nível internacional. Desenvolvem trabalhos em parceria com o Museu da Escola Paranaense²⁴, vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Paraná e integra o projeto coordenado pela Rosa Fátima de Souza (UNESP)²⁵.

Além disso, oferecem consultoria às prefeituras, jornais e programas de televisão paranaenses a respeito do espaço e da arquitetura escolar, em especial a pública. Em síntese, o núcleo tem como objetivos:

- Contribuir na formação de pesquisadores de diferentes níveis (Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado) que desenvolvem ou demonstrem interesse em desenvolver pesquisas sobre a temática da história da arquitetura e do espaço escolar, como contribuição ao debate historiográfico.
- Estabelecer parceria com núcleos e laboratórios similares existentes no Brasil e no exterior, visando à construção de novos elementos teóricos que contribuam para as reflexões acerca da arquitetura escolar e sua relação com o urbano.
- Incentivar a realização de atividades voltadas para a comunidade escolar de modo a compartilhar o conhecimento produzido pelo NEPHArqE.
- Organizar publicações científicas e de divulgação com a participação em congressos onde deverão ser apresentados os resultados das pesquisas decorrentes das atividades do núcleo (BENCOSTAA, 2016)

Desse modo, o autor justifica a importância dos estudos acerca da arquitetura e do espaço escolar para a história da educação brasileira, e a necessidade de compreender a gramática espacial e os diálogos do edifício escolar com as transformações urbanas e com as políticas educacionais. Ainda, aponta que necessitamos estar atentos sobre como os debates em torno da arquitetura repercutiam diante das diferentes concepções de escola

²⁴ Sobre esse projeto nos dedicaremos no último capítulo.

²⁵ História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930-1961). Coordenado por Rosa Fátima Souza (UNESP).

que foram pensadas pelas autoridades de ensino. Na medida do possível, “devemos verificar tipologias adotadas por certas correntes artísticas e culturais com o objetivo de identificar os modos construtivos, elementos decorativos e programas iconográficos, e sua relação com os modos pedagógicos sobre o espaço escolar” (BENCOSTTA, 2016).

Outras duas importantes obras, uma publicada no início e a outra no final na primeira década do século XX, estão atreladas às pesquisas realizadas sobre a arquitetura escolar no Estado de São Paulo. A primeira, de Buffa e Pinto (2002) analisa a organização do espaço e as propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, no período compreendido desde sua criação no Estado de São Paulo, em 1893, até sua extinção, com a Lei de Diretrizes e Bases, de 1971. A segunda, Wolff (2010), tendo o mesmo contexto geográfico, analisa os primeiros momentos das escolas públicas paulistas, na Primeira República Brasileira (1889-1930). A autora, arquiteta de formação, analisa além da criação e expansão dos grupos escolares, considerações acerca das escolas particulares paulistas, Escolas Normais, ginásios e escolas profissionais. Um dos aspectos mais relevantes da obra consiste na qualidade de sua editoração e a presença de inúmeras plantas, projetos e fotografias sobre edifícios escolares. Outros estudos paulistas, como Souza (1998) e Vidal (2006), também abordam a questão da arquitetura escolar, apesar de não ser o objetivo principal de análise²⁶.

A construção dos primeiros edifícios públicos para a escola primária no período da Primeira República é analisada no Estado do Mato Grosso por Arruda (2011). O autor aborda a Reforma do Ensino, de 1910, como momento chave para a implementação dos preceitos de uma pedagogia moderna que marca o movimento de instalação da escola-modelo e dos primeiros grupos escolares na Capital e, posteriormente, em diversas cidades do interior. Desse modo, salienta a edificação dos grupos escolares como um dos processos de modernização do Estado, durante as três primeiras décadas do século XX.

Recentemente, a obra organizada por Souza; Pinheiro; Lopes (2015), que versa sobre um estudo comparado da história da escola primária brasileira, dedica um capítulo específico à arquitetura escolar (CASTRO; CASTELLANOS, 2015). Os autores propõem debater primeiramente sobre a temática em plano internacional e nacional, listando

²⁶ Cabe ainda destacar outras importantes contribuições sobre a temática em âmbito nacional: Buffa (2008), Dórea (1992, 2003, 2013), Heck (2003), Arruda (2010), Pinto (2012), Gonçalves (2012)

autores e obras sobre a temática no Brasil, para posteriormente realizar uma cartografia da arquitetura escolar maranhense, entre edifícios adaptados e construídos²⁷.

No Estado do Rio Grande do Sul, o contexto de Porto Alegre é analisado por Possamai (2009a e 2009b), que trabalha com aspectos da arquitetura escolar como parte da construção visual das instituições educativas, no cenário urbano. Valendo-se 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.

Algumas escolas privadas de Porto Alegre foram analisadas por Grimaldi (2016), tomando como base o estudo de 4 instituições de ensino e estabelecendo uma relação entre os espaços escolares e as memórias discentes. A pesquisa englobou grande parte de século XX (1920-1980), destacando mudanças em torno do planejamento urbano e das edificações. O autor problematiza a arquitetura escolar dentro do campo das sensibilidades, reafirmando a concepção simbólica que esses espaços incorporam, se constituindo enquanto lugar.

Também, em Porto Alegre, o Colégio Elementar Fernando Gomes, construído entre 1913-1922, foi o foco principal na minha dissertação de mestrado, defendida em 2011. Neste momento, busquei cartografar os primeiros edifícios escolares para a escola pública, mas o objetivo principal foi a análise da construção visual da escola dentro dos planos de melhoramentos da capital do Estado²⁸. Ainda, analisando a zona de imigração do Estado, Terciane; Kreutz (2012) trazem uma importância contribuição acerca das escolas de improvisado e as escolas planejadas, na zona colonial italiana, entre final do século XIX e princípios do XX²⁹.

A partir dessas definições e reflexões acerca da cultura, espaço e arquitetura escolar, consideramos essa temática de extrema importância dentro dos processos de configuração da escola pública, que incorpora além de questões funcionais e práticas,

²⁷ Em relação aos estudos em âmbito internacional, cabe destacar a ausência de estudos pioneiros (especialmente França, Espanha e Portugal) que foram fundamentais para reflexões e diálogos no plano nacional. No quadro apresentado pelos autores sobre autores e obras sobre arquitetura escolar, faltam informações referentes às obras, se as mesmas correspondem a dissertações, teses, artigos, livros, capítulos ou outro tipo de publicação. Ainda, estudos que estão atrelados aos grupos escolares e também à cultura material escolar, que demandam à arquitetura um papel secundário de análise, estão presentes como relacionadas ao tema. Outro aspecto relevante é a falta de referência aos anos de publicações e ainda, a referência completa ao final.

²⁸ Sobre, ver Ermel (2011, 2016)

²⁹ Este estudo será aprofundado em outro capítulo.

uma série de elementos simbólicos, tanto no exterior como no Brasil. Os espaços projetados e construídos, assim como os adaptados para serem escolas, possuem uma rede de significados ligados às questões políticas, econômicas, sociais, culturais, religiosas pedagógicas, higiênicas, entre outras. Desse modo, os edifícios escolares merecem ser compreendidos tomando-se por base pesquisas oriundas de diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de expandir e complementar a materialidade que engloba discursos, práticas e representações. Uma das questões primordiais, que consiste nos seus usos para as atividades de ensino-aprendizagem, ainda podemos adentrar no universo dos sentidos, sentimentos e emoções, que marcam e transformam os sujeitos que por eles passam e o transformam como *lugar*.

2.3 Diálogos com o patrimônio histórico-educativo

Na perspectiva dos estudos sobre a cultura, espaço e arquitetura escolar, atribuímos valor aos edifícios escolares, em suas distintas formas e níveis. Valendo-se da concepção de patrimônio histórico-educativo compreendemos que a escola constitui parte significativa da cultura material e imaterial das diferentes sociedades, podendo ser analisadas valendo-se das tendências universalizadoras, assim como, através de suas particularidades.

A opção pela pesquisa da escola primária pública, construídas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, satisfaz uma necessidade de inventariar os primeiros edifícios escolares que foram instalados em diferentes cidades. Defendidas pelos dirigentes políticos ora como “templos do saber” ora como “pequenos focos de luz”, estas instituições seguem, em sua maioria, suas atividades escolares ou foram cedidas para outras funções de órgãos administrativos públicos. Tombados, inventariados, conservados, preservados, adaptados, descaracterizados ou mesmo demolidos, os edifícios escolares são parte integrante da história da educação, como espaços privilegiados de histórias e memórias.

Em suas pesquisas sobre a cultura material da escola, Escolano (2011) ressalta a importância da materialidade para a memória escolar. Cadernos, diários, manuais, revistas, mapas, aparelhos de laboratórios, mobiliário e, sobretudo, os espaços escolares apresentam, além de seu aspecto funcional, símbolos e representações. Conforme o autor,

no son simples espacios neutros en los que se vacía mecánicamente la educación formal, sino escenarios con una definida semántica cultural que educa silenciosamente. En otro orden de cosas, las construcciones

escolares son, más allá de los registros individuales, verdaderos templos del saber y símbolos ejemplares de toda la comunidad (...) La arquitectura de las escuelas ha ejercido sobre los sujetos que en ellas se educaron durante un tiempo medio o largo un influjo de gran poder de impregnación. Los edificios escolares registran en sí mismos contenidos y valores de memoria, y ellos son al tiempo inductores de influencias duraderas en las memorias de los actores que vivieron bajo el cobijo de sus muros (ESCOLANO, 2011, p.16-17).

Para compreendermos as questões que permeiam o patrimônio histórico-educativo devemos considerar o conceito de patrimônio de modo mais amplo. Apesar de variações em diferentes países, a noção de patrimônio esteve ao lado da construção das nacionalidades, primeiramente ligado às questões dos monumentos e bens materiais de uma determinada nação, para depois abranger aspectos culturais e ultrapassar fronteiras nacionais³⁰. De acordo com Choay (2001, p.95),

A invenção da conservação do monumento histórico com seu aparelho jurídico e técnico, o mais das vezes atribuída à monarquia de Julho, foi antecipada pelas instâncias revolucionárias: seus decretos, e “instruções” prefiguraram, na forma e no fundo, a abordagem e os procedimentos desenvolvidos na década de 1830 por Vitet, Mérimée e pela primeira Comissão des Monuments Historiques.

A história dos objetos e a construção dos lugares de memória estão entrelaçadas aos valores que lhe são atribuídos em cada período histórico, podendo alcançar um sentido patrimonial. A materialidade que sobrevive ao tempo constitui diferentes formas de pensar a cultura dos indivíduos, grupos, comunidades, sociedades e nações. A noção de patrimônio está estritamente ligada à ideia de construção dos Estados Nacionais modernos, invenção que se dá no século XVIII, mais especificamente, nos movimentos ideológicos da Revolução Francesa e que se espalhou pelo Ocidente.

No início do século XX, apesar do número de bens inventariados aumentar significativamente, sua essência permanecia a mesma do século XIX, provinham da arqueologia e da história da arquitetura erudita. Em 31 dezembro de 1913, o termo *classement* aborda uma perspectiva significativa em relação ao patrimônio francês do

³⁰ Quando o historiador François Guizot (1787-1874) é nomeado Ministro do Interior da França em 1830, cria, por decreto, o cargo de Inspetor de Monumentos Históricos³⁰. Sucessivamente, ocupam o cargo: Ludovic Vitet, historiador e crítico de arte; Prosper Mérimée, escritor; Viollet le Duc, arquiteto. (CHUVA, 2009, p.51). Nesta mesma década cria-se também a primeira Comissão dos Monumentos Históricos, em 1837, constituindo três grandes categorias de monumentos históricos: os remanescentes da antiguidade; edifícios religiosos da Idade Média e alguns castelos (CHOAY, 2001). Em 1887 foi criada a Comissão Superior de Monumentos Históricos, que objetivava avaliar as demandas existentes de restaurações, assim como examinar as condições de segurança do patrimônio nacional francês.

ponto de vista jurídico. A lei, defende o patrimônio nacional e a capacidade legal de intervenção do Estado junto à propriedade privada estabelecendo que “o proprietário de um imóvel *classé* ficava, então, proibido de modificá-lo, alterá-lo ou reformá-lo sem a autorização prévia do ministério encarregado do assunto”. Cria também, um Inventário Suplementar com os *monuments inscrits*, isto é, monumentos inscritos em uma listagem que, embora sem as mesmas restrições da categoria *classés* estavam protegidos da destruição ou modificação de uma paisagem sem autorização do Estado francês. Em 1930, uma primeira complementação à lei de 1913 inicia o processo de expansão dos bens patrimoniais, protegendo sítios, perspectivas e paisagens com o estabelecimento de representações regionais e uma Comissão Superior em Paris (CHUVA, 2009, p.50).

De acordo com Hartog (2006), essas transformações culminaram na exigência da passagem do modelo proposto na Carta de Atenas (1931), para a Carta de Veneza (1964). Da prerrogativa inicial de restauração de monumentos históricos, centrando sua atenção apenas para a preservação dos grandes monumentos, se caminhava em direção para uma manifestação urbana, uma tomada de consciência que visava a preservação do patrimônio como um projeto urbano. Em 1972, outro movimento importante da noção de patrimônio se expande para na Conferência geral da UNESCO, adotando a “Convenção para a proteção do Patrimônio Mundial Cultural e Natural”.

Ao longo do século XX, a questão patrimonial adquire diferentes dimensões, dentre elas a espacial. De uma discussão mais restrita ao contexto ao europeu na década de 1930, se expande para outros continentes, sendo que no ano de 1979, envolve todos os continentes, em um total de 80 países³¹. A extensão de bens patrimoniais – tipológica, cronológica e geográfica – é acompanhada pelo crescimento de seu público (CHOAY, 2001).

Seguindo o exemplo centralizador do Estado francês, ocorrem importantes deslocamentos quando são anexadas outras formas das artes edificadas, recebendo novas denominações, como arquitetura *menor*, arquitetura *vernacular* e a arquitetura *industrial*³². Esse panorama ampliado, englobava: construções eruditas e populares,

³¹ A primeira Conferência Internacional para a Conservação de Monumentos Históricos ocorreu em 1931, em Atenas, com a participação de países europeus. Em 1964, em Veneza, contou com a participação de países não europeus: Tunísia, México e Peru.

³² A nomenclatura arquitetura *vernacular* é um termo inglês para distinguir os edifícios marcadamente locais; arquitetura *menor* é um termo proveniente da Itália para designar as construções privadas não monumentais; a arquitetura industrial foi um termo inicialmente aceito pelos ingleses (CHOAY, 2001 p.12).

urbanas e rurais; todas as categorias de edifícios, públicos e privados, santuários e utilitários; usinas, e estações; aglomerados de casas e bairros, aldeias, cidades inteiras e conjuntos de cidades (CHOAY, 2001, p.12-13).

Outros países, como a Inglaterra e os Estados Unidos³³, diferentemente do modelo francês, também investem na preservação do patrimônio nacional. Apesar de semelhante ao instituto *classement* francês, em 1900, a Lei do Monumento Antigo (Ancient Monument Act) da Inglaterra, era aplicado quase que exclusivamente aos monumentos que haviam sido transferidos ao poder estatal. Em 1944, com a criação do Ministério do Interior (Ministry of Housing and local Government) e a Lei do Planejamento Rural e Urbano (Town and Country Planning Act) implementa um inventário de edifícios e monumentos de interesse do Estado cuja alteração ou demolição poderia ser realizada pelos proprietários sem a prévia autorização do Estado. No ano de 1954, uma disposição legal facultava ao Ministério do Interior subvencionar proprietários de imóveis inventariados desde que abertos ao público em períodos previamente combinados.

O modelo Estadunidense ensaia a preservação do seu patrimônio nacional valendo-se da iniciativa privada, no final do século XIX. Eram concedidas representatividade e autoridade aos grupos de arquitetos para as práticas protecionistas do patrimônio nacional. Dois institutos são criados visando a centralização dessas atividades: Inspetoria de Edifícios Históricos Americanos (1933); Instituto Nacional de Preservação Histórica (criado em 1949, de iniciativa privada passa a receber, na década de 1960, subvenção federal e alinha-se ao Departamento Federal do Interior. Com a pouca participação do Estado nas atividades preservacionistas, as prefeituras e estados, em conjunto com a iniciativa privada, empresas e particulares intervêm de modo efetivo na preservação do patrimônio norte americano (CHUVA, 2001, p. 53).

No Brasil, as iniciativas em torno da conservação do patrimônio nacional se organizam a partir do modelo de intervenção estatal francês, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN)³⁴, em 1937, e, com o decreto-lei nº.25, de 30 de novembro de 1937, que regulamenta a proteção de bens culturais (móveis

³³ Para um estudo comparativo de políticas de preservação do patrimônio entre Inglaterra, Estados Unidos e França, ver Gouveia (1985).

³⁴ Bomeny (1995) aponta em seu estudo a participação de Mário de Andrade na organização do patrimônio nacional antes da criação do Sphan, com o anteprojeto do Span (Serviço do Patrimônio Artístico Nacional) e as discussões acerca da necessidade de colocar em um outro patamar o trabalho de seleção das coleções nos museus brasileiros. Também destaca a participação de Mário de Andrade como consultor permanente do Sphan.

e imóveis). A noção de patrimônio, como categoria jurídica, é sinalizada timidamente na constituição de 1934, em seu artigo 10º, que atribui à União e aos Estados a proteção aos bens naturais, aos monumentos de valor artístico e histórico, assim como, o impedimento da evasão de obras de arte (FONSECA, 2005, p. 37-38).

A criação do SPHAN esteve estritamente relacionada ao projeto de unidade nacional e da construção de uma concepção de patrimônio nacional. Segundo Chuva (2009, p.31), pode ser assinalado como “gênese e da consagração da noção de patrimônio nacional no Brasil, considerando, dentre outros aspectos, que o SPHAN, de 1937 a 1946, protegeu legalmente mais de 40% de todo o patrimônio tombado até o começo do século XXI”.

O SPHAN vinculado ao Ministério da Cultura, em 1946 passa a denominar-se Departamento do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Dphan) e, em 1970 incorpora a nomenclatura que possui até hoje, Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Ao longo da trajetória política de preservação do patrimônio no Brasil, o órgão vinculado ao Governo Federal incorporou o conceito antropológico de cultura, problematizando a noção de patrimônio, preservação e tombamento. Também opera na perspectiva dos bens culturais – materiais e imateriais, sendo responsável por “preservar, divulgar e fiscalizar os bens culturais brasileiros, bem como assegurar a permanência e o usufruto desses bens para a atual e as futuras gerações”³⁵.

Ao revisitar as iniciativas de preservação do patrimônio no Brasil, Fernandes; Alfonsin (2010, p.15) destacam que o decreto-lei 25, de 1937, que instituiu o tombamento, foi “a primeira forma de materialização legislativa do princípio constitucional da função social da propriedade, que já havia sido reconhecido anteriormente pela constituição de 1934”. Após a Constituição de 1988, “novos conceitos propõem distintas maneiras de se pensar a relação entre políticas de preservação da memória coletiva, utilização do tombamento como instrumento de política cultural, dinâmica dos mercados imobiliários, ação institucional e processos sócio-políticos” (Idem, p.17)

O artigo 216 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, define o patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, “tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes

³⁵ Portal do IPHAN (www.iphan.gov.br).

grupos formadores da sociedade brasileira”. Apresenta distintas formas do poder público, em colaboração com a comunidade, de proteção do patrimônio cultural brasileiro, seja por “meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação (§ 1º, Constituição Federal Brasileira, 1988).

A partir da década de 1980, Fernandes (2010, p.34) identifica cinco desdobramentos inter-relacionados no Brasil, como a tendência de municipalização das políticas de proteção; a democratização dos processos decisórios; a compreensão da importância do urbanismo; a adoção de medidas compensatórias e, por fim, a formulação política articulada de proteção, não fazendo apenas o uso do instituto do tombamento.

De acordo com o estudo de Souza Filho (2010) devemos considerar que durante 63 anos, entre 1937 e os anos 2000, o tombamento foi o único instituto jurídico de definição, organização e proteção dos bens culturais, no Brasil. Desse modo, o tombamento passou a incorporar distintas versões nos planos estaduais e municipais, se firmando no âmbito jurídico como “instituto sólido, reconhecido por juristas, arquitetos, antropólogos, artistas e outros profissionais da cultura como único e atualmente o principal instrumento de proteção cultural” (p.169). Estabelecendo uma discussão em torno das distinções e semelhanças entre tombamento e o registro, o autor esclarece que apesar de serem muito parecidas e, tomadas juridicamente de forma bastante próxima e com consequências idênticas, a grande diferença está em que:

patrimônio tombado tem caráter perene, enquanto o registrado é considerado patrimônio cultural do Brasil por 10 anos, quando deverá ser reavaliado” (...) Os tombados são bens que devem ser preservados pois pertencem à história do povo, e, portanto, para a memória das futuras gerações. Os registrados são manifestações culturais vivas, atuais, que podem ou não ser mantidas como patrimônio cultural do Brasil, se não o forem, correm o risco de se perderem na memória (p.170).

O mesmo autor salienta que o caso dos inventários consiste em um levantamento dos bens culturais, valendo-se dos mesmos critérios técnicos do tombamento, a fim de listar os bens integrantes do patrimônio cultural. Devem integrar os inventários tanto os bens com suporte, assim como os bens sem suporte, com ou sem risco de extinção.

Ao analisar o panorama de proteção dos bens culturais, entre o final do século XX e princípios do XXI, Pires (2010, p.85) problematiza que um dos principais desafios que se apresenta neste cenário é a necessidade de um de um novo olhar para o instituto do

tombamento, “sobretudo como processo de seleção dos referentes indenitários, e o que sua conjugação com outros instrumentos de proteção de bens imateriais e, no plano da política urbana, com outros instrumentos urbanísticos disciplinados no Estatuto da cidade, lei 10257 de 10 de junho de 2001”. Ainda, assinala outros desafios, como a ampliação do conceito de função social no que diz respeito às políticas de preservação; a participação mais efetiva da sociedade na política patrimonial; a necessidade de um equilíbrio entre a preservação e a sustentabilidade e, por último, aponta a importância da proteção dos bens culturais, desde uma “perspectiva dos interesses difusos de memória, de fruição coletiva e da própria integridade ou permanência de seus referentes materiais e intangíveis, o que deve envolver a dimensão jurisdicional, política e social” (Idem, p.87).

A inserção da questão referente ao usufruto dos bens para a atual e as futuras gerações altera profundamente a noção de patrimônio na passagem para o século XXI, abrangendo, também, a educação patrimonial. Essa ampliação está permeada pelos questionamentos em torno da (s) cultura (s), das transmutações do tempo e espaços, de uma nova lógica de mundo, das questões naturais e ambientais, que marcam o período. Alterações nas formas de conceber a vida, diálogos com diferentes áreas do conhecimento, assim como, a aproximação dos espaços e a circulação de materiais e ideias a partir dos avanços tecnológicos produzem novas técnicas de conservação, como problemas de destruição pelo grande número de pessoas que circulam nos bens materiais edificados.

De modo geral, o patrimônio cultural no século XXI – material, imaterial e mundial – é compreendido como algo em constante movimento, construído pelos homens de um determinado tempo e lugar. Exige “la conciencia o sentimiento de que nos pertenece, de que ese algo es de algún modo valioso y de que, por tanto, precisa ser conservado y protegido” (VIÑAO, 2011, p.34).

Ao analisar cultura como patrimônio, Velasco (2007, p.36) destaca que a noção de cultura é ampla, indefinida e acolhe, praticamente, tudo. Já, a noção de patrimônio é limitada a uma série determinada de elementos, ou seja, o patrimônio cultural é estrategicamente seletivo. Desse modo, quando se patrimonializa, é necessário fazer uma redução forçada do amplo conceito de cultura. Ao considerar aspectos dos bens culturais, Souza Filho (2010) menciona a importância da grandeza imaterial que o mesmo remete, ou seja, mesmo necessitando de um suporte material para sua existência, o bem cultural é, essencialmente, um bem imaterial,

todo bem cultural tem em si uma evocação, representação, lembrança, isto é, sobre a materialidade do bem existe uma grandeza imaterial que exatamente lhe dá o conteúdo cultural. O bem cultural pode ser uma cachoeira, uma casa ou uma obra de arte, mas a sua qualidade cultural não está na materialidade e sim no que ela representa. Não é o material da casa, nem a água da cachoeira, nem a tela e as tintas que revestem a materialidade de valor cultural, mas o que de forma intangível o ser humano lhe atribui, seja como beleza, seja como evocação mística ou lembrança histórica. Portanto, todo o valor cultural é uma imaterialidade (p.165).

A noção de patrimônio está, portanto, estritamente implicada nos valores – históricos, sociais, estéticos, culturais, artísticos – que atribuímos aos bens materiais (como por exemplo, obras de arquitetura, escultura e pintura monumentais ou de caráter arqueológico); aos bens imateriais (as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas - junto com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural), assim como, bens naturais subaquáticos e naturais mundiais³⁶.

Ao discutir as redefinições da memória e do patrimônio, Hartog (2006, p.266) apresenta importantes problematizações em torno de novo regime de historicidade, após a queda do Muro de Berlim (1989). O movimento, iniciado no final dos anos 1980, relaciona patrimônio ao território e a memória, onde operam um e outro como vetores de uma identidade inquieta, ameaçada ou já amplamente esquecida. Nesse sentido, o Patrimônio se apresenta como um “convite à amnésia coletiva” e, para se contrapor a esse esquecimento inicia-se um amplo movimento de dever em relação ao patrimônio, a partir da conservação, reabilitação e comemoração.

Problematizando o fim da história-memória, Nora (1997) coloca a crise desencadeada pela aceleração da história e a necessidade de consagrar os lugares de memória, porque não habitamos mais a nossa própria memória, ou seja, a construímos de forma artificial, a exteriorizamos. Os lugares de memória “nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter

³⁶ Essa organização acerca do patrimônio cultural vem sendo problematizado a partir da Convenção do Patrimônio Mundial, criada em 1972 pela Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir de então, novos valores, questões, temas vem sendo propostos, principalmente no âmbito da educação patrimonial. Para mais informações, ver: www.iphan.gov.br

aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações são não naturais” (NORA, 1993, p. 13).

Desde uma perspectiva filosófica, Ricouer (2007) também discute o esquecimento como hermenêutica da condição histórica do ser humano, assinalando o seu papel, ao lado da história e da memória, de representação do passado. Ao colocar questões acerca da espacialidade e do ato de habitar, salienta que a ideia de “local” e “lugar” está imbricado de sentidos, em uma constante alternância entre repouso e movimento. Aponta que o ato de habitar está diretamente relacionado ao ato de construir, sendo a arquitetura um dos principais representantes desse processo de alteração do ambiente natural executado pelo homem ao longo de sua existência. Remetendo aos questionamentos sobre a longa duração, propostos por Braudel, assinala que “o espaço é o meio das oscilações mais lentas que a história conhece” (RICOUER, 2007, p.162).

Dessa forma, diante das tendências recentes de proliferação das comemorações, arquivos, museus, centros de memórias, críticos salientam que esse movimento decorre, essencialmente, de um momento de aceleração da história, de crise da memória e de amnésia coletiva. A ampliação da noção de patrimônio material e imaterial cede lugar para reflexões em outros campos, como por exemplo, o educacional. Esse movimento foi fundamental para as novas perspectivas da história da educação recuperando e valorizando a memória da educação em diferentes tempos e espaços. Segundo Rabazas e Ramos (2010, p. 174), a pesquisa em torno do patrimônio educativo “se situa em el contexto actual de las últimas tendencias de la museologia y se elabora a partir de las acepciones conceptuales que existen sobre el patrimonio cultural”.

Em relação aos estudos acerca do patrimônio histórico-educativo, Meda (2013, p.169) destaca que consiste em uma categoria recente, que foi se modificando a partir de categorias utilizadas para descrever bens de natureza escolar, como patrimônio cultural da escola, patrimônio histórico escolar e patrimônio dos bens culturais escolar. No que diz respeito ao significado semântico, descreve como um “complexo dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo”.³⁷

³⁷ “O complexo de bens materiais e/ou imateriais frutos e/ou produtos em contextos educacionais formais e/ou não-formais ao longo do tempo”. Tradução de Alberto Barausse para o Seminário “A pesquisa em História da Educação na Itália: tendências e perspectivas”, promovido pelo PPGE/PUCRS, ministrado pelo prof. Dr. Roberto Sani (Macerata/Itália) e profa. Dra. Ana Ascenzi (Macerata/Itália), realizado entre os dias 30 de agosto de 02 de setembro de 2016.

Os estudos sobre a temática consistem em movimento transnacional, que expressam formas escolares globalizadas e uma materialidade comum. Dessa maneira, “expressa modalidades simultaneamente convergentes e específicas de preservar o patrimônio educativo e a cultura escolar, encontrando-se segmentos homólogos entre os diferentes países”. Por outro lado, também analisam atentamente às particularidades dos sistemas nacionais de ensino fazendo um balanço entre as tendências globais e regionais. (MORGARRO, NAMORA, 2015, p.27).

No contexto espanhol podemos destacar diversas iniciativas empreendidas pelo museísmo pedagógico que impulsionaram os estudos no campo do patrimônio educativo³⁸. Com a criação dos primeiros museus pedagógicos e de história da educação, dos centros de documentação e memória escolar, das primeiras jornadas e fóruns sobre a temática, se concretiza no país uma linha de investigação em torno do patrimônio histórico-educativo, museologia e museografia da educação. Esse movimento culminou com a organização da *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE), criada oficialmente em 2004.

Realizando uma análise da trajetória da conservação e estudo do patrimônio histórico-educativo na Espanha, Motilla (2011, p.263) destaca que esta tendência emergente poderia ser chamada de uma “nova história da cultura escolar”, enfatizando estudos em torno do micro história, etnografia e da hermenêutica, valendo-se de uma análise interna das instituições educativas. A *Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico-Educativo* (SEPHE) tem como principais objetivos a proteção, conservação, estudos e pesquisas no âmbito do patrimônio histórico-educativo, assim como promover, apoiar, divulgar e difundir as ações relacionadas à temática.

Em relação à criação da SEPHE, Berrío (2006) ressalta que a mesma se originou das conversações entre o *Encuentro de Museos* e os historiadores da educação, organizado pelo *Archivo y Museo de las Islas Baleares*, em colaboração com a Universidade, em outubro de 2002 (BERRIO, 2006, p.5, Boletín SEPHE). Em 2005, a SEDHE organiza seu primeiro encontro, em Santiago de Compostela e, no ano seguinte, lança seu primeiro

³⁸ Podemos citar como exemplos as iniciativas de criação do Museo Pedagógico La Escuela de Ayer e Museo del Niño (Albacete), ambos criados em 1987; Museo Pedagógico de Aragón; Museo del Niño y Centro de documentación Histórica de la Escuela; o Museo Pedagógico de Historia de la Educación Manuel Bartolomé Cossío (Madrid), criado oficialmente em 1990; Museu de l'Educació de les Illes Balleares, organizado em 1995/96, mas criado oficialmente em 2001 (MOTILLA, 2011, p.264).

Boletín Informativo. No que se refere à iniciativa de um veículo de comunicação, o autor assinala que:

En realidad, ésa es la meta que pretendemos alcanzar con este Boletín, ayudar a nuestros socios en sus investigaciones y trabajos museísticos y convertirnos en un motor más de la promoción de los museos de educación como medio extraordinario para construir la memoria de la escuela, procurando al mismo tiempo por la conservación del patrimonio histórico-educativo de nuestras sociedades y culturas (BERRIO, 2006, p.6).

A organização das V Jornadas da SEDHE realizado, em 2012, na Universidad de Múrcia, estabelece como temática “Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX”. Na conferência inaugural, Juri Meda apresenta a história da cultura material como um fator de desenvolvimento histórico-educativo, trazendo uma discussão em torno da história da cultura material escolar como história da indústria escolar, entre os séculos XIX e XX na Itália. Dentre as quatro seções propostas no evento, merece destaque as duas primeiras relativas aos espaços escolares, uma sobre a escola construída, seus espaços e relações sociais e, a outra, sobre a escola por dentro, onde foram enfatizados os elementos materiais e as práticas escolares.

Relacionando os espaços e arquitetura escolar com o patrimônio-educativo, uma das últimas atividades desenvolvidas pela SEPHE foi a organização das VII Jornadas (2016) sob a temática *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, conforme já foi citado anteriormente. As seções compreenderam além dos espaços escolares (aulas, pátios, arquitetura e cidade educadora) e os espaços lúdicos (parques, brinquedos e recreação), as imagens e reflexos da escola (filmes, fotografias, documentários, etc); os espaços narrados por atores (alunos, professores, etc) e, por último, a investigação do patrimônio histórico-educativo.

Na Espanha, outra ação empreendida em torno do assunto foi a *I Jornadas sobre Patrimonio Histórico de los Centros públicos*, celebradas no Instituto de Ensino Secundário Padre Suárez, de Granada³⁹. Segundo Guerreiro (2010), essas atividades, que

³⁹ I Jornadas sobre patrimonio histórico de los centros públicos celebradas en el IES Padre Suárez de Granada los días 12 y 13 de julio de 2007, II Jornadas sobre el Patrimonio Educativo de los Institutos históricos celebradas en el IES Canarias Cabrera-Pinto de Tenerife los días 2 y 3 de mayo de 2008 (GUERRERO, 2010, p.256).

respeitam a singularidade de cada instituição desenvolvem ações conjuntas para a conservação dos bens materiais desses institutos, dentre eles, os edifícios escolares,

Los profesores asistentes a estas jornadas hemos mostrado, desde el corazón, la composición más vistosa de las colecciones materiales de nuestros institutos. Pero la mayor aportación de estos encuentros entre profesores de centros educativos históricos reside en que todos hemos presentado en el escaparate fondos bibliográficos, ejemplares del gabinete de historia natural, instrumentos de los laboratorios, legajos de los archivos, mapas..., que nos permiten recuperar la diversidad y complejidad de los discursos pedagógicos que se han moldado en los centros educativos. Y todos, sin excepción, hemos comenzado el muestrario por los edificios y espacios escolares, generalmente de gran belleza arquitectónica y que poco o nada tienen que ver con las construcciones escolares de los últimos cincuenta años (GUERRERO, 2010, p. 257).

Em 2008, a Revista *Participación Educativa*, do Conselho Escolar do Estado, publica o dossiê intitulado *Historia de un olvido: patrimonio en los centros escolares*. Analisando os espaços escolares como patrimônio histórico e lugares de memória, Viñao (2008) nos coloca que estes espaços consistem em uma espécie de “contenedor”, onde se produz, conserva ou se destrói o patrimônio histórico-educativo:

Un patrimonio formado no sólo por espacios y edificios, sino también por objetos procedentes del exterior (libros de texto, material didáctico y científico, mobiliario y enseres diversos, etc.) o producidos por el mismo medio escolar como, entre otros, los ejercicios y exámenes de los alumnos, los trabajos manuales, los cuadernos y diarios escolares, las fotografías propias del mundo escolar, los diplomas y títulos o los expedientes académicos (VIÑAO, 2008, p.25).

O amplo acervo documental presente nas intuições educativas, oriundas do exterior ou produzida em seu interior, tais como: livros de matrículas, registros de correspondências, livros de registros da direção, fotografias, manuais, mapas, equipamentos de laboratórios, mobiliário, dentre inúmeras outras, constituem uma materialidade que faz parte historicamente do cenário das escolas e que sobrevive às mudanças legislativas, ideológicas e culturais. Deste modo, atento aos aspectos de conservação e catalogação deste material, Viñao (2011, p.50) salienta que “sea cual sea su uso o destino, la tarea primera a llevar a cabo para proteger el patrimonio educativo, sin la que no es posible ir más allá, es su catalogación y preservación”.

Aproximando-nos novamente das iniciativas voltadas para os estudos da arquitetura escolar e patrimônio educativo, dois importantes projetos receberam financiamento na primeira década do século XXI, sob coordenação do professor Antonio Viñao Frago, da Universidade de Murica/Espanha. O primeiro, I+D+I (Investigación, Desarrollo e Inovación), intitulado “La cultura material de las instituciones educativas en la España del siglo XX: arquitetura e mobiliário escolares y material científico-pedagógico”, concedido em 2004 e, “Patrimonio Cultural de las instituciones educativas en la España contemporânea: siglos XIX-XX”, conferido em 2007.

Ao discutir o marco legal que estabelece a Lei do Patrimônio na Espanha (1985), Serrano (2008) relaciona com as ações de preservação dos Institutos Secundários, criados a partir do *Plan Pidal*, de 1845, em diferentes regiões do país. Ressalva a responsabilidade incumbida aos professores e a equipe diretiva de preservar o patrimônio dessas instituições, bem como comunicar às instâncias do Patrimônio regional-nacional em caso de risco de deterioração. Os Institutos, de modo geral, preservam seus patrimônios tomando por base quatro instâncias principais: o edifício, a biblioteca, o arquivo e o conjunto de material científico e pedagógico. Com particularidades de conservação, muitos professores, de forma voluntária têm se dedicado no inventário, classificação, catalogação e, posteriormente, a restauração do patrimônio histórico-educativo⁴⁰.

Abarcando o contexto da discussão para o território ibero-americano, a obra intitulada *El patrimonio histórico-educativo: su conservación y estudio*, organizada por Berrio (2010), apresenta diferentes propostas para a elaboração de planos de recuperação, conservação e estudo do patrimônio histórico-educativo. Demonstra formas de tornar acessível e divulgar a documentação para novos estudos e para um número significativo de pessoas, através dos recursos digitais. Ao realizar um balanço sobre os estudos do patrimônio histórico-educativo na Espanha, Motilla (2011) destaca a publicação desta obra como uma importante contribuição para realizar um balanço entre o que se produziu no país até o momento e as principais tendências na atualidade.

Outra abordagem recente em torno da temática do patrimônio educativo é apresentada por Alvarez (2011), enfatizando os museus de pedagogia, de ensino e de educação para a preservação do patrimônio histórico-educativo. O autor salienta as experiências didáticas empreendidas por diferentes museus espanhóis, no intuito de

⁴⁰ O dossiê apresenta uma série de medidas que vem sendo empreendidas em torno da preservação do patrimônio histórico-educativo em 13 Institutos de Ensino Secundário, 4 Colégios, 1 Instituto-Fundação.

estimular a valorização e compreensão desse patrimônio como elemento cultural da humanidade. Aponta, também, o compromisso da Universidade em recuperar esse patrimônio, como instituição responsável pela formação integral e pela construção da consciência crítica.

Nesta mesma perspectiva didática, é criado, em 2012, o espaço virtual “patrimonioeducativo.es”, coordenado pelos pesquisadores espanhóis Andrés Paya (Universidad de València) e Pablo Álvarez (Universidad de Sevilla)⁴¹. Vislumbrando adentrar nos estudos no âmbito da história da educação, museus de educação, história da escola e a didática do patrimônio trabalham em uma perspectiva de divulgação de informações, de busca por propostas didáticas, contatos com museus pedagógicos e de história da educação, trabalho com fontes histórico-educativas e o estabelecimento de redes de contato entre profissionais de diferentes áreas e com a comunidade educativa de modo geral. No âmbito das revistas científicas de história da educação, ainda cabe salientar a criação da Revista *Cabás - Patrimonio Historico-educativo*, em 2009⁴².

Segundo Moreno (2015), ao realizar um balanço crítico em torno da historiografia do patrimônio histórico educativo espanhol confere imprescindível a influência das correntes de renovações historiográficas, especialmente, pelos estudos em torno da Cultura escolar, propostos por Julia em 1995. Para o contexto nacional constata, entre outros elementos,

La proliferación de exposiciones pedagógicas, en la recuperación y el desarrollo experimentado pelo museísmo pedagógico; el impulso alcanzado en el ámbito académico con la gestación de grupos de investigación en las universidades españolas, el desarrollo de proyectos de investigación y publicaciones; la constitución de sociedades científicas o redes nacionales e internacionales, o la promoción de encuentros, seminarios, reuniones técnicas y congresos científicos nacionales e internacionales (MORENO, 2015, p.89).

⁴¹ <http://www.patrimonioeducativo.es/>

⁴² Com dois números anuais, é editada pela equipe do Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), Cantabria/Espanha e organizada por um Conselho de direção composto por 3 membros: diretor geral de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, do Governo de Cantabria; pelo diretor do CRIEME e por um pesquisador universitário. A revista tem como objetivo difundir a produção de pesquisas no âmbito histórico-educativo, com a colaboração de pesquisadores de outros países.

Outro dado relevante apresentado pelo autor é a progressiva internacionalização das jornadas da SEPHE, que a cada ano recebe um número maior de pesquisadores de diferentes países. Destaca que, nos eventos organizados, em 2012 e 2014 receberam 48 pesquisadores estrangeiros vinculados “a ocho universidades brasileñas, cinco portuguesas, cuatro italianas, dos belgas, una argentina y otra mejicana, así como a otras cuatro entidades portuguesas” (MORENO, 2015, p.96).

Outro evento organizado, recentemente, na Espanha foi o Curso de Verão “El patrimonio en Educación: los edificios escolares” promovido pela Universidad de León, entre os dias 19 e 21 de Julho de 2016. Coordenado pela professora Isabel Cantón Mayo, o curso apresentava, dentre outros objetivos “comprender la importancia patrimonio cultural y de las escuelas en la vida de los pueblos en su futuro” e, ainda “definir y conocer los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas específicas de la cultura y el patrimonio escolar”. También estava previsto uma visita guiada a fim de conhecer a arquitetura escolar da região de La Cepeda, em León.

Em Portugal temos algumas ações recentes em torno da preservação do patrimônio histórico-educativo, que estão constantemente em diálogo com as experiências de outros países. O projeto intitulado “Educação e Patrimônio Cultural: escolas, objetos e práticas” coordenado por Maria João Morgarro, entre 2010-2013, demonstra uma significativa disposição para se pensar o patrimônio histórico-educativo em uma perspectiva nacional, a fim de estabelecer diálogos com outros países. Com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FTC) contou com a participação de uma equipe de pesquisadores da Universidade de Lisboa e outras instituições⁴³.

Outras iniciativas em torno do estudo e divulgação do patrimônio museológico educativo português foram desenvolvidas com apoio do Ministério da Educação, entre 1985 e 2003 (NÓVOA, 1998, apud MOGARRO, 2015). O Ministério da Educação de Portugal, desde 2003 vem desenvolvendo o Programa chamado “Sistema Integrado de Documentação e Informação do Ministério da Educação (SIDIME), que visa disponibilizar on line todo o material de natureza arquivística, documental e museológica do Ministério. Dentro deste grandioso projeto desenvolvido em diferentes etapas está o projeto *Inventário e Digitalização do Patrimônio Museológico da Educação* (MOGARRO; NAMORA, 2015, p.38).

⁴³ Sobre, ver Morgarro (2015).

Um dos resultados do projeto coordenado por Maria João Mogarro consiste na criação do Museu Virtual da Educação (MUVE), que está organizado da seguinte maneira:

Abarca diferentes níveis de ensino (infantil, elementar, preparatório, liceal, técnico profissional e normal), assim como formas educativas com um caráter mais específico, como educação feminina ou a educação colonial. Cada uma dessas secções ou núcleos organiza-se por cinco eixos temáticos: arquitetura, espaços e atores; equipamentos e material de apoio; materiais didáticos; trabalhos escolares; e, em alguns dos núcleos, temas diversos (MOGARRO; NAMORA, 2015, p.16)

Mais especificamente sobre a preservação dos edifícios para a escola primária em Portugal cabe destacar o projeto desenvolvido por Margarida Louro Felgueiras, sobre as Escolas Conde Ferreira (1866). Seus objetivos consistiam em “contextualizar os ditos edifícios na instrução pública em Portugal e salientar a sua relevância nos séculos XIX e XX; valorizar os imóveis escolares pela sua envolvência urbanística, social, cultural e econômica” (FELGUEIRAS; GRAÇA, 2009 *apud* SILVA, 2015, p.141).

Na Argentina, o programa “Huellas de la Escuela, legado de la historia educativa de la ciudad de Buenos Aires”, e organizado pelo Ministerio de la Educación de Buenos Aires tem como um dos seus objetivos: “custodiar y gestar conciencia del patrimonio cultural e pedagógico existente en las escuelas”. Consideram que os documentos onde se encontram esses rastros são variados, englobando os edifícios, aulas, laboratórios, atas de exames, cadernos de alunos, diários de professores, fotografias, recursos didáticos, testemunhos, dentre outros. De modo mais amplo, o Ministério da Educação da cidade de Buenos Aires, também desenvolve atividades em torno dos museus, arquivos e bibliotecas, visando à comunicação pública do seu patrimônio pedagógico e cultural.

Em 2015 foi publicada a obra “Patrimonio Historico Educativo: Investigaciones y experiencias en America Latina y Península Ibérica”, coordenado por Marcela Pelanda em parceria com o programa “Huellas de las Escuelas”. Conta com 21 capítulos, de pesquisadores de diferentes países ibero-americanos visando a difusão de trabalhos e o aprofundamento dos debates em torno da organização e conservação dos acervos escolares. Segundo a organizadora, o livro “permite escribir la historia de las instituciones educativas a partir de la cultura escolar preservada en las fuentes documentales, los acervos bibliográficos, museológicos, artísticos arquitectónicos y las historias de vida de las personas y de las escuelas donde estas fuentes se encuentran” (PELANDA, 2015, p.1).

O programa *Huellas de la Escuela* tem organizado uma série de atividades intitulada *Reunión de las escuelas que recuperan su patrimonio*, com seu primeiro encontro em junho de 2016, que articula oficinas para que as instituições organizem e divulguem o seu patrimônio histórico-educativo. A primeira oficina tinha como objetivo demonstrar que a exposição do patrimônio escolar necessita de técnicas específicas e não deve se configurar como uma simples mostra de objetos. Outras atividades deste ano consistiram na primeira reunião mensal para as escolas que recuperam seu patrimônio, com palestra intitulada “El valor de conocer la historia de las practicas educativas para potenciar la escuela de hoy”, proferida pelo professor Pablo Vicari, em abril de 2016. E, o curso de capacitação promovido a partir da iniciativa de Alicia Recabarren, da Escuela de Comercio Dr. Antonio Bermejo, de escrever a história da sua instituição na página web *Wikipedia*, tendo como objetivo auxiliar as instituições escolares na escrita de artigos com o auxílio de funcionários da Wikipedia, da Argentina (agosto de 2016).

No Brasil, as ações em torno do estudo do patrimônio histórico-educativo têm ganhado força nos últimos anos, especialmente, pela criação da *Rede Ibero-americana para a investigação e difusão do Patrimônio Histórico-educativo* (Ridphe), em 2008, coordenada por Maria Cristina Menezes e com lista de discussão gerenciada pela Universidade Estadual de Campinas⁴⁴. A promoção dos *Simpósios Ibero-americanos: História, Educação, Patrimônio Histórico-Educativo* está articulada com pesquisadores de diferentes países, especialmente, Espanha, Argentina e México⁴⁵.

Em entrevista para a *Revista Linhas* (SOUZA; CUNHA, 2014), Maria Cristina Menezes, ao realizar um balanço sobre as atividades RIDPHE, destaca que em 2014 a lista congregava 200 pesquisadores envolvidos com a temática do patrimônio histórico educativo. Em relação aos seus membros, seu fortalecimento e expansão, discorre que,

Dentre seus membros, constam pesquisadores e professores de diferentes universidades, centros de investigação e guarda do patrimônio educativo, escolas públicas e demais instituições,

⁴⁴ A pesquisadora coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Cultura Escolar e Cidadania (CIVILIS); Faculdade de Educação, UNICAMP, registrado oficialmente no CNPq em 2008, praticamente 8 anos depois do início de suas atividades no âmbito da preservação, investigação e difusão do Patrimônio Histórico Educativo (MENEZES, 2014, p.243).

⁴⁵ O I Simpósio foi realizado na Faculdade de Educação/UNICAMP, São Paulo/Brasil, em 2012. Desde então ocorreram o II Simpósio em Buenos Aires/Argentina, em 2013; o III Simpósio em Cuernavaca/México, em 2014, logo após o Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación, realizado em Toluca/México; o IV Simpósio em São Paulo/Brasil e, o V Simpósio em San Sebastián/Espanha, em conjunto com o VII Jornadas da Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Historico Educativo (SEPHE), em julho de 2016 (MENEZES, 2015, p.1).

preocupadas com a temática da REDE, com representantes de Portugal, Espanha, de vários países da América Latina e de diferentes estados brasileiros. A rede tem se fortalecido e se expandido, sobretudo, a partir da organização dos simpósios ibero-americanos: História, Educação, Patrimônio Educativo, que buscam congregar investigadores de vários países que tratam da temática do Patrimônio Histórico Educativo (SOUZA, CUNHA, 2014, p.244).

Nos Congressos promovidos pela Sociedade Brasileira de História da Educação (CBHE), podemos constatar que o IV CBHE realizado em Goiânia (2006) tinha dentre seus eixos temáticos: “Arquivos, centros de documentação, museus e educação”, coordenado por Fábila Liliã Luciano, Maria Cristina Menezes e Rosa Fátima de Souza. A partir de 2011, o eixo temático “Patrimônio educativo e cultura material escolar” é introduzido, estando previsto para o próximo evento, que será realizado em 2017. No quadro a seguir apresentamos alguns dados relativos aos congressos:

Quadro 1: Eixo temático nos congressos da CBHE (2011-2017)⁴⁶

| Ano | Cidade/Estado | Eixo temático | Trabalhos aprovados |
|--------------------|------------------------|---|---------------------|
| 2011 | Vitória/Espírito Santo | Patrimônio educativo e cultura material escolar | 27 |
| 2013 | Cuiabá/Mato Grosso | Patrimônio educativo e cultura material escolar | 26 |
| 2015 | Maringá/Paraná | Patrimônio educativo e cultura material escolar | 28 |
| 2017 ⁴⁷ | João Pessoa/Paraíba | Patrimônio educativo e cultura material escolar | -- |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2016.

Outros eventos regionais têm promovido à discussão em torno dos acervos, cultura material escolar e patrimônio educativo, como por exemplo, na Associação de Pesquisadores Sul-Rio-Grandenses de História da Educação (ASPHE). Nos encontros de 2007 e 2008 tiveram como tema central: “Acervos e história da Educação” e “Cultura Material Escolar: memórias e identidades”, respectivamente. Em 2010, o tema central foi “Educação e patrimônio”, promovido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Apesar das comunicações individuais versarem sobre temas gerais de história

⁴⁶ No Congresso de 2011, Maria Cristina Menezes coordenou a mesa “Preservação e mapeamento do patrimônio histórico-educativo: a Biblioteca da Escola Normal de (1903 a 1976), que integrava o eixo temático. A mesa coordenada foi organizada com 4 pesquisadores além da coordenadora, que apresentaram estudos de Sergipe e Campinas/São Paulo.

⁴⁷ Resultado dos trabalhos aprovados está previsto para fevereiro de 2017. <http://www.ixcbhe.com/cronograma.php>

da educação, a questão do patrimônio foi o elemento principal das conferências e mesas coordenadas.

Outras formas de pesquisa e divulgação dos estudos em torno do patrimônio histórico educativo no Brasil podem ser vistas no blog *S.E Cultura Material* criado em 2010 e coordenado por Vera Gaspar da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Dentre outras seções apresenta uma intitulada “Cultura, patrimônio e educação”⁴⁸, que tem como objetivo divulgar as atividades e conteúdos relacionados à disciplina de “Seminário Avançado HHE II: Cultura, patrimônio e educação”, ministrado pela mesma professora no Programa de Pós-Graduação em Educação desta Universidade. O blog, tem sua origem no “Grupo Objetos da Escola” criado, em 2004, que está vinculado ao Grupo de Pesquisa Observatórios de Prática escolar, na linha de pesquisa: Cultura material, Currículo e Inovação no Contexto escolar.

Uma série de iniciativas em torno do estudo do patrimônio educativo vem sendo organizado pela pesquisadora Giani Rabelo, na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), cidade de Criciúma/SC. Oriundo de seu grupo “Pesquisa e Memória da Educação (GRUPEHME)” foi realizado, em 2011, o III Colóquio de História da Educação intitulado: “Cultura, Patrimônio escolar, Cidadania e Desenvolvimento”. Dentre outros objetivos, visava refletir e valorizar o patrimônio e cultura escolar para preservação e reconstrução da História da Educação em âmbito local. Também empreendia a tarefa discutir formas de enfrentar “a cultura de depredação do patrimônio escolar e cultura do descarte de documentos e artefatos escolares”⁴⁹. Além da conferência sobre as políticas públicas de conservação para o patrimônio educativo de São Paulo, ministrada por Paulo Cesar Garcez, do Museu Paulista, uma mesa redonda foi composta por Vera Gaspar (UDESC) indagando o patrimônio educativo como objeto de pesquisa, e Giani Rabelo (UDESC) relatando sobre o processo de Implantação do Centro de Memória da Educação do Sul de Santa Catarina – CEMESSC (virtual) para o desenvolvimento regional.

Em 2014, os trabalhos nesta perspectiva são continuados através da coordenação do Grupo de Trabalho (GT) *Patrimônio Educativo e Cultura Escolar*, proposto no *Congresso Ibero-americano de Humanidades, Ciências e Educação: perspectivas*

⁴⁸ Para mais informações, acessar: <http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com.br/p/nossa-historia.html>

⁴⁹ <http://www.unesc.net/portal/blog/ver/213/16727>

*contemporâneas*⁵⁰, contabilizando a participação de 20 comunicações orais. Em 2016, o GT recomendado nessa mesma temática, intitulado Patrimônio Educativo e História da Educação, foi organizado com base em seis (6) diferentes temáticas: “Os arquivos e a história da educação; Políticas públicas de proteção, preservação e difusão do patrimônio histórico educativo; História das instituições educativas; Espaços museais (presenciais e virtuais) e a história da educação; A história oral e suas contribuições para o patrimônio histórico educativo e Fontes de pesquisa para a História da Educação”⁵¹. O GT contou com 19 comunicações orais.

Neste mesmo ano foi realizado o *IV Colóquio de História da Educação – Patrimônio cultural, lugares, memórias e identidades*. Além da conferência proferida pela pesquisadora Cristina Meneguello, do Programa de Pós-Graduação em História da UNICAMP, o evento contou com a mesa intitulada: “Experiências de preservação do patrimônio escolar” com a presença das pesquisadoras Maria Teresa Santos Cunha (UDESC); Alice Rigoni Jacques (Memorial do Colégio Farroupilha/Porto Alegre) e a coordenadora do Colóquio, Giani Rabelo (UNESCO). As 25 comunicações individuais foram organizadas a partir de 3 temáticas: experiências de preservação da memória escolar; educação patrimonial e educação escolar; arte, cultura e educação: identidade e memória.

Ainda no Estado de Santa Catarina, a pesquisadora Maria Teresa Santos Cunha (UDESC) tem se dedicado ao estudo do patrimônio histórico-educativo, dialogando, especialmente, com a questão dos acervos escolares e as políticas públicas. Nesta linha coordena o grupo de pesquisa “Currículo, manuais e patrimônios escolares”, onde desenvolve ações em torno do levantamento, identificação, estudo, organização e difusão tanto de bens materiais como imateriais. A autora salienta que o ato de “preservar e salvaguardar objetos, documentos variados – fotografias, cadernos, desenhos, etc -, vozes e mesmos silêncios dos vários atores escolares é uma forma de insinuar, pela problematização da memória tangível e intangível” (CUNHA, 2015, p.15). Além de seus estudos em torno de acervos públicos, dedica especial atenção aos arquivos pessoais, especialmente relacionados à vida de professores, ampliando a compreensão no âmbito

⁵⁰ Nesta ocasião também foi proposto o GT de Educação Patrimonial, coordenado pela pesquisadora Marli de Oliveira Costa (UNESCO). Em 2016, o GT proposto pela pesquisadora se intitulava Educação, Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial.

⁵¹ <http://www.unesc.net/portal/capa/index/563/9526>

da cultura escolar, atentando para elementos das sensibilidades, das escritas a ordinárias e das escritas de si na história da educação⁵².

No âmbito da difusão de estudos na área foi criada, em 2015, a Revista da Rede Ibero-americana para a investigação e difusão do Patrimônio Histórico-educativo (Ridphe), com edição semestral, que teve seu segundo número publicado em 2016. O número inaugural (jul./dez, 2015) contou com a publicação de 12 artigos, 1 resenha e 1 documento, reunindo pesquisadores de diferentes países (Espanha, Argentina, México) e de diferentes Estados brasileiros (Santa Catarina, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo). Já o segundo número, com o dossiê “Patrimônio Histórico-educativo escolar: arquivos históricos em suas instituições de origem” congregou pesquisadores do México, Chile e Brasil e mais 5 artigos e, novamente 1 resenha e 1 documento.

Refletindo acerca do conceito de patrimônio, no âmbito da história da educação, Possamai (2012) destaca que houve uma ampliação, nos últimos anos, para investigações da cultura material e da cultura visual. Desse modo, torna-se necessário a compreensão que as problematizações nessa temática incorporam conceitos, reflexões, teorias e metodologias de diferentes áreas do conhecimento, tais como: história, arquivologia, museologia, arquitetura, arqueologia, direito, dentre outros.

Conforme podemos observar, tanto no contexto internacional como nacional, os grupos de pesquisa, sociedades e revistas científicas e demais iniciativas em torno da temática sobre o patrimônio educativo se originam, de modo geral, das vertentes de estudos sobre a cultura escolar e, mais, especificamente, da museologia escolar e da cultural material escolar. Nesse sentido, o conceito de cultura escolar empreendeu um movimento amplo de olhar os processos de conservação e preservação dos objetos escolares nos museus, centros de memória, assim como, nas próprias instituições.

Os espaços e a arquitetura escolar têm sido uma das vertentes de grande destaque dos estudos no âmbito do patrimônio educativo, primeiramente, pelo viés da cultura material, mas, também compreendido enquanto cultura imaterial. Os edifícios escolares têm encontrando espaço nas discussões entorno dos estilos arquitetônicos, da memória escolar, da construção visual das escolas, dos planos urbanísticos, renovações pedagógicas, dentre inúmeros temas possíveis de serem investigados a partir deste objeto.

⁵² Dentre outros estudos, ver Cunha (2007, 2015a, 2015b, 2016); Mignot; Cunha (2006); Morgarro; Cunha (2012)

Outro ponto, que gostaríamos de assinalar acerca das edificações, é que os mesmos comportam, na maioria dos casos, o acervo institucional constituindo uma parte significativa história da educação em perspectiva local, nacional e global. Dessa forma baseando-se no conceito de patrimônio histórico-educativo, os edifícios escolares, também necessitam ser inventariados e problematizados como os outros edifícios públicos e privados.

No Brasil, grande parte dos estudos sobre as edificações escolares centram-se no momento da construção, ou seja, entre o final do século XIX e princípios do XX, buscando compreender o lugar social da escola em contextos urbanos e, em menor escala, nos rurais. Contudo, problematizar essas construções, do ponto de vista patrimonial, ainda permanece um desafio a ser construído. Pensar em patrimônio cultural e educativo requer um enlace com os diferentes valores sociais, culturais, comunitários e/ou grupais, situação que grande parte dos profissionais do âmbito da História da Educação carecem de formação e espaços de diálogos com outras áreas.

Em linhas gerais, a discussão sobre as edificações escolares se inicia no âmbito do patrimônio material (especialmente arquitetura e planejamento urbano) incorporando conceitos da cultura imaterial, dos bens intangíveis que esse espaço incorpora, ao longo de sua história. Considerado como uma “arquitetura menor” em relação aos demais prédios públicos (apesar de, em muitos casos apresentam aspectos de monumentalidade, usos de materiais importados e a incorporação de obras de artes), os edifícios escolares têm ganhado espaço no campo do patrimônio de modo geral e, no histórico educativo, de forma particular.

Percebendo a construção histórica desse conceito, a presente pesquisa de tese busca problematizar o patrimônio histórico educativo dos primeiros edifícios para as escolas públicas primárias construídas no início do século XX, pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Possamai (2012) destaca que muitas das edificações escolares construídas no período republicano, ainda hoje estão em pleno funcionamento em diversas regiões brasileiras, muitas delas configuradas como patrimônio, a partir de determinado período. Diante dessa realidade compartilhamos os seguintes questionamentos:

Quais as motivações para essa conformação patrimonial? Quais os desejos de memória e os interesses envolvidos? Quais grupos participaram do processo? Quais os grupos alijados do processo? Quais as apropriações sociais e atuais desses patrimônios? Como se relacionam

as políticas patrimoniais e as políticas educacionais? Esses bens encontram ressonância entre os envolvidos no processo educativo? Esses patrimônios constituem-se em mediadores com o passado e a memória? (POSSAMAI, 2012, p.135)

A pouca atenção destinada ao estudo dos espaços escolares das instituições educativas, que em alguns casos limitam-se às datas comemorativas⁵³, nos remete aos questionamentos sobre história, memória e esquecimento apresentadas por Ricoeur (2007). Muitos prédios e os acervos escolares sobrevivem às mudanças educacionais e sociais, às agressões do tempo e do clima, com pouco ou nenhum tipo de manutenção. A preocupação de alguns funcionários por preservar esse material fica, em muitos casos, deficiente frente a necessidade de profissionais especializados. Desse modo, urge o trabalho de pesquisadores de história da educação e financiamento das agências públicas, a fim de salvaguardar esse patrimônio compreendendo a educação enquanto parcela significativa da cultura.

2.4. Itinerários e repertórios da pesquisa

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa optou-se pela triangulação de fontes, na perspectiva dos estudos da história cultural. De acordo com Dosse (2009, p.18), a incapacidade de atingirmos a objetividade histórica determina que seja necessária uma forte implicação subjetiva, em vários níveis. Em primeiro lugar precisamos ter em conta a noção de opção, explícita ou implícita e, em seguida, o “juízo de importância”, que guia a seleção de acontecimentos e seus fatores.

No que refere à construção do corpus documental, nos aproximamos das reflexões propostas por Julia (2001, p.17), de que “cabe ao historiador fazer flechas com qualquer tipo de madeira” e, desse modo buscamos construir a história baseando-se nos vestígios disponíveis, levando em consideração de que a nossa escrita é apenas uma, dentre tantas outras possíveis. Considerando as prerrogativas do ofício do historiador investimos no rastreio de indícios em distintos tipos de documentação, seja pública, privada, escrita ou iconográfica.

A concepção crítica da história nos permite considerar as armadilhas empreendidas por este vasto leque de opções de fontes disponíveis, especialmente, as imagens, discussão que vamos aprofundar mais adiante. Nesse sentido, precisamos treinar um olhar

⁵³ Viñao (2011) traz uma série de considerações sobre a relação entre as datas comemorativas e os trabalhos acadêmicos, principalmente na Espanha e França.

perspicaz, a fim de desconstruir discursos e representações salientando nossa pesquisa consiste em apenas uma possível interpretação sobre passado.

Primeiramente, partimos do levantamento bibliográfico dos estudos em torno da temática dos espaços e arquitetura escolar, em âmbito nacional e internacional, no intuito de definir conceitos e compreender que o tema se encontra na contemporaneidade. Também consideramos como parte importante as pesquisas sobre a construção física e a concepção de educação e de escola primária, entre finais do século XIX e princípios do XX, mais, especificamente, sobre os grupos escolares no Brasil. Em seguida, a fim de relacionar arquitetura escolar com o patrimônio educativo empreendemos um levantamento deste último conceito e das iniciativas que vem sendo desenvolvidas em alguns países, nos aproximando, também, do contexto nacional.

Em relação aos aspectos teóricos-metodológicos dos estudos sobre arquitetura e educação acordamos com as reflexões propostas por Buffa (2008), de que a abordagem interdisciplinar não é uma opção e sim uma necessidade do pesquisador. A autora ressalta a atenção destinada à leitura arquitetônica, assim como, aos diferentes elementos, tais como:

Programa, forma, volume, conforto, iluminação, insolação, ventilação, circulação, período histórico, articulação dos espaços internos, técnicas construtivas, materiais utilizados, pré-fabricação de elementos, como esquadrias, a existência ou não de planta tipo, acabamento, autoria do projeto, implantação do terreno (p.64).

Outros aspectos também devem ser observados, como as relações com o urbanismo, ou seja, a constituição da escola enquanto lugar específico na trama das cidades, e, ainda, relativas à política educacional em vigor no período analisado. A investigação nesse campo engloba diferentes fontes, que estão distribuídas nos arquivos existentes nas próprias instituições, nos setores públicos e/ou privados responsáveis pelo projeto, execução e manutenção dos edifícios escolares, assim como, naqueles responsáveis pela guarda e conservação desses materiais (BUFFA, 2008, p.65).

Devido à inexistência de estudos sobre as primeiras construções de escolas primárias públicas empreendidas pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul iniciamos por uma cartografia dessas primeiras construções, no período da Primeira República Brasileira (1889-1930). Para tanto, nos debruçamos sobre os relatórios da Diretoria de Instrução Pública e da Diretoria de Obras Públicas, entre 1889-1930 visando construir uma primeira

mostra de edifícios escolares que foram construídos para serem escolas, bem como, aqueles adaptados e reformados. Os relatórios anuais foram consultados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS) e no Memorial da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, ambos localizados em Porto Alegre⁵⁴.

A coleta de dados empíricos foi realizada com base em quatro (4) categorias de análise: a construção discursiva acerca da necessidade de prédios escolares; elaboração de projetos-tipo para a escola primária – urbana e rural; plantas, projetos e representações fotográficas das escolas; construção e inauguração das escolas, em diferentes cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

Ainda no âmbito das instituições públicas buscamos a documentação junto à Diretoria de Saneamento e Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, especialmente, no setor destinado à Seção de Prédios Escolares, Patrimônio e Mapoteca. Para edifícios localizados na cidade de Porto Alegre solicitamos informações presentes no Arquivo Municipal, como processos relacionados aos edifícios, suas transformações e usos, e plantas.

As instituições escolares, foram cenário da pesquisa, na tentativa, nem sempre satisfatória, de acessar seus acervos e obter informações sobre a gênese de sua construção, principais transformações e a situação atual em que se encontram. A pesquisa nas instituições escolares não incorporou um procedimento padronizado, tendo em vista as questões espaciais. Desse modo, para as instituições localizadas em Porto Alegre foram realizadas uma ou mais visitas na escola, consulta ao acervo quando disponibilizado e registro fotográfico. Para aquelas localizadas no interior do Estado, os contatos realizados valendo-se de e-mail, telefone e colaboração de funcionários ou, ainda, de pessoas conhecidas que vivem na cidade. No caso de o edifício abrigar atualmente alguma outra atividade, também buscou-se averiguar a trajetória e as diferentes momentos de utilização do prédio escolar e o contato com a repartição que ocupa o local atualmente.

Para relacionar a arquitetura escolar com a questão do patrimônio foram realizadas pesquisas junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural da prefeitura de Porto Alegre (EPAHC), e, o

⁵⁴ O Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul (AHRS) está localizado no edifício do Memorial do Estado do Rio Grande do Sul, na Rua Sete de Setembro, 1020, 2ª andar, centro de Porto Alegre. O Memorial da Assembleia Legislativa está localizado na Rua Duque de Caxias, 1029, centro de Porto Alegre.

EdificaPoa, da Prefeitura de Porto Alegre, a fim de localizar registros e inventários dessas edificações.

Na busca por vestígios relativos a estas edificações foram consultados álbuns da cidade de Porto Alegre, fotografias disponíveis em acervos públicos ou privados, imprensa diária, plantas, projetos, desenhos, processos públicos e demais tipologias de documentos que pudessem nos aproximar dos objetos analisados. Também se utilizou outros espaços de investigação, como o Museu Antropológico do Rio Grande do Sul e o Espaço de Documentação e Memória Cultural da PUCRS (Delfos), ambos localizados em Porto Alegre.

Conforme já foi mencionado anteriormente, o uso de imagens requer uma problematização específica no âmbito da história da educação. Para isso tomamos a noção de virada visual (*pictorial turn*; W. Mitchell – década de 1990), a fim de buscar suportes para compreender o papel desempenhado pelas imagens, especificamente, de fotografias, nos estudos historiográficos⁵⁵. De acordo com Cabeleira (2015), tomando como base os estudos de Michell (1994), muitas são as dificuldades quanto ao conteúdo e significado que se atribui à palavra *imagem*. Se por um lado, a palavra pode incorporar uma diversidade de coisas, por outro não significa necessariamente que todas tenham aspectos em comum. Desse modo, nos coloca que,

As imagens podem, no entanto, distribuir-se e classificar-se segundo os diferentes gêneros nas categorias: gráficas, óticas, perceptuais, mentais, verbais. Agrava a tudo isso o facto de (na língua inglesa) se utilizarem indistintamente as palavras *picture* ou *image* para designar a mesma coisa (representações visuais ou superfícies bidimensionais), quando a primeira remete para «um tipo específico de representação visual» (a imagem «pictórica») e a segunda para «todo o domínio da iconicidade» (verbal, acústica, mental, etc.) (CABELEIRA, 2015, p.179).

Conforme nos apresenta Ricouer (2007, p. 70), “a escrita da história partilha das aventuras da composição em imagens da lembrança sob a égide da função ostensiva da imaginação”. As imagens representam um corpus documental particular, que articulado

⁵⁵ A expressão *pictorial turn* (virada imaginética) foi cunhada por W.Mitchell em seu livro *Pictory Theory*, de 1994. Em um primeiro momento, o autor destaca a centralidade que a imagem desempenha na sociedade contemporânea, rompendo com o plano da linguagem discursiva. Em seguida, amplia o uso desta expressão para outros contextos a fim de fazer referência às situações de crises da imagem, como, por exemplo, uma outra forma de olhar desencadeada pela questão religiosa ocorrida em Bizâncio, nos séculos VII e VIII, assim como às transformações tecnológicas da imagem, no século XIX. (Fonte: <http://filosofiadodesign.com/w-j-t-mitchell-e-a-virada-imagetica/>, acesso em 15 de dezembro de 2015)

neste estudo aos discursos tomam formas de construção histórica e visual, na tentativa de não ser apenas um complemento do texto escrito. Implica, também considerar as questões subjetivas e imaginativas, na tentativa de o pesquisador dar significado aos registros do passado.

Ao problematizar a imagem como fonte decorrente do movimento de ampliação da noção de documento desenvolvido pela *Escola dos Annales*, consideramos que as imagens escolares desempenham um papel que está além do ilustrativo, englobando significados simbólicos atrelados às concepções de cultura, espaço e arquitetura escolar. O estudo da história das representações, valorizada pela 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 (KNAUSS, 2006, p.102).

Conforme nos apresenta Menezes (2005, p.40), o espaço alcançado (ainda que secundário), das imagens enquanto fontes documentais se depara com as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores em compreender a especificidade do visual. Em muitos casos, as imagens se convertem em temática, como uma informação reduzida ao verbal ou com simples função ilustrativa. A fotografia, por exemplo, passou por um processo dinâmico de difusão e reprodução, principalmente, após a segunda metade do século XX, tornando-se um dos principais elementos para a problematização das imagens e da teoria da representação. Baitz (2003, p.24), 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”.

Para aprofundar o problema do uso generalizado das fotografias em história da educação é necessário ter em conta seu papel ambíguo enquanto fonte de investigação. Por um lado, permitem informações e sentidos únicos (ou exclusivos) que somente este tipo de fonte pode proporcionar; por outro, seu papel sedutor faz com que muitos estudos não questionem seu contexto de produção, formas de circulação e recepção. Quando não estão problematizadas pelos conceitos, práticas e/ou representações, as fotografias se apresentam, com frequência, apenas como função ilustrativa. Portanto, a questão central para os historiadores, neste caso particular da educação, consiste na sua utilização como documento adentrando em sua materialidade e, ao mesmo tempo, em suas repercussões como resultado de práticas sociais.

Na concepção de Barthes (1984, p.16), a fotografia é sempre invisível constituindo uma história que se fabrica para aquele instante. Bencostta; Meira (2004, p.9) salientam que ela se apresenta como testemunho visual e representativo, sendo imprescindível uma leitura particular, como uma nova dimensão do conhecimento histórico, “como fonte de informação, recordação e emoção, a imagem fotográfica associa-se à memória e introduz uma nova dimensão no conhecimento histórico [sic], obtida tradicionalmente, através da linguagem escrita”.

Outro aspecto que devemos considerar sobre a escola é dela ser uma instituição visual ou um suporte institucional dos sistemas visuais, como a empresa, o museu, o cinema e os meios de comunicação de massa (MENEZES, 2005, p.35-36). A propagação da escola republicana se desenvolveu, em grande parte, pelos símbolos e imagens produzidos por seus dirigentes políticos. A difusão da imagem foi um empreendimento de grande importância para o período histórico analisado, sendo a maioria da população brasileira, mesmo nos grandes centros urbanos, analfabeta. A imagem, com sua capacidade de atingir todas as camadas sociais ultrapassa as fronteiras sociais pelo alcance da visão (KNAUSS, 2006, p. 99).

Ao analisar recentemente um conjunto de teses e dissertações da Universidade de Lisboa/Portugal produzidas, entre 2004-2015, Cabeleira (2015, p.185) destaca que a utilização das imagens na história da educação tem se constituído a partir do domínio “«figurativo», «exemplificativo», «demonstrativo» caracterizando-se pelo uso e abuso das fotografias e desenhos que representam – e expõem perante o olhar do espectador ou leitor – as relações entre mestres e discípulos, e as relações dos corpos de ambos com as diversas arquiteturas, pedagogias, tecnologias, etc”. Desse modo, os pesquisadores atribuem às fotografias o estatuto de «prova» ou «reflexo» da cultura escolar e patrimônio educativo apresentando aspectos de credibilidade. Ao contrário, conforme nos salienta a autora, o que as fotografias revelam são “convenções de realidade e as estratégias de sua própria encenação” (idem).

Pozo e Romero (2012), ao examinar as imagens fotográficas como fonte para estudo da cultura escolar, problematizam a importância atribuída às fotografias propondo a reflexão acerca das informações significativas e exclusivas que somente esse tipo de fonte pode oferecer. Destacam o uso corrente da triangulação de métodos e dados a fim de manter a validade contextual e de conteúdo das representações visuais entre os pesquisadores. Pela perspectiva dos estudos da cultura escolar, as autoras ressaltam que

devemos atentar para as informações desconhecidas que as fotografias podem proporcionar, as práticas educativas cotidianas, o dia a dia em aula e outros aspectos difíceis de conhecer através de outros documentos.

Para tanto, as mesmas autoras destacam a necessidade de um *status científico* aos estudos visuais, a partir da utilização de procedimentos metodológicos consolidados e experimentados. Sobre a maioria das investigações recentes, salientam que,

Siguen inspirándose en el sistema de Panofsky y sus tres niveles de interpretación de una obra de arte, pre-iconográfico, iconográfico e iconológico. Otros modelos precedentes del campo de la semiología utilizan conceptos muy similares, que van desde la descripción de la imagen y del contexto socio-histórico en el que fue producida, hasta el descubrimiento de su significado simbólico. Todos los autores insisten en que no se pueden entender las imágenes sin un extenso conocimiento de la cultura que las produce, requiriéndose un análisis paralelo de texto e imágenes, o lo que se ha dado a llamar *intertextualidad*, que hace referencia a la diversidad de formas a través de las cuales puede articularse un discurso y cómo su significado depende, no sólo de un texto o imagen específico, sino de su interconexión con otras imágenes o textos (POZO; ROMERO, 2012, p.408).

Estudando os álbuns fotográficos localizados na Biblioteca de Birmingham/Inglaterra, de duas escolas na década de 1920, Grosvenor (2014, p.31) nos apresenta o caráter fluido das fotografias e os distintos significados em um mundo digital. Destaca que “a pesar de que sus propiedades no cambian, a través de su existencia material acumulan distintos significados mientras entran en relación con nuevos contextos y públicos”. A fotografia pode servir como instrumento de transposição, de análise e de interpretação, sendo um registro do passado que atravessa o tempo pertencente ao universo dos vestígios. Segundo Mauad (2005, p.143), no processo de constante vir a ser, a fotografia recupera o seu caráter de presença em um novo lugar, com um outro contexto e uma função diferente.

Incorporadas aos minuciosos relatórios da Diretoria de Instrução Pública e da Diretoria de Obras Públicas, publicados pela Secretaria do Interior do Estado do Rio Grande do Sul, as fotografias nesse contexto serviam como comprovação daquilo que era almejado pelo Governo Estadual, ou seja, a difusão da educação pública primária e o combate ao analfabetismo. Ainda, plantas, projetos, desenhos e demais tipos de

representações das edificações escolares no momento de sua construção ou em períodos posteriores incorporam significados que foram privilegiados neste estudo.

O cenário desta pesquisa foi composto por fragmentos escritos e visuais, sendo valorizados, ressignificados e reinterpretados, a fim de estabelecer relações com o patrimônio histórico-educativo do Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo principal consistiu em inventariar as primeiras edificações, no intuito de dar visibilidade aos espaços escolares e salientar a necessidade de trazer essa questão para o âmbito patrimonial.

Durante este percurso, fomos ao encontro de diferentes acervos e instituições, nos deparamos com coleções e registros que satisfatoriamente vinham ao encontro do objetivo de pesquisa, tais como os relatórios do Governo do Estado, cuidadosamente organizados e disponibilizados no Memorial da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Também, os registros de processos dos imóveis localizados na cidade de Porto Alegre, através do EdificaPoa, disponíveis *on line* e com possibilidade de agendamento para consulta dos originais em sua sede, localizada no centro de Porto Alegre.

Algumas instituições escolares abriram suas portas com muito entusiasmo, na tentativa de contribuir e, também, solicitar informações sobre a sua própria história. A maioria do material que acessamos estava armazenado na biblioteca escolar, particularmente vinculadas às comemorações de aniversário da escola e, merecendo destaque a importância atribuída aos registros fotográficos. Dessa maneira buscou-se uma forma de contribuir com o acervo escolar fornecendo fotografias antigas que as mesmas não possuíam, e dados relacionados ao histórico da construção do edifício.

Por outro lado, convivemos com muitas ausências, silêncios e esquecimentos, tanto por parte dos órgãos governamentais responsáveis pela construção e mantimento dessas construções, como pelas escolas ou outras instituições que ocupam esses espaços na atualidade. Apesar de alguns esforços em localizar a documentação histórica, alguns relatos de funcionários descrevem o descarte de sistemático ou pontual de materiais pelas equipes diretivas das escolas. Em outros casos, diante do sucateamento e do descaso de nossas escolas, da falta de equipe de trabalho e professores, dos problemas estruturais e financeiros era evidente o desinteresse em investir tempo na busca por documentos que estão esquecidos em depósitos, não manuseados por décadas. Ainda, no caso da consulta de jornais diários, especialmente o Correio do Povo, o fechamento do Museu de

Comunicação Social Hipólito da Costa, em Porto Alegre, durante meses por motivos estruturais e, em muitos casos, a inacessibilidade devido aos longos períodos de restauro, impossibilitaram uma pesquisa neste tipo de documentação.

Conforme exposto, a construção da pesquisa se desenvolveu através da necessidade de levantamento das primeiras edificações escolares, contando com um corpus documental amplo e diversificado, mas nem sempre acessível. Com êxitos e limitações tecemos essa escrita valendo-se das subjetividades, opções e juízos de importância e, talvez, o que mais impulsionou a investigação, a busca constante pela compreensão sobre os primórdios da configuração desta rede de edifícios adaptados, reformados e construídos para a escola primária no Estado do Rio Grande do Sul.

No próximo capítulo analisaremos o modelo de escola primária no Brasil, entre finais do século XIX e as três primeiras décadas do XX, destacando a instalação dos grupos escolares em algumas das principais cidades brasileiras. Na conjuntura estadual examinaremos as reformas, regulamentos, propostas e projetos relacionados ao ensino elementar, estando este organizado a partir dos colégios elementares, grupos escolares e aulas isoladas.

3. A ESCOLA PRIMÁRIA NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA (1889-1930)

Para compreendermos a escola primária no panorama nacional e regional, este capítulo apresenta, em um primeiro momento, ideias gerais sobre o contexto político, social, econômico e cultural. Tem como objetivo contextualizar, valendo-se de dados que já foram pesquisados e discutidos por especialistas no tema, tanto no âmbito da história do Brasil em geral, como na História da Educação Republicana em particular.

Em seguida, trazemos o modelo de grupo escolar instituído no Brasil, primeiramente em São Paulo (1893), sendo posteriormente difundido para outros Estados da Federação. Por fim, analisamos o que consideramos mais importante para a compreensão deste estudo, ou seja, a organização da escola primária no Estado do Rio Grande do Sul a partir dos colégios distritais, colégios elementares, grupos escolares e aulas isoladas. Destacamos a ação do Estado na tentativa de estabelecer uma rede escolar pública primária, com a criação de estabelecimentos, adoção de um método de ensino, formação de professores, fiscalização, dentre outros mecanismos para organizar e controlar uma escola que, muito almejada, ainda não estava concretizada.

3.1 Cenário da escola primária pública

No contexto da instauração da Primeira República Brasileira (1889), a escola primária insere-se na necessidade de formação de uma nova nação, a partir de uma nova sociedade, um novo cidadão, um novo homem. O passado monárquico, diagnosticado pelos dirigentes republicanos como atrasado, insalubre e ignorante, deveria ser superado em direção ao progresso, à higiene e ao conhecimento científico. A segunda metade do século do século XIX é marcada por acontecimentos que colocam em crise um modelo vigente desde a Proclamação da Independência do Brasil, em 1822. O fim do tráfico de escravos (1850) e, posteriormente, a abolição da escravatura (1888); a organização os partidos republicanos, a partir de 1870, em diferentes Estados Brasileiros; a Lei Saraiva (1881)⁵⁶; a crise entre Estado Nacional e a Igreja Católica; a vinda de imigrantes europeus aponta para florescimento de novos horizontes.

Esse movimento, em torno de uma nova organização nacional é amplo, englobando mudanças no plano político, econômico e social, em direção à fundação (ou refundação) da nação⁵⁷. A passagem do Regime Imperial para o Republicano é marcada

⁵⁶ A Lei Saraiva, n. 3.029 de 09 de janeiro de 1881, após uma série de discussões, mantém os analfabetos excluídos do processo eleitoral, enfatizando o analfabetismo como um dos principais problemas nacionais.

⁵⁷ Dentre os principais líderes políticos republicanos, podemos destacar Marechal Deodoro da Fonseca, militar e primeiro Presidente da República. Com importante participação nas questões referentes à

por uma série de crises que o Regime Monárquico de D. Pedro II vinha enfrentando. Sob influência positivista, o regime republicano estava alinhado às invenções e às descobertas científicas, que deram sustentação ao desenvolvimento do século XX. Os políticos e intelectuais almejavam um constante progresso material e a reforma moral, política e social.

A mudança do regime político não alterou profundamente os diferentes âmbitos da sociedade, já que o poder político, econômico e o prestígio social continuaram concentrados em poucas pessoas – famílias latifundiárias – e sob os moldes do sistema de coronelismo – como chefe político local. A participação política estava restrita a minoria da população, já que o voto consistia em um mero “instrumento de vassalagem”, ou seja, uma manipulação de favores, proteção, ameaças e dinheiro⁵⁸. 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).

De acordo com Carvalho (1987, p.44-45), o voto era concedido àqueles a quem os políticos confiavam à preservação de seu poder, excluindo “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”. Estava restrito aos homens e alfabetizados, consistia em uma exigência para a cidadania política, que somente o direito social da educação poderia fornecer.

Outro aspecto a ser destacado é a implementação do sistema federativo, que também é marcado pelas desigualdades, sendo que os Estados de maior prestígio econômico – como Minas Gerais e São Paulo – lideraram, até o fim da Primeira República no Brasil (1930), o cenário de decisões políticas nacionais. Segundo Lima (2014, p.27), “manteve-se em um implicado complexo de sustentação política, de alianças realizadas entre as políticas locais e municipais (...) os presidentes de cada Estado realizavam uma série de acordos, concessão de favores políticos e distribuição de recursos”.

Desde o ponto de vista social, o início do período republicano foi marcado pela heterogeneidade, composta por grupos com interesses, culturas e expectativas de vida muito distintas entre si. Dentre eles, podemos destacar os ex-escravos, imigrantes,

Educação, o militar e político Benjamin Constant tem participação ativa na Reforma da Instrução Pública, em 1891.

⁵⁸ O sistema eleitoral durante a Primeira República estava regido pelo sufrágio universal, excluindo as mulheres e os analfabetos, que representam a maioria da população. Outro aspecto a ser assinalado consistia no voto aberto, que significava uma forma de abuso de autoridade, fraudes, trocas de favores e violência.

profissionais liberais, pequenos produtores agrícolas, comerciantes, entre outros, formavam a grande parcela da sociedade que deveria ser conduzida por uma elite dirigente representada na forma do Estado, que introduziria mudanças e realizaria a manutenção da estabilidade social. De acordo com Monarcha (1989, p.52), o discurso sobre a educação foi um *locus* importante para a construção e disseminação das imagens universalizadoras e unificadoras. Entretanto, construir uma identidade nacional diante de uma sociedade com grupos tão distintos foi um dos maiores desafios da República brasileira.

Nesta conjuntura, apenas instaurar o regime político 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 europeias e norte-americanas⁵⁹. O homem era o principal alvo do processo modernizador e a ele cabia a intervenção pragmática para a mudança da realidade. Primeiramente, os governantes realizaram um levantamento dos problemas nacionais, tendo como resultado 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 o país (KROPP, 1996, p.25).

O retrato do Brasil, nos primeiros anos da República, confirmava-se como atrasado, inculto, conservador e oligárquico, com uma forte dissonância entre “padrões cultos burgueses e o atraso nacional”. Segundo Monarcha (1989, p.42-43), a sociedade brasileira estava num estágio “pré-social” marcada pelo patriarcalismo⁶⁰ e atraso das cidades em comparação aos ideais cosmopolitas e culturais das sociedades europeias e norte americana. Desse modo, a inteligência nacional buscava estabelecer parâmetros e rumos para a organização e desenvolvimento nacional na tentativa de superar o estágio “pré-burguês” em direção a uma efetiva República liberal democrática.

Para alcançar tal objetivo, seria necessário intervir, curar, sanear e educar alinhado ao padrão burguês, industrial e civilizado (HERSCHMANN, 1996, p.25). O princípio norteador das mudanças seria a ciência, concebida como chave para o conhecimento da realidade e sua transformação em benefício do homem. O desenvolvimento dos centros

⁵⁹ De acordo com Carvalho (1990), existiam três modelos de República à disposição dos republicanos brasileiros: o americano, o 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.

⁶⁰ O patriarcalismo era uma característica predominante do Estado Brasileiro e estava vinculado ao poder exercido pelo chefe local, com total obediência. Para uma análise mais aprofundada, ver Carvalho (2006, 2004, 2001); Holanda (2013) Faoro (2001).

urbanos, especialmente nas regiões sudeste e sul, também foram vislumbrados como importantes propulsores da modernidade brasileira.

De acordo com os discursos médicos, nas primeiras décadas do século XX, seria necessária a prática de uma medicina preventiva, de cunho social, ocupando-se dos sadios a fim de evitar a propagação de enfermidades através de medidas instrutivas. O modelo de 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 e a educação como necessária à superação dos problemas relacionados à higiene. Um dos argumentos e talvez o mais emblemático “potencializava a ignorância como fator preponderante, uma espécie de vírus mortífero ou doença grave” (STEPHANOU, 1999, p. 140). 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. Desse modo, a alfabetização ampliava o horizonte de compreensão das propostas higiênicas, considerados indispensáveis para uma boa saúde (Idem, p. 138).

Dentro do contexto urbano, sob discurso de um novo modelo pedagógico e higienista, surge o modelo de Grupo Escolar no Brasil, no final do século XIX, seguindo as tendências internacionais de uma nova concepção de escola primária⁶¹. Em linhas gerais, esta deveria ser instalada em um prédio próprio escolar (separado da casa do professor ou espaços adaptados), graduada em níveis de ensino de acordo com o grau de adiantamento dos alunos, de formação integral (moral, intelectual e física) e de acordo com o método intuitivo⁶².

Para atender às necessidades desse novo modelo escolar, o magistério constituía um ponto chave, desde a formação, como sua inspeção e controle por parte do Estado. A

⁶¹ Os estudos sobre os grupos escolares, analisados em conjunto ou individualmente, têm sido tema frequente 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), Bencostta (2005), Vidal (2006), Azevedo (2010), Teive (2009a, 2009b), Silva e Teive (2009), Dallabrida e Teive (2011). Dissertações e teses contemplam diversas localidades do país contribuem 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).

⁶² O ensino intuitivo vincula-se, historicamente, ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condillac, 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.

figura do diretor apresenta-se nova organização de administração e, acima de tudo, uma nova hierarquia escolar. Sua função administrativa era destinada a 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 escola⁶³.

Outro símbolo emblemático da modernidade educacional impulsionada no período são as exposições e congressos pedagógicos e as missões de estudos. O objetivo principal consistia em divulgar as novidades no âmbito internacional, principalmente dos Estados Unidos e da Europa, para servirem de modelo para a instrução 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 país⁶⁴.

Também as missões de diretores/inspetores da instrução pública contavam com a participação dos professores, constituindo uma importante atividade de reconhecimento e contato com os modelos de ensino considerados mais “avançados”. Consistia numa tentativa de aproximação entre as novas descobertas da educação daquelas regiões/nações que já haviam progredido e aquelas almejavam alcançar esse objetivo⁶⁵.

Desse modo, era primordial para os dirigentes políticos a construção física e ideológica das escolas primárias, moldadas aos novos princípios idealizados sobre a sociedade e a nação. Um novo espaço estrutural e pedagógico, a partir do princípio de progresso nacional, sob o rótulo de escola republicana, ficou conhecido como *Grupos Escolares*.

3.2 Panorama dos grupos escolares no Brasil

Os grupos escolares tornaram-se, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, o modelo de escola primária em grande parte dos Estados do Brasil, tanto

⁶³ Para uma análise quantitativa entre homens e mulheres na direção dos colégios elementares e grupos escolares no período, ver Peres (2000, 2010).

⁶⁴ Sobre as exposições universais, ver Pesavento (1997), Kuhlmann (2001), Warde (2002). Sobre a primeira exposição do Rio de Janeiro, ver Bastos (2005).

⁶⁵ Em próximo subcapítulo trazemos a experiência realizada por um grupo de professores do Estado do Rio Grande do Sul para Montevideú, em 1913.

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 (aulas isoladas), 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. De acordo com Souza (1998, p.122), trata-se do momento histórico de consolidação da escola como uma instituição social independente das demais.

Em relação à nomenclatura, cabe salientar que esse modelo escolar nem sempre foi denominado de grupo escolar. Primeiramente, ficou conhecido como “escolas centrais” ou “escolas graduadas” e, foi também chamado de “escolas reunidas”, de modo geral, para designar um conjunto de escolas que funcionavam em um mesmo 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 se modifica com a Lei nº 5692, de dezembro de 1971, que transforma o ensino primário em primeiro grau, de 8 anos, reunindo os antigos primário e ginásio.

O projeto da 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, na maioria dos casos, desenvolvida no ambiente doméstico. A escolarização, ao longo do século XIX, no Brasil, foi progressivamente assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*. No âmbito simbólico, o afastamento da escola da casa familiar significava distanciá-la das tradições culturais e políticas organizadas e visíveis no espaço doméstico (FILHO e VIDAL, 2000, p. 24).

De acordo com os primeiros dados estatísticos organizados pelo Estado, podemos nos aproximar da situação em que se encontrava a escolarização no Brasil neste período, ou seja, o reduzido número de crianças que frequentam a escola. O analfabetismo atingia a grande maioria da população brasileira, e este se transformou no símbolo do atraso nacional. A Diretoria Geral de Estatística foi criada em 1871 pelo Governo Imperial, em um contexto de inexistência de informações básicas para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Segundo Souza (2005, p.198), instituída a República, “a situação dos serviços estatísticos ainda era irregular, apesar de algumas medidas tomadas ao longo da Primeira República”⁶⁶. Esses dados seriam uma possibilidade de aproximação do processo de

⁶⁶ Segundo Bastos (2011, p.346), as Conferências Populares da Freguesia da Glória, promovidas por Manoel Francisco Correia, entre 1873 e 1890, permitiam uma fecunda discussão de ideias científicas e

escolarização nacional, fornecendo indícios e rastros não apenas a rede pública municipal, estadual e federal, como também da privada.

Na Capital do Estado de São Paulo, a primeira escola primária pública projetada - até onde temos conhecimento, primeira também do Brasil - foi a “Escola Modelo da Luz”, posteriormente denominada “Grupo Escolar Prudente de Moraes”⁶⁷. Iniciada no ano de 1893, sua construção esteve relacionada ao 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).

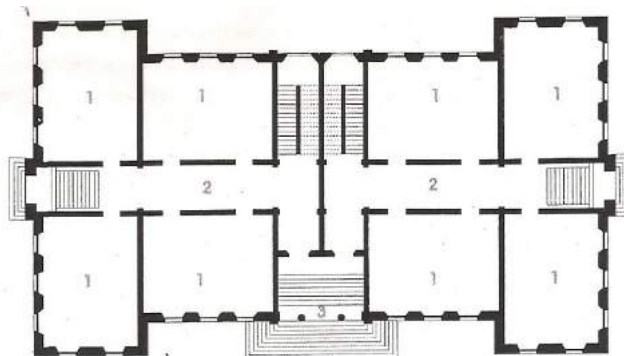
educacionais na cidade do Rio de Janeiro. De modo geral, as conferências apoiam-se em dados estatísticos, de vários países da Europa e Estados Unidos, para evidenciar o atraso brasileiro e a necessidade de instrução pública, sendo assinalada como origem de todos os problemas nacionais. Também, “expressam filiação com ideias em circulação dos principais pensadores de seu tempo”. 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 frequentava a escola. 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)

⁶⁷ 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. De acordo com Souza (1998, p.47), “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”.

Figura 1: Plantas escolares do Estado de São Paulo

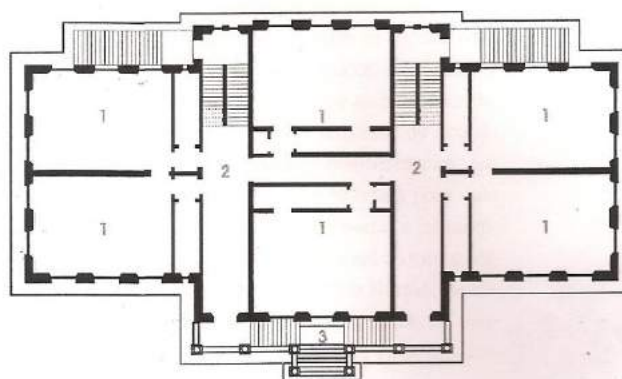
Planta 1

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



Planta 2

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



- 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; PINTO, 2002, p. 36.

Em menos de 30 anos, entre os anos de 1894 e 1919, o governo paulista instalou 101 grupos escolares, sendo 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). Em relação ao seu programa de ensino, bastante amplo, compreendia,

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)

Outros Estados Brasileiros, a partir da iniciativa paulista, começam a investir no modelo de grupo escolar. Segundo Souza e Araújo (2013, p.107), a instauração destas

instituições, se configurou nos seguintes anos: Rio de Janeiro (1897); Maranhão (1903); Minas Gerais (1906); Rio Grande do Norte (1908); Mato Grosso (1910); Piauí (1910); Sergipe (1911); Bahia (1913); Território do Acre (1915) e Goiás (1918).

As mensagens de governadores de Estados Brasileiros apresentam uma relativa amplitude nacional a respeito da institucionalização dos Grupos Escolares no Brasil, entre 1893-1918. Uma investigação, que compara o ideário republicano veiculado em 10 Estados, nos respectivos anos de instauração destas instituições, conclui que as mensagens dos presidentes das Províncias apresentam os Grupos Escolares como modelo à instrução primária. Consistia em um instrumento civilizatório, que vislumbrava modernizar o método de ensino e o número elevado de escolas isoladas, apresentando um modelo de desigualdade e disputas entre poderes municipais e estaduais (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2013).

Em Minas Gerais, o inspetor técnico do ensino, 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 na cidade de Belo Horizonte, posteriormente denominado Barão do Rio Branco⁶⁸. A presença dos grupos escolares na cidade de Belo Horizonte, com sua arquitetura requintada, constitui um dos elementos que compõem e reproduzem a cidade 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 público⁶⁹.

Na cidade de Curitiba, a instalação do primeiro Grupo Escolar, denominado Xavier da Silva, concretizou-se em 1903. Seguindo também o exemplo do Estado de São Paulo, foram organizados outros grupos que, mais tarde, o governo fundaria na capital e em outras cidades do Paraná⁷⁰ (BENCOSTTA, 2005). Essa experiência constituiu uma

⁶⁸ 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). Para uma análise mais aprofundada sobre a escola como experiência urbana, o caso de Belo Horizonte, ver Veiga (2002).

⁶⁹ 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; ver Lima (2013) sobre o Grupo Escolar Honorato Borges/Patrocínio. Araújo; Ribeiro; Souza (2012) sobre grupos escolares no Triângulo e Alto Paranaíba. Ainda, sobre os grupos escolares mineiros, ver Durães e Aguiar (2008).

⁷⁰ 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

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”.

Figura 2: Fachada do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva (1905)



Fonte: BENCOSTTA, 2005, p.109.

No Estado de Santa Catarina a instalação dos primeiros grupos escolares se deu na década de 1910, a partir da iniciativa do professor paulista Orestes Guimarães, especialmente contratado pelo Governo do Estado de Santa Catarina para “reestruturar e modernizar a instrução pública catarinense” (SILVA; TEIVE, 2009, p.32)⁷¹. O primeiro Grupo Escolar denominou-se Conselheiro Mafra, localizado na cidade de Joinville⁷². 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

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)

⁷¹ 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; TEIVE, 2009, p. 44).

⁷² 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; TEIVE, 2009, p.39).

1913, os GEs “Vidal Ramos”, em Lages, “Silveira de Souza”, em Florianópolis, “Victor Meirelles”, em Itajaí, e “Luiz Delfino”, em Blumenau ⁷³ (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; TEIVE, 2009, p.39)

No caso do Estado do Mato Grosso, a instalação do primeiro grupo escolar foi em 1910, chegando, ao ano de 1924, com apenas 5 instituições deste tipo. Segundo Sá (2013, p.168), todo o movimento de expansão da escola primária no Estado, esbarrava com vários fatores, tais como “ampla extensão territorial unida à disseminação da população, à dificuldade de acesso pela quase ausência de estradas, à pobreza das famílias das cidades do interior e à falta de comunicação”. Ainda, os conflitos entre os coronéis do norte (grupo representado por senhores de engenho e, posteriormente, por usineiros de açúcar) e o sul (formado por grandes pecuaristas e comerciantes) direcionavam os gastos para as disputas armadas e contribuía para a instabilidade e pânico social, que refletia na organização da instrução pública.

De acordo com Souza (1998, p. 91), “o grupo escolar, pela sua arquitetura, organização e finalidades aliava-se às grandes forças míticas que compunham o imaginário social do 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 centrais da cidade, a partir de projetos arquitetônicos grandiosos e ornamentados, representaram a escola primária idealizada pelos dirigentes políticos. Sob o discurso da propagação das luzes para toda a sociedade, a escola foi um espaço de difusão dos

⁷³ Os grupos escolares, de modo geral, foram instalados em cidades com maior prestígio econômico, não obedecendo à regra de serem primeiramente instalados nas capitais.

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/ou oculta, visavam a construção do imaginário social a partir da utilização de símbolos nacionais.

Ao analisar os prédios para escola primária em Portugal, no decurso do século XX, Nóvoa (2005, p.63) salienta que os mesmos adquirem uma enorme visibilidade pública, em um lugar de destaque na geografia do país, assim como no imaginário individual e coletivo. Para além das suas funções internas, o edifício escolar delimita um território de poder e de expectativas, sendo que o futuro de muitas crianças é lançado no interior destas paredes “mais ou menos majestosas”.

De modo geral, os movimentos em torno da valorização da educação foram importantes propulsores de discussões, nas primeiras décadas do século XX, sobre expansão quantitativa e qualitativa da escola primária. Primeiramente, o entusiasmo pela educação pode ser caracterizado pela importância atribuída à educação, a partir da proliferação numérica das escolas. O otimismo pedagógico, além de possuir essa mesma característica, enfatiza a importância da nova pedagogia para a formação de um novo homem.

A necessidade de alfabetização percorreu todo o período da Primeira República com melhorias, porém sem uma diminuição significativa dos índices alarmantes de analfabetismo. Como coloca Nagle (1974), a década de 1920 herdou, do decênio anterior, a bandeira de luta contra o analfabetismo. Os dados levantados pelo recenseamento nesta década, as discussões e os estudos resultantes da Conferência sobre o ensino primário de 1921, assim como o constrangimento que dominou em 1922, momento de comemoração do primeiro centenário da independência, apresentava-se como resultado uma nação com 80% de analfabetos, conforme os cálculos da época. Desse modo, o analfabetismo transformou-se na grande vergonha do século, “no máximo ultraje de um povo que vive a querer ingressar na rota da “moderna civilização” (Idem, p. 112).

3.3 A escola primária no Rio Grande do Sul

Para iniciar essa incursão mais específica no ensino primário do Rio Grande do Sul, é relevante destacar que não é somente com o a Proclamação da República e com a instauração do sistema Federativo, presente na Constituição de 1891, que o Estado começa a legislar sobre a instrução primária. O mesmo já exercia essa função, pois o Ato

Adicional de 1834, ainda sob regime monárquico, previa que cada Província do território nacional fosse responsável organização, implementação e fiscalização desse nível de ensino⁷⁴. Conforme nos apresenta Fausto (2001, p.148), com a República se concretizou a autonomia estadual de uma maneira mais ampla, dando plena expressão aos interesses de cada região, refletindo no plano político, com a formação de partidos republicanos restritos a cada estado, onde tentativas de organização de partidos nacionais não obtiveram sucesso.

Foi a partir do Partido Republicano Rio-Grandense⁷⁵ que se propôs a solução dos problemas do Estado através de um projeto de modernização, justificado a partir do conjunto de ideias elaboradas por Augusto Comte, vislumbrada na construção de uma sociedade racional, distinta da anterior⁷⁶. A Constituição Estadual de 1891 foi marcada pela centralidade da figura de Júlio de Castilhos, seu único autor, sendo que a política ideológica estabelecida durante toda a Primeira República no Estado ficou conhecida como *Castilhismo*. O poder esteve centralizado por distintos e praticamente consecutivos mandatos, primeiramente com Júlio de Castilhos, Presidente da Província (1891-1897)⁷⁷ e, logo em seguida como seu sucessor e seguidor, Borges de Medeiros, também adepto do positivismo (1898-1902; 1903-1907; 1913-1917; 1918-1922; 1923-1927).

A partir desse poder centralizado, forte, autoritário e violento, a ideia principal era moldada a partir do lema “conservar melhorando”. 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 ordenar o tempo para essa nova sociedade que deveria surgir, estabelecendo o controle do homem sobre a

⁷⁴ O Ato Adicional de 1834 (Decreto legislativo incorporado à constituição do Império) determinava a autonomia relativa das províncias, atribuindo às Assembleias Provinciais legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la (art.10, inciso 2). Desse modo, a instrução primária gratuita tornou-se dever das províncias (SUCIPIRA, 1996).

⁷⁵ O Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) foi fundado em 1882 e, quando instaurado o Regime Republicano (1889), era numericamente inferior aos outros partidos. Segundo Pinto (1986, p.10), seus membros não faziam parte da tradicional elite pecuária da campanha gaúcha, que faziam parte do grupo opositor, o Partido Liberal. Os membros do PRR eram, em sua maioria, “pertencentes à região norte do Estado, de ocupação recente e mais pobre, quer pela ausência da indústria do charque, quer pela distância dos centros consumidores”.

⁷⁶ De acordo com Tambara (1995), essa ideologia no Estado do Rio Grande do Sul apresentou certas peculiaridades, decorrentes da justaposição das ideias de Augusto Comte e Júlio de Castilhos, o que se chamou de Castilhismo.

⁷⁷ O início da República no Estado do Rio Grande do Sul foi marcado por instabilidade política, principalmente pelos opositores do Partido Liberal, o que desencadeou, entre 1893-1895, uma guerra civil entre republicanos e federalistas. Entre 1889 e 1897, o Estado do Rio Grande do Sul teve 10 presidentes, 2 deles membros do Partido Republicano Rio-grandense (QUEIRÓS, 2006).

natureza, a construção dos espaços, a organização e determinação das ações humanas. Segundo Corsetti (2008, p.61), “na compreensão burguesa da realidade, da qual o positivismo é uma das vertentes, a questão social emergia como um elemento concreto, derivado da própria acumulação de capital”. Havia, portanto, a necessidade de “incorporar o proletariado à sociedade moderna”, limitando suas ações, assim como normatizando sua participação social.

Sob essa influência filosófico-política, o Estado do Rio Grande do Sul, 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.

Com 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, estado civil. Quanto à instrução, era cada vez mais recorrente o levantamento da população que sabia ler e escrever, entre homens/mulheres e crianças (0 – 14 anos) e acima de 15 anos, assim como dos imóveis urbanos e rurais, quase nada escapava da necessidade de contabilizar⁷⁸.

Nesse contexto, a ciência, a educação e a moral constituíram importantes instrumentos de controle social e de veiculação ideológica. Dessa maneira, seria garantida a reorientação da sociedade e neutralização dos conflitos travados durante a guerra civil ocorrida entre 1893-1895, mantendo a estabilidade social em nome do “bem comum”. Em relação ao processo de modernização no Rio Grande do Sul, assumiam um caráter intervencionista no plano econômico e social. Em relação ao primeiro, buscou promover o progresso a partir dos moldes capitalistas, enquanto no âmbito social previa a

⁷⁸ Sobre, ver Gomes (2002).

manutenção da ordem a partir do processo de pacificação como condição para o próprio desenvolvimento (CORSETTI, 2008, p.61-62).

O sistema de educação no Estado estava submetido à Secretaria de Negócios do Interior, sob comando de uma Diretoria de Instrução Pública, seu Diretor, secretários e inspetores. Estava marcado pela centralidade e pela hierarquização do poder do Presidente do Estado, que controlava a instrução pública por intermédio do Secretário dos Negócios do Interior e Exterior. O cargo de Inspetor Geral da Instrução Pública era subordinado hierarquicamente a ambas as autoridades, sendo responsável pela direção e inspeção do ensino, do qual dependiam além dos inspetores, os diretores, os professores e demais funcionários do setor⁷⁹.

A figura do político Protásio Alves (1859-1933) marca a trajetória da Secretaria de Negócios do Interior e Exterior e a Instrução Pública no Estado⁸⁰. Estudou Medicina no Rio de Janeiro, viajou pela Europa e retornou ao Estado do Rio Grande Sul, onde iniciou sua carreira como médico e político, membro do PRR. Primeiramente, como Diretor da Higiene (1891-1896; 1901-1904), e, posteriormente, como Secretario dos Negócios do Interior e Exterior, cargo exercido entre 1906 e 1928, sob governo de Borges de Medeiros.

Sua relação com a instrução pública esteve estritamente vinculada com a subordinação que a Diretoria de Instrução Pública possuía com a Secretaria da qual comandava, interesses pessoais, assim como a centralização e fiscalização exercida pelos dirigentes políticos republicanos. Em síntese, suas ações em torno da instrução compreenderam a expansão da instrução para as regiões de imigração e escolas religiosas, promovendo o ensino da língua nacional; a preocupação com a formação do magistério e a experiência de outros países, principalmente por uma missão de estudos de professores (as) para o Uruguai, em 1913⁸¹; busca pela expansão da rede de ensino público e privado,

⁷⁹ Segundo Corsetti (2008, p.67), “essa estruturação manteve-se quase inalterada até o final da década de 1920, tendo sido modificada no período de 1911 a 1927, período em que ficou suprimida a Inspeção Geral da Instrução Pública, tendo sido extinto o cargo de Inspetor Geral”. Durante essa fase, o serviço de Instrução Pública foi entregue à Repartição Central da Secretaria do Interior e Exterior, o que culminou em uma ainda maior centralização durante o período.

⁸⁰ Sobre, ver Campos e D’Azevedo (2005).

⁸¹ A Missão de Estudos para Montevideu/Uruguai foi patrocinada pelo Governo do Estado, em 1913 tinha como objetivo realizar estudos e fazer observações acerca do funcionamento e organização das escolas primárias daquele país, no intuito de reorganizar o ensino público no Estado. Contou com a presença de dois professores e quatro professoras, sendo chefiada pelo diretor da Escola Complementar da Capital, Alfredo Clemente Pinto e composta pelo professor Afonso Guerreiro Lima e as professoras Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marieta de Freitas Chaves e Florinda Tubino. De acordo com Peres (2010), “a experiência de estudo, pesquisa, observação, vivência e aprendizagem, no País vizinho frutificou”. Desse modo, a convite do governo uruguaio e com as despesas pagas pelo estado, o governo

elementar, complementar e superior. Seus discursos são repletos de palavras voltadas para a educação, examinava os resultados da pedagogia vigente, decidia sobre os livros a serem adotados nas escolas e aconselhava professores sobre métodos e programas. Suas ações eram descritas ano após ano nos Relatórios da Secretaria do Interior e do Exterior e da Diretoria de Instrução Pública, intercaladas por longos trechos de orientações, visando o progresso através da conservação da ordem social.

No período compreendido entre a Proclamação da República Brasileira (1889) e o Regulamento que organiza a instrução primária, promulgado em 02 de fevereiro de 1897, o Estado do Rio Grande do Sul estava dividido em 3 zonas escolares, com 3 fiscais para cada uma. Esse momento é marcado pelos primeiros balanços, discussões em torno das premissas que deveriam reger a instrução pública, fazendo um diagnóstico de seus problemas e buscando soluções. Como salientamos anteriormente, o primeiro movimento em torno da educação na Primeira República Brasileira compreendia a busca pela diminuição do número de analfabetos, a partir da ampliação da rede escolar primária por diferentes regiões.

Os relatórios anuais da Diretoria de Instrução Pública, submetida à Secretaria do Interior do Estado do Rio Grande do Sul, contém uma série de dados quantitativos. No ano de 1893, por exemplo, o Diretor de Instrução Pública, João Pedro H. Duplan afirma que: “existem criadas: 751 aulas, sendo 613 providas. Estão em exercício, 613 professores (334 homens e 279 mulheres), a frequência escolar é de 15.688” (DIP/RS, 1893, p.11). No entanto, além da análise quantitativa da instrução pública, os relatórios também apresentam as discursividade acerca dos fundamentos da educação, os projetos de regulamento, os fins do ensino primário.

Nas discussões que antecedem o projeto de Regulamento da Instrução Pública Primária (1897) do Estado do Rio Grande do Sul, o Diretor da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, coloca as principais bases para uma “boa organização do serviço de Instrução Pública”, como: “garantia, responsabilidade e competência profissional do professorado; fiscalização constante, unidade administrativa, laicidade, gratuidade e liberdade de ensino (DIP/RS, 1895, p.186).

gaúcho enviou seis alunas-mestras para estudar na Escola Normal de Montevideú e na Escola de Aplicação daquela cidade (Carolina Cunha, Olga Acauã, Marina Cunha – para a escola normal e Idalina Mariante Pinto, Maria José de Souza e Branca Diva Pereira para a escola de Aplicação (PERES, 2010, p. 78). Em próximo capítulo abordaremos as questões apontadas sobre os prédios escolas das escolas uruguaias. Sobre, ver Arriada (2007) Michel; Arriada (2017).

Também é abordada a modificação no funcionamento das aulas de três municípios do Estado: Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, com a divisão em distritos escolares e o estabelecimento de dois colégios – um para sexo masculino e outro para feminino – com número de professores suficientes para cada classe, segundo as matérias ensinadas e o grau de adiantamento dos alunos. Destaca a necessidade do diretor e as vantagens pedagógicas e econômicas deste novo modelo:

Não me demorei agora em demonstrar as vantagens desta organização. Elas são intuitivas, quer sob o ponto de vista administrativo e econômico, quer pedagógico; pois além de tudo fará nascer o estímulo entre os alunos e daí os resultados do nobre e fecundo esforço, que empregarão com o fim de passarem de uma classe atrasada para outra adiantada; virá finalmente despertar e desenvolver a amor pela escola e a vida escolar com todas as suas sadias e duradouras alegrias, até hoje completamente desconhecidas da população infantil que frequenta as nossas escolas públicas (DIP/RS, 1895, p.194).

A Diretoria de Instrução Pública lista 19 municípios onde existiam escolas a mais do que seria necessário para a instrução elementar (DIP/RS, 1895, p. 197). Das 376 escolas em atividade, deveriam existir 283 instituições, já que havia a necessidade do suprimento das aulas avulsas e o conseqüente agrupamento em um único estabelecimento era apontada como uma ação urgente, para o qual se destinariam todas as crianças de uma mesma localidade.

O objetivo principal, nesse primeiro momento, era a reforma completa do modelo de ensino primário, a partir dos seus atores e estrutura física: dos mestres (bem preparados e bem remunerados); escolas boas (melhores edifícios, claros e espaçosos); mobiliário escolar (decente e moderno) (DIP/RS, 1895, p.6). No ano seguinte, é lamentada a impossibilidade de colocar em funcionamento o novo regulamento, devido problemas orçamentários. Mesmo assim, apontam medidas necessárias para a melhoria do ensino, destacando a importância da fiscalização das aulas públicas, com ênfase às faltas cometidas pelo professorado; a aquisição de casas próprias para as escolas, com mobília recomendada pela pedagogia moderna; o método a ser seguido em todas as escolas e a adoção dos livros escolares (DIP/RS, 1896, p.199).

A necessidade de substituir gradativamente as casas alugadas pelos prédios próprios é um dos principais temas abordados pelo Diretor de Instrução Pública. Nas palavras do Diretor de instrução pública do Estado do Rio Grande do Sul, os fins da educação primária

eram amplos, e não consistiam apenas aos ensinamentos de ler, escrever e contar, mas sim,

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)

A escola primária é vislumbrada, na discursividade dos dirigentes políticos no Estado, como o “futuro dos povos”, um “sustentáculo dos governos republicanos”. Partindo do princípio de uma formação integral – moral, física e intelectual – educar consistia em um processo que abrange a tríplice natureza humana. O ensino primário deveria compreender “o conhecimento e o uso da linguagem; o exercício e lógico desenvolvimento dos poderes físicos, morais e intelectuais; assim como as ideias e os conhecimentos que, iluminando a inteligência, lhe darão os materiais necessários para a vida do pensamento” (DIP/RS, 1896, p. 299)

Em relação à formação moral e intelectual, seria o adotado o modelo americano⁸², aplicado também na República Argentina e com adaptações à legislação brasileira. Quanto à educação física, seriam extraídos alguns elementos do modelo das escolas alemãs, possíveis de serem aplicados. A organização do tempo escolar, de cinco horas diárias, deveria estar dividida de modo que entre cada lição (que nunca excederá a $\frac{3}{4}$ de hora), com um intervalo de 15 minutos, destinado aos cânticos escolares executados em movimentos adequados, conforme os compêndios que se adotarem. Para tanto, era destacada a necessidade de salas espaçosas, para que entre as filas de bancos as crianças executem os movimentos recomendados. Os exercícios de educação física desenvolveriam, ao longo dos anos, além do vigor e agilidade, o sentimento de coletividade em sobreposição aos instintos individualistas⁸³.

⁸² O modelo americano estava baseado no liberalismo e no protestantismo, que marcou profundamente os primeiros anos da República brasileira e suas reformas (disputas entre o iberismo - tradição que deveria ser abandonada - e americanismo – o novo modelo a ser seguido). Acreditava na transformação da sociedade a partir da escola, que seria um instrumento para abrir o caminho que levaria a nação a forjar o homem novo racional e industrioso, segundo o modelo norte-americano (VIEIRA, 2008, p.28). Sobre, ver Carvalho (1990), Monarcha (1999), Warde (2000), Faoro (2001), entre outros.

⁸³ A unidade da educação também deveria estar prevista pela adoção de livros, já que existiam adotados nas escolas públicas cinco (5) tipos diferentes de primeiros livros, cada um com um seguindo um método

Após alguns anos de discussões e projeções, a instrução primária do Estado foi reorganizada pelo decreto n. 89 de 02 de fevereiro de 1897, que estabeleceu 7 zonas escolares, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Regiões escolares e a inspeção do ensino (1897)

| Região | Municípios | Sede | Inspetor |
|----------------|---|-------------------------|--------------------------------------|
| 1 ^a | Porto Alegre, Viamão, Dolores e São João de Camaquã. | Porto Alegre | Arthur Toscano Soares Barbosa |
| 2 ^a | São Leopoldo, São Sebastião, Taquara, Gravataí, Santo Antônio da Patrulha, Conceição do Arroio e Torres. | São Leopoldo | João Pedro Henrique Duplan |
| 3 ^a | São João do Monte Negro, Bento Gonçalves, Caxias, Vacaria, Lagoa Vermelha, Lajeado, Estrela, Taquari, Triunfo e São Jerônimo. | São João do Monte Negro | Lucio Brasileiro Cidade |
| 4 ^a | Santo Amaro, Venâncio Aires, Santa Cruz, Rio Pardo, Encruzilhada, Cachoeira, São Sepé, Santa Maria, São Vicente, São Martinho, São Francisco de Assis, Caçapava e Lavras. | Santa Maria | José Pena de Moraes |
| 5 ^a | São Gabriel, Rosário, Alegrete, Livramento, Quaraí, Uruguaiana e Itaqui. | São Gabriel | Manoel Pinto da Costa Brandão Junior |
| 6 ^a | Pelotas, São Lourenço do Sul, Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória, Jaguarão, Herval, Arroio Grande, Piratini, Canguçu, Cacimbinhas, Bagé e Dom Pedrito | Pelotas | Manoel Inácio Fernandes |
| 7 ^a | Vila Rica, Cruz Alta, Soledade, Passo Fundo, Palmeira, Santo Ângelo, São Luiz, São Borja e São Thiago do Boqueirão. | Cruz Alta | Vago |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com as informações do Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1897, p. 302.

O Estado do Rio Grande do Sul contava, no ano de 1900, com 65 municípios fazendo fronteira com a Argentina, o Uruguai e com o Estado de Santa Catarina, conforme mapa a seguir:

e uma doutrina. Os livros legalmente adotados, em 1891, e fornecidos regulamente para as escolas eram: João de Deus – Cartilha Maternal, Hilário Ribeiro – Cartilha Nacional; Abílio – Primeiro Livro de Leitura; Ubatuba; Samorim de Andrade – Primeiro Livro. Quanto ao ensino de aritmética nas escolas primárias, o livro adotado era a Primeira e Segunda Aritmética de Souza Lobo, sendo destacada como de grande valia para a instrução.

Figura 3: Divisão Municipal em 1900. Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: [http://www.scp.rs.gov.br/upload/muni_1900\(2\).pdf](http://www.scp.rs.gov.br/upload/muni_1900(2).pdf)

Uma das principais prerrogativas propostas pelo novo regulamento é o processo de fiscalização, que seria realizada por um inspetor geral, os inspetores de regiões, dos conselhos distritais e do conselho escolar⁸⁴. Segundo Corsetti (2008, p.67),

a organização das atividades de fiscalização de ensino talvez tenha representado, em paralelo com a habilidade demonstrada na manipulação do orçamento público, o elemento da estrutura educacional rio-grandense onde a criatividade dos republicanos mais se evidenciou. A constituição de um sistema inédito de inspeção escolar caracterizou a experiência educacional dos dirigentes gaúchos, que conseguiram reunir os funcionários do Estado às próprias comunidades, nas tarefas fiscalizadoras do ensino.

⁸⁴ A Diretoria de Instrução Pública ficou composta do seguinte pessoal: 1 Inspetor Geral; 1 Diretor; 1 Subdiretor; 1 Primeiro Auxiliar; 3 Segundos Auxiliares; 1 almoxarife-arquivista; 1 porteiro; 1 contínuo-correio; 1 servente (DIP/RS, 1897, p.301)

O ensino primário, a partir do Regulamento de 1897, fica dividido em elementar e complementar, sendo, o primeiro ministrado exclusivamente pelas escolas elementares “bem organizadas e constantemente inspecionadas” e, ambos, em colégios distritais, “com tantos professores quantas forem as classes em que se dividir o curso”. O artigo 3º do regulamento prevê que, nos colégios distritais, deve-se ensinar “quase todo o curso de madureza exigido para a matrícula nos cursos superiores; que este ensino será ministrado de acordo com o sistema de Ginásios, isto é, em um curso harmônico e graduado, não parcelado como atualmente se faz” (DIP/RS, 1897, p.404).

O método adotado era o intuitivo e prático, começando pela observação de objetos simples para depois elevar-se à ideia abstrata, à comparação, generalização e ao raciocínio. O modo empregado pelos professores deveria ser o simultâneo, sendo as lições dadas diretamente aos alunos pelo professor, que deveria primar pelo adiantamento geral e uniforme da classe. Outro aspecto abordado no Regulamento refere-se à instrução moral e cívica, que deveria ocupar constantemente a atenção do professor, sem um curso especial. Os mestres deveriam promover o amor ao trabalho e aos estudos, sentimento de bem e a consciência dos deveres morais (DIP/RS, 1897, p.406).

Em relação à organização do tempo e a adoção de livros, cabe destacar que a duração da seção escolar diária, de cada lição e o de cada recreio ou exercício, deveriam ter em vista as necessidades do ensino e os preceitos de higiene. No entanto, a Diretoria de Instrução Pública deixou a confecção do horário a cargo do professor, mediante a aprovação do Inspetor Regional. O problema da diversidade de livros ficou aparentemente resolvida com a adoção da “Cartilha Maternal”, de João de Deus⁸⁵ e “O Rio Grande do Sul para as escolas”, de José Pinto Guimarães⁸⁶ (DIP/RS, 1897, p.411).

A partir da divisão do Estado em 7 zonas escolares, os relatórios encaminhados à secretaria do Interior – Diretoria de Instrução Pública, possuíam descrições de cada uma, com dados quantitativos e qualitativos de cada região. Os municípios de Uruguaiana e o de Cruz Alta, 5ª e 7ª região escolar, respectivamente, entram na concorrência para o estabelecimento de um colégio distrital. O primeiro, propõe ceder o então prédio onde funciona a escola municipal, comprometendo-se fazer reparos e melhoramentos, assim como o aumento do salário do professor. Já o segundo, declara estar pronto a concorrer materialmente para a consecução desse novo tipo de colégio (DIP/RS, 1899, p.152). O

⁸⁵ Sobre, ver Trindade (2001; 2004a, 2004b)

⁸⁶ Sobre, ver Almeida (2007), Peres (2006, 2007); Peres e Tambara (2003).

governo do Estado contava com a participação dos poderes municipais para colocar em funcionamento o novo regulamento e a criação dos colégios distritais⁸⁷.

Na transição para o século XX, o Estado do Rio Grande do Sul contava com um total de 836 aulas criadas, sendo 72 de 3ª entrância, 105 de 2ª entrância e, 659 de 1ª entrância, verificando-se uma frequência para as mesmas de uma população escolar superior a 35 mil alunos. Nesse mesmo contexto, ensaiava a instalação dos colégios distritais, sendo que, dentre seus principais objetivos, a formação de professores para o estabelecido ensino primário. A Diretoria de Instrução Pública, em 1900, salienta que a falta de prédios apropriados era o principal problema, mas o governo do Estado já havia confeccionado uma planta⁸⁸ e escolhido o local para edificá-los (DIP/RS, 1900, p.11).

A fim de alcançar tal objetivo proposto no Regulamento, em 1901, foi estabelecido o primeiro colégio distrital na Capital e, para outros municípios (Santa Maria, Cruz Alta, Santa Cruz, Montenegro, Taquari, São Gabriel, Livramento, Taquara, Rio Pardo, Uruguaiana e Bagé, nos anos de 1902 e 1903). O Colégio Distrital de Porto Alegre, tinha como objetivo além do ensino elementar, substituir a Escola Normal a partir do ensinamento de conhecimentos complementares. Essa instituição, formaria professores para as aulas públicas do Estado e serviria de modelo para os que seriam instalados, a partir de donativos de particulares para aquisição de prédios, como em São João do Montenegro, na vila de Santa Cruz, em São Gabriel, Santa Maria da Boca do Monte, Santana do Livramento, Uruguaiana e Cruz Alta.

A instalação desse colégio na Capital foi realizada no edifício onde funcionava a Escola Normal de Porto Alegre, provavelmente, no prédio do Ateneu Rio-Grandense⁸⁹, local onde funcionou a Escola Normal a partir de 1872, conforme figura a seguir. Em 1901, devido à falta de espaço para funcionamento da Escola, a Biblioteca Pública teve que ceder uma das salas anexas que lhe restavam (DIP/RS, 1901, p.15).

⁸⁷ Com o decreto n. 239 de 5 de junho de 1899, foi expedido o programa de ensino primário elementar e complementar, acompanhado das competentes instruções (DIP/RS, 1899, p.184).

⁸⁸ A planta da escola tipo, elaborada em 1899, será apresentada e discutida no capítulo 4.

⁸⁹ Sobre, ver Arriada, 2007.

Figura 4: Edifício do Ateneu Rio-Grandense



Fonte: ARRIADA, 2007, p.84.

O primeiro ano de funcionamento do Colégio Distrital, em Porto Alegre, é marcado pelo número reduzido de matrícula, que, segundo o Inspetor Geral da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates,

Porque o público, supondo tratar-se de um sucedâneo da obsoleta Escola Normal, pouco se preocupou a princípio com a sua instalação; só à vista do funcionamento das aulas é que aumentaram os pedidos de matrícula, sendo o encerramento desta prorrogado até meados do corrente mês. Tenho certeza de que no próximo ano será grande a frequência. Por isto, tornam-se indispensáveis algumas obras de adaptação no edifício, como instalações higiênicas e aquisição de material de ensino prático de que está o colégio completamente desprovido” (DIP/RS, 1901, p.113).

Em 1903, as considerações gerais sobre a instrução pública no Estado, feitas por João Abott, Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, apontam para a existência de 961 escolas, sendo 46 vagas. A frequência das escolas elementares e dos colégios distritais atingiu em 1902 à soma de 37.117 alunos (35.717 das escolas elementares e 1.400 dos colégios distritais). Estavam em funcionamento os seguintes colégios distritais: Porto Alegre, com 36 alunos; da Taquara, na 2ª região, com 193; de Montenegro e Taquari, da 3ª, com 88 e 95; de Santa Maria, Santa Cruz e Rio Pardo, da 4ª, com 172, 85 e 326; de Livramento, na 5ª, com 116; e da Cruz Alta, na 7ª, com 156.

(SIE/RS, 1903, p.18). Ainda, é salientado a instalação de mais oito, nos seguintes municípios: Cachoeira, Encruzilhada, Caçapava, Venâncio Aires, São Leopoldo, São Sebastião do Cai, Bento Gonçalves e Caxias.

O mesmo diretor da Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, era o diretor do Colégio Distrital, em Porto Alegre. Desde que assumiu a função, salientava as dificuldades em exercer, concomitantemente os cargos, “sobre esse ponto, me parece conveniente reorganizar o instituto, incumbindo a um dos professores a direção, pela forma que o governo julgar melhor” (DIP/RS, 1903, p.200). No ano seguinte, atendidas as reclamações do então Diretor da Instrução Pública, o Colégio Distrital da Capital foi reorganizado, passando a ser dirigido pelo professor em disponibilidade, André Leão Puente. Nos anos de 1905 e 1906, os colégios distritais de Rio Pardo, São Gabriel, Santa Cruz, Taquara, Santa Maria, Montenegro e Santa Cruz foram transformando em colégios elementares.

A fiscalização do ensino continuava sendo realizada pelos inspetores de ensino de cada região escolar. O diretor instituiu um mapeamento escolar, que deveria ser realizado pelos inspetores regionais, até o dia 30 de novembro de cada ano e enviado à Diretoria de Instrução Pública. O conteúdo compreendia: número, entrância, sexo e localização da escola; nome do professor com declaração se é efetivo ou interino, número e sexo dos alunos; matrícula e frequência da escola; ano, mês e dia da visita, número de alunos presentes e observações (DIP/RS, 1904, p.170).

No ano seguinte houve uma alteração importante com relação à inspeção escolar (decreto-lei, n.808, de 11 de maio de 1905), dividindo o Estado em trinta e oito regiões escolares, conforme quadro n.2. Os inspetores escolares teriam funções meramente fiscais, sendo as visitas escolares mensais e de cada uma mandará o inspetor um mapa detalhado do Inspetor Geral. Para exercer tal cargo de inspetor, serão efetuados concursos na capital, sob a presidência do Inspetor Geral, ou em localidades previamente designadas, sob presidência ou ordem de quem o governo determinar (DIP/RS, 1905, p.186).

O modelo de fiscalização implementado no início da República está de acordo com uma administração centralizada e subordinada ao poder estadual. Segundo o Diretor de Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates, as tentativas que outros estados brasileiros em fiscalizar a partir dos poderes municipais, ou tem revogado ou vivem a mais absoluta desordem na instrução pública. Neste sentido, sustentam a ideia de uniformidade, centralidade e fiscalização,

É fundado nesta doutrina que os grandes pensadores modernos sustentam que a instrução primária deve ser uniforme em direção, orientação e método, e um sistema tal de educação racionalmente aplicado pode, dentro de certos limites, modificar as condições sociais de um povo, portanto, alterar de um modo sensível o curso e seguimento de sua história. A história moderna da culta Alemanha eloquentemente evidencia aquela verdade (DIP/RS, 1905, p.187).

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 ideia 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 história. (Relatório de Instrução Pública do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1906, p. 343)

As principais alterações ocorridas com o decreto de 02 de fevereiro de 1906, corresponde a divisão das zonas escolares e a supressão dos colégios distritais, sendo substituídos pelas escolas complementares. De modo geral, as 38 regiões escolares abrigam 1, 2 ou 3 dos 65 municípios que faziam parte do Estado, conforme o quadro a seguir.

Quadro 3: Regiões escolares (1906)

| Região | Município (s) contemplado (s) |
|-----------------|--------------------------------------|
| 1 ^a | Porto Alegre |
| 2 ^a | São Leopoldo |
| 3 ^a | Pelotas e São Lourenço |
| 4 ^a | São João de Montenegro |
| 5 ^a | Santa Cruz |
| 6 ^a | Santa Maria |
| 7 ^a | Cachoeira e São Sepé |
| 8 ^a | Taquara e São Francisco de Paula |
| 9 ^a | São Sebastião do Cai |
| 10 ^a | Caxias e Antônio Prado |
| 11 ^a | Rio Pardo |
| 12 ^a | Lajeado e Estrela |

| | |
|-----------------|--|
| 13 ^a | Taquari e Venâncio Aires |
| 14 ^a | Vacaria |
| 15 ^a | Cruz Alta |
| 16 ^a | Santo Antônio e Conceição do Arroio |
| 17 ^a | Bento Gonçalves e Garibaldi |
| 18 ^a | Gravataí e Viamão |
| 19 ^a | São Gerônimo, Santo Amaro e Triunfo |
| 20 ^a | São Gabriel |
| 21 ^a | Rio Grande e São José do Norte |
| 22 ^a | Alfredo Chaves, Guaporé e Lagoa Vermelha |
| 23 ^a | Encruzilhada |
| 24 ^a | São Vicente e São Francisco de Assis |
| 25 ^a | Júlio de Castilhos e Soledade |
| 26 ^a | Uruguaiana e Itaqui |
| 27 ^a | Livramento e Quaraí |
| 28 ^a | Caçapava e Lavras |
| 29 ^a | Torres |
| 30 ^a | Passo Fundo e Palmeira |
| 31 ^a | São Luiz e Santo Ângelo |
| 32 ^a | São João de Camaquã e Dores |
| 33 ^a | São Borja e São Tiago do Boqueirão |
| 34 ^a | Jaguarão e Santa Vitória |
| 35 ^a | Alegrete e Rosário |
| 36 ^a | Bagé e Dom Pedrito |
| 37 ^a | Canguçu, Piratini e Cacimbinhas. |
| 38 ^a | Arroio Grande e Herval |

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base nas informações do Relatório de Instrução Pública de 1906, p. 341-342.

As Escolas Complementares⁹⁰, substituindo os colégios distritais, tinham como objetivo principal preparar profissionais para o exercício do magistério público, assim como desenvolver o ensino primário de todos aqueles que desejarem. Essas escolas compreendiam o curso complementar e o curso elementar anexo, conforme as matrículas: Porto Alegre – 77 crianças do sexo feminino e 71 do sexo masculino; em Santa Maria, respectivamente 103 e 130; em Montenegro 57 e 60; em Santa Cruz, 37 e 61. No curso superior das escolas complementares são os seguintes números que representam as matrículas na ordem acima enumerada: 63, 57, 33 e 31 (DIP/RS, 1907, p.11).

Um novo decreto (número 1.006, de 12 de dezembro de 1907) divide o Estado em 52 regiões escolares, sendo 42 providas de inspetores. A intenção dessas medidas administrativas é a fiscalização rigorosa e ininterrupta, a partir do professor, do membro

⁹⁰ A Escola Normal de Porto Alegre passou por diferentes momentos e nomenclaturas: Escola Normal (1869-1901); Colégio Distrital (1901-1906); Escola Complementar (1906-1929); Escola Normal (1929-1935); Escola Normal General Flores da Cunha (1935-1937). Entre 1939 e 2006, foi denominada Instituto de Educação General Flores da Cunha. A partir de 2006, recebe o nome: Centro Estadual de Formação de Professores General Flores da Cunha, localizado na Avenida Osvaldo Aranha, 527. Sobre, ver Porto (2013).

do conselho representante do distrito e do inspetor. A centralização e unidade quanto à orientação da instrução pública é vislumbrada a partir de mecanismos de controle do Estado.

O Estado possuía 4 escolas complementares, em 1907, sediadas em Porto Alegre, Santa Maria, Santa Cruz e na vila de São João de Montenegro. Na Escola Complementar de Porto Alegre foi realizada uma modificação no curso anexo, criando-se uma aula para cada sexo e uma mista. Nas referências quanto às escolas complementares é mencionado, pela primeira vez, a existência de um grupo escolar, anexo à Escola Complementar de Porto Alegre, sendo que mesmo ficou sob a direção do professor Alfredo Clemente Pinto (DIP/RS, 1907, p.395-396).

No ano seguinte, o então secretário do Interior e Exterior do Estado, Protásio Alves, menciona a necessidade de um prédio próprio para a escola complementar de Porto Alegre⁹¹: “resolveu o Governo mandar construir edifício próprio para essa escola, por não ter a casa, onde atualmente está localizada, espaço suficiente para o número crescente de alunos, nem salas em que se acomodem as turmas das três series, que terão de receber lições ao mesmo tempo no ano vindouro” (DIP/RS, 1908, p.11).

As 52 zonas escolares, para fins de inspeção, estavam divididas em de 3ª entrância, que compreendiam as cidades de Porto Alegre, Pelotas e Rio Grande; 20 estabelecimentos de 2ª entrância e 30 estabelecimentos de 1ª entrância⁹². As escolas elementares compreendiam um total de 1.230 instituições, estando 1.015 providas e 215 vagas; das quais, 313 eram urbanas e 917 rurais. Quanto à matrícula, as escolas elementares totalizavam, em 1908, 47.894 alunos, sendo 27.422 do sexo masculino e 20.472 do sexo feminino. A matrícula nas escolas complementares localizadas em Porto Alegre, Santa Maria, Santa Cruz e Montenegro (entre cursos elementar e complementar) foi de 791 alunos (DIP/RS, 1908, p.90-91).

Em 1909, temos uma nova alteração na organização da instrução primária, no Estado do Rio Grande do Sul. O decreto n. 1.479 (25 de maio de 1909) cria os colégios elementares em substituição aos colégios complementares, exceto a Escola

⁹¹ Somente em 1909 o governo do Estado elabora um projeto e manda construir um edifício para a Escola Complementar, localizado na Rua Duque de Caxias, centro de Porto Alegre.

⁹² De acordo com Corsetti (1998), as escolas elementares eram classificadas em entrâncias, de acordo com o Regulamento de 1897, o Regimento Interno das Escolas, de 1898 e o Decreto n.874, de 28 de fevereiro de 1906. De 1ª entrância eram as escolas localizadas dentro dos limites urbanos de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas; de 2ª entrância compreendiam aquelas localizadas dentro dos limites das outras cidades do estado e fora dos limites de até dois quilômetros das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas e, por fim, de 3ª entrância, que seriam todas as demais.

Complementar de Porto Alegre, que continuaria funcionando. Pelo mesmo decreto foi instituído o ensino prático e profissional, nos dois tipos de instituições.

É justamente para este ensino que precisamos contratar profissionais; antes, porém, de iniciarmos este trabalho, parece-me conveniente examinar alguns institutos, onde o ensino profissional esteja fundado e frutificando; assim poderá o Estado, com despesa relativamente pequena e aproveitando-se das experiências de outros povos, estabelecer definitivamente e com segurança o ensino público, de acordo com as exigências da vida atual. (DIP/RS, 1909, p.226).

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 ter 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. Aham-se instalados 12 colégios como V. Ex^a 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. (DIP/RS, 1911, p.16)

Segundo Luchesi (2013), os estudos acerca dos colégios elementares apontam para a institucionalização, a difusão do modelo escolar das escolas graduadas e a expansão do sistema público estadual de ensino, tendo como pano de fundo o ideário positivista. Destaca que, ao refletirmos sobre esse modelo de escola urbana - seriada, com classes graduadas pela idade e grau de conhecimento – conhecemos as peculiaridades da história da educação do Rio Grande do Sul em relação ao restante do país. Ainda salienta que, com base nesses estudos, podemos adentrar nas relações entre o prescrito e o realizado na expansão do grupo escolar como novo modelo de ensino primário no Brasil.

Peres (2010) salienta que a criação dos colégios elementares – passagem da escola isolada para a escola graduada - significou a adoção de um novo modelo escolar no Estado do Rio Grande do Sul, constituindo reinvenção de uma cultura escolar primária pública. Esses colégios foram constituídos a partir das experiências fracassadas dos antigos colégios distritais e complementares.

Os primeiros colégios elementares foram instalados pelo interior do Estado do Rio Grande do Sul, totalizando 12 estabelecimentos. A cidade de Porto Alegre, capital do Estado, ainda estava desprovida de um estabelecimento.

Quadro 4: Distribuição dos colégios elementares no Rio Grande do Sul (1912)

| Sede de colégios | Matrículas | Frequência |
|-------------------------|-------------------|-------------------|
| 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 Camaquã | 132 | 120 |
| S. Jerônimo | 129 | 119 |
| Santa Cruz | 119 | 90 |
| Total | 2.039 | 1.737 |

Fonte: Quadro produzido 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.

Os Decretos número 1.575 e 1.576, ambos de 27 de janeiro de 1910, estabelecem os Programas de Ensino e o Regulamento Interno dos Colégios Elementares do Rio Grande do Sul. O ensino nos colégios elementares estava dividido em três classes, sendo a primeira mista a cargo de uma professora e as duas últimas, sendo para cada sexo privativamente (DIP/RS, 1910, p.167).

O curso elementar compreenderia o ensino de português, geografia e história pátria, noções de geografia e história geral, aritmética e geometria práticas, contabilidade, noções de escrituração mercantil e agricultura, lições de coisas, trabalhos manuais, desenho a mão livre, elementos de música vocal, ginástica sueca e evoluções militares nas escolas do sexo masculino. A estrutura geral dos colégios elementares estava organizada em seis anos de escolarização e o ensino ministrado era dividido em três classes com duas seções cada. O regulamento determinava que a primeira classe fosse mista, a cargo de uma professora e, as duas últimas, uma para cada sexo. Assim como nas escolas isoladas, preferencialmente uma professora ficava a cargo das meninas e um professor dos meninos. Em muitos casos, o diretor acumulava o cargo com o de professor.

A organização do ensino primário estadual, em 1912, compreendia 4 modalidades: 1º) escolas públicas - escola complementar, colégios elementares e escolas isoladas; 2º) escolas particulares subvencionadas - de acordo com o decreto n.1480, de 27 de maio de 1909 - escolas estrangeiras, submetidas à fiscalização para o ensino da língua vernácula;

3º) escolas subvencionadas concedidas às intendências com aplicação especial; 4º) professores contratados para instrução especial dos silvícolas. (SIE/RS, 1912, p.5-6). Em relação ao primeiro grupo,

está o ensino propriamente do Estado, que é ministrado em uma Escola Complementar, 16 colégios elementares e 931 escolas isoladas providas. O número destas tende a decrescer, não só porque nas cidades devem ser elas substituídas pelos colégios, como também porque as rurais existentes serão, com vantagem atual, substituídas por municipais, subvencionadas (SIE/RS, 1912, p.8)

Entre 1910 e 1913 foram instituídos 32 colégios elementares no Estado, sendo 9 estabelecimentos em 1910; 3 estabelecimentos em 1911; 3 estabelecimentos em 1912 e 17 estabelecimentos em 1913. Desse último grupo, 12 ainda não funcionavam⁹³. 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. 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 colégio⁹⁴.

No relatório de 1914 é significativo aumento do número de colégios elementares no Estado, alcançado um total de 7.859 alunos matriculados em 30 instituições, atendendo 27 municípios. As escolas isoladas públicas do Estado totalizam 1.108 instituições, sendo, 198 urbanas e 910 rurais. Divididas em entrâncias, 3ª, 52 estabelecimentos; de 2ª entrância 81 e de 1ª, 975 escolas.

⁹³ Em 1910, foram instituídos nos municípios de: Montenegro, Bento Gonçalves, Santa Maria, São Sebastião do Caí, Rio Pardo, Bagé, Encruzilhada, São Jerônimo e Santa Cruz. Em 1911 os municípios de: Taquari, Passo Fundo e São João de Camaquã. Em 1913: Jaguarão, S. Leopoldo, Livramento (ainda não funciona), Uruguaiana (ainda não funciona), Itaqui (recentemente instalado), São Borja (recentemente instalado), Alegrete (ainda não funciona), Quaraí (ainda não funciona), São Luiz (ainda não funciona), Dom Pedrito (ainda não funciona), Cruz Alta (ainda não funciona), Pelotas 1º (recentemente instalado), Pelotas 2º (ainda não funciona), Rio Grande 1º (ainda não funciona), Rio Grande 2º (ainda não funciona), Porto Alegre - 1º distrito (ainda não funciona), Porto Alegre - 3º distrito (ainda não funciona). Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1913, p.251.

⁹⁴Entre 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. Sobre, ver Ermel (2011, 2016).

Quadro 5: Colégios Elementares, sedes e matrículas (1914)

| N. | Denominações | Sedes | Matrícula/total M/F |
|-----|---|----------------------|---------------------|
| 1 | Anexo à Escola Complementar | Porto Alegre | 1.062 |
| 2 | Fernando Gomes | Porto Alegre | 408 |
| 3 | Souza Lobo | Porto Alegre | 654 |
| 4 | Félix da Cunha | Pelotas | 462 |
| 5 | Cassiano do Nascimento | Pelotas | 299 |
| 6 | Juvenal Miller | Rio Grande | 282 |
| 7 | Bibiano de Almeida | Rio Grande | 284 |
| 8 | Visconde de São Leopoldo | São Leopoldo | 348 |
| 9 | Colégio Elementar de Santa Maria | Santa Maria | 230 |
| 10 | Colégio Elementar de Uruguaiana | Uruguaiana | 272 |
| 11 | Colégio Elementar Livramento | Livramento | 267 |
| 12 | Ernesto Alves | Rio Pardo | 201 |
| 13 | Colégio Elementar de Bagé | Bagé | 280 |
| 14 | Colégio Elementar de Passo Fundo | Passo Fundo | 221 |
| 15 | Colégio Elementar de Montenegro | Montenegro | 243 |
| 16 | Venâncio Aires | Cruz Alta | 351 |
| 17 | Colégio Elementar de Jaguarão | Jaguarão | 182 |
| 18 | Colégio Elementar de Caxias | Caxias | 203 |
| 19 | Colégio Elementar de Bento Gonçalves | Bento Gonçalves | 210 |
| 20 | Colégio Elementar de Itaqui | Itaqui | 274 |
| 21 | Colégio Elementar de São Borja | São Borja | --- |
| 22 | Colégio Elementar de Arroio Grande | Arroio Grande | 129 |
| 23 | Colégio Elementar de São João de Camaquã | São João de Camaquã | 160 |
| 24 | Júlio de Castilhos | Santa Cruz | 184 |
| 25 | Colégio Elementar de São Sebastião do Cai | São Sebastião do Cai | 141 |
| 26 | Colégio Elementar de Encruzilhada | Encruzilhada | 156 |
| 27 | Colégio Elementar de Taquari | Taquari | 130 |
| 28 | Colégio Elementar de Canguçu | Canguçu | 103 |
| 29 | Colégio Elementar de São Jerônimo | São Jerônimo | --- |
| 30 | Colégio Elementar de Viamão | Viamão | 123 |
| --- | ---- | ---- | Total: 7.859 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos dados existentes no Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1914 p.138.

Seguindo as orientações e discussões realizadas nos congressos pedagógicos, os colégios elementares passaram a funcionar sob regime de coeducação ou misto, a fim de facilitar a seriação dos alunos⁹⁵,

Nos colégios elementares, com matrícula superior a oito mil alunos, foi adotado, como convinha ao ensino e conforme opinião emitida por

⁹⁵ Antes disso, um movimento de classe mista já havia sido ensaiado no curso elementar anexo da Escola Complementar, de Porto Alegre, que criou uma aula para cada sexo e uma mista. Ainda, com esta modificação ficou iniciado um grupo escolar, sob a direção do professor Alfredo Clemente Pinto (DIP, 1907, p.395-396). Sobre coeducação, ver Almeida (2008 e 2009), Carra (2014).

congressos pedagógicos, o regime misto ou de coeducação 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. (SIE/RS, 1914, p.9)

Concomitantemente com o estabelecimento dos colégios elementares, começaram a ser instalados no Estado os grupos escolares. No início de 1915, três instituições 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 frequência 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 (SIE/RS, 1915, p. 15).

Os grupos escolares de Dom Pedrito e Cachoeira, instalados em 1915, foram elevados à categoria de colégios elementares no ano seguinte. 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 Alegre⁹⁶. Após pouco mais de um ano de funcionamento, o Grupo Escolar, denominado Voluntários da Pátria, foi elevado à categoria de Colégio Elementar⁹⁷. 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.

Quadro 6: Grupos Escolares (1915-1916)

| Sedes | Matrícula | Frequência | Observações |
|-------------|-----------|------------|------------------------|
| Capital | 152 | ---- | Instalado recentemente |
| Cachoeira | 280 | 225 | Instalado em 1915 |
| Dom Pedrito | 285 | 247 | ---- |
| São Luiz | 145 | --- | ---- |
| Ijuí | 311 | 280 | Inst. no corrente ano |

⁹⁶ 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.

⁹⁷ 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).

| | | | |
|----------------|-----|-----|---------------------|
| Alfredo Chaves | 180 | 132 | Instalado neste ano |
|----------------|-----|-----|---------------------|

Fonte: Quadro produzido pela autora, de acordo com os dados existentes no Relatório da Diretoria de Instrução Pública do RS, 1916, p.311

Segundo o Relatório da Diretoria de Instrução Pública de 1916, os grupos escolares foram organizados pela reunião de aulas isoladas sob direção de um dos professores. Os demais tipos de estabelecimentos estavam organizados em: 1 Escola Complementar, 30 colégios elementares, 6 grupos escolares, 660 escolas isoladas, 1.065 escolas rurais subvencionadas e 479 municipais. Estão matriculados nesses estabelecimentos 90.813 alunos com a frequência de 66.544, incluídas matrícula e frequência na Escola Complementar e colégio anexo, representadas respectivamente pelos números 1.433 e 1.076 (SIE/RS, 1916, p.12)⁹⁸

As escolas isoladas possuíam um total de 33.295 alunos matriculados, as subvencionadas, 32.908 alunos, as municipais, 14.257 alunos e os colégios elementares, 7.576 alunos e a escola complementar, com 1.433. A matrícula geral totalizava 90.813 alunos na instrução primária pública em todo o Estado, conforme tabela a seguir. À proporção que atinge a matrícula nos grupos escolares o suficiente número de alunos, os mesmos eram elevados à categoria de colégios, o que resultaria alterações na organização, assim como aumento de vantagens materiais para o corpo docente.

De acordo com o estudo de Gil (2016)⁹⁹, a existência e persistência das escolas isoladas no Estado do Rio Grande do Sul, como “pequenos focos de luz”, convive com oscilações entre a defesa desse tipo de instituição (sendo em sua maioria rural, mas não somente) e a necessidade de progressiva substituição por colégios elementares e/ou grupos escolares. Assim como na maioria do território nacional, ao menos na primeira metade do século, a projeção de um modelo de escola primária pública graduada, que ficou amplamente conhecida como “grupo escolar”, não representava numericamente a matrícula de crianças em idade escolar. A autora visa desconstruir o discurso preponderante de que as escolas isoladas eram inferiores e de baixa qualidade, destacando que nem sempre a representação era indesejável.

⁹⁸ O decreto 2.224, de 29 de janeiro de 1916 divide o ensino elementar em inferior com três seções, médio e superior com duas seções em cada, perdurando por sete anos. O número de alunos foi limitado para a 1ª seção a 30 e para as outras, bem como para as 2ª e 3ª séries a 50. (SIE/RS, 1917, vol.1, p.5).

⁹⁹ Um dossiê sobre as escolas primárias isoladas e reunidas foi recentemente publicado pela Revista Brasileira de História da Educação (SBHE), organizado por Maria Cristina Gouveia e Rosa Fátima de Souza (2016), na tentativa de dar visibilidade a esse modelo de instituição numericamente predominante em dois contextos (Brasil e México), destacando experiências de diferentes estados, como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Quadro 7: Relação de tipo de instituição, matrícula e frequência

| Instituições | Matrícula | Frequência |
|------------------------------|------------------|-------------------|
| Escola Complementar | 1.433 | 1.076 |
| 30 Colégios Elementares | 7.576 | 5.956 |
| 6 Grupos Escolares | 1.353 | --- |
| 660 Escolas Isoladas | 33.295 | 23.818 |
| 1.065 Escolas Subvencionadas | 32.908 | 25.366 |
| 479 municipais | 14.257 | 10.328 |
| Total | 90.813 | 66.544 |

Fonte: Quadro produzido pela autora, de acordo com os dados existentes no Relatório da Diretoria de Instrução Pública do RS, 1916 p.33.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914), o apelo pela valorização da Pátria ganha espaço nas orientações para o ensino primário. Ao professorado é incumbida a função de introduzir a cultura cívica, o amor à pátria e a militarização dos alunos, respondendo ao apelo patriótico do Governo do Estado,

Avançando de par com os mais recentes métodos pedagógicos, o professorado público tem correspondido ao apelo patriótico para formação do caráter infantil. Devo manifestar aqui o novo rumo do ensino com a introdução da cultura cívica. Como se observa pelos relatórios dos Srs. Inspectores, em suas excursões pelo Estado, é digno de aplauso o interesse dos Srs. Professores de escolas urbanas e muitas das rurais e até das subvencionadas, tendente a despertar no espírito de nossos educandos o amor de nossa pátria, dos seus homens e feitos, inspirando naqueles, simultaneamente, o sentimento altruístico de nossos antepassados. Revela ainda não esquecer a permissão concedida a alguns colégios para a militarização dos alunos e prática de evoluções e atividades inerentes, como um incentivo, sem se revestir do caráter de obrigatoriedade. (SIE/RS, 1916, p.288).

Em relação às atividades promovidas nos Colégios Elementares, Protásio Alves anuncia que o desenvolvimento da educação cívica, deveria ser promovido por festas comemorativas de datas nacionais, preleções por ocasião de feriados, organização de batalhões escolares, etc. (SIE/RS, 1916, p.13).

Além das recomendações cívicas, aos professores do ensino elementar era orientado um direcionamento prático no ensino da língua materna, redigir regularmente um pensamento que lhe transmita, sem preocupações teóricas gramaticais; ensino da aritmética, abandonar a aridez das teorias para só aplicar o cálculo na solução de problemas que cada momento vai o aluno resolver na prática da vida; em Geometria, desenvolver o recorte e construção em papel cartão de figuras, a medida de dimensões, avaliações aéreas devem substituir ideias especulativas de linha, ponto, espaço; em

Geografia, o professor deve ensinar o aluno a manejar mapas, aprendendo o que há de essencial em substituição à decoração de compêndios, montes e rios; em escrituração mercantil, ter noções necessárias a fim de desenvolver sua própria escrita particular, quando iniciar a vida comercial e industrial; em artes manuais, desenvolver a educação artística auxiliada pelo canto, ginástica, festas, preleções e comentários ao ensino elementar da história da pátria (DIP/RS,1917, vol.1, p.15).

Em 1918 temos 34 colégios elementares e 10 grupos escolares, sendo os últimos: Voluntários da Pátria (Capital), elevado a Colégio; 13 de Maio (Capital) (instalado em 6 de fevereiro); Ijuí; Alfredo Chaves; Camaquã; Viamão; Canguçu; São Francisco de Paula; Caçapava e Taquara, ambos não funcionam. Nos anos seguintes, o número de escolas elementares e grupos escolares permanece praticamente o mesmo.

Quadro 8: Grupos escolares, municípios e decretos/datas de criação (1913-1924)

| Nome | Município | Decreto/data |
|--|----------------------------|--------------------------------|
| Grupo Escolar São Francisco de Paula | São Francisco de Paula | 2.333, de 23 de março de 1913 |
| Grupo Escolar Canguçu | Canguçu | 2.205, de 21 de agosto de 1916 |
| Grupo Escolar de Viamão | Viamão | 2.205, de 21 de set. de 1916 |
| Grupo Escolar de São João de Camaquã | Camaquã | 2.205, de 21 de agosto de 1919 |
| Grupo Escolar de Estrela | Estrela | 2.525 de 15 de março de 1920 |
| Grupo Escolar de Encruzilhada | Encruzilhada | 29, de abril de 1921 |
| Grupo Escolar Santa Vitória | Santa Vitória | 2.783, de 29 de abril de 1921 |
| Grupo Escolar São Sebastião do Cai | São Sebastião do Cai | 2.783, de 29 de abril de 1921 |
| Grupo Escolar Canguçu | Canguçu | |
| Grupo Escolar de Triunfo | Triunfo | 15 de junho de 1921 |
| Grupo Escolar Passo de São Borja | São Borja | 3 de agosto de 1921 |
| Grupo Escolar 14 de Julho | Colônia Santa Rosa | 10 de dezembro de 1921 |
| Grupo Escolar de Torres | Torres | 31 de março de 1922 |
| Grupo Escolar de Santiago do Boqueirão | Santiago do Boqueirão | 23 de junho de 1922 |
| Grupo Escolar de São Pedro | 3º Distrito de Santa Maria | 17 de julho de 1922 |
| Grupo Escolar de Gravataí | Gravataí | 20 de outubro de 1922 |
| Grupo Escolar de Lagoa Vermelha | Lagoa Vermelha | 21 de outubro de 1922 |
| Grupo Escolar de Santo Antônio da Patrulha | Santo Antônio da Patrulha | 03 de novembro de 1922 |
| Grupo Escolar de Venâncio Aires | Venâncio Aires | 09 de dezembro de 1922 |
| Grupo Escolar da Glória | Porto Alegre | 1º de fevereiro de 1924 |
| Grupo Escolar de Conceição do Arroio | Conceição do Arroio | 23 de fevereiro de 1924 |
| Grupo Escolar de Santo Ângelo | Santo Ângelo | 14 de março de 1924 |

Fonte: Quadro produzido pela autora, de acordo com os dados existentes no Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS.

No relatório da Diretoria de Instrução Pública de 1921, o Governo do Estado produz um balanço geral da instrução pública, desde a Proclamação da República (1889). É apresentada uma retrospectiva da educação no Estado (1889-1921); uma lista com a população geral e a população escolar de cada município (1921), quadros listando as verbas destinadas (1889-1921), a relação entre matrícula e frequência (1889-1921), o movimento das escolas (1920-1921), entre outros elementos estatísticos que visavam consolidar a ação do Estado em torno da instrução. A escola primária era posta em destaque a partir da visualização de população geral do Estado, superfície, densidade por população e população em idade escolar.

O quadro geral traz o seguinte dado numérico: das 190.323 crianças em idade escolar existente no Rio Grande do Sul, o número de matrícula era de 127.340, ou seja, 69,9% da população estavam matriculadas e 33,1% estavam fora da escola. Nesse contexto, não temos a frequência média, que era muito inferior ao número de matrículas.

Conforme era recorrente nos relatórios anteriores, segue a descrição do tipo e número de estabelecimentos, a matrícula parcial e total, assim como a frequência total dos alunos no ensino primário do Estado, conforme quadro abaixo:

Quadro 9: Matrícula da educação primária no Estado (1921)

| Instituição | Quantidade | Matrícula |
|---|-------------------|---|
| Escola complementar | 1 | 2.215 |
| Colégios Elementares | 41 | 14.682 |
| Grupos Escolares | 10 | 890 |
| Escolas isoladas | 488 | 22.134 |
| Escolas subvencionadas pelo Governo do Estado | 1.188 | 43.849 |
| Escolas estaduais e subvencionadas pelo Governo Federal | 149 | 4.924 |
| Escolas Municipais | 597 | 24.602 |
| Escolas particulares | 580 | 36.803 |
| Total | 3.054 | 150.009 (matrícula) 125.371 (frequência) |

Fonte: Quadro produzido pela autora, de acordo com os dados existentes no Relatório da Diretoria de Instrução Pública do RS, 1922, p.50.

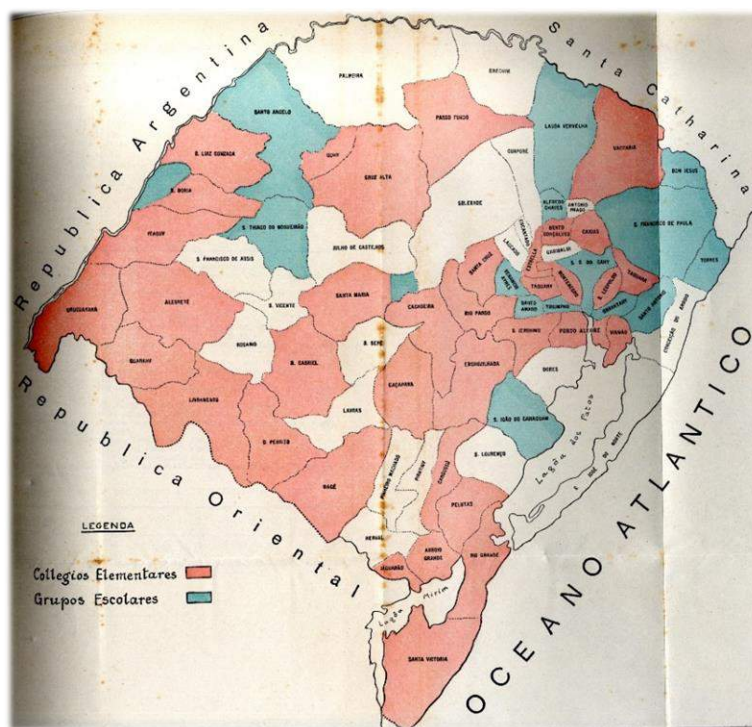
Neste mesmo ano, a verba destinada à instrução pública passa a ocupar lugar central nos relatórios, sendo apresentada de acordo com a distribuição, como segue o exemplo a seguir:

A lei n. 267, de 30 de novembro de 1920, fixou para o serviço de ensino a verba de 4.097:624\$000 que, pelo decreto n. 2690, de 04 de dezembro de 1920, foi distribuída do seguinte modo:

Inspeção escolar: 28:204\$000
 Escola Complementar: 182:702\$000
 Colégios elementares e grupos escolares: 1:174:732\$000
 Escolas Isoladas: 1.662:886\$000
 Subvenções escolares: 704:292\$000
 Material de ensino, alugueis, etc.: 305:808\$000
 Expediente, etc.: 39:000\$000. Esta quantia de 4.097:624\$000 aplicada à instrução pública representa 11,94% da receita total do Estado, orçada em 34.300:000\$000 e 12,97% da despesa total, orçada em 31.608:503\$000. (SIE/RS, 1921, vol.2, p.23)

Outros balanços seguem sendo organizados, merecendo destaque aqueles referentes à distribuição dos colégios elementares e Grupos escolares, conforme imagem abaixo.

Figura 5: Mapa escolar dos Colégios elementares e grupos escolares (1923)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1923, s/p.

De acordo com o mapa, os colégios elementares estão presentes em um maior número de municípios. Já os grupos escolares têm uma presença bem inferior, confirmando a tendência do governo do Estado em dar prioridade para o modelo dos colégios. Em relação aos municípios que não possuem nenhum desses tipos de estabelecimentos, ou seja, onde persiste a existência do modelo de aula isolada, temos 19.

Quadro 10: Colégios Elementares, municípios e decretos/datas de criação (1909-1924)

| Colégio | Município | Decreto/Data |
|-------------------------------|-----------------|--------------------------------|
| C.E. de Montenegro | Montenegro | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. de São Jerônimo | São Jerônimo | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. Bento Gonçalves | Bento Gonçalves | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. Júlio de Castilhos | Santa Cruz | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. Santa Maria | Santa Maria | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. de Bagé | Bagé | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. Ernesto Alves | Rio Pardo | 1.479, de 26 de maio de 1909 |
| C.E. de Taquari | Taquari | 1.706, de 1º março de 1911 |
| C.E. Passo Fundo | Passo Fundo | 1.706 de 1º março de 1911 |
| C.E. de Caxias | Caxias | 1.825 de 08 de março de 1912 |
| C.E. Fernando Gomes | Porto Alegre | 1.917, de 20 de jan. 1913 |
| C.E. Visconde de São Leopoldo | São Leopoldo | 1.917, de 20 de jan. de 1913 |
| C.E. Souza Lobo | Porto Alegre | 1.917, de 20 de jan. de 1913 |
| C.E. de Uruguaiana | Uruguaiana | 1.917, de 20 jan. de 1913 |
| C.E. de Livramento | Livramento | 1.917, de 20 jan. de 1913 |
| C.E. de Jaguarão | Jaguarão | 1.917, de 20 jan de 1913 |
| C.E. Félix da Cunha | Pelotas | 1.935, de 15 de fev. de 1913 |
| C.E. Cassiano do Nascimento | Pelotas | 1.935, de 15 de fev. de 1913 |
| C.E. Juvenal Muller | Rio Grande | 1.935, de 15 de fev. de 1913 |
| C.E. Bibiano de Almeida | Rio Grande | 1.935, de 15 de fev. de 1913 |
| C.E. Venâncio Aires | Cruz Alta | 1.935, de 15 ev. 1913 |
| C.E. de Itaqui | Itaqui | 1.935, de 15 de fev. de 1913 |
| C.E. de Quaraí | Quaraí | 1.935, de 15 fev. 1913 |
| C.E. de Alegrete | Alegrete | 1.935. de 15 de fev de 1913 |
| C.E. de São Borja | São Borja | 1.935 de 15 de fev. de 1915 |
| C.E. Pinheiro Machado | São Luiz | 1.935, de 15 de fev. de 1913. |
| C.E. de Dom Pedrito | Dom Pedrito | 2.205, de 21 de agosto de 1915 |
| C.E. de Cachoeira | Cachoeira | 2.205 de 21 de agosto de 1916 |
| C.E. Voluntários da Pátria | Porto Alegre | 2.315, de 31 de jan. de 1918 |
| C.E. São Gabriel | São Gabriel | 2.315 de 31 jan. de 1918 |
| C.E. 13 de Maio | Porto Alegre | 2.491 de 09 de jan. de 1920 |
| C.E. de Arroio Grande | Arroio Grande | 1.826 de 08 de março de 1921 |
| C.E. de Taquara | Taquara | 2.783, de 29 de abril de 1921. |
| C.E. de Ijuí | Ijuí | 2.783, de 29 de abril de 1921 |
| C.E. de Caçapava | Caçapava | 2.783, de 29 de abril de 1921. |
| C.E. de Ijuí | Ijuí | 29 de abril de 1921 |
| C.E. de Vacaria | Vacaria | 17 de janeiro de 1922 |
| C.E. de Santa Maria | Santa Maria | 26 de maio de 1924 |

Fonte: quadro produzido pela autora a partir dos dados existentes no Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS.

Complementando a discursividade acerca da necessidade de estender a instrução pública para todo o território rio-grandense, Protásio Alves cita a importância da criação de escolas, por mais modestas que fossem,

Com a alta preocupação de estender a instrução pelo território rio-grandense, preferindo colocar modestas escolas em todos os pontos

onde se tornem necessárias, em vez de construir deslumbrantes estabelecimentos só nas cidades, com sacrifício dos centros rurais, sem todavia deixar de ir pouco a pouco dotando a instrução pública de edifícios próprios para colégios, dando inteligente amparo, onde quer que se manifeste intenção de ensinar e vontade de aprender, desde o ensino elementar até os institutos dos mais elevados conhecimentos humanos, de sorte que não tem necessidade o rio-grandense necessidade de sair do Estado para adquirir preparo a qualquer profissão, vai se executando neste ramo da administração o programa (SIE/RS, 1923, vol. I, p.8).

A década de 1920 segue com a busca em torno das informações referentes à alfabetização no Estado do Rio Grande do Sul. Em 1924, o número de colégios elementares é de 44, divididos em 3 entrâncias e 22 grupos escolares.

Quadro 11: Relação dos Grupos escolares (1922)

| N. | Município | Nome do Grupo escolar |
|----|------------------------|--------------------------------------|
| 1 | Colônia Santa Rosa | Grupo escolar 14 de Julho |
| 2 | Santo Ângelo | Grupo escolar Santo Ângelo |
| 3 | São Francisco de Paula | Grupo escolar São Francisco de Paula |
| 4 | Passo de São Borja | Grupo escolar Passo de São Borja |
| 5 | Alfredo Chaves | Grupo escolar Alfredo Chaves |
| 6 | Triunfo | Grupo escolar Triunfo |
| 7 | Torres | Grupo escolar Torres |
| 8 | Santiago do Boqueirão | Grupo escolar Santiago do Boqueirão |
| 9 | São Pedro | Grupo escolar São Pedro |
| 10 | Gravataí | Grupo escolar Gravataí |
| 11 | Lagoa Vermelha | Grupo escolar Lagoa Vermelha |
| 12 | Santo Antônio | Grupo escolar Santo Antônio |
| 13 | Bom Jesus | Grupo escolar Bom Jesus |
| 14 | Venâncio Aires | Grupo escolar Venâncio Aires |
| 15 | Santo Amaro | Grupo escolar Santo Amaro |
| 16 | Conceição do Arroio | Grupo escolar Conceição do Arroio |
| 17 | Márquez do Herval | Grupo escolar Márquez do Herval |
| 18 | Júlio de Castilhos | Grupo escolar Júlio de Castilhos |
| 19 | Nova Trento | Grupo escolar Nova Trento |
| 20 | Guaporé | Grupo escolar Guaporé |
| 21 | Herval | Grupo escolar Herval |
| 22 | Porto Alegre | Grupo escolar Partenon |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os dados do Relatório da DIP/RS, 1923, p.96.

Os anos seguintes continuam destacando os dados estatísticos referentes aos gastos com instrução, número de matrículas e frequência escolar. Existiam muitas reclamações dos governantes quanto ao envio de dados e registros, sendo necessário calcular os índices de analfabetismo a partir de outras fontes, como por exemplo, o registro civil de casamentos,

Que vamos ao bom caminho, que objetiva instruir, provam, na falta de completo recenseamento, índices estatísticos provenientes de várias fontes. Nos cartórios de registro civil foram durante o ano próximo passado notados 13.164 casamentos. Desses 26.328 indivíduos, 19.956 sabiam ler e escrever, isto é, 75,8% não eram analfabetos. Em 248 identificações criminais feitas no respectivo gabinete, apenas 91 foram analfabetos. Na casa de correção havia 607 reclusos no fim do ano, 173 analfabetos. Protásio Alves em 06 de setembro de 1924. (SIE/RS, 1924, p.LXII).

No Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS (1924), temos uma coleção de 20 fotografias, referentes à Escola Complementar (Porto Alegre), aos colégios elementares e grupos escolares de várias regiões¹⁰⁰. São registros externos e internos de prédios, salas de aula, atividades de ginástica e grupo de escoteiro (do município de Bagé), conforme exemplos a seguir,

Figura 6: Colégio Elementar de Bagé – Escoteiros em exercício de ginástica (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

¹⁰⁰ Um estudo sobre esse conjunto fotográfico foi apresentado no XVIII Congreso da Sociedad Española de Historia de la Educación, realizado em Vic/Barcelona em julho de 2015. As fotografias foram divididas a partir de quatro categorias de análise: edifícios escolares e alunos/professores/diretor (10); somente de edifícios escolares (6); estudantes e professor/as em sala de aula (3) e estudantes em atividade ao ar livre (2). Sobre ver Ermel (2015).

Figura 7: Escola Complementar em aula de Prática - Porto Alegre (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

De modo geral, a década de 1920 é marcada por transformações, movimentos e crises em diferentes âmbitos sociais, culturais, políticos e econômicos, após o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918)¹⁰¹. Na questão educacional, o Movimento da Escola Nova trouxe novas propostas pedagógicas e formas de compreender a educação. Segundo Protásio Alves, em seu último ano exercendo o cargo de Secretário de Negócios do Interior e Exterior (1906 a 1928)¹⁰², a situação do ensino primário exigia, “para a realização prática de um plano de ensino, para aperfeiçoamento da organização atual, medidas complementares, fundamentais e inadiáveis” (DIP/RS, 1928, p.31).

Novas organizações e regulamentos para a instrução primária, sendo que o Decreto 3.903 - 14 de outubro de 1927-, institui que o ensino primário voltaria a três classes, subdivididas cada qual em duas seções. Permaneciam as escolas isoladas e eram considerados colégios elementares aqueles com matrícula superior a 200 alunos e que contavam de cinco a oito professores.

A Secretaria do Interior e do Exterior, em conjunto com a Diretoria de Instrução Pública, traziam além de balanços e registros, exaltações dos feitos e conquistas em torno da instrução pública, especialmente a primária. Em relação à inspeção do ensino, no ano

¹⁰¹ No final de 1927, Borges de Medeiros, membro do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), após 30 anos no cargo de Presidente do Estado/RS, é forçado a deixar o Governo do Estado. Em janeiro de 1928, assume o cargo Getúlio Dornelles Vargas, também membro do PRR.

¹⁰² Em 1928, Oswaldo Aranha assume o cargo.

de 1927 o Estado estava dividido em 5 zonas, com sedes em Porto Alegre, Pelotas, Alegrete, Cruz Alta e São Francisco de Paula (DIP/RS, 1927, s/p.).

O Relatório de 1929, referente ao ano anterior, o número total de matriculados no ensino primário é de 190.069 alunos, sendo a maioria das escolas particulares não subvencionadas. Os colégios elementares seguem em 4º lugar, com uma matrícula de 21.895 alunos e os grupos escolares, em último lugar no número de matrículas do ensino primário, com 7.540 alunos. O diagrama apresentado do movimento escolar nas diferentes escolas públicas e particulares; escolas complementares, secundárias, profissionais e superior. O diagrama demonstrativo do movimento nas escolas públicas e privadas apresenta os números totais, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 12: Diagrama do movimento escolar (1928)

| Tipo de instituição | Alunos matriculados |
|--|----------------------------|
| Escolas particulares do ensino primário não subvencionadas | 46.626 |
| Escolas subvencionadas pelo Estado e Município | 40.676 |
| Escolas exclusivamente mantidas pelo município | 34.551 |
| Colégios elementares | 21.895 |
| Escolas estaduais | 17.429 |
| Escolas exclusivamente subvencionadas pelo Estado | 10.853 |
| Escolas particulares de ensino primário subvencionadas | 9.496 |
| Escolas particulares do ensino secundário não subvencionadas | 8.555 |
| Grupos escolares | 7.540 |
| Escolas profissionalizantes | 5.557 |
| Escolas subvencionadas federais | 4.611 |
| Escolas secundárias e profissionais | 3.825 |
| Escolas particulares de ensino secundário subvencionadas | 1.824 |
| Escolas de ensino superior | 1.523 |
| Escola Complementar, curso elementar anexo | 1.003 |
| Curso complementar | 782 |
| Total | 216.746 |

Fonte: Quadro produzido pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública, 1929, s/p.

A situação da escola primária seguia o crescimento constante, merecendo destaque o crescimento dos grupos escolares, que entre 1928 e 1930 tem aumento de 35 estabelecimentos. O analfabetismo é foco de retrospectivas comparativas com o regime imperial e republicano. Segundo dados estatísticos, após a Independência (1822) o Brasil possuía 95% da população analfabeta, em contraponto em 85% na Proclamação da República (1889) e 75,5% segundo o Censo Federal de 1920. Também, em destaque o

crescimento anual do número de escolas registradas: em 1900-1901 – 777 instituições e, em 1927-1928, o crescimento para 2.778 unidades. Nessa mesma estatística, seguem os dados do crescimento quanto ao número de matrículas e a verbas destinadas à educação¹⁰³ (DIP/RS, 1929, p.10).

Outro aspecto que não podemos deixar de apontar é a presença significativa de escolas primárias mantidas pelos municípios no período da primeira República brasileira. Gonçalves Neto (2006, 2015) salienta que apesar do “entusiasmo”, a Primeira República pouco conseguiu realizar no âmbito da educação popular, apresentando poucas mudanças na estrutura educacional imperial. Ao trabalhar com a ideia de “município pedagógico”, o autor a destaca como “uma entidade política-administrativa presente no Brasil, possibilitada na segunda metade do século XIX pela presença de uma legislação descentralizadora da gestão do ensino e a extensão da responsabilidade para com a instrução primária aos seus limites, levando à regulamentação local dessa obrigação” (GONÇALVES NETO, 2015, p.33).

No Estado do Rio Grande do Sul, Luchese (2015, p.72) destaca o processo de “atuação das autoridades municipais e sua relação com as comunidades na viabilização de uma rede de escolas públicas municipais ou subvencionadas, na região”. A autora analisa o caso da Região colonial italiana, mais precisamente as três primeiras colônias ocupadas predominantemente por imigrantes italianos: Conde d’Eu; Dona Isabel e Colônia Caxias, que deram origem a três municípios do Estado: Caxias e Bento Gonçalves, em 1890, e Garibaldi em 1900. Aponta que a administração municipal foi de grande importância para o desenvolvimento da instrução pública naquela região, com a constituição de uma rede de escolas elementares empenhadas na disseminação do ensino da leitura e escrita do português, operações matemáticas, civismo e catecismo. Desse modo, a política educacional municipal, com o apoio da esfera estadual, “empreendeu uma progressiva absorção das escolas étnico-comunitárias italianas, transformando-as em públicas e com ensino de português” (Ibid, p. 95). Adentrar em outras regiões do Estado, buscando compreender o “município pedagógico” é um trabalho a ser iniciado na história da educação local, regional e nacional¹⁰⁴.

¹⁰³ Citei cinco (5) momentos para ilustrar as verbas votadas pelo Governo Estadual durante a Primeira República: 1889: verba de 400:000\$000; 1900: verba de 1.929:328\$000; 1910, verba de 2.820:552\$000; em 1920, verba de 4.002:672\$000; em 1928, verba de 7.610:202\$150 (DIP/RS, 1929, p.11-12)

¹⁰⁴ A obra organizada recentemente por Gonçalves Neto; Carvalho (2015) apresenta importantes reflexões para pensarmos a ação municipal na educação no Brasil. Estabelecendo como recorte temporal a Primeira República brasileira, analisam especialmente o Estado de Minas Gerais, trazendo casos de São Paulo e Rio Grande do Sul.

Em linhas gerais, após uma série de iniciativas isoladas e mudanças de nomenclaturas, as instituições de ensino primário modelares no Estado do Rio Grande do Sul estavam organizadas a partir dos 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).

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 (22 estabelecimentos de 1ª entrância; 17 de 2ª entrância e 11 de 3ª entrância), com uma matrícula total de 22.187 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” (SIE/RS, 1930, p.10). A partir de 1939, com o Decreto 7.860 (09/01/1939) todos os colégios elementares passaram a ser denominados grupos escolares. De acordo com Peres (2010), entre 1937-1942 houve um crescimento de 348 grupos escolares no Estado, ultrapassando em 1942 o número de escolas isoladas.

A ideia principal, desde a instauração da República, 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 distintos modelos de escolas primárias. Em linhas gerais, de um lado temos um pequeno número de instituições consideradas modelares, onde era ministrado o ensino graduado, com vários professores e um diretor, com mobiliário adequado às novas recomendações pedagógicas, construções monumentais e arquitetura repleta de ornamentos. De outro, a maioria de instituições que seguiam funcionando em aulas

isoladas, com um único professor ministrando ensino para diferentes níveis em prédios adaptados e com mobiliário escolar adequado.

No próximo capítulo apresentamos os discursos e modelos sobre os edifícios escolares para a escola primária, entre a segunda metade do século e as primeiras décadas do XX, trazendo exemplos do panorama internacional e nacional. Para tanto, analisamos a difusão de ideias impulsionadas pelas exposições universais e conferências pedagógicas, assim como através dos contatos de políticos e educadores com experiências de outros países ou regiões do Brasil. No caso específico do Estado do Rio Grande do Sul, assinalamos a discursividade política em torno da necessidade de edifícios escolares, tomando como base os projetos e modelos do período.

4. EDIFÍCIOS PARA A ESCOLA PRIMÁRIA NO PERÍODO ENTRESSÉCULOS (XIX-XX)

O presente capítulo parte de um olhar amplo para o específico, trazendo experiências e modelos de edifícios escolares em diferentes países, entre a segunda metade do século XIX e princípios do XX. Prioriza alguns espaços geográficos específicos, como França, Espanha, Portugal, Estados Unidos, Argentina, Uruguai e México, valendo-se, especialmente, de estudos realizados por pesquisadores especialistas sobre o tema.

Em seguida, a fim de traçar alguns aspectos referente à construção dos primeiros prédios para a escola primária no Brasil, apresentamos a configuração destes no cenário urbano das principais cidades, tais como: São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Belo Horizonte e Florianópolis. Consideramos o modelo espacial proposto para a escola graduada, que estava sendo instituída em diferentes regiões do país, sob nomenclatura de grupo escolar.

Em um último subitem, enfatizamos nosso olhar para as experiências de edifícios escolares adaptados e construídos, no Estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, analisamos a discursividade em torno dos espaços escolares e, essencialmente, acerca da necessidade da passagem das escolas primárias que funcionavam em casas particulares e outros edifícios adaptados para os projetados para as atividades escolares.

4.1 Modelos e experiências internacionais

Os projetos e construções de edifícios escolares tendem, de um modo geral, acompanhar padrões arquitetônicos de âmbito internacional. Experiências europeias e norte-americanas influenciam, tanto no âmbito discursivo como prático, os projetos e construções no Brasil¹⁰⁵. Entretanto, devemos compreender as condições geográficas, políticas, sociais, econômicas e culturais de cada continente/país/região/cidade/povoado,

¹⁰⁵ Châtelet (2006) cita em seu estudo manuais consagrados a um tipo específico de edifício escolar, tais como: “a lista organizada por Malcolm Seaborne, *Works on school architecture and building published between 1800 and 1880*, na introdução da reedição da obra de E. R. Robson, *School architecture*. New York: Leicester University Press, 1972, pp. 27-34. Para os panoramas, podem-se citar: NARJOUX, Félix. *Les Écoles publiques, construction et installation en France et en Angleterre*. Paris: 1887. 200 p.; *Les Écoles publiques, construction et installation en Belgique et en Hollande*. Paris: 1878, 254 p.; *Les Écoles publiques, construction et installation en Suisse*. Paris: 1879, 266 p.; HINTRÄGER, Carl. *Die Volksschulhäuser in den verschiedenen Ländern - I Volksschulhäuser in Schweden, Norwegen, Dänemark und Finnland*. Stuttgart: 1894, 380 p.; *II Volksschulhäuser in Österreich, Ungarn, Bosnien und der Hercegovina*. Stuttgart: 1894, 380 p.; *III. Volksschulhäuser in Frankreich*. Stuttgart: 1904. (CHÂTELET, 2006, p.8)

pois são inúmeras as particularidades que cada edifício incorpora, seja em relação aos aspectos organizativos e funcionais, sejam os elementos simbólicos e ornamentais.

As Conferências Pedagógicas, organizadas no século XIX, também abordam as questões relativas às construções de prédios escolares, sendo responsáveis pela circulação de ideias e projetos. Como símbolo emblemático da modernidade educacional, as exposições, congressos pedagógicos assim como em missões de estudos de professores, visavam divulgar as novidades no âmbito internacional. Os Estados Unidos e a Europa serviam de modelo para a instrução pública dos países considerados “atrasados” ou menos desenvolvidos. Por outro lado, também se ressaltava os investimentos em educação que outros países com menos recursos empreendiam, como era o caso de Uruguai e Argentina.

Ao analisar a obra e as ideias de Célestin Hippeau, Bastos (2002) assinala que as Exposições Universais foram mecanismos de motivação tanto para a elaboração de relatórios sobre a instrução pública dos países expositores como para uma análise pelas comissões delegadas daquilo que foi exposto. A autora ressalta que “grande parte dos escritos de C. Hippeau resulta de viagens realizadas com a finalidade de observar e analisar a situação da educação em diversos países” (2002, p.73).

As exposições internacionais e universais¹⁰⁶ tiveram um importante papel na difusão e circulação de conhecimentos e novidades relativas à educação e, mais especificamente ao ensino¹⁰⁷. Apesar de serem iniciadas em Londres, em 1851, será somente na exposição de Paris, de 1867, que foram apresentadas questões relativas aos planos e reconstituições de classes (SILVA, 2002, p.68-69). As primeiras normas sobre construções escolares foram publicadas em diferentes países da Europa, a partir da segunda metade do século XIX (França, 1858; Suíça, 1861; Portugal, 1866; Bélgica 1874), em um contexto de superação do método monitorial, centrando-se em “uma nova ordem pedagógica, isto é, na “classe” como agrupamento de alunos (e como sala)” (Idem, p.15).

¹⁰⁶ Sobre as exposições universais, ver Pesavento (1997), Kuhlmann (2001), Warde (2002). Sobre a primeira exposição do Rio de Janeiro, ver Bastos (2005).

¹⁰⁷ Segundo Silva (2002, p.70), as exposições internacionais e universais, onde as questões relativas ao ensino tiveram mais destaque foram: Exposição Internacional de Londres (1862); Exposição Universal de Paris (1867); Exposição Universal de Viena (1873) Exposição Universal da Filadélfia (1876); Exposição Universal de Paris (1878), Exposição Universal de Paris (1889), Exposição Universal de Paris (1900). Sobre as exposições universais, ver Pesavento (1997), Kuhlmann (2001), Warde (2002). Sobre a primeira exposição do Rio de Janeiro, ver Bastos (2005).

Na França, podemos observar algumas influências da arquitetura geral para a escolar, ainda no final do século XVIII. O arquiteto Jean Nicolas Louis Durant, apresentava em seu livro “Lições de Arquitetura” (1986)¹⁰⁸, a tipologia dos edifícios como estágio apropriado para os projetos de acordo com seu programa. Recomendava que as construções, tanto públicas como privadas, deveriam ser: econômicas, salubres, cômodas, simétricas e utilitárias. Ainda, recomendava que o edifício observasse as diferenças de costumes, usos, clima, relevo, localização, material, tendo em vista a intenção do valor que o edifício tem para a cidade, em especial o edifício público.

Segundo Arruda (2010, p.46), o pensamento de Durant influencia uma série de arquitetos na Europa e nos Estados Unidos, inclusive nas questões relativas ao edifício escolar: “suas medidas técnicas, necessidades, elementos, forma, conteúdo, enfim, toda uma discussão centrada nas diversas possibilidades que a arquitetura impunha e todas as novas necessidades educacionais”. Na primeira metade do século XIX, a Lei Guizot, de 1833, marca as iniciativas em torno das transformações da educação primária combinada com as novas necessidades do método mútuo¹⁰⁹. Esse movimento atraiu propostas arquitetônicas inspiradas nos trabalhos realizados pelo princípio pedagógico. O Regulamento para a Construção e Mobiliário de Edifícios Escolares (Tomo IV, Capítulo VI), estava dividido em quatro partes e abordava, de modo geral, questões relativas ao terreno, espaço de sala de aula, serviços anexos e mobiliário de sala de aula (ARRUDA, 2010, p.49)¹¹⁰.

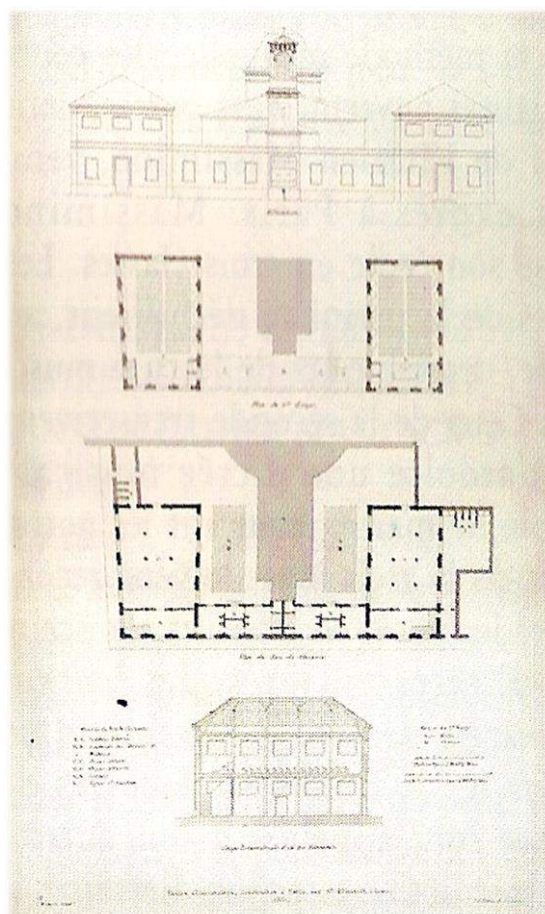
¹⁰⁸ A obra de Durand influenciou uma geração de arquitetos, iniciados na École Nationale de Beaux Arts, que circularam pelas academias e universidades, chegando no Brasil com a Missão Artística Francesa (1808), especificamente com o arquiteto Grandjean de Montigny (1766-1850) (ARRUDA, 2010).

¹⁰⁹ Sobre, ver Bastos; Faria Filho (1999).

¹¹⁰ A primeira - Condições Gerais - trata do terreno e da construção e nessa parte a primeira indicação de cada escola deveria ter 750 vagas, sendo 300 para meninos, 300 para meninas e 150 para crianças em salas de asilo. A segunda trata do espaço da sala de aula, com as disposições comuns – identificando 50 lugares; de um grupo de salas, já denominando de grupo escolar (grifo nosso), onde analisou o espaço a ser construído, suas dimensões, o pé-direito mínimo, posição dos móveis, paredes divisórias, carteiras, janelas, quadro, aparadores e demais elementos necessários; o pátio também foi normatizado, seja coberto ou descoberto e a norma indicava uma proporção de 5 m² de área por aluno; o espaço para ginástica e os sanitários também tinham proporções para sua construção; os espaços administrativos foram tratados onde a cada quatro salas deveria se prever um espaço para o diretor, espaço para alojamento e vestiário e espaços para cozinha e refeitório de uns 100 a 120 m². A terceira cuidava dos Serviços Anexos, especialmente para aquelas escolas com mais de 4 salas: salas de desenho, ateliês para trabalhos manuais, tratadas de forma independente, separadas um das outras, inclusive com entradas por galerias distintas com uma largura de dois metros. As escadas foram normatizadas, quando os edifícios tivessem mais que um piso e, nesse caso, a norma determinava largura, altura dos pisos, corrimão, etc. A quarta trata do mobiliário de todos os ambientes da escola. Destaque especial para o mobiliário da sala de aula, com especificação do material a ser empregado – madeira e ferro; as dimensões – largura, altura, etc.; para um, dois ou três lugares; se era fixo ou móvel. (ARRUDA, 2010, p.49)

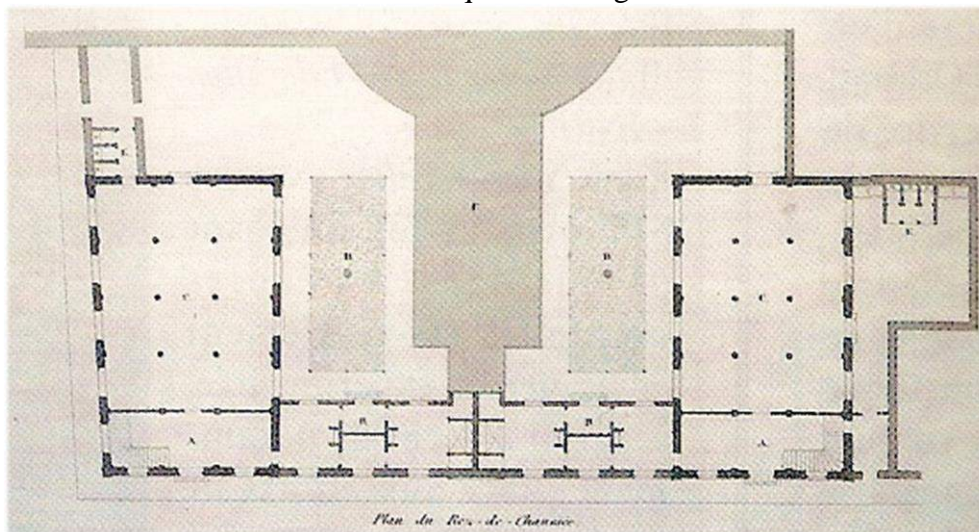
As construções escolares na França tomam forma sistemática e gradativa, ao longo do século XIX. As plantas estavam alinhadas ao método educativo, como o caso do plano para a Escola Elemental de ensino mútuo na Rua Sainte-Elisabeth à Paris, de 1832. A simetria da planta corresponde a entrada separada de meninos e meninas.

Figura 8: Fachada e planta para Escola Elemental de ensino mútuo.
Arquiteto: Maignot. Paris (1832)



Fonte: BIDON et al., 1999, p. 360.

Figura 9: Planta para Escola Elementar de ensino mútuo. Paris (1832)
Arquiteto: Maignot



Fonte: BIDON et al., 1999, p. 360

No final do século XIX, em 1890, o arquiteto Francês Georges Tubeuf publicou um tratado examinando novas questões educacionais. Seu trabalho consistia na compilação de leis, decretos e circulares franceses, de 1850 a 1887, tentando anunciar um novo tempo de discussão da instrução pública compreendida como um direito e, ao Estado, caberia estabelecer as normas para as edificações escolares (ARRUDA, 2010, p.48). Em seus estudos, o arquiteto também cita as escolas em outros países da Europa e demonstra como estava a situação da arquitetura escolar na Bélgica, Alemanha, Argélia, Suíça, Suécia, Noruega, Dinamarca, Grécia, Rússia, Itália, Áustria, Inglaterra, Portugal e Espanha. Ainda, traz a ideia de escola-tipo, ou seja, uma escola que poderia ser construída em diferentes lugares, com o mesmo projeto.

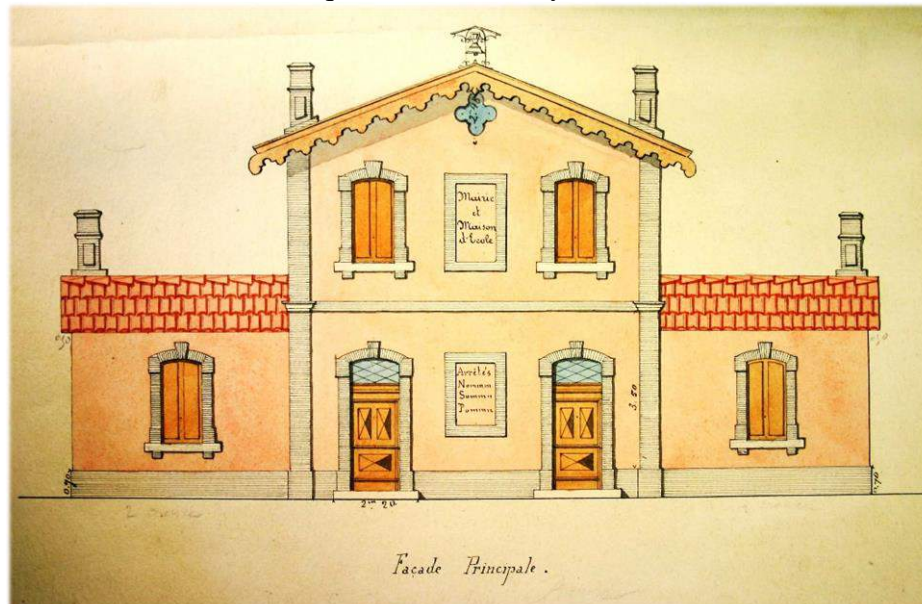
As construções escolares na França, no século XIX e início do XX, esteve alinhada às Mairies-écoles (escolas construídas pelas municipalidades) e aos primeiros grupos escolares. Com distintos projetos e ornamentação, as escolas primárias francesas acompanharam crescimento por diferentes regiões do país, conforme a imagem abaixo da Mairie-École de Marnes-La-Coquette (1846-1849), localizada em uma pequena comunidade.

Figura 10: Mairie-École de Marnes-La-Coquette (1846-1849).
Arquiteto: Hippolyte Blondel



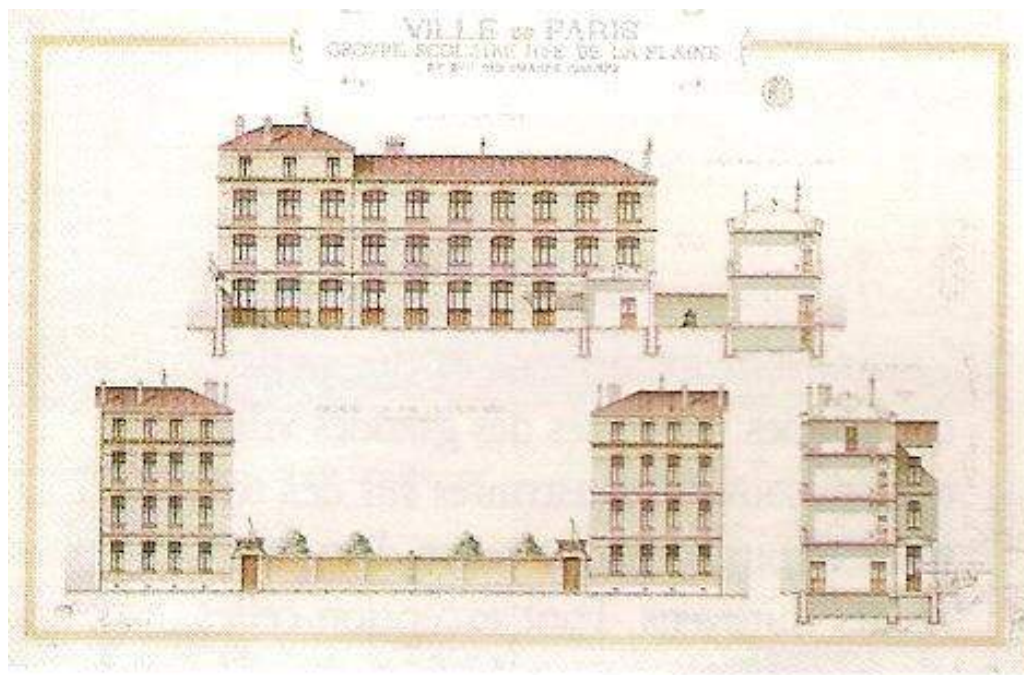
Fonte: BIDON et al., 1999, p.380

Figura 11: Desenho da fachada de uma Mairie-École. Município de Leojac¹¹¹ (1878)
Arquiteto: Didier Rey



¹¹¹ Região ao sul da França, próximo a Montauban. Fonte: <http://www.midi-quercy.fr/Presentation-publique-de-1.1267.html>.

Figura 12: Groupe Scolaire. Rue de La Plaine, Paris (1891)



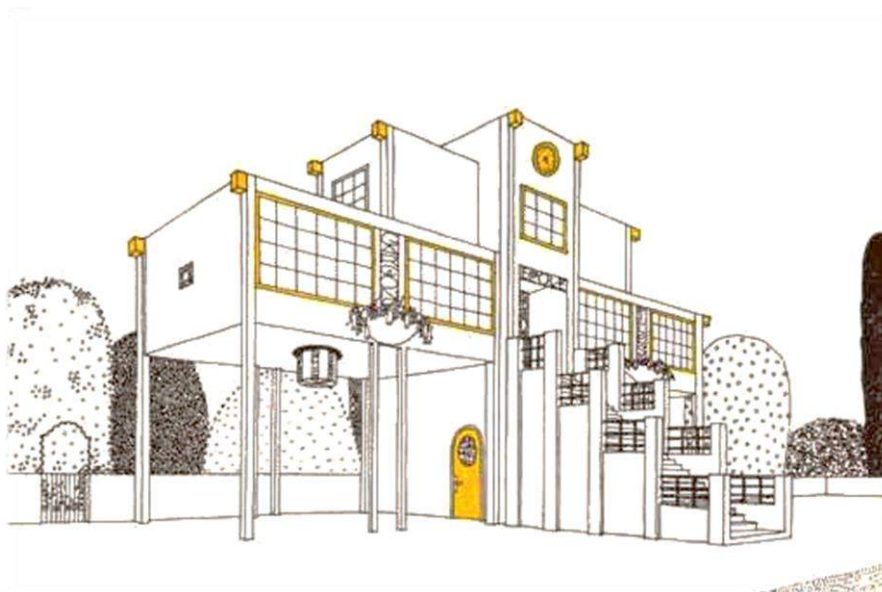
Fonte: BIDON et al., 1999, p. 541

Em relação às prescrições higiênicas das escolas primárias, temos o exemplo de uma proposta elaborada em 1880, para a cidade francesa de Lille. De autoria de L. Wintrebert, professor de higiene da Faculdade livre de Medicina, elabora uma consulta sobre a higiene dos edifícios e mobiliário escolar. Prescreve a relação do edifício escolar com a vizinhança e a situação do solo (especialmente a questão da umidade); orientação solar; construção do edifício, distribuição das salas e dimensões destinadas a cada parte; constituição do parquet; formas e dimensões das diferentes aberturas destinadas para iluminar e arejar, ventilação, iluminação artificial, aquecimento, pátio coberto e descoberto e lavatórios. Sobre o mobiliário, coloca questões referentes à miopia, desvio e deformações do esqueleto que poderiam estar vinculados à inadequação do mobiliário. Apresenta as dimensões e altura dos bancos e mesas, fazendo referência a exposição Universal de Paris, de 1878.

Em seu estudo de tese, Châtelet (1999) investiga a arquitetura escolar em Paris em um período de difusão dos edifícios escolares, entre 1870 e 1914, que teve por volta de 300 edifícios construídos. Triangula a política ministerial, a política municipal e a análise das realizações. Somente na cidade de Paris, entre os anos 1870 e 1875, foram construídos 5 grupos escolares, característicos da Terceira República Francesa, com a incorporação dos símbolos decorativos nos próprios edifícios.

A obra “Une Cité Moderne” (1922), de autoria de Mallet-Stevens, apresenta um conjunto de 32 projetos realizados entre 1917-1921, influenciado pelos princípios da arquitetura moderna. Dentro desse conjunto de edifícios, que fazem parte do cenário de uma cidade, merece destaque a presença de um edifício escolar, seguindo as orientações de linhas retas e do rompimento com o modelo clássico e ornamentando predominante até então, conforme figura a seguir:

Figura 13: Ecole: Une Cité Moderne (1922)



Fonte: Mallet-Stevens, 1922¹¹².

Apesar de romper com os padrões arquitetônicos estabelecidos até o momento para projetos escolares, podemos observar a permanência da simetria, com entradas distintas para meninos e meninas e, a continuidade do relógio em posição central, objeto presente desde as primeiras construções escolares. Ao analisar a presença dos relógios nas fachadas dos edifícios escolares, Escolano (2000) ressalta que sua posição de destaque simboliza a proposta de uma nova ordenação do tempo da infância. No caso da escola primária espanhola, em fins do século XIX e início do século XX, marcavam o princípio de controle e a disciplina dos tempos e espaços sociais e a escola seria a principal difusora desta nova ordem.

¹¹² Disponível em: <http://villacavrois.blogspot.com.br/2000/12/une-cite-moderne.html>

Além das fachadas externas, os relógios estavam fixados também nas paredes internas da escola e das salas de aula, assim como nas cartilhas, constituindo um símbolo da modernidade pedagógica. O controle do tempo natural deveria predominar em uma sociedade onde os instintos e a desordem deveriam ser banidos, marcando além dos momentos de ingresso e a saída, o tempo das refeições, de ir ao banheiro e de brincar. Neste sentido, Escolano (2000) nos coloca que o relógio não serviu apenas para computar as horas, mas promoveu uma verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na organização social, sendo que em “todos los edificios emblemáticos de la comunidad (la iglesia, el ayuntamiento, la escuela...) incorporon el reloj como un elemento bien visible en las torres, frontispícios o cualquier otra zona destacada de su alzado exterior, y aún de otros âmbitos interiores” (p.199-200)

Na Inglaterra, no ano de 1847, foi publicado o livro de Henry Kendall, intitulado “Design for Schools and School Houses”, sobre a arquitetura escolar. Apesar de não apresentar muitos detalhes em relação aos espaços escolares, o arquiteto recomendava o estilo gótico, salas de aula bem arejadas e iluminadas, com janelas orientadas para norte, a fim de garantir uma luminosidade uniforme e que não interferisse na lousa (KOWALTOWSKI, 2011, p. 67).

Figura 14: Doncaster Grammar School. Yorks (1869)



Fonte: Seaborne (1971, s/p)

A partir de 1870, temos uma significativa expansão da rede de prédios escolares, especialmente em Londres. O livro “School Architecture”, publicado em 1874 pelo arquiteto E. R. Robson, apresenta experiências de suas viagens, especialmente Alemanha, Estados Unidos e Suíça. Seus projetos estavam baseados em “plantas baixas simétricas, com pé-direito alto, janelas no alto das paredes externas, sem permitir aos alunos olhar para o exterior” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 68).

Nos Estados Unidos, já em princípios do século XIX, era recomendado o planejamento do espaço escolar, com a participação de educadores e projetistas (Idem, p.73-74). Henry Barnard, em 1848, publica um relatório que abordava diversos erros comuns existentes na arquitetura escolar americana, destacando:

a) localização errada das escolas – às margens de rodovia, muito barulho e perigos iminentes; b) espaços pequenos que não permitem a separação de meninos e meninas; c) iluminação ruim e ventilação imprópria; d) portas e janelas sempre com defeitos que causam infiltração além dos telhados irregulares; e) móveis impróprios, mesas, cadeiras, quadros; f) ausência de material para complementar o ensino, como mapas, relógios etc.; g) deficiências no entorno do edifício, apontando problemas com a alimentação e falta de espaço para atividades extraclasse (ARRUDA, 2010, p.54).

De acordo com Kowaltowski (2011, p. 74), as especificações de Barnard quanto ao espaço destinado à escola são abrangentes e apresentam inúmeras recomendações: possuir área suficiente para dois jardins (em frente e nos fundos), pátios e entradas separadas para meninos e meninas, lugares destinados à recreação e às atividades físicas. O arquiteto produz uma série de propostas para uma nova ordem arquitetônica, pensando na normatização para vários estágios na construção dos edifícios, tais como: local; terreno; entradas separadas para cada sexo; salas de aula com espaços dos corredores; espaço para recitação, livraria e outros usos; preocupação de conforto ambiental com passagem de ar fresco; sala dos professores com espaço para guardar material, livros, mapas e todos os seus instrumentos; espaço para uma biblioteca para consulta, inclusive da comunidade do bairro onde a escola se encontra; um projeto de bom gosto e com boas proporções, que caracterize a quase universal escola de New England, com influência inglesa e acomodações para os professores e sua família no bairro (ARRUDA, 2010, p.57).

Em 1855, Thomas H. Burrowes publica “A Manual of Directions and Plans for Grading, Locating, constructing, heating, ventilating and furnishing”, referente à arquitetura escolar da Pensilvânia/Estados Unidos¹¹³. O arquiteto apresenta diretrizes e planos de classificação, localização, construção, aquecimento, ventilação e mobiliário. Destaca elementos como localização e material empregado na construção, salientando a necessidade de atenção em relação ao nível de ensino ou tipo de escola para o qual o edifício se destina.

Em relação às construções escolares norte-americanas, entre meados do século XIX e o final do mesmo, podemos observar a passagem de uma área bastante restrita, com edifícios pequenos e sem jardins e espaços ao livre, para áreas mais amplas, com uma arquitetura mais exuberante e a incorporação de novos espaços, como auditório e ginásio de esportes. A partir do início do século XX, sob influência de John Dewey, alguns projetos, como por exemplo do arquiteto Frank Lloyd Wright, incorporam novo paradigma de arquitetura escolar, preocupados com o “planejamento dos espaços, detalhes constitutivos de qualidade, a estética e o bem-estar dos usuários” (ARRUDA, p.74-75).

Na Espanha, as primeiras preocupações em torno do edifício escolar são apresentadas por Manuel José Quintana¹¹⁴, prescrevendo que as construções deveriam atender aos diferentes tamanhos de comunidade: com até 500, entre 500 e 5000 e com mais de 5000 habitantes (RUIZ, 2007). No cargo da *Junta de Instrucción Pública*, promove ideias em torno de uma educação universal, pública, gratuita e livre. No Regulamento Geral de Instrução Pública (1814), realiza o primeiro ordenamento da educação espanhola das normas da edificação escolar (ARRUDA, 2010). Sua intenção principal era ampliação da rede de ensino, a partir das construções escolares de grande porte, visando atender grandes comunidades, como Madrid.

O período do *Sexenio democrático* (1868-1874), de acordo com Viñao (1993-94), constitui a primeira iniciativa do Estado espanhol em administrar questões relativas aos edifícios escolares de ensino primário, especialmente quanto ao estabelecimento projetos-tipo oficiais para que as municipalidades se encarregassem dessas construções. Os dois

¹¹³ A Manual of Directions and Plans for Grading, Locating, constructing, heating, ventilating and furnishing. Common Schools Houses. Thomas H. Burrowes, Editor. Harrisburg: Printed by A. Boyd Hamilton. 1855.

¹¹⁴ Manuel José Quintana (1772-1857), escritor e político espanhol, estudou Leis e Filosofia na Universidad de Salamanca. Foi tutor da Família Real e Diretor de Instrucción Pública.

primeiros decretos-lei, de janeiro e abril de 1869, estabeleciam as disposições para a construção de escolas públicas primárias e a organização de uma comissão responsável pela avaliação dos projetos apresentados. Ao analisar esse contexto, o autor destaca o ineditismo desse empreendimento por parte do Estado, apesar de não corresponder a expectativa e a realidade concretizada¹¹⁵.

O Museo de Instrucción Primaria, posteriormente denominado Museo Pedagógico Nacional¹¹⁶, criado em 1882, possuía dentre suas distintas funções a de recolher projetos, modelos, planos e desenhos de estabelecimentos destinado à escola primária geral e especial do contexto espanhol e internacional (VISEDÓ, 1993, p.233). O caso espanhol esteve diretamente relacionado aos numerosos museus pedagógicos que se proliferaram pela Europa, a partir da segunda metade do século XIX. Foi como uma forma de resposta às novas necessidades de formação de professores, ao processo institucionalização do sistema escolar primário a partir do Estado Nacional. A preocupação em relação às condições higiênicas e pedagógicas deveriam ser adotadas na construção de edifícios, mobiliário e material escolar (VALVERDE, 1999).

Em 1884, Francisco Giner de los Rios, personagem importante dentro do processo de renovação pedagógica e cultural na Espanha, publica a obra “El edificio de la escuela”. Dividido em 5 partes, elabora uma série de orientações: “Condiciones del solar”, onde coloca questões referentes a ideia geral e as finalidades de um edifício escolar, questões relativas ao solo, planta baixa e orientação solar; segunda parte, “disposición general de la planta” apresenta questões relativas à forma de preferência (lineal); o sistema de vários eixos, suas combinações e as explicações referentes à este modelo; terceira parte, sobre as “Clases”, os locais, aulas gerais e especiais, número máximo de alunos e conveniências para subdivisão; quarta parte “Otras dependências”, que corresponde ao guardaropa (bengaleiro), sanitários, refeitório e escritório do professor; e, por último, questões relativas à casa do professor, as razões higiênicas, econômicas, pedagógicas e as tendências atuais.

¹¹⁵ Para um estudo aprofundado desse período, os decretos, documentos e prescrições referentes aos edifícios escolares na Espanha neste período, ver Viñao (1993-94).

¹¹⁶ O Museo Pedagógico Nacional, dirigido desde sua fundação por Manuel Bartolomé Cossío, esteve diretamente relacionado ao processo de renovação pedagógica e cultural que foi empreendida pela Institución de Libre Enseñanza, criada em 1876, por Francisco Giner de los Rios. Em momentos posteriores, também nessa mesma linha de renovação, foram criadas a Junta para Ampliación de Estudios (1908), com a Residencia de Estudiantes e Instituto Escuela e a Revista de Pedagogía/Madrid, entre 1922-1936.

Ao comentar sobre a legislação vigente em relação à construção de edifícios para a escola pública primária, D. Froilan Rodriguez y de Maquivar¹¹⁷, no final do século XIX, coloca que não se deveria conceber que naquele contexto ainda existiam povoados que, por falta de locais apropriados, os professores encarregados pelo Estado guiavam a juventude e ensinavam as crianças em espaços adaptados e sem condições higiênicas:

Debajo de un árbol, en los atrios o pórticos de las iglesias, o bien en un local destartalado y mal cubiertos con carcomidas tablas, sin luz ni condiciones higiénicas de ninguna clase, sin carecer, no solo de las precisas para la enseñanza, sino también de las necesarias para la salud de los niños. ¡La enseñanza obligatoria y las escuelas en locales de tal naturaleza son incompatibles! (MAQUIVAR, 1899, p.9-10).

Com a criação de um *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes*, em 1900 e do Negociado de Arquitetura, em 1904, temos o impulso mais direto no fomento das construções escolares em âmbito nacional. De acordo com Visedo (1993, p.234), o Real-decreto de 28 de abril de 1905 constitui um primeiro plano coerente de construções escolares do século XX na Espanha, ainda que por razões econômicas não foi possível uma construção massiva de instituições. Outro aspecto importante consiste nas bases e o tipo de distribuição espacial em torno do modelo de escolas graduadas, que aparece pela primeira vez em uma normativa de construção. Além disso, também prevê as condições da elaboração de um concurso sobre edifícios escolares.

O apêndice do Real Decreto (1905) traz ainda as instruções técnico-higiênicas relativas a estas construções escolares, destacando a necessidade de uma reforma pedagógica das escolas de instrução primária, no sentido racional da graduação do ensino e da classificação dos alunos por idades e graus de cultura, constituindo grupos homogêneos a cargo de um professor, sendo desse modo,

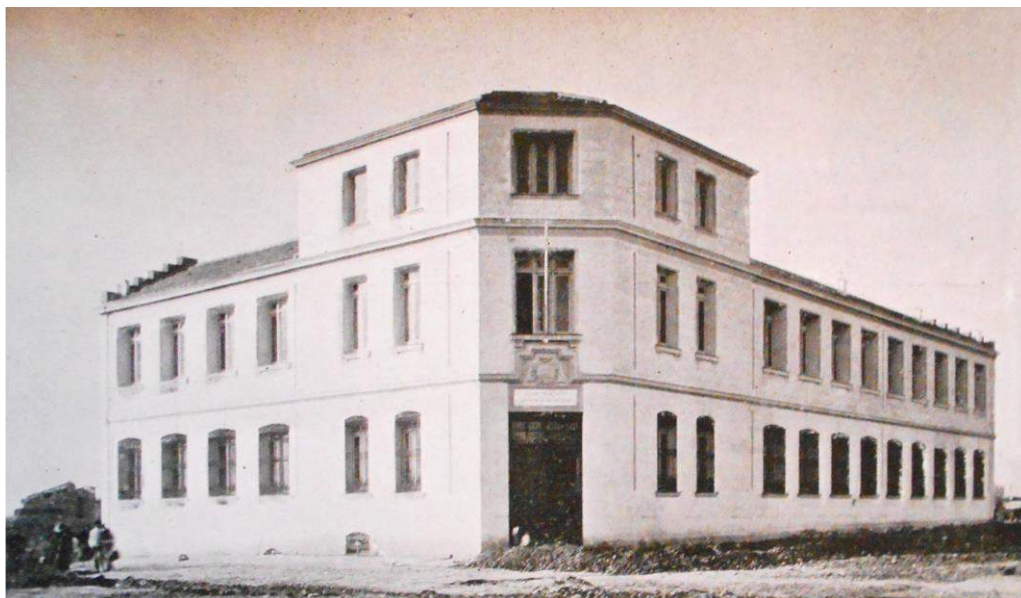
Indudable que ningún edificio, de cualquier género que sea, pueda ser útil si no se dispone y construye con arreglo al régimen de vida que dentro de él haya que hacerse, resulta necesario que todo proyecto de construcción para nuevas Escuelas se ajuste a lo sucesivo, en cuanto sea dable, respecto a la disposición, número y dimensiones de las salas de clase, a dicho principio pedagógico de la gradual y separada distribución de los alumnos, perfectamente avenida con los preceptos de la más severa higiene (Ministerio de Instrucción y Bellas Artes, Madrid, 1905, p.10).

¹¹⁷ Advogado do Colégio de Madrid e funcionário do Ministério de Fomento.

Ainda, em relação à instrução técnico-higiênica, são objetos de análise a localização, orientação, extensão, construção, locais, aulas, ventilação, iluminação, calefação e mobiliário escolar.

De acordo com Escolano (1998, p.34), entre final do século XIX e início do XX, na Espanha, empreende-se um esforço por organismos políticos e técnicos, voltados para um discurso regeneracionista, para definição de modelo (s) de arquitetura escolar. Além da função pedagógica, a questão cultural estava atrelada a essas construções marcadas pelo ideal de criação de símbolos na tentativa de formar uma consciência coletiva das populações, assim como sua própria identidade.

Figura 15: Escuela Reina Victoria. Vista del edificio (1907)



Fonte: Madrid. Memoria de la comisión ejecutiva nombrada para la construcción de un edificio escolar en el Distrito de Buenavista (1907) s/p.

O Estado Nacional segue se dedicando às regulamentações em torno dos edifícios escolares, especialmente com a criação, em 1920, da *Oficina Técnica para la Construcción de Escuelas*. No ano de 1922, um acordo financeiro entre o Ministério de Instrucción Pública e o município de Madrid empreendeu a elaboração de projetos e construção de seis grupos escolares, sendo eles denominados: Menéndez Pelayo, Pardo Bazán, Jaime Vera, Concepción Arenal, Joaquim Costa e Péres Galdós. Outro aspecto relevante nesta década consiste no levantamento sobre edifícios escolares nacionais, publicado em 1926, pelo o *Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* (Sección de

Informaciones, Publicaciones y Estadísticas), descrevendo, basicamente, as condições dos edifícios e das aulas.

Os dados estatísticos deste documento apontam que, dentre o número total de escolas unitárias existentes na Espanha, até 1926, ou seja, 27.217 unidades, aproximadamente 62% pertenciam aos municípios, 33% eram propriedades de particulares e o restante era de propriedade do Estado, Igreja, patronato, deputações, beneficências e alguns desconhecidos. Dentre o total de escolas graduadas (666 unidades), da mesma maneira que as unitárias, a maioria pertencia às municipalidades (72%) e, outro montante significativo ao Estado (20%). Dos edifícios de escolas unitárias e graduadas que pertencem a particulares, é realizado um levantamento sobre os valores dos alugueis, assim como as diferenças entre as regiões.

Em relação ao ano de construção dos edifícios (o que não significa que os mesmos foram projetados para serem escolas) são apresentadas as dificuldades em obter os dados referentes às escolas unitárias. No que diz respeito às graduadas, que compreendem um número significativamente inferior, o governo apresenta as datações com mais precisão.

Quadro 13: Construção de edifícios Espanha: escolas unitárias e graduadas

| Período | Escolas unitárias | Escolas graduadas |
|-----------|-------------------|-------------------|
| Até 1800 | 1.825 | 26 |
| 1801-1850 | 768 | 9 |
| 1851-1900 | 5.507 | 152 |
| 1901-1924 | 7.823 | 277 |
| Total | 15.923 | 464 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os dados do *Ministerio de Instrucción Publica y Bellas Artes* - Madrid, 1926, p.27-31

Os dados estatísticos descrevem as escolas que possuíam casas dos professores, a superfície e o volume das salas de aulas e sua proporção quanto ao número de alunos, a orientação solar e, para finalizar, a descrição quanto à quantidade de aulas noturnas para adultos (total de 14.378). Essa última desencadeava necessidade de iluminação artificial, que era realizada, na maioria dos casos, pela utilização da eletricidade, mas, também, a partir do carburo (compostos formados a partir da junção do carbono e outros elementos), petróleo, gás ou azeite.

Uma junta mista foi composta, em 1931, por membros da Oficina Técnica de construções escolares do Ministerio de Instrucción Publica e o município de Madrid, a

fim de construir 18 edifícios novos para os grupos escolares. No ano de 1933, um relatório descreve as principais características, como os custos, data de início e previsão de término das obras; menção aos distintos espaços escolares que compunham os grupos escolares, tais como: o número de salas de aula, sanitários, duchas, refeitórios, ginásio de esportes, serviços médicos, piscinas, biblioteca, dentre outros. O quadro a seguir apresenta suas denominações, número de salas e a capacidade de alunos:

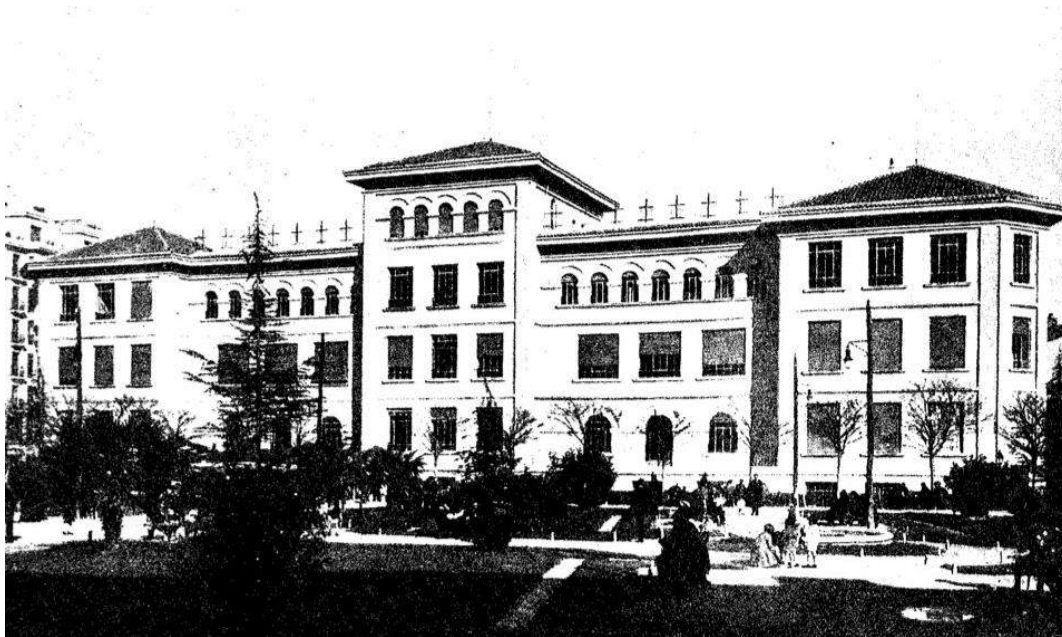
Quadro 14: Grupos escolares Madrid (1933)

| Denominação | Salas de aula | Capacidade de alunos |
|------------------------|----------------------|-----------------------------|
| Vicente Blascos Ibáñez | 8 | 400 |
| Tomás Bretón | 6 | 300 |
| Pablo Iglesias | 18 | 900 |
| Marcelo Usera | 6 | 300 |
| Giner de los Rios | 12 | 600 |
| Alcalá Zamora | 18 | 1.050 |
| Lope de Rueda | 9 | 450 |
| Miguel Unamuno | 15 | 900 |
| Claudio Moyano | 18 | 750 |
| Rosário de Acuña | 6 | 350 |
| Joaquim Sorolla | 18 | 900 |
| Emilio Castelar | 14 | 900 |
| Alfredo Calderón | 9 | 600 |
| Amador de los Rios | 12 | 700 |
| Joaquim Dicenta | 21 | 450 |
| Leopoldo Alas | 14 | 600 |
| Nicolás Salmerón | 18 | 1.050 |
| Tirso de Molina | 12 | 750 |
| Total | 234 | 11.700 |

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os dados do Ministério de Educación Pública y Bellas Artes (1933).

Conforme podemos observar, nos 18 grupos escolares foram criadas 234 salas de aula que poderiam atender um total de 11.700 alunos. Até o mês de abril de 1933 já havia sido inaugurado cinco grupos escolares, sendo que ainda estavam previstos mais oito para o dia 14 deste mês. Uma série de imagens publicadas em anexo registram alguns aspectos internos e externos dos novos grupos escolares, assim como de espaços alugados pelo município de Madrid para o funcionamento de aulas.

Figura 16: Grupo Escolar Pablo Iglesias - Madrid (1933)



Fonte: Ministério de Educación Publica y Bellas Artes (1933)

Analisando os artigos publicados sobre edifícios escolares na *Revista de Pedagogia/Madrid*¹¹⁸ (1922-1936), fundada e dirigida Lorenzo Luzuriaga¹¹⁹, é possível observar a circulação de ideias internacionais e o contexto espanhol. Em linhas gerais, os 12 artigos identificados entre os anos de 1922 e 1934, apresentam um panorama em torno da necessidade da construção de edifícios escolares, discutindo a relação entre a qualidade e qualidade, sendo unânime a posição do periódico de que as escolas devem ser construídas de forma econômica, sem monumentalidade, ornamentos e acessórios que tenham como fim o caráter decorativo.

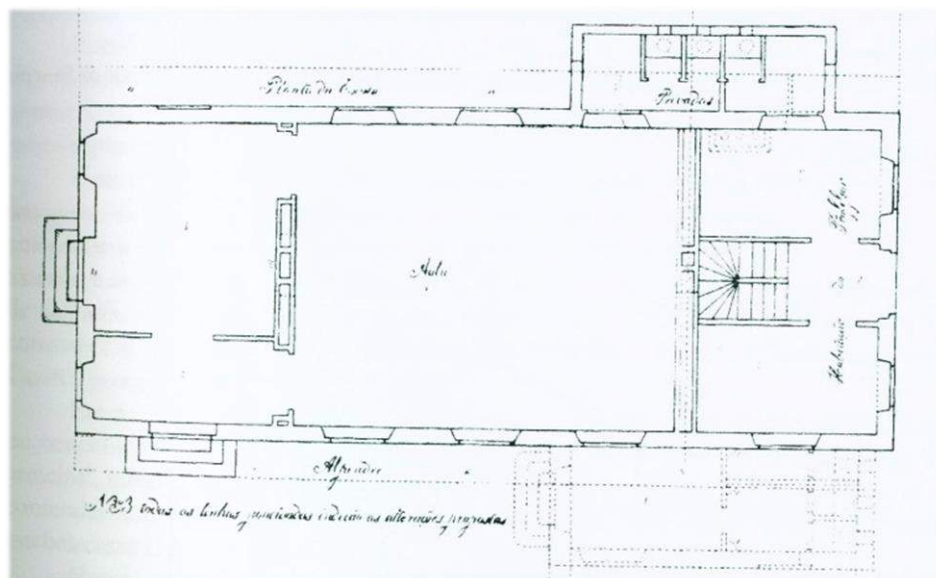
¹¹⁸ A *Revista de Pedagogía* abordava aspectos sobre renovação, reformas e melhoras das escolas, fortemente influenciados pelo movimento da Escola Nova. Também estava marcada por movimentos e organizações de intelectuais espanhóis como a Institución de Libre Enseñanza, Museo Pedagógico e a Junta para Ampliación de Estudios, com a Residencia de Estudiantes e Instituto Escuela. Contava com a participação de reconhecidos colaboradores estrangeiros, como Cousinet; Decroly; Claparède; Kerchensteiner; Dewey; Kilpatrick; Ferrière, Montessori e Piaget, chegando a alcançar a tiragem de 4.000 exemplares no ano de 1933 (López; Delgado, 2014). Para uma análise mais ampla sobre a *Revista de Pedagogía* (1922-1936), ver Mérida Nicolich (1983a; 1983b).

¹¹⁹ Lorenzo Luzuriaga (Valdepeñas, 1889 - Buenos Aires, 1959), pedagogo espanhol, discípulo de Bartolomé Cossío e Giner de los Rios, foi aluno e professor da Institución Libre de Enseñanza (ILE) entre 1908 e 1912. Realiza parte de seus estudos na Alemanha e, a partir de 1915 exerce militância socialista, que será paralelamente impulsionado pela instituição “La escuela Nueva”. Entre 1914 e 1921 se consolida a trajetória seguida por Luzuriaga com a política e a educação, demonstrando suas preocupações com a com a ação educativa e pedagógica como colaborador no semanário *España* e sua continuação em *El Sol* (1917-1921), temas que alcançam seu máximo desenvolvimento na *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Exilado na Argentina depois da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), foi professor de Pedagogia nas Universidades de Tucumán e Buenos Aires. Para análise mais ampla sobre a biografia e trajetória profissional, ver Barreiro (1989).

Outro aspecto de crítica constante eram os demorados trâmites que o estado estabelecia para a concessão de empréstimos aos municípios e o tempo gasto nas construções. Constatamos a presença discursiva em defesa da escola pública em todas as regiões da Espanha, sendo que as construções deveriam acompanhar a realidade de cada povoado. A concepção da arquitetura escolar como fator educativo está presente na prescrição de espaços, assim como na necessidade de adaptação do edifício aos novos métodos de ensino e a realidade geográfica, social, cultural, econômica de cada região (ERMEL, 2017).

Em Portugal, os edifícios para o ensino primário adquirem um simbolismo cada vez maior na segunda metade do século XIX. Das escolas Conde Ferreira (1866) às Escolas Adães Bermudes (projeto de 1898) até as construções republicanas, constata-se uma progressiva imponência dos edifícios, concebidos como “templos laicos” (NÓVOA, 2005, p.63). Analisando as escolas primárias e liceus portugueses, entre 1860 e 1920, Silva (2002) destaca que a portaria de 29 de julho de 1866, regulamenta acerca das construções escolares em plano nacional, apresentando logo em seguida as dificuldades para sua implementação e o processo de flexibilização. Conforme era recorrente em outros países, temos o projeto de escola-tipo, de pequeno porte, com apenas uma sala de aula e espaço administrativo, em 1866.

Figura 17: Planta do projeto apresentado ao governo para escolas Conde Ferreira (1866)



Fonte: Silva, 2002, p.61

Em 1897, o Congresso Pedagógico de Lisboa dedicou especial atenção aos edifícios escolares e, no ano seguinte, é apresentado o plano de construção de escolas primárias Adães Bermudes (1898), sob responsabilidade da Direção Técnica das Construções Escolares. Também é aberto um concurso específico sobre edifícios escolares, que ficou a cargo da Associação dos Engenheiros Civis Portugueses, em uma linha que buscava conciliar os modelos de outros países adaptados ao contexto português (SILVA, 2002, p. 95).

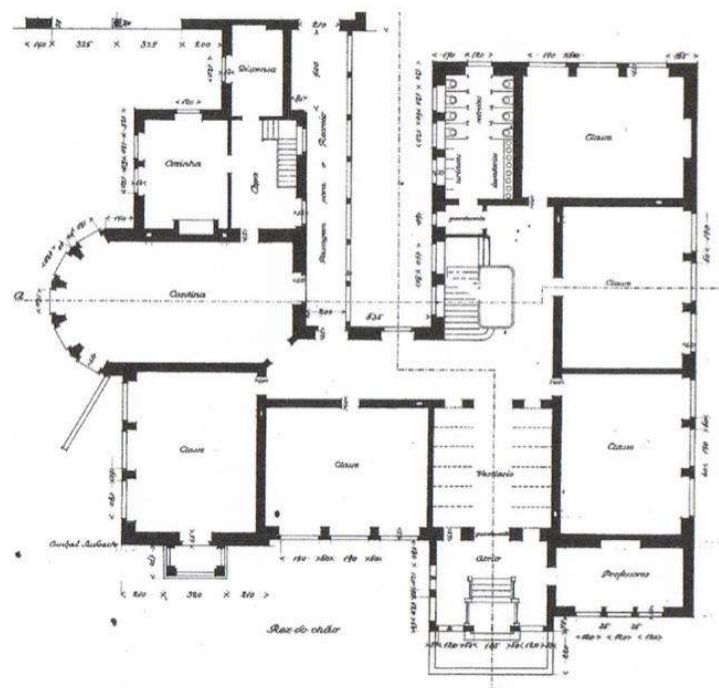
Podemos destacar, ainda, no contexto português, a estreita relação entre a escola primária e as questões de higiene e saúde pública. No III Congresso da Liga Nacional Contra a Tuberculose (1904), foi veiculada uma propaganda a partir da escola, na seção intitulada “A tuberculose e a escola” (SILVA, 2002, p.126). No IV congresso (1907), a higiene escolar entra em uma fase científico-racionalista, não se limitando apenas às questões da tuberculose, mas incorporando uma série de outras doenças e outros âmbitos do domínio escolar:

As abordagens realizadas estendiam-se tão temáticas tão diversificadas como a otorrinolaringologia, a oftalmologia, os horários escolares, os passeios de estudos, a sedentariedade na escola, a vigilância do aluno fora da escola, as bibliotecas e livros escolares na sua relação com as doenças contagiosas, a antropometria, o regime alimentar, os jogos ao ar livre, bem como as condições dos estabelecimentos de ensino (Idem, p.127)

Ao analisar, nas primeiras décadas do século XX, os projetos do arquiteto Raul Lino para as escolas portuguesas, Silva (2013) nos coloca uma significativa mudança nos projetos até então existentes no cenário português, especialmente em relação ao plano Adães Bermudes, de 1898. Destaca a preocupação que o arquiteto atribui à decoração dos edifícios escolares, sobretudo para as escolas primárias, visando sua “harmonização na paisagem natural”. Outro aspecto consiste nos princípios de formar o cidadão republicano português, excluindo, todo e qualquer tipo de experiência estrangeira seja no edifício escolar, em sua ornamentação ou nos métodos de ensino.

A Escola Primária de Alcântara foi a primeira escola desse nível projetada pelo arquiteto na cidade de Lisboa, inaugurada em 1916, destinada à 800 crianças de ambos os gêneros. Especial atenção o arquiteto empreende quanto à decoração interior do edifício, que está “além de sublimar a cultura e a tradição nacionais e de fazer apologia à natureza”, buscando “criar um ambiente educativo aprazível, alegre, de algum modo libertador para a criança” (SILVA, 2013, p.93). Ainda, a cantina escolar foi projetada em posição de destaque, com amplas dimensões no piso térreo, em formato de um polígono aberto por todos os lados.

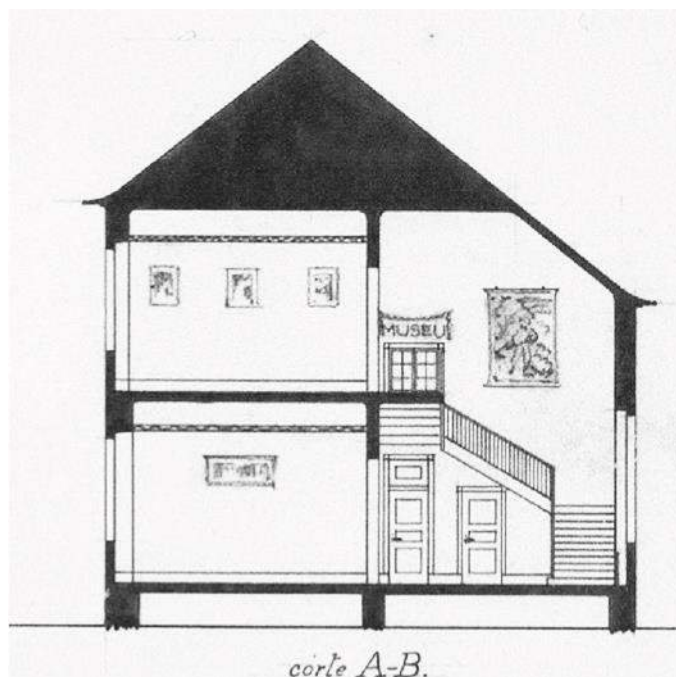
Figura 18: Projeto da Escola Primária de Alcântara (1915)



Fonte: Silva, 2013, p.94.

A centralidade do método intuitivo, presente na reforma do ensino primário e normal de 1911, pode ser observado pela presença do museu escolar, a partir do Decreto número 2.947, de 1917, que determinava provisoriamente as normas técnicas, higiênicas e pedagógicas que deveriam satisfazer as condições dos novos edifícios de escolas de educação infantil e primária elementar e complementar. De acordo com Silva (2013, p.95), os projetos de Raul Lino “fazem, exatamente, eco dessa orientação do ensino, obedecendo, de resto, as prescrições contidas nas citadas Normas técnicas, higiênicas e pedagógicas”. A existência do museu escolar estava prevista mesmo para as escolas unitárias, onde, pela falta de espaço, era partilhada com o gabinete docente, desempenharia ainda as funções de biblioteca e observações médico-pedagógicas (Idem).

Figura 19: Reprodução do corte de uma escola modelo graduada (1916)



Fonte: Silva, 2013, p.96

Outro aspecto que merece destaque nos projetos do arquiteto consiste na valorização, com amplas dimensões e diferentes salas, destinadas para a habitação dos docentes (MANIQUE, 2013). Essa questão, perpassa grande parte da primeira metade do século XX nos projetos para escolas, especialmente no meio rural, onde era mais difícil encontrar moradia para os professores (o que também envolvia a redução dos custos). Observamos, o movimento de passagem da casa-escola para escola-casa, ou seja, da casa

do professor adaptada para receber os alunos para um edifício projetado para ser escola e, também, casa do professor. Como vemos, apesar dos discursos e empenhos para a construção física e ideológica da escola primária pública moderna, a mesma não se distancia completamente da questão doméstica¹²⁰.

Deslocando o olhar para a América Latina, podemos visualizar que a questão dos espaços e edifícios escolares incorporaram discursos muito semelhantes aos países europeus e Estados Unidos, especialmente a partir da segunda metade do século XIX. Na Argentina, Domingo Faustino Sarmiento, residente no Chile, entre 1840 e 1852, escreveu o estudo *Tratado Orgânico sobre Educação Popular*, que foi publicado pela primeira vez em 1849, como resultado de uma viagem realizada por países da Europa e Estados Unidos. Ele vislumbrava fundamentar reformas legais nos sistemas e métodos de ensino nacional a partir de seus contatos com educadores no exterior.

No contexto do século XIX, um projeto de nação estava em plena execução no país, com a formação de uma identidade nacional, a integração de uma população marginalizada, o progresso industrial, o desenvolvimento agrícola e o impulso da economia no mercado mundial. De acordo com Tedesco (2009, p.25), na medida em que as condições políticas do país se convertiam em uma trama básica para o desenvolvimento do programa liberal, o conteúdo da educação foi incluindo, junto à tendência utilitária, uma ênfase cada vez mais sustentada no papel político para a transformação do habitante nativo em cidadão.

A concepção de educação como agente fundamental de transformação social é uma ideia compartilhada por muitos políticos e intelectuais do período¹²¹. No pensamento de Sarmiento, o modelo norte-americano de sociedade deveria ser seguido pelos “povos bárbaros” do sul da América. Em suas obras, o autor apresenta a relação entre as manifestações de “progresso” de uma nação e a capacidade de os indivíduos que a compõe. Seu pensamento é marcado pelo dualismo civilização/barbárie, e como muitos pensadores de sua época, almejava uma civilização relacionada com a cidade, com o urbano e o que estava em contato com o europeu, já que esse contexto representaria o

¹²⁰ De acordo com Silva (2013, p.98), as Normas Técnicas, Higiênicas e Pedagógicas, publicadas em caráter provisório em 1914, prescreve que não deveria haver nenhum tipo de comunicação interior entre a escola e a moradia do professor. No entanto, o projeto modelo apresentado por Raul Lino, de 1916, contraria essa normativa prevê no seu projeto-modelo uma ligação entre a escola e a casa do professor, que incluía além de um escritório, também um quarto para a criada.

¹²¹ Tedesco (2009) apresenta na primeira parte de sua obra algumas divergências, ainda que existam muitas semelhanças, entre o pensamento sobre educação de Sarmiento e Alberti.

progresso¹²². A barbárie, ao contrário, era o campo, o rural, o atraso, o índio e o gaúcho. Esse dualismo só poderia ser resolvido pelo triunfo da “civilização” sobre a “barbárie”.

Sarmiento distingue três tipos de capacidades indispensáveis para o desenvolvimento e o progresso da nação: a capacidade industrial, a capacidade moral e a capacidade intelectual. A primeira era considerada como força de produção, a segunda ação e a terceira de direção (TEDESCO, 2009, p. 28). Em sua obra *Tratado Organico sobre la Educación popular*, o autor coloca uma série de questões relativas às construções escolares, especialmente sobre a escolha do terreno, a construção do edifício, a composição espacial da escola na trama urbanística das grandes cidades e nos pequenos povoados, a necessidade de arborização, de um ambiente higiênico, o mobiliário escolar, dentre outros.

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 a condição de desordem a 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” (SARMIENTO, 1915, p.306)

Destaca, ainda, que no caso da América era recorrente uma grande facilidade para a aquisição de terrenos a preços modestos, localizados bem no centro das grandes populações ou ao seu redor, lugares chave para a consolidação de um espaço ideal para as crianças. Era necessário ser próximo das casas, e, ao mesmo tempo, estar afastado dos grandes centros urbanos e das fábricas, recomendação decorrente das principais preocupações dos médicos e higienistas, a necessidade de ar puro para o bom desenvolvimento do corpo da infância.

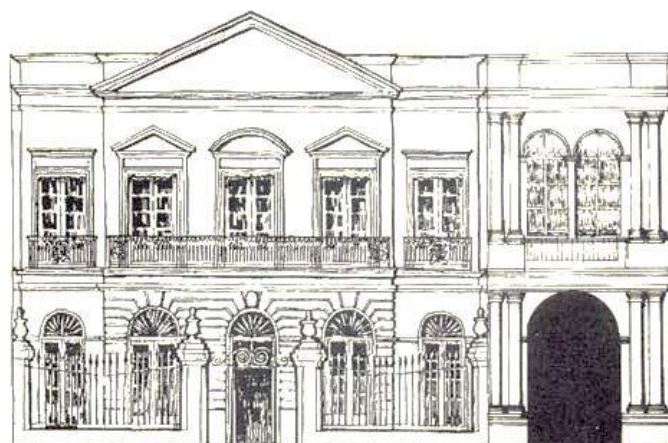
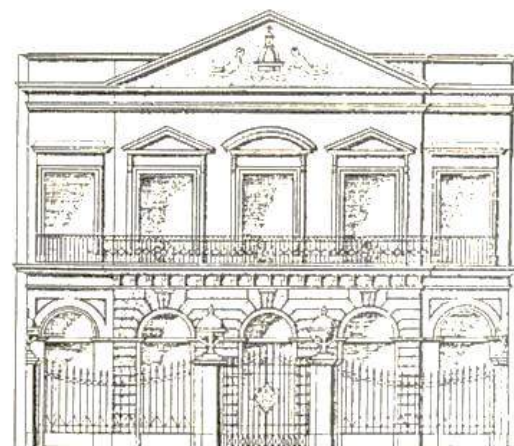
Sarmiento explícita os modelos que considera ideais para o ensino primário, dentre os países europeus, menciona a realidade organizativa da Prússia, sendo o outro, o norte americano. No caso da Prússia, destaca a vantagem da existência de salas separadas

¹²² Domingos Faustino Sarmiento insistiu constantemente sobre as ideias deste livro. 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)

para cada grau de ensino (escola graduada), que além de facilitar a distribuição dos trabalhos, também aumentavam a capacidade de concentração dos alunos, tendo em vista que não se distraíam por movimentos ou ruídos (SARMIENTO, 1915, 280-281).

Na segunda metade do século XIX, Sarmiento lança bases para a constituição da escola pública argentina, que em grande medida vai tentar colocar em prática como Chefe do Departamento de Escolas da Província de Buenos Aires, entre 1856 – 1861 e 1875 - 1881. A lei de agosto de 1858 dotou a cidade de Buenos Aires de dois edifícios escolares monumentais para sua época, Catedral Norte e Monserrat, sendo que também construiu casas escolares em diversas povoações, como Quilmes, San Justo, San Martín, San José de Flores, Baradero, Morón, entre outros (KATZ, 1996, p.22).

Figura 20: Primeiro, projeto da Escola Modelo Catedral Norte, conforme foi construída (1860), segundo, fachada com anexo (1884)



Fonte: Schávelzon (1989)

A Escola Modelo Catedral Norte, projetada pelo arquiteto Miguel Barabino, foi o primeiro edifício escolar para a escola primária construído na cidade de Buenos Aires, no ano de 1860, foi ampliado no ano de 1884 e demolido em 1927. No local, foi construído um novo prédio, que visava atender um número maior de alunos, com fachada que imitava a original, na parte central.

Em grande medida, as ideias acerca dos espaços e construções escolares desenvolvidas por Sarmiento, valendo-se de contatos e exemplos de países europeus e norte-americanos, influenciaram, em grande medida, outros países latino-americanos na organização dos sistemas de instrução pública, na segunda metade do século XIX e princípios do XX.

No congresso Pedagógico Sul-americano, realizado na Argentina, em 1882, as discussões em torno dos espaços escolares estavam alinhadas às questões dos sanitários, a presença de água, a falta e inadequação do mobiliário¹²³. 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 tres sirven todavía, 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).

No Uruguai, a organização da instrução primária esteve fortemente atrelada à figura de José Pedro Varela¹²⁴, que aos 22 anos viajou aos Estados Unidos e à Europa,

¹²³ 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.

¹²⁴ José Pedro Varela, nasceu em Montevideú, em 1845, fez Estudos Comerciais no Colegio de Hermanos Escolapios e aos 22 anos viajou aos à Europa e aos Estados Unidos, estabelecendo contato com diversos especialistas e conhecendo suas obras sobre educação. Após retornar ao Uruguai, em 1868, é um dos fundadores da Sociedad Amigos de la Educación Popular (SAEP), que publica, 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 Instrução Pública, onde colocou em prática a "Ley de Educación general" que estabelecia a obrigatoriedade e gratuidade de ensino primário no Uruguai. Faleceu em 1879, com 34 anos. Grande parte de suas ideias serão levadas adiante por seu irmão, Jacob Varela, que ocupará o mesmo cargo e empreenderá importantes

estabelecendo contatos com especialistas e suas obras sobre educação¹²⁵. Nos Estados Unidos, conheceu pessoalmente Sarmiento, encontro que marcou o início de uma estreita amizade entre ambos. No contexto interno, estava inserido em uma rede de reformadores liberais uruguaios, que se organizaram em torno da *Sociedad de Amigos de la Educación Popular* (SAEP), criada no mesmo ano de seu retorno do exterior (1868), desenvolvendo a partir desse momento um intenso debate educacional em torno da fundação de escolas, bibliotecas populares, publicações de obras pedagógicas, cursos para professores, dentre outras iniciativas (BRALICH, 2011, p.52)¹²⁶. A SAEP publica, no ano de 1874, o livro "La educación del pueblo" e, dois anos depois, "La legislación escolar", de autoria de Varela, obras que sintetizaram grande parte de suas ideias, tomando como base os contatos estabelecidos em suas viagens e que vislumbravam uma profunda reforma no sistema de ensino do seu país.

No que diz respeito a construção de prédios escolares e a melhoria da educação, no ano de 1874, Varela aponta uma relação direta entre ambos: “la creación de edificios contruidos especialmente para escuelas, és una cuestión de la major importancia, que ha preocupado y preocupa atualmente a todos los hombres y los pueblos que se afanan por mejorar y difundir la educación” (1910, p. 291).

O espaço escolar, a partir da segunda metade do século XIX, apresenta-se como um foco de discussão, possuidor de um significado que vai muito além do funcional. Envolve valores, comportamentos morais e sociais, assim como a saúde física e mental. Um espaço caótico e desordenado resultaria uma infância com hábitos relaxados, um tipo de cidadão inaceitável para uma sociedade que visava o progresso a partir de um ordenamento social e espacial. Desse modo, especial atenção deveria ter as autoridades e educadores em relação à escolha dos lugares e a construção dos edifícios escolares,

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 higiénicos, ni los preceptores, que tengan especial cuidado en evitar que los niños falten e ella. Pónganse inodoros, agua bastante, puertas con celosía fija, y todo lo necesario para que se conserve la mayor limpieza, de manera

¹²⁵ De acordo com Bralich (2011, p.52), um dos principais contatos com a literatura pedagógica americana se dá através de uma importante publicação enciclopédica, o *Journal of Education*, de Barnard.

¹²⁶ Dentre seus fundadores, além de José Pedro Varela e Elbio Fernández, se destacaram: Francisco Berra, Alfredo Vásques Acevedo, Jacob Varela, Emilio Romero, Carlos Maria Ramírez e Eduardo Brito del Pino, dentre outros (URUGUAY, MEC, 2014, p. 27). URUGUAY, Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de investigación y Estadística. *A 140 años de la educación del Pueblo: aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Montevideo, MEC, 2014.

que la letrina no ofrezca un espectáculo repugnante, ni si convierta con sus maléficas exhalaciones en un verdadero foco de infección (Varela (1910, p. 298).

Em sua obra *La legislacion escolar* (1876), Varela analisa criticamente a situação do país em relação aos aspectos políticos, econômicos, culturais, e, especificamente, os educacionais. Em seguida, desenvolve o projeto de organização educacional de maneira fundamentada, prevendo a divisão de todo o sistema escolar em unidades básicas, os distritos, onde cada um tivesse uma escola pública e uma comissão (formada por 3 pessoas da comunidade que soubessem ler e escrever, eleitos pelos chefes de família). Dentre distintas atribuições, caberiam a estas comissões arrecadar fundos necessários a partir de um imposto específico e, alugar ou construir locais para o funcionamento das escolas (BRALICH, 2011, p.57).

A chamada *Reforma Valeriana* (1876) marca o processo de configuração dos ideais em torno de uma rede de ensino primária pública, laica, mista, gratuita e obrigatória no país, que se estenderá nas próximas décadas no país. A criação da *Dirección General de Instrucción Pública* (1877) incorpora amplas atribuições relativas à educação, sendo Varela seu diretor (1877-1879). Nesse período, tenta colocar em prática parte de sua proposta relativa à educação, os princípios de gratuidade e obrigatoriedade são tomados em sua integridade, com alterações quanto às penalidades que deveriam ser pagas pelos pais que não enviassem seus filhos à escola.

Apesar da falta de recursos, em apenas 3 anos no cargo de diretor, houve um crescimento de aproximadamente 6.000 mil alunos, o estabelecimento de 100 novas escolas, a formação de centenas de professores, a publicação das primeiras estatísticas escolares. Foi organizado o Primeiro Congreso de Inspectores Escolares, dentre outras iniciativas. Após sua morte prematura, em 1879, seu irmão, Jacobo Varela, esteve à frente da direção de Instrução Pública por 10 anos, dando prosseguimento e ampliando em grande parte das ideias semeadas por Varela. Dentre outras atividades, convocou o segundo Congreso de Inspectores Departamentales (1881), sistematizou a informação estatística, criou o Internato Normal de Senõritas, em Montevideú (1882), para formação de professoras, expandiu o número de escolas rurais, criou a Ley de impuesto de piedra y arena (1885), que era destinava para a construção de edifícios escolares, criou o Museo y Biblioteca Pedagógico (1886) (IBARRA, 2012, p.67).

No México, o período entre séculos foi marcado pela presença de duas visões antagônicas em relação aos edifícios escolares: por um lado a de templos ou monumentos escolares e, por outro, a construção econômica de escolas primárias. Em linhas gerais, essa realidade perpassa grande parte dos países no mesmo período e se encontram em uma mesma situação, a necessidade de empreender física e ideologicamente uma rede de instrução primária para uma população majoritariamente analfabeta.

Em 1880, na tentativa de amenizar os problemas dos espaços escolares mexicanos, especialmente relativos à proliferação de doenças, médicos e pedagogos elaboram um primeiro modelo de edificação escolar (IBARRA, 2012). Na mesma década, tanto o *Congreso Higiénico Pedagógico* (1882) como o *Congreso Nacional de Instrucción* (1889), formularam uma série de normas que deveriam ser observadas em relação às construções escolares. De modo geral, prescreviam que as edificações não deveriam ser instaladas em casas vizinhas nem de apenas um salão e possuir um número de janelas satisfatório para entrada e luz e ar, um pátio para jogos, sanitários, mictórios e água encanada (Idem).

A capital federal, no ano de 1905, é incumbida de uma *Junta Directiva de Obras de Edificios de Instrucción Primaria*, que visava atender as demandas de índole sanitária e pedagógica. Especial atenção era atribuída aos locais e terrenos onde se instalariam as escolas, prescrevendo a distância mínima de 100 metros de lugares insalubres, perigosos ou barulhentos, assim como em regiões da cidade que tivessem acesso ao saneamento e, se possível, ao sistema de drenagem pública. No âmbito das práticas, a cidade do México foi dotada de alguns edifícios escolares com base nos critérios pedagógicos e higiênicos estabelecidos¹²⁷. Segundo Ibarra (2012), merece destaque os projetos elaborados pelo arquiteto Nicolás Maniscal, em 1901. Na primeira década do século XX, foram construídos 24 edifícios para escolas primárias elementares e superiores na Capital federal e outros municípios.

A partir da segunda década do século XX, seguem acirradas as críticas em torno do sistema de implementação de poucas escolas-monumento para uma população predominantemente analfabeta e rural. Por outro lado, pedagogos, higienistas e políticos

¹²⁷ Para uma análise do edifício escolar enquanto uma ação político-sistêmica na cidade do México (1882-1910), ver Ibarra; Saldaña (2011).

discutiam que o barateamento das construções criaria um cenário de permanência da situação de proliferação de doenças e inadequação às novas tendências pedagógicas.

Segundo Ibarra (2012), as construções escolares estavam no centro de intensos debates, até a publicação pela Secretaria de Instrucción Pública do *Álbum Escolar* (1914), contendo um conjunto edificações tipos que foram usadas pela República e que atendiam as normas técnicas-higiênicas. Como anexo, apresentava o *Reglamento para la edificación escolar*, que excluía a possibilidade de adaptar casas ou outros tipos de edifícios construídos originalmente para outros fins. Poucos anos depois, as reformas constitucionalistas (1917) culminaram com o processo de profunda mudança de perspectiva da ação governamental sobre as construções escolares, facultando aos estados e municípios criar e sustentar as escolas públicas (Idem).

As experiências e modelos internacionais nos trazem um conjunto de questões para pensarmos a construção física e um modelo de uma rede de ensino primária empreendida pelos Estados Nacionais, a partir do século XIX. Conforme salientados anteriormente, de um espaço adaptado, na maioria dos casos, vinculados à particulares e religiosos, para uma escola projetada e mantida pelo poder público. Em linhas gerais, podemos destacar que nos países analisados era recorrente o discurso de políticos, educadores e intelectuais enfatizando para a necessidade quantitativa de edifícios escolares, tendo em vista a alfabetização de um número maior de crianças. Apesar de diferenças significativas em termos culturais, políticos, sociais e econômicos, podemos assinalar que, entre a segunda metade do século XIX e princípios do XX, a proposta de um novo modelo físico de escola primária era pauta de discussões e críticas em grande parte do mundo ocidental.

Outros aspectos que demandavam esse novo modelo escolar estavam diretamente relacionados com os espaços escolares, como, por exemplo, o ensino graduado, que previa distintas salas de aula para os distintos graus de ensino; a educação por sexo, que demandava, entre outras coisas, escolas e/ou salas separadas entre meninos e meninas; a preocupação higienista, que compreendia os espaços escolares como propagadores de enfermidades e a necessidade de circulação de ar e a entrada de luz; a questão econômica, tendo em vista que tanto os prédios alugados e adaptados, como os construídos, demandavam um amplo investimento por parte poder público; a representação política, social e cultural da escola, que passou por um processo de valorização dentre as instituições públicas e incorporou, além da monumentalidade, em muitos casos, um

conjunto de símbolos e signos daqueles que os construíam como um lugar específico e reconhecido na trama das cidades e povoados.

4.2 Construções para escolas primárias no Brasil

No Brasil, a primeira Lei de Instrução Pública foi promulgada em 15 de outubro de 1827, alguns anos após a Independência de Portugal. Adota o ensino mútuo nas capitais e cidades mais populosas e prevê, em seu artigo 5º, que as escolas que adotassem esse método deveriam ser providas de edifícios e materiais necessários para sua execução. Conforme mencionamos anteriormente, o Ato Adicional, de 1834, marca o processo de descentralização do ensino primário, atribuindo às Províncias o dever de criar e manter as escolas. Com a tradição centralizadora da Coroa Portuguesa, esse processo de autonomia configurou um grande problema para os Estados, sendo que vários deles, preocupados com a precariedade da instrução em suas províncias, manifestavam a desaprovação desse modelo e solicitavam uma atuação por parte do Governo Central (SUCUPIRA, 1996, p.62).

A criação e manutenção dos espaços escolares esteve a cargo de cada Estado ou Município, situação que se confirmou com a Constituição Republicana, de 1891, que reforça a autonomia, instituindo o sistema federalista e com a liberdade de ensino. Este modelo estimulava a criação de escolas privadas, com forte tendência ao liberalismo e o “Estado Mínimo”, mas dentro de “um pragmatismo elitista e excludentes dos grupos oligárquicos no poder” (CURY, 1996, p.79).

Desse modo, ao estudar a escola primária no Brasil, entre o final do século XIX e as três primeiras décadas do XX, significa olhar para as iniciativas de cada Estado e, em muitos casos, de muitos municípios que por falta de recursos estaduais optaram por investir na criação de estabelecimentos de ensino primário. Assim, os Estados e municípios com maiores recursos financeiros foram os que instituíram as escolas consideradas modelares e que, de modo geral, serviram de referência para os demais.

A construção dos primeiros edifícios escolares para o ensino primário remonta a segunda metade do século XIX, momento que são apresentados os projetos arquitetônicos, no Rio de Janeiro. Apesar das dificuldades na localização de fontes, pode-se considerar a influência dos modelos estrangeiros, especialmente franceses. Três edifícios escolares foram construídos na Capital do Império (Rio de Janeiro): Escola Municipal da Freguesia da Gloria, inaugurada em 1875; Escola Municipal Freguesia de

Santa Rita, inaugurada em 1877 e a Escola da Freguesia de Santa. Estas, formaram o conjunto conhecido como “Palácios do ABC”, sendo as duas primeiras projetadas pelo arquiteto Bethencourt da Silva¹²⁸ (BALTAR, 2001).

De acordo com Baltar (2001, p.71), o edifício da Escola Municipal Freguesia da Glória, foi construído pelo Governo Imperial “destinava a duas escolas separadas para dos dois sexos. Possuía uma biblioteca popular, habitação para professores e sala para celebração e sessão de conferências”. A Escola Municipal Freguesia de Santa Rita, também foi projetada em 3 corpos e 2 pavimentos, com portas laterais para entrada de meninos e meninas, onde havia as inscrições “Escola de Meninos e Escola de Meninas”. Em relação aos pátios, “ficavam nas laterais do edifício, por trás da parte da frente, atingindo os limites do terreno, um para cada escola, totalmente independentes” (Idem, p.72). Mais uma instituição de ensino primário foi construída pelo arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt foi a Escola Pública da Freguesia de São Francisco Xavier do Engenho Novo, inaugurada em 1877.

A Escola Gonçalves Dias foi um outro projeto executado no Rio de Janeiro, construída também na década de 1870, ainda sob regime imperial (MOUSSATCHE; ALVES-MAZZOTI; MAZZITI, 2000). Projetada em 2 pavimentos, com entradas separadas para meninos e meninas, a escola primária compreende um número amplo de salas, dezenove (19) janelas somente na parte frontal, uma pequena escadaria de acesso à porta principal e uma fachada ornamentada com a presença de um relógio.

¹²⁸ Segundo Baltar (2001, p. 68), o arquiteto Bethencourt da Silva construiu um significativo número de escolas no Rio de Janeiro, se comparado com outros engenheiros ou arquitetos de sua época. Foram se sua autoria escolas primárias, secundárias, a Escola de Meninos Cegos (edifício construído entre 1872 e 1896, a partir de 1890 foi chamada de Instituto Benjamin Constant) e um Asilo de meninas para a Santa Casa de Misericórdia.

Figura 21: Fachada frontal da escola Gonçalves Dias – Rio de Janeiro



Fonte: Baltar, 2000, p.305

A proclamação da República brasileira (1889) ocorre diante de uma quase inexistente rede escolar no país, sendo que o analfabetismo atingia a maioria da população¹²⁹. Neste contexto, a instrução pública deveria constituir uma das colunas de sustentação e consolidação do novo regime (BENCOSTTA, 2005). 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 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).

Entre fins do século XIX e início do XX, a organização das escolas primárias no Brasil é marcada por uma série de transformações nos campos político e pedagógico. A escola se modifica dentro de um movimento de transformação social, principalmente

¹²⁹ A estatística educacional, organizada a partir do regime republicano pela Diretoria Geral de Estatística, criada ainda no Império, em 1871, apesar de não possuir dados confiáveis, produziu impactos diferenciados sobre o conhecimento e o planejamento do sistema educacional. A publicação da *Estatística da Instrução*, em 1916, traz os dados relativos aos 20 estados do país e do distrito federal, nos anos de 1907 e 1908. Com diferenças significativas quanto ao número de escolas, de professores e a matrícula escolar entre os Estados, o quadro geral da instrução pública primária mostra que: para uma população de mil crianças brasileiras, apenas 137 estavam matriculadas e, dessas, apenas 96 frequentavam a escola, em 1908 (GOMES, 2002)

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 consequente 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).

Nesta conjuntura, os primeiros projetos de edifícios escolares no Brasil foram realizados pelo Governo do Estado do São Paulo, sendo que a alternativa predominante 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). O primeiro edifício projetado na capital paulista para abrigar uma escola primária, denominada no princípio Escola Modelo da Luz, teve sua construção iniciada em 1893, mais tarde passou a chamar-se Grupo Escolar Prudente de Moraes. Projetada pelo arquiteto Ramos de Azevedo, em proporções monumentais, a escola possuía 2 pavimentos e um porão, sendo espaços internos são divididos entre salas de aula, área de circulação e hall de entrada ou entrada principal (ver figura número 1).

A figura abaixo nos mostra um pouco da monumentalidade da Escola Modelo da Luz, uma das marcas do governo paulista nos projetos de escolas públicas. O edifício, em estilo neoclássico, estava envolvido por um jardim e a fachada principal marcada por uma grandiosa escadaria e um frontão triangular.

Figura 22: Escola Modelo da Luz – São Paulo



Fonte: Wolff, 2010, p. 180.

De acordo com Kowaltowski (2011, p.84), suas aberturas foram dimensionadas de acordo com o Código Sanitário de São Paulo, de 1894, que sistematizava, pela primeira vez, as exigências relacionadas “à urbanização, largura das ruas, altura dos edifícios, salubridade das construções, espessuras mínimas das paredes, impermeabilizações contra a umidade do solo, ar e luz diretos para todos os cômodos e outras providências”. A necessidade de um espaço escolar adequado não estava orientada apenas pelos discursos pedagógicos, mas, em grande medida pelos processos de reorganização dos espaços urbanos que estavam alinhados com preceitos de higiene e saúde pública. Outro fator importante consiste na sua relação com a construção da visualidade das cidades, *locus* privilegiado dos grupos sociais possuidores de mais recursos financeiros.

Segundo Buffa e Pinto (2002) as construções no Estado de São Paulo estiveram relacionadas 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” (p.33-34).

De acordo com Wolff (2010, p.59), ao analisar as primeiras construções no Estado de São Paulo, os prédios públicos deveriam divulgar uma imagem de estabilidade e nobre das administrações, o que resultou em uma busca pela monumentalidade e uma excessiva

preocupação em serem as “escolas públicas muito evidentes, facilmente percebidas e identificadas como espaços da ação governamental”.

A concretização 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 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). Apesar da ampla difusão dos grupos escolares no Estado de São Paulo, entre 1894 e 1919, na Capital, 6 prédios pertenciam ao Estado, sendo que apenas 2 foram construídos para finalidade de ser escola de instrução primária¹³⁰ (SOUZA, 1998).

O projeto do Grupo Escolar de Campinas/São Paulo, também projetado por Ramos de Azevedo, funcionou como “planta-matriz” para quase todos os grupos escolares construídos no interior do Estado, entre o final do século XIX e princípios do XX, sendo em sua maioria desenvolvidos pelo Victor Dubugrás (WOLFF, 2010, p. 162). Na primeira década do século XX, José Van Humbeeck também assinará uma série de soluções para prédios escolares como alternativas “simples e exequíveis” (Idem, p. 214).

¹³⁰ Entre 1894 e 1919, o governo do Estado de São Paulo instalou 101 grupos escolares; 24 na Capital e 77 no interior (SOUZA, 1998).

Figura 23: Grupo Escolar Campinas (1895)



Fonte: Wolff, 2010, p.168

Os modelos e os investimentos que o Estado de São Paulo empreendem para as construções escolares, principalmente a partir de 1910, servem como exemplo a ser seguido por muitos estados brasileiros, nas primeiras décadas do século XX. Consistia em uma tentativa de aproximação com as novas tendências do campo educacional com as Estados ou nações que haviam progredido nesse assunto¹³¹. Esse era um momento de grande difusão e investimento para a criação e expansão de uma rede de ensino pública primária contra o analfabetismo predominante.

Em Minas Gerais, o inspetor técnico do ensino, Estevam de Oliveira, deslumbrado com as inovações pedagógicas dos grupos escolares paulistas, considerou esse modelo ideal, criando, em 1906, o primeiro grupo escolar de Belo Horizonte, posteriormente denominado Barão do Rio Branco¹³². De acordo com Faria Filho (2000, p.38) a

¹³¹ Entre as viagens realizadas para o exterior, podemos citar a dos professores Manoel José Frazão, Luis Augusto dos Reis, Amélia Costa e Adelina Doyle e Silva (esta última desistiu da viagem pouco antes da partida), realizada em 1891, para diferentes cidades da Europa, com finalidade de observar os sistemas de ensino dos países considerados *modernos e civilizados*. Sobre, ver Vidal e Garcia (2011), Garcia (2008).

¹³² 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).

arquitetura dos primeiros grupos escolares de Belo Horizonte era requintada, uma espécie de “palácios do saber”, o que significou a configuração do ideal de cidade moderna. No seu conjunto, o espaço escolar foi materializado no edifício escolar, assim como nas suas divisões e subdivisões internas. O afastamento e a separação da rua produziram e foi produto de uma nova forma e cultura escolar, sendo “palco e cena de apropriações diversas, produzindo e incorporando e incorporando múltiplos significados para um mesmo lugar projetado pela arquitetura escolar” (FARIA FILHO, 2014, p.101-102).

Ainda no Estado de Minas Gerais, Benconstta; Braga (2011) analisam a influência francesa na arquitetura das escolas primárias públicas, nas primeiras décadas do século XX. No *Regimento interno de grupos escolares e escolas isoladas* (1907), decreto 1969 de 03 de janeiro de 1907, são apresentadas as primeiras normas para o uso dos espaços escolares. Em 1910, o Governo publica o compêndio “*Typos para a construção de prédios escolares*”, dirigido por José Dantas, onde apresentam os modelos adotados seriam escola rural, escola isolada e grupo escolar¹³³. O primeiro, com apenas uma sala de aula; o segundo, com duas salas de aula e, o terceiro, com quatro, seis ou oito salas, além de outros compartimentos. De acordo com os autores, tanto a república francesa quanto a brasileira, investimento na construção dos novos edifícios escolares “sintonizaram no discurso de um mundo moderno e civilizatório as representações construídas intencionalmente pela gramática racional dos modelos arquiteturais empregados em seus países” (Idem, p.65-68)

A instalação do primeiro Grupo Escolar em Curitiba, denominado Xavier da Silva, foi inaugurado no ano de 1903, com planta-baixa de apenas 1 piso, em forma de “U” (BENCOSTTA, 2005). Projetado em um terreno de esquina, com 11 salas de aula, banheiros junto e fora do edifício, diretoria, hall de entrada, pátio para recreio interno e um amplo pátio descoberto com acesso a partir de duas escadarias. Com duas entradas distintas para meninos e meninas, a sala da direção é projetada no ponto central, permeando as relações entre o interno (salas e pátio) e o exterior (a rua), seja a partir das duas entradas, do hall principal e, ainda, um amplo corredor que permeia todo o edifício¹³⁴.

¹³³ Para um estudo sobre alguns casos de grupos escolares no interior do Estado de Minas Gerais, ver Araújo; Ribeiro Souza, 2012. A obra, apesar de não ser dedicar especialmente ao tema sobre arquitetura escolar, incorpora informações acerca dos prédios projetados e adaptados.

¹³⁴ O edifício recebeu um 2º pavimento no ano de 1961, com a introdução de mais três salas, sanitários, gabinete dentário, sala de cooperativa escolar e sala de desenho (CASTRO, 2006).

gabinete para o diretor¹³⁵. O prédio grandioso, inaugurado em 1928, possui acesso único e três portões ligados ao vestíbulo (CASTRO, IMAGUIRE, 2006).

De acordo com Souza (2007, p.52), nas escolas primárias paranaenses existia uma grande distância entre o almejado e o concretizado. Apesar da preocupação do Governo com a instalação física dos grupos escolares, a maioria não apresentava as condições pedagógicas nem higiênicas idealizadas, conforme era a realidade dos outros estados brasileiros. As escolas seguiam funcionando em espaços inadequados, considerados verdadeiros “pardieiros”, que eram exatamente o oposto do ideal de escola primária, denominada de “grupo escolar”.

No Estado de Santa Catarina, a instalação dos primeiros grupos escolares deu-se 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; TEIVE, 2009, p.32)¹³⁶. O primeiro Grupo Escolar organizado por ele denominou-se Conselheiro Mafra, localizado na cidade de Joinville. O prédio foi reformado e adaptado do antigo Collégio Municipal de Joinville, cedido para o Estado a fim de receber o Grupo Escolar, reinaugurado em 1911 (Idem). Nos anos seguintes, deu-se a criação de mais seis grupos escolares pelo Estado, sendo o Grupo Escolar Lauro Müller, criado em 1912, deveria ser de modelo para os demais (GONÇALVES, 2012). O projeto caracteriza-se pelo formato quadrado, de um pavimento, com um amplo pátio interno e previa a existência de seis (6) salas de aula, sala dos professores, secretaria, direção e circulação, sem a prescrição de sanitários.

Neste mesmo ano, também foi inaugurado o prédio do Grupo Escolar Jerônimo Coelho, em Laguna. Em relação à arquitetura dos primeiros grupos escolares catarinenses, Gonçalves (2012, p.40) nos coloca que “era reconhecida como elegante, sóbria, magnífica, revelando reciprocidade entre a grandeza moral e material”. A partir da década de 1920, foram projetados os sanitários junto ao corpo do edifício e incorporados outros espaços para os novos edifícios dos grupos escolares.

¹³⁵ Ao longo de sua existência foram incorporadas outras construções, como teatro, salas de aula e laboratório de ciências. Ainda, casa do zelador e quadra de esportes (CASTRO, 2006).

¹³⁶ 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; TEIVE, 2009, p. 44).

Podemos observar que existe um processo de padronização dos edifícios para a escola primária nas principais capitais brasileiras, que foram impulsionados, especialmente, pelo modelo paulista. No entanto, cada província ou município empreendeu suas construções de acordo com os recursos e terrenos disponíveis, o que representou características peculiares, tanto no âmbito quantitativo como qualitativo.

Apenas nos referindo às fachadas, já podemos identificar uma série de significados simbólicos, com a presença de marcas que identificam a construção de um determinado arquiteto ou engenheiro, elementos e símbolos que representam características de um governo, uma cultura, uma ideologia. São inúmeras as possibilidades de representações que podem estar inscritas nos prédios escolares, perpassando desde a elaboração do projeto inicial, sua finalização e as inúmeras alterações empreendidas ao longo de sua trajetória.

Nas denominadas “escolas-palácio”, a fachada tornava-se o 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, valendo-se de uma linguagem arquitetônica (SCMIDT, 2000).

Assim como em outros países, no Brasil o ato de projetar e construir prédios escolares era necessário para a configuração de um espaço escolar adequado às novas propostas políticas e educacionais. A escola primária, mesmo que não presente em todas as cidades, tornou-se visível dentro do planejamento urbano, com uma arquitetura ornamentada e, em muitos casos, monumental. De acordo com Buffa e Pinto (2002, p.43) essa visualidade não se deu por mero acaso, pois os terrenos e os projetos foram estrategicamente escolhidos e criteriosamente desenvolvidos. Estavam, em muitos casos, integrados ao núcleo urbano principal da cidade, que eram compostos pela Prefeitura, Correios, Igreja Matriz e a Praça Central.

Neste sentido, 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 (ESCOLANO, 2000). Portanto, o espaço escolar como construção cultural, é histórico.

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, foram 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)¹³⁷.

A organização dos primeiros edifícios para os grupos escolares no Brasil esteve diretamente vinculada aos problemas de saúde pública e a reorganização dos espaços urbanos. Os processos de alargamento e saneamento das ruas, a construção de praças e parques, a arborização das ruas são temas paralelos e ao mesmo tempo entrelaçados às questões escolares. As doenças físicas e mentais são apresentadas como um dos principais problemas das pequenas casas adaptadas, sujas, sem sanitários nem água potável (ERMEL, 2011).

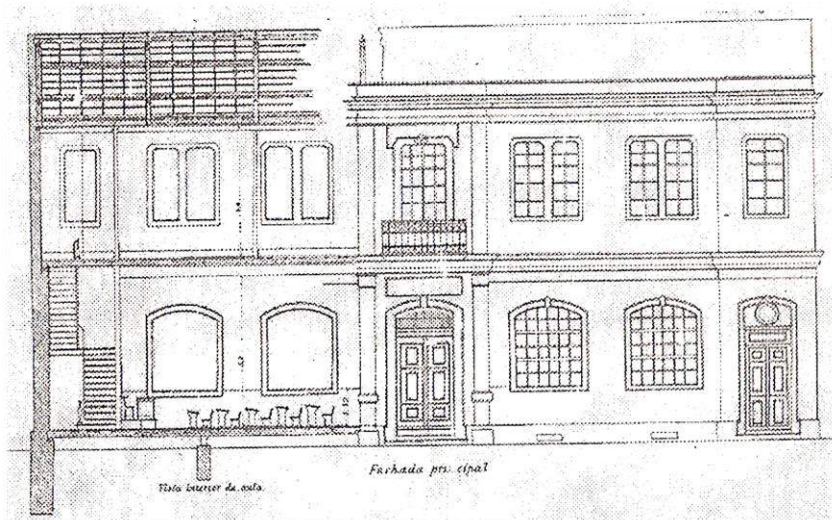
4.3 Edifícios escolares no Estado do Rio Grande do Sul

A necessidade de edifícios para a escola primária é um dos principais pontos salientados nos discursos políticos, percorrendo praticamente todo o período da Primeira República, no Estado do Rio Grande do Sul. Apesar da valorização da construção física das escolas, a falta de espaços adequados permanece sendo um dos principais problemas para a qualidade do ensino mantido pelo Estado.

De acordo com Werle (2005), a proposta de construção de um prédio especial para o funcionamento da instrução pública elementar data de 1883. Seguindo o modelo francês, a partir do Regulamento de Instrução Pública da França (1880), o prédio deveria comportar duas escolas, uma para meninos e outra para meninas. No piso superior, situava-se a moradia do professor – composta por uma cozinha, um sanitário, dois quartos, um gabinete, uma sala e uma varanda, à esquerda, e a da professora, à direita. Os acessos se faziam por escadas, de uso exclusivo de cada um.

¹³⁷ 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.

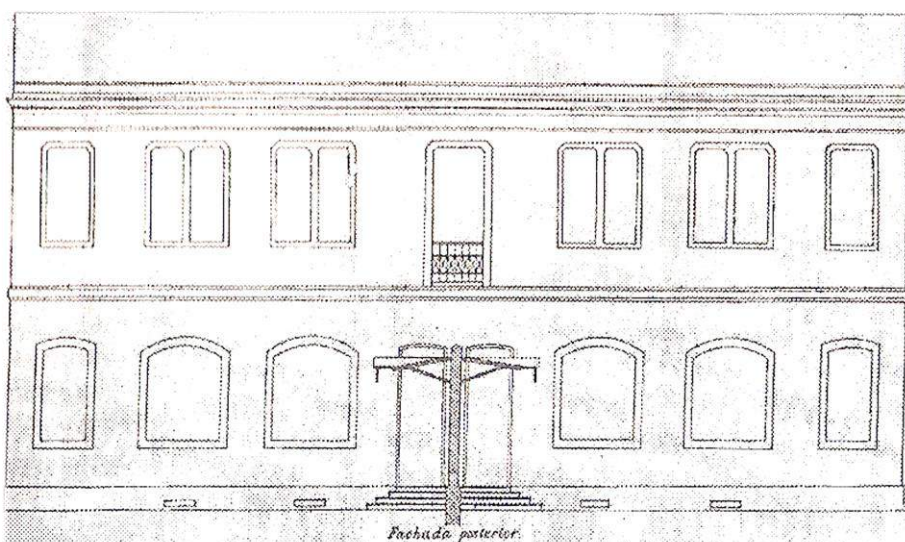
Figura 25: Fachada do projeto - tipo de escola (1883)



Fonte: Werle, 2005, p.89

De acordo com a projeto, o prédio possuía 24 metros de frente e dois pisos, com três portas e quatro janelas. Segundo Werle (2005, p.89), “as salas de aula abriam-se para o exterior por quatro amplas janelas, duas voltadas para o pátio interno e duas na fachada exterior para a rua”. Cada aula comportava 20 alunos, que seriam acomodados em fileiras, com carteiras individuais voltadas para o quadro e mesa do professor. O pátio, dividido por um muro, que separava os meninos e as meninas. Possuía também uma pequena área coberta, com equipamentos para ginástica e junto ao muro dos fundos estavam as latrinas, de igual número para cada gênero.

Figura 26: Fachada interna de um edifício de escola 1883



Fonte: Werle, 2005, p.91

O aumento do número de escolas deveria ser acompanhado de prédios apropriados para o seu funcionamento, como requisito fundamental para as melhorias que almejam a Diretoria de Instrução Pública. A substituição gradativa de casas alugadas para prédios projetados e construídos para serem escolas, abarcam questões do ponto de vista econômico - os alugueis aumentavam significativamente; do ponto de vista pedagógico - não comportarem o número de alunos e não os dividia em graus de adiantamento, conforme recomendava a pedagogia moderna; e higiênico - salas pequenas, com pouca entrada de ar e luz, sem sanitários. O mobiliário também é destacado como inadequado, “antigo e sem elegância, parece atestar a nossa inacessibilidade aos progressos da Pedagogia” (SIE/RS, 1896, p.5).

No momento de discussões acerca do projeto do Regulamento de Instrução Pública, de 1897, o diretor de Instrução Pública, Manoel Pacheco Prates analisa o problema dos prédios escolares:

Os alugueis das casas tem-se elevado ao triplo e quadruplo, e as escolas estão estabelecidas, em sua maioria, em casebres ou salas pequenas, que além de não possuírem as condições higiênicas precisas, não comportam o número de alunos que a elas recorrem em busca do ensino. Para substituir o grande número de aulas, que com grande dispêndio para o Estado funcionam em prédios diversos e maus aqui em Porto Alegre, lembro ao Governo a construção de um edifício no centro de cada distrito, para que possa, com facilidade, afluir a população escolas dessa circunscrição. Em cada um desses edifícios, vastos, espaçosos, deverão lecionar vários professores em graus diferentes de ensino, de modo a evitar-se a falta de método, muitas vezes, oriunda da confusão em que ficam os que professam a indivíduos em graus diferentes de aproveitamento e em condições diversas de receptividade. Estas escolas terão, mais, a vantagem de servir de modelo para estabelecimentos congêneres, que pouca a pouco se irão fundando nos municípios. Estes, estou certo, a seu turno tomarão a iniciativa de organizá-las nas suas sedes, vindo em auxílio do Estado, que só poderá tê-las em número suficiente quando a sua renda for duas ou três vezes maior do que é atualmente. Esta reforma terá geral aceitação e nós obteremos indubitavelmente a uniformização do ensino, partindo a medida do centro para a periferia (DIP/RS, 1896, p.6).

O estabelecimento dessas escolas, a partir da construção de prédios, deveria partir do centro (Capital - Porto Alegre) para a periferia (municípios do interior), contando o Governo do Estado com o apoio financeiro dos poderes municipais para a concretização desse projeto. A renda destinada à Instrução Pública, em 1896, era insuficiente para atender a demanda de prédios pelo Estado, sendo necessário a duplicação ou triplicação

dos recursos¹³⁸. Com a aceitação e expansão do modelo, a partir da Capital, o Estado garantiria um dos seus princípios fundamentais da educação pública primária, ou seja, a uniformização do ensino.

A elevação da tabela de alugueis do Governo do Estado de casas para as aulas não compreendia uma iniciativa coerente com as mudanças e as finalidades da instrução pública que estavam em questão. A exaltação do edifício próprio, seguindo exemplos de outros países e, entre nós, o Estado de São Paulo, era também aconselhado:

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 despendida anualmente com alugueis de casas nas condições lucidamente expostas no vosso relatório. 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 para escolas. Na República Argentina, existem até impostos, cujo produto é exclusivamente aplicado nestas construções. (DIP/RS, 1896, p.293)

O Estado de São Paulo estabeleceu em sua reforma do ensino (lei n. 88, de 8 de setembro de 1892), a quantia anual de 500:000\$000 para a construção de edifícios para as aulas preliminares, conforme a planta tipo adotada. Para a execução do disposto, o governo dava preferência aos municípios que o auxiliassem em forma de dinheiro ou com a doação de terrenos e materiais.

Fazendo menção ao caso argentino, a ação do Sarmiento é destacada como “nobre apóstolo do ensino popular naquele país”, sendo o propulsor das construções escolares. O nome de H. J. Senet, Inspetor Seccional da Instrução Pública da Argentina, é mencionado, em 1895, apontando os “sacrifícios” do Estado na construção dos edifícios escolares e a necessidade de colaboração de particulares. Recomendava-se, valendo-se do investimento no ato da construção, o ressarcimento do valor investido, paga mensalmente, por aproximadamente 5 anos, em forma de aluguel ao proprietário¹³⁹. Ainda, era preferível a construção de casas de melhor aparência, de acordo com planos singelos e aprovados pelas autoridades competentes. Assim, evitariam os aumentos anuais e

¹³⁸ A verba votada para a instrução pública, em 1896, era de 1.000:000\$000. O valor locativo de uma casa para a escola pública, considerada pelos dirigentes da Instrução Pública do Estado, como “sofrivelmente confortável”, oscilava entre 1:400\$000 a 1:800\$000 (DIP/RS, 1896).

¹³⁹ Publica no Boletim Ensenanza y de Administración Escolar, n. 12, dezembro de 1895.

abusivos de alugueis, a conservação das casas e garantiria o recebimento por parte do construtor.

Remetendo ao exemplo francês, destaca a participação financeira dos homens, que possuem filhos na escola: “Porque los hombres de trabajo no darian como em Francia tres jornales al año o su equivalente em diñero para edificación de la escuela de su barrio? No tienen hijos los gañanes? Llamenles todas las lenguas proletarias” (DIP/RS, 1896, p.294).

No caso da República do Uruguai, também é descrito o imposto destinado às construções escolares, que é arrecado a partir da quantia paga para emissão de certificados de venda de gados. Segundo o Diretor de Instrução Pública do RS, é pago com dupla satisfação, “isto é, pelo destino que se lhe dá, e porque viria facilitar a ação da polícia contra os indivíduos que dão ao crime de abigeato e diminuindo reprodução deste crime, reduzirá o prejuízo dos fazendeiros”.

Após citar esses quatro exemplos, São Paulo, Argentina, França e Uruguai, destaca a necessidade de aplicação de parte dos impostos arrecadados no Estado para a Instrução Pública, especialmente para os prédios escolares¹⁴⁰. Desse modo, o Estado do Rio Grande do Sul também deveria criar um imposto de capitação para a construção de escolas públicas. Aponta, ainda, que a lei número 1.682, de 13 de janeiro de 1888, em seu artigo 5º destina uma parte dos benefícios da loteria para a aquisição de casas escolares na Capital. Os demais municípios também deveriam promover a destinação de impostos para as casas escolares, a fim de complementar a ação do Estado nesta questão.

Nascimento e Rocha (2013) destacam em suas pesquisas o financiamento da educação, em 11 Estados brasileiros, estabelecendo uma comparação entre cinco deles: Bahia, Goiás, Mato Grosso, Rio de Janeiro e Sergipe, assim como as iniciativas particulares para construção de prédios escolares. Salientam um silêncio dos estudos sobre o assunto na historiografia, destacando que esta questão era central nos discursos sobre a instrução primária, remetendo, principalmente, para os edifícios escolares e o pagamento dos docentes e outros servidores. A análise da documentação evidencia que os maiores gastos com a Instrução Pública eram com os edifícios escolares, sendo também significativos os com a inspetoria escolar (passagens/diárias).

Também enfatizam que o financiamento da Instrução Pública vinha de associações de homens entusiasmados, assinalando construções pelas associações de profissionais liberais, campanhas para arrecadações e doações de mansões, como por exemplo, o Grupo

¹⁴⁰ Para uma análise das políticas de instrução no Estado do Rio Grande do Sul e as experiências internacionais, no século XIX, ver Werle (2008).

Escolar General Valadão (Aracajú/Sergipe), inaugurado em 1918, construído pela iniciativa particular e depois doado ao Estado (NASCIMENTO; ROCHA, 2013).

No Rio Grande do Sul, a proposta de arrecadação de impostos para investimentos na construção de edifícios remete à relação entre educação e sociedade, vislumbrando uma valorização por parte dos cidadãos em relação à escola pública,

Estou certo de que qualquer imposto criado em favor da instrução será aceito com aplausos pelos nossos concidadãos, máxime com a fiscalização exercida pelo próprio povo, diretamente interessado e habilitado a julgar como é aplicado o imposto que paga; por isso tomo a liberdade de ponderar a conveniência de consagrarem-se alguns dos antigos e lançarem-se novos impostos em benefício da instrução pública (DIP/RS, 1896, p.295).

Os colégios distritais, criados pelo regulamento de 2 de fevereiro de 1897, não foram instalados devido à falta de prédios apropriados. Nesta ocasião, no entanto, seriam dadas as providências para o lançamento das pedras fundamentais de dois estabelecimentos deste tipo na capital do Estado: em um terreno do Estado à Rua Riachuelo, e outro, à Rua Jerônimo Coelho, onde seriam construídos dois pavilhões, um para sexo masculino e outro para sexo feminino (DIP/RS, 1897, p.9)¹⁴¹.

No ano seguinte (1898), em relação aos prédios escolares da 1ª Região - sede em Porto Alegre - são apontados os problemas decorrentes quanto às dificuldades da localização dos edifícios escolares, os altos custos dos alugueis e os problemas de higiene e saúde das crianças (DIP/RS, 1898, p.508). O relatório da 6ª região - sede em Pelotas -, também aponta problemas quanto aos prédios, especialmente em relação a verba destinada ao aluguel,

A verba para este fim deve ser aumentada. Se nas vilas e distritos rurais pouca alteração tem sofrido o preço por que se aluga uma casa, não sucede o mesmo nas cidades (...) A vista pois do que acabo de dizer, é de todo o ponto justa a queixa que formulam os Srs. Professores; pois, para obterem uma casa onde possam habitar, precisam pagar 80\$,000 e mesmo 90\$,000. Digo habitar porque seria difícilimo obter uma sala particular para exercer suas funções (DIP/RS, 1898, p.565).

O inspetor da 1ª Região Escolar - Arthur Toscano S. de Barbosa, em 1899, dedica uma parte importante de seu relatório para as necessidades de casas e a indicação da

¹⁴¹ Não foram encontradas outras informações referentes à essas construções. Provavelmente, nunca foram concretizadas.

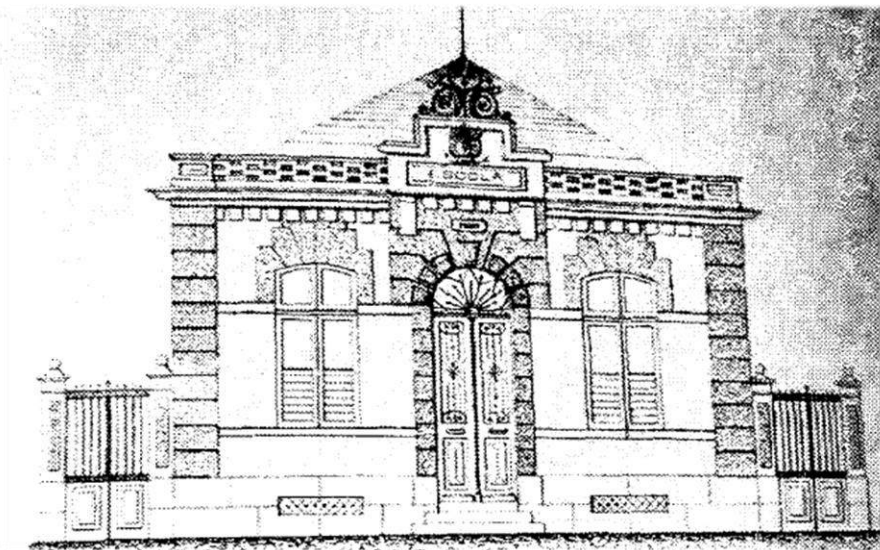
construção de cerca de “20 casas para cada região”, salientando benefícios à economia, a infância e à instrução,

É esta uma das questões capitais a resolver em matéria de ensino público primário, pela imediata relação em que ela está com os princípios de higiene, economia, observância de perímetros e outros. O que eu observo, atualmente, é o seguinte: poucos são os prédios ocupados por aulas na cidade de Porto Alegre, os quais possam ser considerados adaptáveis àquele fim. Fora dela e em distritos rurais, a falta é mais sensível. Sabeis como se constroem aqui as casas e quais as peças delas que os professores aproveitam: a sala e quando muito os dois quartos contíguos. Ora, para conciliarem os seus particulares interesses com os do serviço público, os professores alugam prédios pequenos, porque a quota que o erário estatal lhe paga, não está na proporção das exigências dos senhorios, convindo notar ainda a variabilidade de preços, segundo os perímetros. Poderéis, portanto, imaginar o que serão estas aulas, com até 70 crianças, aglomeradas durante quatro a cinco horas, em pequenos compartimentos abafados e sem luz, numa promiscuidade suspeita de hábitos de limpeza. (DIP/RS, 1899, p.61-62)

Em relação ao estabelecimento dos colégios distritais, o Diretor da Instrução Pública destaca que os mesmos não foram instalados e essa demora tem sido ocasionada pela dificuldade de obtenção de prédios apropriados, sendo que “governo não se tem descurado do assunto, tanto que já possui planta confeccionada e local escolhido para edificá-los” (DIP/RS, 1900, p.11).

A planta citada corresponde provavelmente ao modelo para a escola pública, de 1899, elaborada pelo engenheiro Francisco de Ávila Silveira, funcionário da Secretaria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul, com capacidade para acolher 60 alunos. Segundo Possamai (2009a, p.151), o 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 27: Fachada do Projeto-Tipo para Escola Pública (1899)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1900, s/p.

Os relatórios da Secretaria de Obras Públicas, em 1905 e 1906, mencionam as reformas feitas em edifícios adaptados para os colégios distritais de Santa Maria e de Cachoeira. Neste mesmo período, a Diretoria de Instrução Pública salienta que a “Secretaria de Obras Públicas está autorizada a organizar projetos para edifícios onde funcionem as escolas elementares. Começarão as construções logo que sejam os ditos projetos aprovados” (DIP/RS, 1906, p.11).

No ano seguinte, a Diretoria de Obras Públicas aponta em seu relatório as necessidades das construções de edifícios públicos, dentre eles, a escola primária para meio urbano e rural, a escola complementar, as colônias para alienados e as penitenciárias, como um dos pilares para desenvolvimento material e intelectual, satisfazendo a ciência moderna,

A construção de escolas públicas para o curso urbano e rural, o prédio para a escola complementar de ensino primário, a fundação de colônias para o conveniente tratamento dos alienados e a edificação da penitenciária, satisfazendo as exigências da ciência moderna, são instalações que se impõem desde já, em face do desenvolvimento material e da nossa cultura intelectual (SOP/RS, 1907, p.2).

Um prédio destinado para a Escola Complementar de Porto Alegre estava sendo construído junto à Assembleia dos Representantes (esquina Ruas Duque de Caxias e General Auto, centro de Porto Alegre/RS). Em relação às escolas complementares, o Diretor de Instrução Pública enfatiza que a de Porto Alegre deveria servir como modelo

para outras cidades, mesmo que funcionando em espaço ainda adaptado. Segundo a Diretoria de Instrução Pública, a instituição logo estaria “dotada de casa própria e de outros melhoramentos, que espero em breve ver realizados, será a verdadeira escola modelo”¹⁴² (DIP/RS, 1907, p.11).

Em relação às reformas realizadas no prédio adaptado da Escola Complementar, localizado na Rua Riachuelo, centro de Porto Alegre,

Com as modificações e grandes consertos de que carecia o prédio à rua Riachuelo, n.244, para nele funcionar a escola complementar, foi preciso gastar 4:579\$900 (total) para cal, cimento, tijolos e telhas, areia, aterro, lajes, madeiras e reparos, portas, janelas e transporte. A transportar – tintas e ferragens, obra de vidraceiro, transporte de material, mão de obra de pedreiro e carpinteiro, lavagem dos soalhos. (SOP/RS, 1907, p.39-40)

Figura 28: Escola Complementar Capital (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas/RS, 1924, s/p.

¹⁴² Em 1908, a Secretaria de Obras Públicas comunica que ocupará a nova construção, que serviria para a Escola Complementar de Porto Alegre. Justifica a medida devido às péssimas condições do prédio antigo desta secretaria, na Rua Duque de Caxias (DOP/RS, 1908).

Em 1907 também é iniciada a construção da primeira escola urbana em Porto Alegre, de acordo com o projeto tipo, elaborado em 1899. O terreno estava localizado no “Campo da Redenção”, esquina sudoeste da Rua Venâncio Aires¹⁴³. No ano seguinte à construção da escola pública no Campo da Redenção, em Porto Alegre, o prédio foi finalizado, passando a funcionar uma aula mista. Neste mesmo ano, um terreno é adquirido pelo Governo do Estado, no centro de Porto Alegre, junto à Praça General Osório, onde seriam construídos um ou dois edifícios que agrupariam as 6 escolas que funcionavam na região (3º Distrito Escolar), atendendo aproximadamente 800 crianças. O procedimento de construções escolares, deveria seguir, ao menos nas principais cidades, as normas higiênicas e a disciplina escolar (SIE/RS, 1908, p.10).

Protásio Alves, Secretário dos Negócios do Interior e Exterior, cargo que exerceu praticamente as três primeiras décadas do século XX, salienta em seu discurso os problemas quanto às condições higiênicas que as crianças estavam submetidas nos prédios existentes pelo Estado, tais como “respiração de ar viciado, porque na quase totalidade das escolas disseminadas pela cidade há deficiência deste elemento; bebem água impura, porque não há uma escola onde se encontre um filtro; em algumas delas até pouca luz há” (SIE/RS, 1907, p.12). Somente a construção de prédios escolares pelo poder público, sendo os mesmos apropriadas, bem localizadas e dotadas de bom material, resolveria este grave problema. Desse modo, o professor poderia ministrar noções práticas de higiene, repercutindo na sociedade de modo geral.

O mobiliário era outra preocupação constante, devido a sua falta e irregularidade de tamanho, que não estava de acordo com as prescrições da ciência. Bancos e classes eram fabricados nas oficinas da Casa de Correção¹⁴⁴, com variadas alturas, “tendo em vista o desenvolvimento habitual dos alunos”. Também foi encomendado a uma fábrica americana duas mil carteiras, acompanhadas dos respectivos bancos, “móveis elegantes e cômodos”¹⁴⁵ (SIE/RS, 1907, p.12).

¹⁴³ As informações detalhadas em relação à esta construção serão abordadas no próximo subitem.

¹⁴⁴ De acordo com Franco (2006), 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.

¹⁴⁵ O fornecimento de móveis escolares para o interior do Estado é uma constante nos relatórios de Instrução Pública. Essa diretoria solicita que o mobiliário fabricado na Casa de Correção, em Porto Alegre, seja parafusado e não pregado, para que possam ser enviados ao interior com uso de menor espaço. (DIP/RS, 1907). Em 1910 as oficinas da casa de correção suspenderam, provisoriamente, a fabricação de móveis escolares, aguardando a aprovação do novo modelo. No ano seguinte, as carteiras americanas importadas são distribuídas entre 15 colégios elementares e escolas isoladas, de 9 cidades. Após a importação desse

O edifício onde seria acomodada a Escola Complementar de Porto Alegre foi cedido para instalações da Secretaria de Obras Públicas. Neste momento, o Governo do Estado “manda construir edifício próprio para essa escola, por não ter a casa, onde atualmente está localizada, espaço suficiente para o número crescente de alunos”. Não havia salas para acomodar as turmas das três séries e as mesmas teriam que receber lições ao mesmo tempo, no ano seguinte¹⁴⁶ (SIE/RS, 1908, p.11).

Manoel Pacheco Prates, Diretor da Instrução Pública, discorre, em longo discurso, acerca da necessidade de prédios escolares e os problemas com os alugueis. Destaca que é constante e sucessivo o aumento de preços, sem alteração da tabela. No entanto, o simples aumento dos respectivos valores não resolveria tal situação,

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 atua de uma casa satisfatoriamente confortável, que oscila entre 1:400\$000 a 1:800\$000. Se o Estado com a tabela atual de 540\$000 depende anualmente a já avultada importância de 23:724\$000 em alugueis de casas para aulas em Porto Alegre, terá inquestionavelmente que despender mais do que o triplo com uma tabela razoável sem, contudo, resolver a questão, sem emancipar o professorado das dificuldades que o assoberbam e (o que é pior) sem conseguir casas nas condições exigidas pela higiene (DIP/RS,1908, p.88).

A construção dos edifícios próprios segue sendo a principal recomendação, tanto do ponto de vista higiênico, econômico, como para a execução dos trabalhos dos professores. São apontados os exemplos de outros países, como na França, Estados Unidos, Inglaterra, Itália, Argentina e, os Estados de São Paulo e Minas Gerais, como possuidores de uma verba constante consagrada à construção de edifícios para escolas.

Segundo Werle (2005, p.84), existe uma relação íntima entre a escola elementar e o processo de urbanização no início da Primeira República Brasileira. A criação de escolas públicas elementares significava, especialmente, “moralizar a infância, equalizando

material, a Casa de Correção de Porto Alegre é autorizada a fabricar de acordo com o modelo americano. Ainda, com o mobiliário importado “vieram globos para estudo de cosmografia e telas verdes que, com sensível vantagem, substituem os chamados quadros negros” (DIP/RS, 1912, p.9). Em 1922 o fornecimento continua sendo realizado pela Casa de Correção, sendo que para alguns colégios elementares e grupos escolares era fornecido carteiras americanas e typo Triumph (DIP/RS, 1921, p.260).

¹⁴⁶ A Escola Complementar foi transferida, em 1908, para o edifício do Atheneu Rio-Grandense. Foram realizados trabalhos de adaptação na parte do edifício destinado ao funcionamento da escola, bem assim instalação de dependências necessárias, segundo o Relatório de Obras Públicas do Estado (SOP/RS, 1909, p.39).

hábitos e atitudes, socializando as massas a padrões civilizados para o que é fundamental: ensinar-lhes a ler, escrever e contar”.

Em 1911, a Diretoria de Instrução Pública destaca a situação dos prédios de dois colégios elementares: Colégio de São Jerônimo e o Colégio de Santa Cruz. O primeiro funciona em “prédio acanhado, salas sem espaço”. A intendência municipal prometia a construção de um edifício apropriado. Já o segundo, de Santa Cruz, “funciona em bom prédio, construído expressamente para o extinto colégio distrital”. O Diretor da Instrução Pública ainda salienta que, o último, “merece toda a atenção dos poderes públicos, pois é o principal fator da nacionalização do ensino naquele município” (DIP/RS, 1911, p.239).

Nas despesas da Diretoria de Obras Públicas, entre 1910-1912, quanto à conservação de edifícios públicos, a Escola Complementar e o Atheneu Rio-Grandense¹⁴⁷ são as únicas instituições que aparecem junto a outros tipos de prédios, como o Teatro São Pedro, o Hospício e o Trápiche. Até 1913, somente duas escolas aparecem na parte relativa à construção de edifícios, na Diretoria de Obras Públicas: a primeira localizada no Campo da Redenção (posteriormente, denominada Aula Isolada da Capital) e a construção da Escola Complementar de Porto Alegre, na esquina da Rua Duque de Caxias e General Auto. Outras menções, como o Atheneu Rio-Grandense, são relativas apenas à conservação do prédio.

Em 1912, a construção de edifícios para os colégios nas cidades e vilas é salientado como a segunda medida para a melhoria do ensino: “é preciso empreendê-las, porque as casas ou palacetes que se possam adquirir, não têm as condições precisas para a educação moderna (SIE/RS, 1912, p.10)¹⁴⁸. No ano seguinte, é elaborado o projeto monumental do Colégio Elementar Fernando Gomes, pelo Engenheiro Affonso Hébert¹⁴⁹. A construção foi realizada entre 1913-1922, junto à Praça General Osório, no terreno adquirido pelo governo do Estado em 1907, no centro de Porto Alegre¹⁵⁰.

¹⁴⁷ Sobre, ver Arriada (2007).

¹⁴⁸ A primeira seria a “substituição da maior parte dos livros didáticos que não se prestam conveniente ao ensino, já porque os assuntos não se adaptam à inteligência das crianças, afastando-lhes alguns até o sentimento pátrio, já pelo método empregado em desacordo com as indicações da Pedagogia” (SIE/RS, 1912, p.10).

¹⁴⁹ O engenheiro Affonso Hébert esteve durante 46 anos desenvolvendo atividades no Governo do Estado. Foi responsável pela execução de projetos e pela fiscalização de obras e reformas estratégicas para a reconfiguração urbana da Capital do Estado, tais como: Palácio do Governo (1896), o Arquivo Público (1910 - fiscalização das obras e 1913 – elaboração do projeto expansão), a Biblioteca Pública (1911), a Assembleia dos Representantes, a Secretaria da Fazenda e o Colégio Elementar Fernando Gomes (1913), um dos últimos trabalhos antes de sua aposentadoria, em 1922. Sobre, ver Diefenbach, 2008.

¹⁵⁰ Sobre, ver Ermel (2011, 2016).

Os gastos com edifícios escolares em relação aos reparos para a conservação e adaptações começam a aparecer mais sistematicamente nos Relatórios da Diretoria de Obras Públicas, a partir de 1913. Temos alguns exemplos, como as adaptações feitas aos Colégio Elementar de Cachoeira, de um antigo teatro doado pela municipalidade e, o de São Leopoldo, que passou por uma série de reformas estruturais (DOP/RS, 1913).

Outros municípios são abordados, como o caso da “deficiente casa ocupada pelo o colégio de São Jerônimo”, solicitando à Diretoria de Instrução Pública providências ao intendente do município para escolha de outro prédio em melhores condições. Em Rio Grande, foram oferecidos à venda os prédios para instalação de 2 colégios elementares na cidade, sendo que a mesma diretoria pediu informações ao presidente do Conselho Escolar e a Repartição de Obras Públicas a designação de um profissional para proceder à necessária vistoria, orçando os melhoramentos para adaptação necessária (DIP/RS, 1913, p.258).

Os espaços onde funcionavam as escolas públicas uruguaias foram tema na Diretoria de Instrução, tomando por base o Relatório de um grupo de professoras do Governo do Estado que foram enviadas a este país, de setembro a dezembro de 1913¹⁵¹. A comissão foi incumbida de observar os métodos de ensino seguidos nos estabelecimentos de instrução pública da “adiantada republica vizinha” (DIP/RS, 1914, p.13). Em relação às locais onde funcionavam as escolas,

“a casa em que funciona a escola apresenta a seguinte disposição geral: no centro um vasto pátio com calçamento de mosaico, aos lados as salas das aulas, todas comunicando entre por meio de portas interiores e com o pátio por portas envidraçadas, em cuja parte superior há uma bandeira móvel. Em toda a extensão do pátio existe um toldo móvel, que serve não só de abrigar os alunos dos rigorosos dias de sol, como de mitigar nas aulas os excessos de luz (DIP/RS, 1914, p.166)¹⁵².

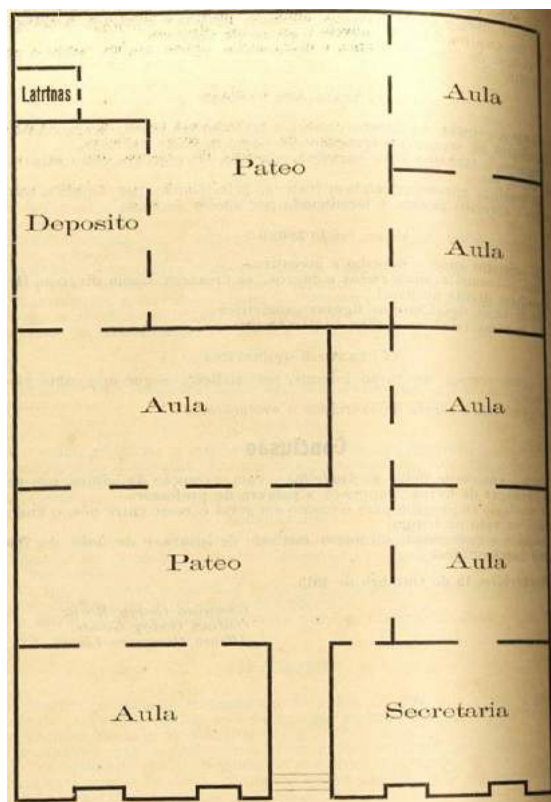
O relatório apresenta como anexo a planta baixa da escola de 1º grau, composta por 2 pátios, 6 salas de aula, secretaria, depósito e latrinas (figura n.28). Outros relatórios específicos elaborados pela comissão tratam sobre os colégios de 1º grau (1º, 2º e 3º anos do ensino primário); de 2º grau (4º e 5º ano) e de 3º grau (6º e 7º anos), e a descrição dos

¹⁵¹ Governo do Estado financiou a viagem de estudos uma missão de professores a Montevideú, presidida pelo Dr. Alfredo Clemente Pinto e formada pelos professores Afonso Guerreira Lima, Ondina Godoy Gomes, Georgina Godoy Moritz, Marietta de Freitas Chaves e Florinda Tubino. Sobre, ver Peres (2000); Michel; Arriada (2016, 2017).

¹⁵² Esse relatório foi assinado por Georgina Godoy Moritz; Ondina Godoy Gomes e Afonso Guerreiro Lima. Montevideú, 13 de outubro de 1913.

prédios onde funciona cada nível do ensino. O colégio de 1º grau¹⁵³, por exemplo, estava localizado em um edifício “não construído *ad hoc*, mas que foi adaptado o melhor possível para esse fim”. Salientam alguns defeitos, mas destacam que as salas de aula, “apesar das dimensões acanhadas, são em geral bem iluminadas, arejadas e até certo ponto confortáveis e satisfazem as exigências de higiene e da pedagogia” (DIP/RS, 1914, p.176).

Figura 29: Planta Escola primeiro Grau de Montevideu (1914)



Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas/RS, 1914, s/p.

Apontam, ainda, algumas questões relativas ao mobiliário escolar e demais materiais que faziam parte do espaço, por exemplo, os quadros de leitura, de ciências naturais, de história pátria, assim como de personagens nacionais, como General Artigas e José Pedro Varela

O mobiliário escolar é, como o nosso, importado dos Estados Unidos da América do Norte. Vê-se logo que há da parte das professoras grande cuidado na conservação das carteiras e mais objetos de ensino. Aquelas são forradas de papel ou de oleado, impedindo assim que as crianças as estraguem ou sujem. Nas paredes das aulas pendem quadros de leitura,

¹⁵³ O Relatório específico sobre o Colégio de 1º Grau, n. 9 na cidade de Montevideu, foi assinado por Alfredo Clemente Pinto, Florinda Tubino e Marietta Chaves.

de ciências naturais, quadros de história pátria, e em nenhuma delas faltam o retrato do grande fundador de República, General Artigas, e de José Pedro Varela, o reformador do ensino. Um museu insignificante, uma modesta biblioteca e uma pequena farmácia para os casos mais urgentes completam, para assim dizer, o material escolar do estabelecimento (DIP/RS, 1914, p.176).

Em relação à escola de 2º grau, não é esclarecido se o prédio é adaptado ou construído para ser escola, mas pela descrição da comissão, provavelmente seja a mesma situação do anterior, ou seja, mais um espaço adaptado,

Funciona este estabelecimento em um edifício que não nos pareceu satisfazer a todas as exigências pedagógicas, pois as salas de classe, posto que arejadas e espaçosas, não são bem iluminadas. Encontramos, como é natural, neste colégio, muito mais material de ensino do que no colégio n. 9 do primeiro grau; além de grande número de quadros de história, de ciências naturais, etc., há um pequeno gabinete para o estudo da física e química, coleções de minerais, globos e outros aparelhos para estudo da geografia, cosmografia, etc. (DIP/RS, 1914, p.193).

Quanto ao mobiliário, assim como o prédio, não satisfazia as exigências pedagógicas do período, já que o mesmo “é antigo, não correspondendo de maneira nenhuma aos preceitos da pedagogia e da higiene” (DIP/RS, 1914, p.193). Em relação ao colégio de 3º grau, relatam que funciona em edifício apropriado, com todas as condições higiênicas necessárias¹⁵⁴. Neste prédio, além das aulas do curso de 3º grau, que estava dividido em dois anos, o 6º e o 7º, possui mais dois cursos anexos, com aulas do 2º grau, do 4º e do 5º ano e, o último ano do 1º grau, o 3º ano.

Após comentar a importância do relatório da comissão de professores à Montevideu, Protásio Alves salienta que um comparativo entre o estado do Rio Grande do Sul e o país vizinho mostra que “para boa marcha da instrução, assunto que muito justamente a todos preocupam, há necessidade principalmente de professores capazes, bom material e prédios próprios” (SIE/RS, 1914, p.8). Em relação aos edifícios escolares adaptados, mesmo sendo mais rápidos e econômicos para o Estado, deveriam ser uma segunda opção,

Tem-se provido também de prédios, já os adquirindo e adaptando, meio mais pronto e econômico, mas que constitui a meu ver um *pis aller*, já construindo, de acordo com as regras de higiene e pedagogias modernas, dotados de luz, ar e espaços para recreios, tão necessários que Woods Hutchinson diz: “é preferível um terreno de brinquedos sem escola do que uma escola sem terreno de brinquedos”. Não é, porém,

¹⁵⁴ Relatório específico sobre o Colégio de 3º Grau assinado por Marietta Freitas Chaves e Florinda Tubino (DIP/RS, 1914, p.195)

fácil empresa dotar a instrução de prédios próprios, haja vista o que sucede na França, o mais rico país do mundo, que disso cogita seriamente, desde a grande revolução, que de 1838 para cá destina em seu orçamento quantias fixas e volumosas para esse fim e, entretanto, ainda está longe de ver completa a obra. O que convém para chegar-se a um resultado desejado em época futura é aplicar-se cada ano sistematicamente a verba destinada a esse fim, de sorte a considerar tais obras como necessidades anuais inadiáveis (SIE/RS, 1914, p.8).

No mesmo discurso, Protásio Alves expõe a situação da França, destacando que o país, apesar de organizar seu sistema de ensino primário público antes do que o Brasil, não conseguiu expandir as construções escolares para todo o território, conforme era desejável.

Relacionando a necessidade de prédios e a luta contra o analfabetismo, a proposta defendida é a disseminação de escolas em todas as localidades “preferindo colocar pequenos focos de luz em todos os pontos onde há população escolar a deslumbrantes estabelecimentos só nos centros populosos”. O objetivo era dotar a instrução pública de edifícios próprios para os colégios, despendendo o Estado a “avultada verba de cerca de 3.500 contos, 22% do seu orçamento da despesa, destinada ao serviço de instrução pública” (DIP/RS, 1916, p.11).

A Diretoria de Instrução Pública apresenta em seu relatório, de 1917, pela primeira vez, um inventário de prédios escolares próprios do Estado e os adaptados pelas respectivas municipalidades, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 15: Inventário de prédios escolares (1917)

| Município | Instituição | Próprio* | Adaptado |
|----------------|--|----------|----------|
| Porto Alegre | Escola Complementar Grupo escolar Voluntários da Pátria Colégio Souza Lobo Escola na Avenida Bom fim (21 ^a) | X | |
| São Leopoldo | Colégio Elementar Visconde de São Leopoldo | X | |
| Pelotas | Colégio Elementar Félix da Cunha | X | |
| Santa Maria | Colégio Elementar de Santa Maria | X | |
| Santa Cruz | Colégio Elementar de Santa Cruz | | X |
| Rio Pardo | Colégio Elementar de Rio Pardo | | X |
| São Borja | Colégio Elementar de São Borja | | X |
| São Jeronimo | Colégio Elementar de São Jerônimo | | X |
| Taquari | Colégio Elementar de Taquari | | X |
| São Luiz | Grupo Escolar de São Luiz | | X |
| Ijuí | Grupo Escolar de Ijuí | | X |
| Alfredo Chaves | Grupo Escolar de Alfredo Chaves | | X |
| Camaquã | Grupo Escolar de Camaquã | | X |
| Canguçu | Grupo Escolar de Canguçu | | X |

*Próprio significa os prédios de propriedade do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, não são necessariamente prédios projetados para escolas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública, 1917, p.136.

Neste mesmo relatório é destacado que estão em construção novos edifícios que se destinam aos Colégios Elementares de Livramento, Cachoeira e Fernando Gomes/Porto Alegre e, ainda, que foi autorizada a compra do prédio em que funciona o de Bagé. Os gastos anuais do Estado com aluguéis das casas ocupadas pelos outros colégios consistem em 49:080\$000 réis (DIP/RS, 1917, vol.II, p.136)

Em 1918, o subitem “construções escolares” merece destaque no relatório da Diretoria de Obras Públicas. A partir de então, o tema está presente nos relatórios, às vezes, aparecendo sob a nomenclatura de “edifícios escolares”. Em seu relatório, por exemplo, é salientado o adiantamento dessas construções,

Posto não deseje alongar-me, nem fazer considerações prescindíveis ou supérfluas, não quero deixar de salientar o desenvolvimento que vão tendo as construções escolares, o que constitui a prova material do interesse que V. Ex. toma pelo magno problema social da instrução pública. 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 à zona das fronteiras, tendo v. ex. recomendado, quanto a estes, que se organizassem dois tipos de construções, um para colégios elementares, nas cidades, e outro para escolas rurais isoladas (DOP/RS, 1918).

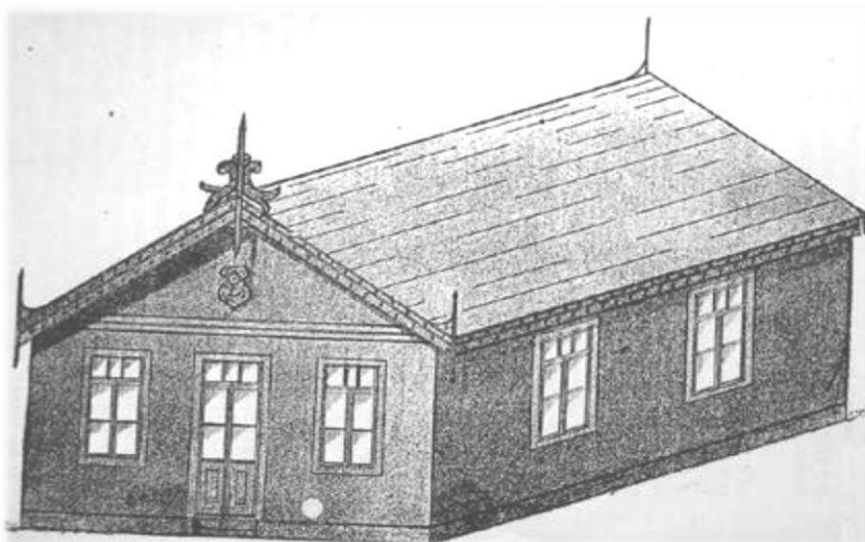
Nesta conjuntura, são apresentados as obras de construção Colégio Elementar Fernando Gomes e os reparos no Colégio Elementar Souza Lobo, Colégio Elementar Voluntários da Pátria, Escola Complementar e Grupo Escolar 13 de Maio (edifício adquirido pelo Estado situado no Jardim Botânico, na Rua 13 de Maio), todos em Porto Alegre. No interior do Estado, os colégios de Cruz Alta, Cachoeira, São Gabriel e de Santana do Livramento. (DOP/RS, 1918).

Na parte introdutória do Relatório da Secretaria de Interior e Exterior, Protásio Alves descreve as obras em andamento e as projetadas, assim como as aspirações de empreender novas construções de edifícios escolares na região de fronteira do Estado,

Além do edifício que está sendo aumentado com seis salas para a Escola Complementar e mais dois corpos de edifício em construção junto ao colégio Souza Lobo, há dois grandes prédios cuja edificação está a terminar para colégios, sendo um na Capital e outro em Livramento. Resolveu Vossa Excelência mandar construir também mais um prédio na fronteira e outro nesta cidade (DIP/RS, 1918, p.14).

Uma situação emblemática é analisada por Luchese e Kreutz (2012, p.51), na região colonial italiana, onde as escolas públicas permaneceram funcionando em salas/casas particulares alugadas, ou, preponderantemente, foram construídas pelas comunidades. “Nas zonas rurais, foi em torno da capela, aglutinadora das sociabilidades, que as escolas foram erigidas”. A Secretaria de Obras Públicas elabora, em 1915, um projeto de como seriam as escolas municipais em Caxias do Sul, possuindo traço arquitetônico simples, sem previsão de divisões internas e composta de apenas “uma ampla sala ventilada por seis janelas e uma porta frontal. Não estavam previstas no projeto outras recomendações quanto ao espaço externo, a exemplo de pátio para recreação ou, como já havia em algumas construções, de local para a residência do professor” (Luchese; Kreutz, 2012, p.55).

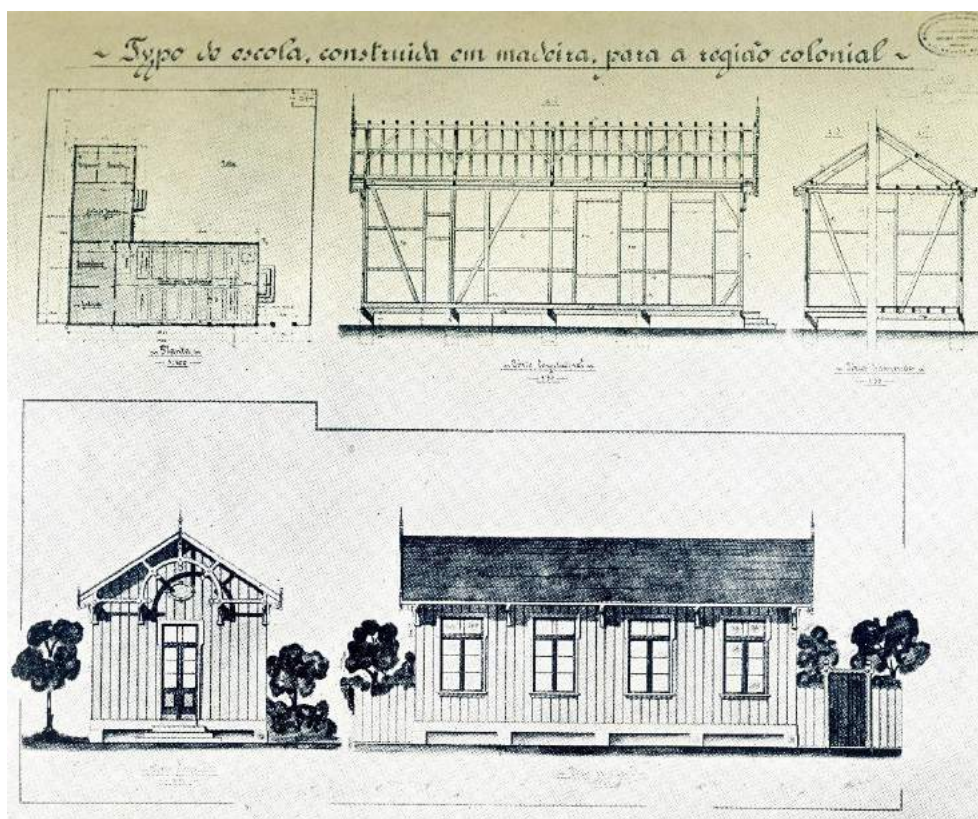
Figura 30: Tipo para escolas municipais (1915)



Fonte: Moraes, 1915 *apud* Luchese; Kreutz, 2012, p.52

No ano de 1919, a Diretoria de Obras Públicas elabora uma nova planta tipo de escola colonial, desta vez com mais detalhes e especificações quanto à organização do espaço escolar. Consiste em um modelo em madeira, com planta, cortes longitudinal e transversal, desenho da fachada e lateral.

Figura 31: Planta tipo colonial (1919)



Fonte: Relatório Diretoria de Obras Públicas/RS, 1919 s/p.

Pelo o que conseguimos identificar na planta reproduzida no Relatório, a escola colonial seria composta por 5 salas pequenas, uma sala maior e pátio. A construção também serviria de moradia do professor, necessidade mais frequente nos meios rurais, devido às dificuldades de locomoção. Ainda, estava o gabinete do professor, ao lado da sala de aula e demais peças para sua moradia, como sala de jantar e dormitório¹⁵⁵.

Segue crescente o número de construções e reparos realizados em Colégios e grupos escolares pelo Estado. Em 1919 é aberta a concorrência para edificação da Escola Complementar – com curso elementar anexo, à Rua General Auto, centro de Porto Alegre. Outros colégios elementares integram a lista de reparos: Bibiano de Almeida (Pelotas); Campo da Redenção (Porto Alegre); Colégio na Beneficência Brasileira; Juvenal Muller (Rio Grande) e outro Colégio, em Pelotas, sem especificação de nome.

¹⁵⁵ Segundo Luchese; Kreutz (2012), em 1925 temos o projeto para escolas isoladas em Bento Gonçalves, projetado pelo engenheiro e ex-intendente do município, João Baptista Pianca. Algumas escolas foram construídas entre 1925 e 1928.

A Diretoria de Obras Públicas elabora uma lista quanto à conservação edifícios de propriedade do Governo do Estado, em 1920¹⁵⁶. Neste mesmo contexto são apresentados os gastos com os edifícios escolares, sendo que no primeiro semestre de 1919, a soma despendida com construções e reparos foi de 71:929\$968 réis, quase três vezes maior do se comparado com os demais edifícios, que foi de 25:791\$720 (DOP/RS, 1920, p.22).

Em relatório da Diretoria de Instrução Pública, os gastos despendidos pelo aluguel das casas, material de ensino e a instalação de novos colégios também passam a ocupar um lugar de destaque. Da despesa total do ano de 1919, de 4.002:672\$000 réis, é desmembrado a quantia aplicada em cada item, conforme quadro abaixo:

Quadro 16: Despesas com a instrução pública do Estado (1920)

| Item | Valor da despesa |
|---|-------------------------|
| Inspeção escolar | 20:736\$000 |
| Escola Complementar | 173:904\$000 |
| Colégios elementares e grupos escolares | 1.011:692\$000 |
| Escolas Isoladas | 1.631:408\$000 |
| Subvenções escolares | 712:344\$000 |
| Material de ensino e aluguel de casa | 371:800\$000 |
| Instalação de novos colégios | 72:388\$000 |
| Conselhos escolares (expediente) | 8:400\$000 |

Fonte: quadro elaborado pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Instrução Pública, 1920, p.107.

O capital imobiliário do Governo do Estado, em 1921, compreende um valor de, aproximadamente, 3.000 contos de réis, em um total de 13 edificações, onde estavam instalados colégios elementares e grupos escolares. Muitos seguiam funcionando em edifícios alugados e, em menor número, em prédios do município, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 17: Colégios Elementares e os tipos de prédios (1921)

| Prédios próprios do Estado | Aluguel | Prédios municipais |
|------------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| 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 | |

¹⁵⁶ A lista apresenta edifícios diversos: Arquivo Público, Palácio Provisório, Secretaria de Obras Públicas, Teatro São Pedro, Tesouro do Estado, Escola de Direito, Superior Tribunal, Repartição de Estatísticas, Fórum de São Leopoldo (DOP/RS, 1920, p.22).

| | | |
|--------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| 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 | |
| Total: 13 | Total: 16 | Total: 5 |

Fonte: Quadro elaborado 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.

Em relação aos grupos escolares, instalados no Estado somente a partir de 1915, nenhum pertencia ao Estado. Estavam instalados em prédios alugados os grupos dos municípios de Alfredo Chaves, Canguçu, Santa Vitória do Palmar e São Sebastião do Caí e, em prédios de propriedade dos municípios, o de Viamão, São João de Camaquã, São Francisco de Paula, Estrela e Encruzilhada (DIP/RS, 1921, vol.II, p.189). No ano de 1922, a Diretoria de Obras Públicas informa da construção de dois edifícios escolares, sendo um deles o Grupo Escolar da Tristeza, localizado no bairro Tristeza, zona sul de Porto Alegre e, o outro, uma Aula em prédio de madeira no município de Gravataí, próximo às minas de carvão do Estado.

Apesar dos dados estatísticos do sistema estadual de educação não apresentarem um número significativo de construções de edifícios escolares para a escola primária, a busca pela ampliação da rede de ensino segue presente na discursividade dos dirigentes políticos. Em 1923, Protásio Alves, ao abordar a questão da instrução pública, salienta a necessidade de escolas – edifícios próprios para colégios - em todas as regiões, principalmente na zona rural. Ainda, aponta que o Estado se empenha em desenvolver a instrução em seus mais distintos níveis, para que a população não precisasse sair para buscar qualificação profissional,

Com a alta preocupação de estender a instrução pelo território rio-grandense, preferindo colocar modestas escolas em todos os pontos onde se tornem necessárias, em vez de construir deslumbrantes estabelecimentos só nas cidades, com sacrifício dos centros rurais, sem todavia deixar de ir pouco a pouco dotando a instrução pública de edifícios próprios para colégios, dando inteligente amparo, onde quer que se manifeste intenção de ensinar e vontade de aprender, desde o ensino elementar até

os institutos dos mais elevados conhecimentos humanos, de sorte que não tem necessidade o rio-grandense necessidade de sair do Estado para adquirir preparo a qualquer profissão, vai se executando neste ramo da administração o programa orientado pela Vossa Excelência. (SIE/RS, 1923, p.8)

Nos anos seguintes seguem em destaque as despesas com as obras de reparos e construção dos prédios escolares, apresentando uma descrição minuciosa quanto aos gastos realizados pela Diretoria de Obras Públicas, conforme quadro:

Quadro 18: Demonstrativo de despesa com prédios escolares (1925)

| Instituição | Despesa 1º semestre | Despesa 2º Semestre | Total |
|--|----------------------------|----------------------------|--------------|
| Colégio Elementar Fernando Gomes | 2:673\$000 | 15:729\$600 | 18:402\$600 |
| Colégio Elementar Visconde de São Leopoldo | 180\$000 | — | 180\$000 |
| Grupo Escolar 13 de Maio | 985\$000 | 504\$900 | 1:489\$900 |
| Colégio Elementar da Colônia M. Herval | 475\$000 | — | 475\$000 |
| Colégio Elementar Voluntário da Pátria | 1:583\$200 | 768\$600 | 2:351\$800 |
| Colégio Elementar Souza Lobo | 1:056\$000 | — | 1:056\$000 |
| Colégio Elementar em Bagé | 388\$500 | 292\$000 | 680\$500 |
| Colégio Elementar em São Gabriel | 40\$000 | 480\$500 | 520\$500 |
| Colégio Elementar em São Luiz Gonzaga | — | 1:997\$000 | 1:997\$000 |
| Colégio Elementar em Santana do Livramento | 39\$500 | 993\$500 | 1:033\$000 |
| Colégio Elementar em Caxias | — | 9:127\$740 | 9:127\$740 |
| Colégio Elementar Félix da Cunha em Pelotas | — | 185\$950 | 185\$950 |
| Colégio Elementar Cassiano Nascimento em Pelotas | 7:042\$630 | — | 7:042\$630 |
| Colégio Elementar Bibiano de Almeida em Rio Grande | — | 33\$500 | 33\$500 |
| Colégio Elementar de Jaguarão | — | 683\$300 | 683\$300 |
| Colégio Elementar de Caçapava | — | 237\$700 | 237\$700 |
| Colégio Elementar de Cachoeira | — | 32:755\$000 | 32:755\$000 |
| Escola Complementar | 265\$000 | 3:903\$730 | 4:168\$730 |
| Grupo Escolar do Partenon | 4:015\$050 | 6:596\$380 | 10:611\$430 |
| Grupo Escolar da Glória | 1:919\$600 | 3:997\$000 | 5:916\$600 |

Fonte: Quadro produzido pela autora de acordo com os dados do Relatório da Diretoria de Obras Públicas, 1926, p.44-45.

O ensino público ministrado no Estado, no ano de 1926, compreendia, em números gerais: 1 Escola Complementar, 45 colégios elementares, 22 grupos escolares, 402 escolas isoladas estaduais, 1.304 escolas subvencionadas pelo Estado, 798 escolas municipais e 167 escolas estaduais subvencionadas pela União (SIE/RS, 1926, p.2). Mesmo que os números de edifícios próprios não se aproximem ao número de escolas primárias isoladas existentes, temos um crescimento constante, ao longo da década de 1920, principalmente relacionadas aos Colégios Elementares e Grupos Escolares. O balanço realizado por João Pio de Almeida, secretário de Negócios do Interior e Exterior do Estado, aponta as tentativas empreendidas pelo Estado,

Os colégios e grupos escolares, em seu maior número, funcionam em edifícios de propriedade do Estado, cujo valor atinge quantia superior a quatro mil contos; os demais estão instalados em edifícios cedidos pelas municipalidades e em prédios de propriedade particular, adaptados às necessidades do ensino de acordo com as exigências da moderna pedagogia (SIE/RS, 1926, p.3).

Em 1928, outras três construções escolares são iniciadas: a Escola Isolada da Chácara das Bananeiras/Porto Alegre e os edifícios para colégios elementares de Passo Fundo e Cruz Alta. Neste mesmo ano, o decreto nº 3981, de 5 de janeiro de 1928, instituiu uma verba de 400:000\$000 para os novos edifícios escolares, sendo destinado 250:000\$000 para a construção e 150:000\$000 para a conservação dos mesmos. Uma retrospectiva relativa ao assunto foi proferida, remetendo os discursos pronunciados por dirigentes políticos no final do século XIX e fins dos anos 1920,

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).

Em 1928, em resposta a esta situação, foi lançado o concurso de projetos de prédios escolares, urbanos e rurais. As exigências do concurso compreendiam 14 cláusulas, que demonstram a complexidade que foram incorporadas, momento anterior à sua expansão numérica:

- 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 emanchado, 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 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 (DIP/RS, 1929, p.25-27).

As quatro últimas cláusulas descreviam que os projetos deveriam ser apresentados em carta fechada, com firmas legalmente reconhecidas, os quais seriam avaliados por uma comissão de técnicos, e os prêmios conferidos aos 1º, 2º e 3º lugares, sendo, respectivamente, 5:000\$000, 3:000\$000 e 2:000\$000 réis. A Diretoria também reservava o direito de recusar os projetos sem nenhum ônus de indenização.

As exigências prescritas no concurso indicam o espaço escolar idealizado segundo os preceitos do fim da Primeira República no Estado do Rio Grande do Sul, alinhados aos princípios da Escola Nova, onde a criança ocuparia um lugar adaptável às suas curiosidades e de acordo com suas necessidades físicas. As salas deveriam ser retangulares, com cantos arredondados; espaço para o museu didático e sala para

trabalhos manuais; paredes móveis e a possibilidade de futuras instalações de cinema e radio escolares. 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 o modelo de 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 indicada numericamente a relação aluno com esse espaço. 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, em diferentes países, vem sendo apresentado com melhorias higiênicas, pedagógicas e estéticas da escola primária. Se compararmos com o projeto da Escola-tipo, elaborado pelo Governo do Estado, em 1899, visualizamos mudanças significativas na estrutura escolar projetada, em menos de 30 anos. O projeto tipo (1899) compreendia um andar, com capacidade para aproximadamente 60 alunos, uma fachada ornamentada, mas simples. Em contraponto, o modelo apresentado pelo concurso, em 1928, compreende a complexidade do espaço escolar, além dos seus diferentes usos e funções. Vislumbra 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 analisar a 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 edifício, teriam que 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. O questionário previa a indicação do proprietário, 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); número 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); matrícula 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). (DIP/RS, 1929, p. 28)

Para mais 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.

Os chamados “complementos”, poderiam ou não estar diretamente relacionados com a escola, como a existência ou não de “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) (DIP/RS, 1929, p.29).

Até o momento, não localizamos os projetos apresentados para o concurso, assim como não tivemos conhecimento se os questionários foram efetivamente encaminhados pelos inspetores de ensino à Diretoria de Instrução Pública, descrevendo a situação dos edifícios existentes. Provavelmente, assim como era recorrente nos relatórios de inspeção das zonas escolares, o governo não conseguiu reunir informações suficientes para um mapeamento qualitativo das escolas primárias, que estavam distribuídas por várias regiões do Estado.

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. De acordo com Peres (2010, p.68), para garantir o funcionamento dos colégios elementares no Estado, era necessário garantir prédios adequados, agrupar alunos, nomear professores/as para cada classe, escolher diretores, fiscalizar os docentes, formular programas e regimentos e selecionar livros didáticos. Muitas destas inquietações perpassaram décadas sem solução, como foi o caso dos edifícios especialmente construídos para escolas.

O Governo do Estado, durante o período da Primeira República, concretizou poucas construções de prédios escolares, sendo que a grande maioria das aulas continuou funcionando em espaços adaptados, seja através do aluguel ou compra de outros tipos de edificações. As duas instituições de ensino primário de maior expressividade monumental foram construídas no centro da Capital do Estado e possuem uma proximidade estilística. Os outros, construídos na Capital e outras cidades do interior, não seguiram um modelo-tipo e, ao contrário, apresentam uma significativa variedade de proporções, estilos e ornamentos. Conforme podemos observar nos relatórios do governo do Estado, este contava com a contribuição dos municípios, especialmente para a doação dos terrenos e, quando possível, para a construção do prédio. Outra iniciativa estimulada era a criação de impostos, destinados especialmente para este fim. O número de escolas primárias aumentou ao longo da Primeira República, o número de matrículas, conseqüentemente, também. No entanto, a construção dos edifícios não acompanhou esse crescimento.

No próximo capítulo analisaremos a efetiva construção de algumas destas edificações que, imbricados nas propostas de renovação pedagógica, nas recomendações higiênicas, assim como nos discursos republicanos de formação do cidadão, seriam uma

das principais soluções almejadas para a qualidade do ensino primário. Ainda, dedicamos especial atenção para algumas experiências de adaptações e reformas de outros prédios escolares, sendo considerados nesta pesquisa como essenciais para compreender a configuração dos espaços escolares, tendo em vista sua permanência por décadas como parte história da educação primária do Rio Grande do Sul.

5. A ESCOLA PRIMÁRIA E O PATRIMÔNIO HISTÓRICO-EDUCATIVO NO RIO GRANDE DO SUL

O presente capítulo tem como objetivo analisar os espaços escolares adaptados e construídos pelo Governo do Estado do Rio Grande Sul, nas três primeiras décadas do século XX. Para tanto, partimos das reflexões propostas por Viñao (2008), de que os espaços escolares, projetados ou não são parte integrante do patrimônio histórico-educativo, incluindo suas transformações ao longo de sua trajetória:

Los espacios escolares, edificados o no, e independientemente de su origen, forman ya parte del patrimonio histórico-educativo. Incluso, en sus sucesivas modificaciones y usos, - piénsese, por ejemplo, en las salas de usos múltiples convertidas en aulas por necesidades escolarizadoras o en las capillas transformadas en salones de actos -, o en su misma configuración y morfología, reflejan las ideologías o concepciones pedagógicas predominantes en cada caso, las culturas y tradiciones escolares y los cambios acaecidos en las mismas (p.25).

Valendo-se dessa concepção acerca dos espaços escolares apresentamos o levantamento das construções, adaptações e reformas dos edifícios escolares realizadas pelo governo do Estado, sob a responsabilidade da Diretoria de Obras Públicas do Rio Grande do Sul. Em seguida, adentramos no universo das primeiras instituições de ensino primárias que foram construídas, onde enfatizaremos os diferentes projetos, dentre escolas isoladas, colégios elementares e grupo escolar, entre 1907-1928 pelo Governo Estadual. Também buscamos conhecer aspectos de sua trajetória, e a situação em que se encontram na atualidade, no intuito de estabelecer uma discussão em torno do patrimônio histórico-educativo.

As construções, reformas e adaptações foram realizadas em diferentes tipos de escolas primárias: colégios elementares, grupos escolares e aulas isoladas. Os dois prédios de maior monumentalidade foram construídos na Capital do Estado, na zona central da cidade de Porto Alegre, sendo 18 instituições ao todo, nove de cada tipo. Apresentamos, primeiramente, os espaços escolares adaptados, ressaltando as reformas realizadas no período e explanando alguns aspectos de sua trajetória, sendo eles: os colégios elementares Voluntários da Pátria, Souza Lobo e o Grupo Escolar 13 de Maio, todos do município de Porto Alegre, e, os colégios elementares de Santa Cruz do Sul, Cachoeira, São Leopoldo, Bagé, Santa Maria e São Gabriel, localizados nos respectivos municípios. Devido à dimensão territorial e às dificuldades de acesso às fontes locais, o

objetivo principal foi dar visibilidade a estes estabelecimentos, os reconhecendo enquanto patrimônio da educação.

Os edifícios projetados e construídos para as atividades escolares continuam, em sua grande maioria, exercendo as atividades como instituição educativa. Desse modo analisaremos aspectos de sua construção, trajetória e sua relação com o patrimônio histórico-educativo do Rio Grande do Sul, das seguintes instituições: Escola Isolada Campo da Redenção, Colégio Elementar Fernando Gomes, Colégio Elementar de Santana do Livramento, Curso Elementar Anexo à Escola Complementar, Grupo Escolar da Tristeza, Aula de Gravataí, Colégio Elementar de Passo Fundo, Colégio Elementar de Cruz Alta, Aula Isolada da Chácara das Bananeiras. Para tanto, retornaremos os aspectos da discussão do conceito de patrimônio, as iniciativas de preservação do patrimônio no âmbito histórico-educativo e a importância do suporte arquitetônico para o patrimônio cultural.

5.1 Espaços escolares adaptados na história rio-grandense

Conhecer os espaços onde funcionaram as instituições de ensino públicas possibilita compreender uma parcela significativa do *lugar* da escola primária no cenário rio-grandense em grande parte do século XX. Na maioria dos casos, estes vestígios são difíceis de rastrear, tendo em vista que grande parte das edificações era alugada e não deixaram registros quanto às plantas e projetos e, nem sobre planos de adaptações e reformas. Quando os edifícios foram comprados ou doados ao poder público estadual, os casos que precisamente vamos analisar nesta pesquisa, torna-se possível localizar informações na documentação oficial, apesar de não ser uma regra, pois esse tipo de escola possuía uma categoria inferior aos edifícios projetados.

Quadro 19: edifícios adaptados e reformados para escola primária (1906-1918)

| | Nome antigo | Município | Adaptações | Observações |
|---|---------------------------------|-------------------|-------------------|---|
| 1 | Colégio Elementar de Santa Cruz | Santa Cruz do Sul | 1906 | No edifício funciona atualmente a Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão. |
| | Colégio Elementar de Bagé | Bagé | 1909 | Não localizamos informações do antigo edifício. |
| 2 | Colégio Elementar de Cachoeira | Cachoeira | 1913-1914 | Não localizamos informações do antigo edifício. Provavelmente deu origem à Escola Estadual Antonio Vicente, que foi construída na zona central da cidade. |

| | | | | |
|---|---|--------------|-------------|---|
| 3 | Colégio Elementar de São Leopoldo | São Leopoldo | 1913 - 1914 | O edifício antigo não existe mais. Nas mediações foi construído o novo prédio da escola, denominada Escola Estadual Visconde de São Leopoldo. |
| 4 | Colégio Elementar Voluntários da Pátria | Porto Alegre | 1913 | O edifício antigo não existe mais. Atual Escola Estadual Camila Alves Furtado. |
| 5 | Colégio Elementar Souza Lobo | Porto Alegre | 1913 | Prédio demolido em 1962. No mesmo local segue as atividades da Escola Estadual Souza Lobo. |
| 6 | Grupo Escolar 13 de Maio | Porto Alegre | 1917 | Prédio antigo não existe mais. Atual Escola Estadual Presidente Roosevelt. |
| 8 | Colégio Elementar de Santa Maria | Santa Maria | 1917 | Não localizamos informações do antigo edifício. |
| 9 | Colégio Elementar de São Gabriel | São Gabriel | 1918 | No local funciona atualmente a sede da Secretaria da Fazenda do Estado. |

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2016)

Colégios elementares de São Gabriel e Santa Cruz do Sul

Dos edifícios adaptados, cabe salientar, primeiramente, a construção de dois edifícios para Colégios Distritais, um no município de São Gabriel e outro em Santa Cruz do Sul, entre 1902 e 1903, que, posteriormente, foram adaptados para serem colégios elementares. Conforme assinalamos anteriormente, os colégios distritais sobreviveram poucos anos sob esta nomenclatura, e tinham como objetivo a formação do corpo docente qualificado para atender as aulas públicas primárias, com o apoio dos municípios com a doação de terrenos e construções de prédios próprios.

Os dados referentes ao momento da construção dos colégios de São Gabriel e Santa Cruz não foram localizados, tendo em vista que os projetos foram executados pelos poderes municipais. Os mesmos foram doados ao Estado com a finalidade de se tornarem colégios elementares. O de São Gabriel foi criado pelo decreto número 2315, de 1918 e ocupou as dependências do prédio do extinto Colégio Distrital, construído com donativos de particulares e do poder municipal. Composto por um pavimento e porão, a construção se estende por um quarteirão, com duas entradas, para ambos os sexos, conforme visualizamos na fotografia a seguir.

Figura 32: Colégio Elementar de São Gabriel (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS ,1924, s/p.

Logo após o início das atividades do colégio elementar, a Diretoria de Obras Públicas relata alguns pequenos trabalhos de reparações, fiscalizados pelo engenheiro Antônio de Siqueira (DOP/RS, 1918, p.7). No ano de 1920, uma série de reformas foram realizadas pela mesma diretoria, tais como: o retelhamento do telhado, o conserto do madeiramento, colocação de calhas de zinco para esgoto das águas fluviais, consertos para para-raios, nas fechaduras, ferragens em geral, colocação de vidros, demolição e levantamento de paredes e construção de um pequeno depósito, executadas pelo empreiteiro José Ruchiega (DOP/RS, 1920, p.14).

Neste mesmo ano foi realizada a substituição do passeio de laje por mosaico e a reforma completa dos serviços sanitários, que compreendia “6 privadas, fossas depurativas com leitos bacterianos e um poço absorvente, tudo com respectivas canalizações. A água será tirada de um poço existente por um moinho a vento. Foram fiscalizados e dirigidos pelo Eng. João Pianca que também organizou o projeto de instalações sanitárias” (DOP/RS, 1920, p.14).

Segundo dados da Secretaria de Turismo do município de São Gabriel, o edifício abrigou o Foro da Comarca de São Gabriel e, atualmente, ocupam o espaço diferentes setores da Secretaria da Fazenda do Estado (Exatoria), da administração municipal, como Secretaria de Turismo, Setor de Habitação, Setor de Imposto sobre Propriedade Territorial Rural (ITR) e do Imposto sob Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS),

bem como o setor de perícias da Polícia Civil do Rio Grande do Sul, além da Unidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Rio Grande do Sul (SENAC/RS).

Com acesso a algumas fotografias atuais, podemos identificar a situação precária em que edifício se encontra, permanecendo a menção na fachada de entrada do “Collegio disctrital para meninos/as 1901” e o símbolo da bandeira do Estado.

Figura 33: Fachada da Secretaria da Fazenda do Estado, sede São Gabriel (2016)



Fonte: acervo particular (2016)

Figura 34: Detalhe da fachada da Secretaria da Fazenda do Estado, sede São Gabriel (2016)



Fonte: acervo particular (2016)

Outra situação foi a do Colégio Distrital de Santa Cruz do Sul, construído pelo poder municipal, através de um acordo firmado entre o intendente Pita Pinheiro e o Sr. Clemens Borggreve¹⁵⁷. Foi inaugurado no ano de 1903, na presença do Inspetor Geral do Ensino, Manuel Pacheco Prates, com a denominação de Colégio Distrital Júlio de Castilhos, em homenagem ao Presidente da Província falecido neste mesmo ano. A partir de 1906 foi transformada em Escola Complementar e no ano de 1909 passou a ser denominada Colégio Elementar Júlio de Castilhos.

¹⁵⁷ Secretaria de Turismo de Santa Cruz do Sul. E-mail de 15 de novembro de 2016.

Logo após ser transformado em colégio elementar, a Diretoria de Instrução Pública menciona a qualidade da edificação, assim como, a atenção que deveria ter os poderes públicos no município, já que esta instituição constituía o principal fator de nacionalização do ensino (DIP/RS, 1911, p.239).

Em 1933, a Prefeitura comprou um terreno localizado no Centro, na Rua Carlos Trein Filho, número 961, para construção de uma nova sede para a escola, sendo a mesma inaugura em 1936. No ano de 1943, a escola passou a denominar-se Grupo Escolar Júlio de Castilhos e, por decreto do Interventor Federal Sr. Cylon Rosa foi alterada para Grupo Escolar Estado Goiás, em homenagem ao Estado brasileiro. No local onde funcionou o primeiro colégio elementar está em atividade, atualmente, a Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão, na Rua Tenente Coronel Brito, número 333.

Figura 35: Secretaria Municipal de Planejamento e Gestão de Santa Cruz do Sul (2016)



Fonte: Google Maps.

Apesar dessas duas construções não serem empreendidas pelo Estado, cabe ressaltar a sua importância dentre as primeiras edificações que serão utilizadas para o funcionamento das escolas públicas primárias estaduais. Outro aspecto, que discutiremos mais adiante, é o descaso público com edificações centenárias, sem conservação e tampouco, o registro de sua história e memória.

Colégio Elementar Souza Lobo – Porto Alegre

Uma das adaptações de prédios escolares mais significativas e que permanecerá em atividade, por um longo período é do Colégio Elementar Souza Lobo¹⁵⁸, em Porto Alegre, criado a partir do decreto n.1.197, de 20 de janeiro de 1913. O local onde a instituição foi instalada consistia em um terreno com 29 metros de frente, em uma edificação, de propriedade da Associação Protetora da Infância, Avenida Bahia, número 948, zona norte da Capital. Segundo o relatório da Diretoria de Obras Públicas, a instituição começou suas atividades escolares em março de 1914.

Localizado no Arrabalde de São João, um bairro em pleno desenvolvimento operário no início do século XX, ao lado do Arrabalde Navegantes, que integrava uma área industrial em desenvolvimento, nesse mesmo período. Algumas obras viárias buscavam soluções ao acesso dessa zona da cidade ao Centro e ao porto de Porto Alegre, como a abertura da Avenida Júlio de Castilhos e o calçamento da Rua Voluntários da Pátria. Era de interesse dos poderes públicos criarem escolas e moradias em zonas de intensa atividade fabril, necessário para alcançar o progresso econômico e o desenvolvimento harmônico da sociedade (POSSAMAI, 2009, p. 153-154).

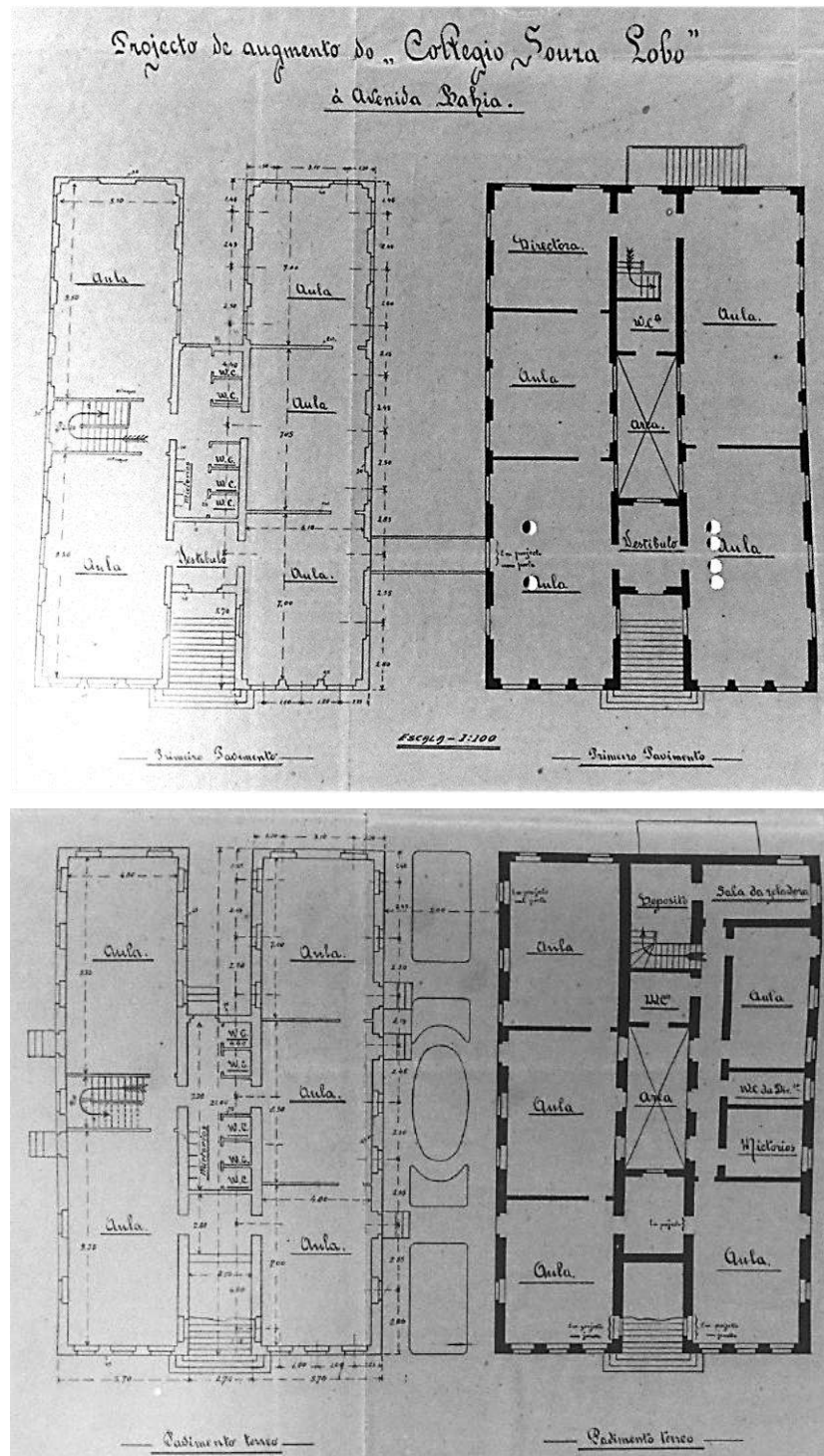
Em 1916, a Diretoria de Obras Públicas salienta que foram realizados serviços de conservação no Colégio, tais como: a caiação interna e externa, concertos no telhado, nos esgotos e outras pequenas reparações fiscalizadas pelo Engenheiro Antônio de Siqueira (DOP, 1916, p.28). No ano de 1918 foi projetada pelo engenheiro João Pianca a construção e aberta a concorrência de mais dois pavilhões semelhantes aos que existiam, a fim de duplicar a capacidade de alunos. Em agosto do ano seguinte foi aceita a proposta de Onofre Bellanca, sendo as obras iniciadas e executadas algumas modificações que culminaram em despesas extraordinárias. Alguns detalhes do material utilizado na obra são apontados pela Diretoria de obras públicas, como sobre os alicerces, “feitos de alvenaria ordinária de pedra granítica com argamassa de 1 de cimento para 3 de areia” (DOP, 1919, p.13).

¹⁵⁸ O nome da escola é uma homenagem ao professor José Theodoro de Souza Lobo (1846-1913), que fez seus primeiros estudos no *Colégio Caraça*, em Minas Gerais; formou-se em engenheiro-geógrafo na Escola Central do Rio de Janeiro. De volta ao Rio Grande do Sul começou a lecionar Matemática na Escola Normal de Porto Alegre. Em 1877 fundou o Colégio Particular Souza Lobo e um internato, este último esteve em funcionamento por 6 anos. Publicou obras didáticas, como por exemplo: a “Primeira e Segunda Aritmética” e “Compêndio de Geografia”. É patrono de uma das cadeiras da Academia Riograndense de Letras. Sobre, ver Kraemer Neto (1969).

O projeto de ampliação¹⁵⁹ era composto por 2 edificações de dois pavimentos de proporção idênticas, seguindo o mesmo modelo e, supostamente, a mesma planta das duas primeiras edificações adquiridas pelo Estado para funcionamento das aulas. Estava ligada através de uma passagem no primeiro pavimento, o andar térreo de uma delas era composto por uma escadaria central e cinco (5) salas de aula, com sanitários e mictórios. No primeiro pavimento, o mesmo número de salas de aula, sanitários e um vestíbulo. No projeto 2, com as mesmas dimensões, temos igual número de salas de aula (5), sendo duas (2) em tamanho reduzido, pois previa a sala da zeladora, o depósito, um sanitário para alunos e outro sanitário da diretora, e mictórios. No primeiro pavimento estava previsto 4 salas de aula e a sala da diretora, um sanitário e um vestíbulo, conforme figura a seguir:

¹⁵⁹ O projeto de ampliação foi localizado no acervo do arquiteto Theo Wiederspahn (Wiesbaden - Alemanha, 1878 – Porto Alegre - Brasil, 1952), pertencente ao Delfos/PUCRS. O arquiteto, que imigrou para o Rio Grande do Sul, em 1908, residiu em Porto Alegre, onde já morava o seu irmão, Heinrich Josef. Foi arquiteto responsável no Departamento de Projetos do Escritório de Engenharia Rudolf Ahrons, até 1915. Como profissional autônomo foi arquiteto responsável por importantes construções na cidade, tais como: o “Hotel Majestic, atual Casa de Cultura Mário Quintana; o prédio hoje ocupado pelo Museu de Artes do Rio Grande do Sul antes prédio da Delegacia Fiscal; o Memorial do Rio Grande do Sul, antigamente sede da Agência Central dos Correios e Telégrafos; o Edifício Ely, localizado próximo à Rodoviária, e abrigando hoje uma das lojas Tumelero; a antiga Faculdade de Medicina da UFRGS e o prédio onde funcionou a Cervejaria Brahma, hoje Shopping Total. Projetou, também, diversos armazéns na Rua Voluntários da Pátria, assim como, residências, palacetes e casas comerciais. Atuou também no interior do estado, onde se podem citar as seguintes obras: filiais do Banco do Comércio em Santa Maria, Osório, São Francisco e Cruz Alta; filial do Banco da Província em Cruz Alta; e a fábrica Abramo Ebele, de Caxias do Sul; a Escola Normal e Pré- Teológica, em São Leopoldo; a Cervejaria Continental em Santa Cruz, o Leprosário de Viamão; entre outras. Foi casado com Maria Mina Haffner, com quem teve dois filhos, Heinz Willi e Hanna Gerda. Faleceu em Porto Alegre em 12 de novembro de 1952” (DELFO, 2016, disponível em <http://www.pucrs.br/delfos/?p=theo>). Sobre, ver Weimer (2009).

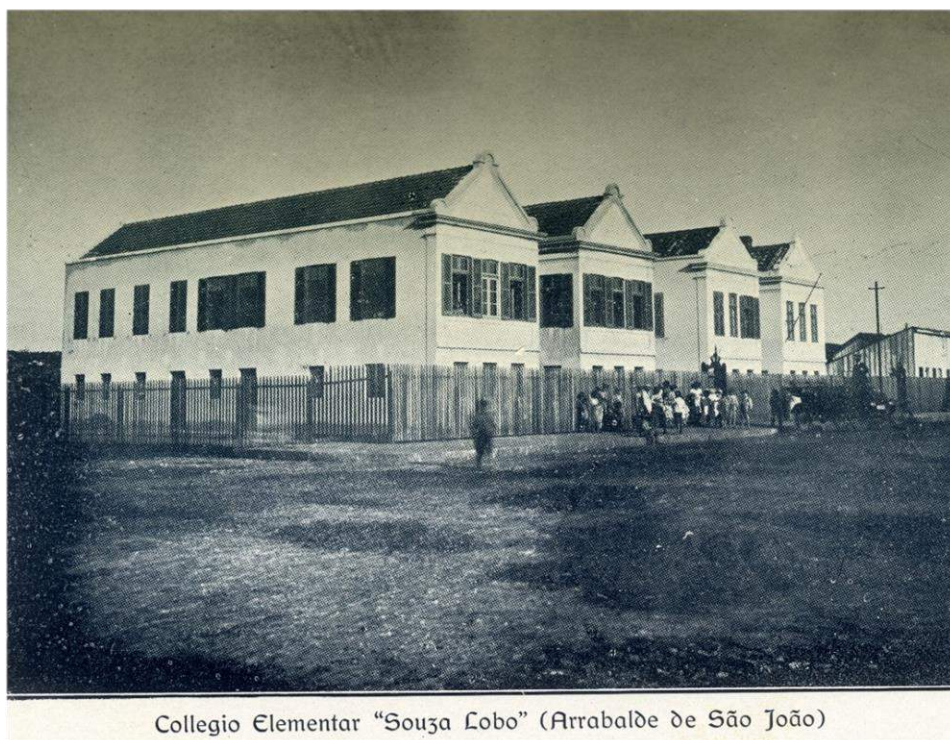
Figura 36: Projeto de aumento do Colégio Souza Lobo (s/d)



Fonte: acervo do Delfos – PUCRS

Finalizado o projeto de ampliação da escola, localizamos uma fotografia do edifício de 1919, onde temos a presença das 4 edificações idênticas, conforme figura abaixo:

Figura 37: Colégio Elementar Souza Lobo (1919)

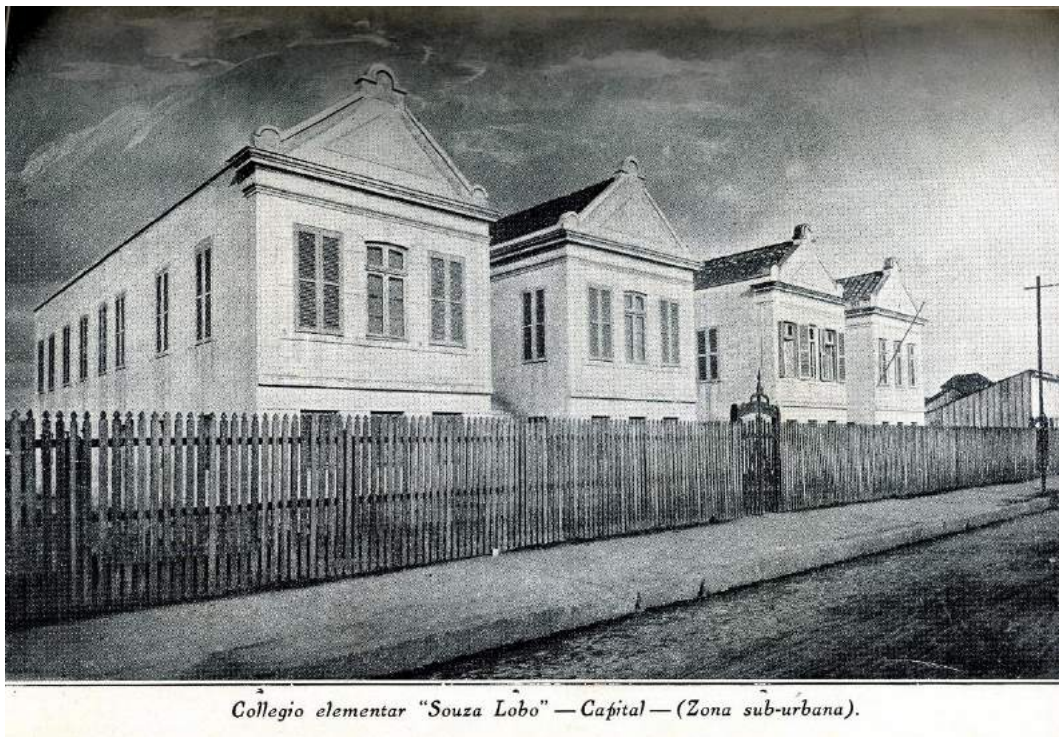


Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas/RS, 1919, s/p.

Em 1920, o Colégio Souza Lobo passa por limpeza e pintura geral, revisão do seu serviço sanitário, abertura de um poço para fornecer água às privadas e mictórios e a arborização do terreno pertencente ao colégio. A Diretoria de Obras Públicas salienta que as condições higiênicas são “magníficas, isto é, muito ar, luz e bom serviço sanitário. É um dos melhores colégios de Porto Alegre”. (DOP/RS, 1920, p.11-12). No ano seguinte, a arborização do terreno é realizada e as obras de revisão dos sanitários concluídas.

No relatório de Obras Públicas de 1924 são registradas algumas pequenas reparações realizadas no edifício, como o concerto da instalação sanitária e a extinção de algumas goteiras nos telhados dos pavilhões. Custaram estes pequenos trabalhos: 2:004\$000, sendo fiscalizados pelo o engenheiro Antônio Pires Pereira (DOP/RS, 1924, p.73). Neste mesmo ano, o colégio integra o conjunto de fotografias de edifícios escolares, do Relatório de Instrução Pública, conforme figura 38:

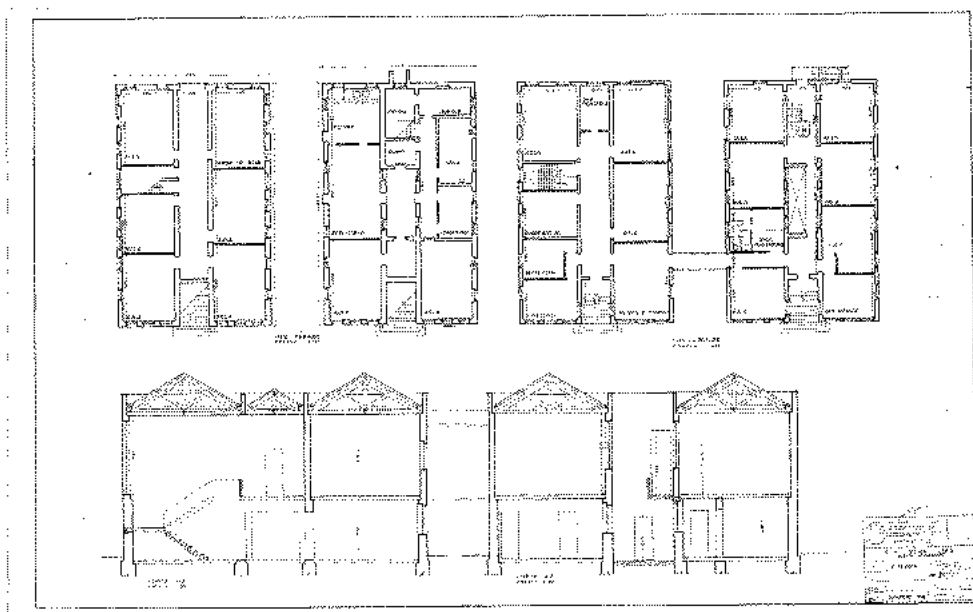
Figura 38: Colégio Elementar Souza Lobo – Capital: zona suburbana (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública, 1924, s/p.

O edifício do colégio, posteriormente denominado Grupo Escolar Souza Lobo, segue sob a responsabilidade da Diretoria de Obras Públicas, onde localizamos algumas plantas de reformas e adaptações. Identificamos, no ano de 1935, uma estrutura anexa, com a existência de dois pavilhões secundários, um de sanitário, com 3.85 por 9.65 metros e, o outro de ginástica, medindo 14.35 por 7.95 metros. De acordo com a planta atualizada do Grupo Escolar Souza Lobo, do ano de 1955 podemos visualizar alguns espaços que foram sendo incorporados, tais como: sala para jardim de infância, cozinha, refeitório, dormitório, cooperativa, secretaria, gabinete dentário, gabinete médico, sala de música e canto e sala dos professores.

Figura 39: G. E. Souza Lobo. Planta Atualizada (1955)



Fonte: Acervo da Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas/RS.

No que se refere ao acervo escolar, podemos identificar uma série de documentos, como: livros de matrículas e fotografias, de modo especial, sobre o período de direção de Branca Diva de Souza, que exerceu sua função neste cargo entre 1918 e 1939¹⁶⁰. Dentre imagens da diretora em companhia de suas colegas professoras temos o registro de alunos, do edifício antigo e dois espaços internos, um deles do gabinete dentário e outro de trabalhos manuais realizados pelos alunos, conforme figura a seguir:

¹⁶⁰ Alguns diretores da escola foram os professores: Odorico Álvaro Xavier (1914 – 1918); Branca Diva Pereira de Souza (1918 – 1939); Carmela D’Aloia Jamardo (1939 – 1948); Mary Mabilde (1948 – 1951); Amália Faerman Soares (1951 – 1956); Iolanda Gomes Klettner (1956 – 1959); Helena Przylski (1959 – 1966); Dulce Terezinha Caron Scheeck (1966 – 1976); Maria Leontina Kümmel Lopes (1977 – 1983).

Figura 40: Trabalhos manuais dos alunos do Grupo Escolar Souza Lobo (s/d)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Souza Lobo.

Em 1938, a aluna Argemira Strano (14 anos, 5º ano C) apresenta uma detalhada descrição da escola, que foi publicada no jornal escolar, “A Voz da Escola”¹⁶¹:

O nosso colégio

Situado no arrabalde de São João, com uma matrícula superior a mil alunos, o colégio “Souza Lobo” é um dos principais estabelecimentos de ensino de Porto Alegre. Consta de quatro pavilhões rodeados por um vasto terreno. Neste, brincamos e fazemos exercícios físicos, à sombra de velhos eucaliptos. Veem-se, no andar térreo do prédio, doze janelas gradeadas, de forma retangular. Duas escadas levam-nos ao primeiro andar. Este também apresenta doze janelas, um pouco maiores que as outras. Quase todas são gradeadas e arejadas. Estão confortavelmente mobiliadas com classes, armários, quadros negros e mesas. Nas paredes estão mapas, quadros de sistema métrico, de ciências, etc.... A biblioteca possui livros úteis e interessantes, que muito gostamos de ler. Existe no colégio um moderno gabinete dentário. Tudo isso é conservado com ordem e asseio. Gostamos do nosso colégio e, com prazer, o freqüentamos diariamente. Aqui encontramos bons colegas e aprendemos muita coisa, que mais tarde, nos será útil (*A Voz da Escola*, n. 2, abril de 1938, p.3).

¹⁶¹ O Jornal Escolar “A Voz da Escola”, escrito com a participação de alunos do colégio Elementar Souza Lobo, foi localizado pela professora Maria Helena Camara Bastos em uma loja de livros antigos da cidade de Porto Alegre. Posteriormente, em visita à escola foram localizados mais alguns exemplares, totalizando 11 números, entre 1934 e 1940. Sobre, ver Bastos; Ermel (2013).

O conjunto de quatro edificações idênticas foi demolido e no local foi inaugurado um novo, em 1962. Pelo decreto número 17.312, de 18 maio de 1965, é criado o Ginásio Estadual no prédio onde se encontrava instalado o Grupo Escolar Souza Lobo. Em 1976, com o Decreto de unificação número 24.881, de 08 de setembro, passa a denominar-se Escola de Ensino Fundamental de 1º Grau e, desde dezembro de 2000, segue suas atividades sob a nomenclatura de Escola Estadual de Ensino Fundamental Souza Lobo. No edifício atual está conservado parte do acervo escolar e, apesar de não apresentar condições físicas adequadas, demonstra bastante interesse da equipe de funcionários.

Figura 41: Grupo Escolar Souza Lobo (s/d)



Fonte: Acervo da Escola Estadual Souza Lobo.

O edifício antigo integra parte da história da instituição, com fotografias onde é mencionado o período em que a escola funcionou neste espaço (1914-1962), conforme visualizamos na figura acima. Outras atividades com professores e alunos estão relacionadas à história da escola, tendo a representação da edificação antiga como um evocador da memória institucional.

Grupo Escolar Voluntários da Pátria – Porto Alegre

Outro caso de Porto Alegre é o do prédio adaptado do Grupo Escolar Voluntários da Pátria, criado pelo decreto número 2.126, de 11 de março de 1915, na Rua Voluntários da Pátria, esquina com a Rua Almirante Barroso¹⁶². Instalado na casa de recepção de

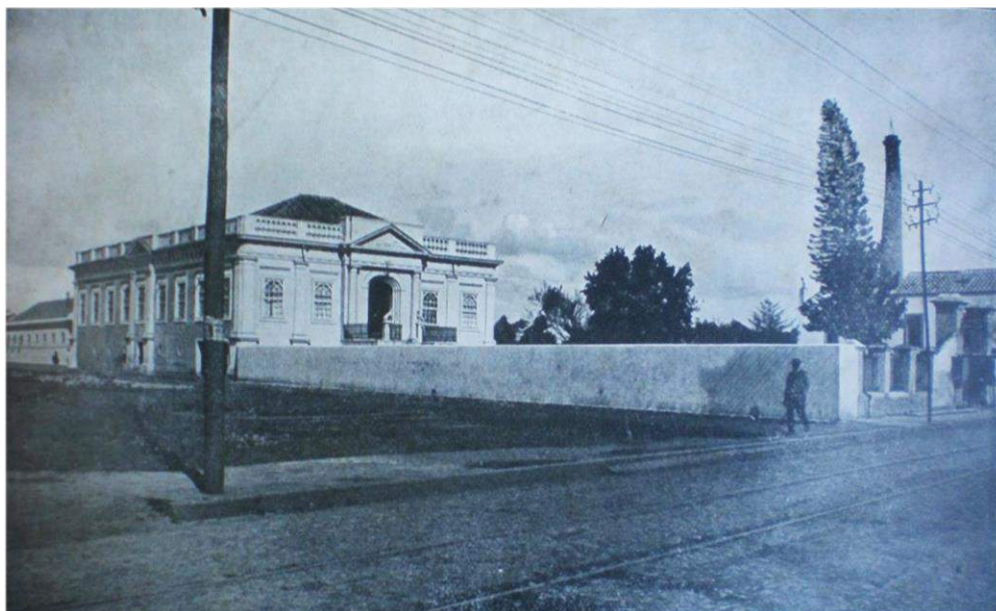
¹⁶² A Rua Voluntários da Pátria compreende uma extensa rua que vai do Centro até bairro Navegantes, na zona norte da Capital. Denominada no século XIX, de *Caminho Novo* recebeu o nome oficial em 1870, de

imigrantes, no primeiro semestre de 1916 recebe uma série de reparos para o funcionamento das aulas, sob a fiscalização do engenheiro Antônio de Siqueira, conforme relatório de Obras Públicas:

foram realizadas as reparações gerais e as modificações necessárias para a adaptação e funcionamento de um Colégio elementar no antigo edifício, destinado a recepção de imigrantes, na Rua Voluntários da Pátria. 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 (DOP/RS, 1916, p.32).

De acordo com Silva (2011, p.66), em mensagem dirigida à Assembleia Legislativa, em 1912 menciona-se a aquisição de uma casa para acomodar imigrantes que chegavam à Capital, na Rua Voluntários da Pátria, número 483. Nesta ocasião, o edifício passou por reformas com a finalidade de melhor as condições higiênicas e oferecer conforto aos imigrantes.

Figura 42: Hospedaria de imigrantes em Porto Alegre (1911)



Fonte: SILVA, 2014 p.67.

Rua Voluntários da Pátria, sendo iniciado o calçamento da sua primeira quadra, até a Rua do Rosário. Também sofreu expansão com a implementação da ferrovia para o município de São Leopoldo, cuja estação foi edificada em 1874. Nas primeiras décadas do século XX recebeu novos trechos de calçamento, sendo sede de empresas e de intensa vida comercial do Centro da Capital, região de moradia de imigrantes (FRANCO, 2006, p. 432-433).

Conforme a mesma autora, com base nas mensagens da Assembleia Legislativa (1912), o espaço possuía “210 leitos de lastro metálico, disposto em dormitórios ventilados, uma enfermaria, um grande tanque dissolutor para esgotos e um reservatório de alvenaria, com capacidade de 500 litros para receber de um grande filtro a água destinada à alimentação” (SILVA, 2011, p.66). Em 1914, o decreto número 2.098, de 13 de junho, altera o regulamento em relação à recepção e instalação de imigrantes, considerando desnecessário mantê-la devido aos gastos elevados e ela é desativada. Dois anos após, conforme salienta o relatório, as obras são realizadas para receber o colégio elementar.

Atendendo a comunidade local, a escola era composta, basicamente, em seu princípio por filhos de imigrantes italianos, poloneses e alemães, que residiam na região. Iniciou suas atividades com poucos alunos, sendo uma instituição mista. A fotografia a seguir registra um pequeno grupo de alunos na escadaria principal, com a presença da professora:

Figura 43: Colégio Voluntários da Pátria (s/d)



Fonte: <http://pufal.blogspot.com.br/2008/09/colgio-voluntrios-da-ptria-atal-camila.html>

A matrícula na década seguinte aumentou significativamente, chegando o mesmo a ser elevado à categoria de Colégio Elementar, pelo decreto 2.315, de 13 de janeiro de 1918. No ano de 1920 contava com uma matrícula de quatrocentos alunos, com

frequência média de aproximadamente 330 (DIP/RS, 1920, p.109). Em 1921, a Diretoria de Obras Públicas realiza novas reformas no edifício, sob a direção do engenheiro Antônio Pires Pereira, “diversas reparações e melhoramentos em ordem a aumentar a capacidade das aulas e algumas modificações necessárias ao seu funcionamento constituíram os trabalhos neste Colégio durante o ano findo” (DOP/RS, 1921, p.12).

No conjunto fotográfico publicado em 1924, o Colégio é representado no momento de saída dos alunos, com a presença da figura do diretor, em posição de destaque. Ainda, conforme podemos observar, na figura 42, temos a presença de duas professoras, mesmo sendo uma instituição mista, as meninas saem mais a frente e os meninos atrás acompanhados de outra professora, na parte superior da escadaria.

Figura 44: Colégio Elementar Voluntários da Pátria (1924)

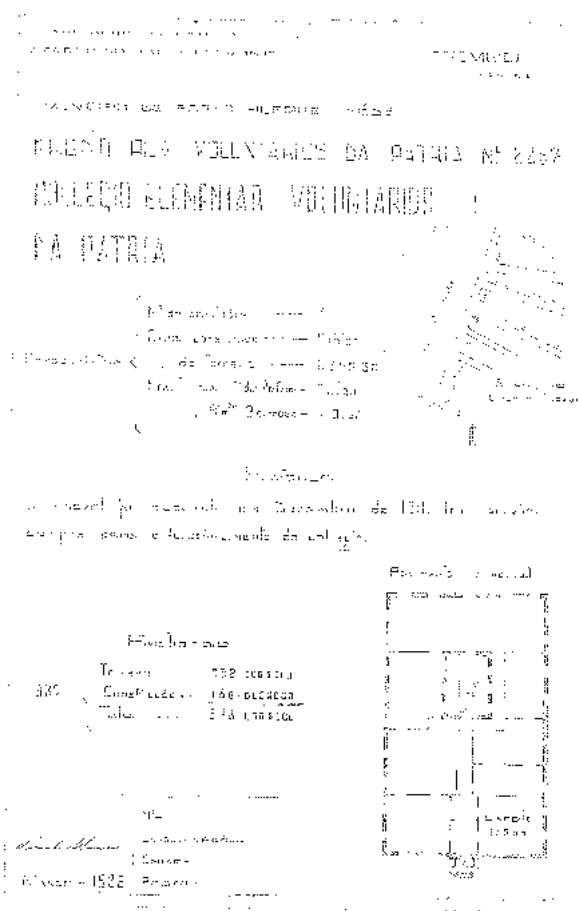


Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

Em 1929, o colégio possuía 16 professores, com matrícula geral de 759 alunos, e frequência média de 504. Em março de 1936, a Diretoria de Patrimônio do Estado do Rio Grande do Sul analisa as condições do edifício onde funcionava o colégio elementar, neste momento, sob a numeração 2.257, da mesma Rua Voluntários da Pátria. As características gerais de terreno compreendiam: área total de 2340.30 metros quadrados, sendo frente de 22.00 metros para Rua Voluntários da Pátria e 110.00 metros para Rua Almirante Barroso. Área construída, que englobava 918.00 metros quadrados, compostos

por 4 pavilhões. O edifício, composto por um pavimento principal estava neste momento dividido em 11 salas, conforme a planta baixa representada na figura a seguir.

Figura 45: Colégio Elementar Voluntários da Pátria (1936)



Fonte: Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas /RS

Ainda, de acordo com a síntese das condições do local, temos um histórico que descreve apenas “O imóvel foi adquirido em dezembro de 1911. Tem servido sempre para o funcionamento do colégio” (Diretoria do Patrimônio do Estado do Rio Grande do Sul, 1936), que não menciona o funcionamento da residência de imigrantes nem as obras de adaptações realizadas para funcionamento do Grupo Escolar.

No ano de 1962, através do decreto número 14.345, de 14 de novembro, o Grupo Escolar Voluntários da Pátria passa a denominar-se Grupo Escolar Camila Furtado

Alves¹⁶³. Atualmente segue suas atividades em novo edifício, sob a denominação de Escola Estadual de Ensino Camila Furtado Alves, com entrada pela Avenida Almirante Barroso, número 79, bairro Floresta.

Grupo Escolar 13 de Maio – Porto Alegre

O Grupo Escolar 13 de Maio é outro exemplo da cidade Porto Alegre, criado sob o decreto número 2.316, de 06 de fevereiro de 1918. Estava localizado na Avenida do mesmo nome, “13 de Maio”, em homenagem a data que marcava o fim da escravidão no Brasil¹⁶⁴. Neste contexto, o governo do Estado reuniu as escolas existentes na região, sendo elas as 6^a e 44^a, de terceira entrância e 3^a, 11^a e 18^a de segunda entrância e, ainda, a 50^a, de primeira entrância. Foram reunidas seis escolas isoladas, como medida preparatória, segundo consta no decreto, para a fundação de mais um colégio na Capital (Decreto número 2.316, de fevereiro de 1918. Secretaria da Educação RS).

No relatório de Obras Públicas, o edifício adquirido pelo Estado estava situado no Jardim Zoológico, na Rua acima citada. De acordo com Franco (2012), a Rua 13 de Maio consiste na atual Avenida Getúlio Vargas, bairro Meninos Deus. Em 1913, o empresário Juan Ganzo Fernandez organizou um Jardim Zoológico da Vila Daniela, onde hoje se situa a Rua Ganzo, que durante muitos anos foi “ponto de encontro e recreação da sociedade porto-alegrense” (FRANCO, 2006, p.173).

Em 1918, a Diretoria de Obras públicas executa reparações necessárias para instalação do grupo escolar, sobretudo, para o estabelecimento do serviço sanitário, de modo a ficar o prédio em boas condições higiênicas. Seguindo os reparos frequentes que esta diretoria executava nos prédios escolares, no ano de 1920 o Grupo Escolar passa por uma reforma de ampliação de sua capacidade, sendo construídas duas salas no porão e este revestido de concreto. Ainda, foram abertas janelas a fim de fornecer a entrada de ar e luz às novas salas e o serviço sanitário revisto e reparado (DOP/RS, 1918, p.11).

Segundo a Diretoria de Instrução Pública, em 1918 foram designadas para o funcionamento das aulas neste grupo escolar as professoras Eulália de Oliveira e Ávila,

¹⁶³ Recebe esse nome em homenagem à teatróloga, conferencista, professora e membro da Academia de Literatura Feminina do RS. (Fonte: <http://pufal.blogspot.com.br/2008/09/colgio-voluntrios-da-ptria-atual-camila.html>)

¹⁶⁴ A Rua denominava-se Rua do Menino Deus, mas, a partir da resolução de 1º de junho de 1888, em homenagem a abolição da escravatura, passou a denominar-se Rua 13 de Maio. Em 24 de novembro de 1935, por ocasião da visita ao Estado do então presidente Getúlio Vargas, o prefeito Alberto Bins decretou a mudança de nome para Avenida Getúlio Vargas, que se mantém até hoje (FRANCO, 2006, p.194).

Lydia Fialho, Amenaide de Souza Jobim, Adelina Lydia de Bittencourt, Esther Schneider, Isolina de Carvalho Eder, Lucilia de Azevedo Souza e Addy de Souza Jobim (DIP/RS, 1918, p.155). Já no ano de 1920, contava com uma matrícula superior aos outros colégios da cidade de Porto Alegre¹⁶⁵, tendo 661 alunos matriculados e uma frequência de aproximadamente 488, sendo o mesmo elevado à categoria de colégio elementar, através do decreto número 2.491 de 09 de janeiro de 1920 (DIP/RS, 1920, p.109).

Apesar da significativa projeção de matrículas, na documentação analisada não encontramos nenhum vestígio fotográfico deste Grupo Escolar. Em 1927, a Diretoria de Instrução Pública registra que o colégio possuía quase 1000 alunos, com frequência de 525. Com base no decreto número 1.602, de 22 de junho de 1945, a instituição, que se chamava escola Experimental 13 de Maio, passou a denominar-se “Presidente Roosevelt”. Através do decreto número 7.154, de 07 de agosto de 1956, é criado o Ginásio Estadual Presidente Roosevelt. O parecer 23/72, de 1972 instala e autoriza o funcionamento de sexta série, sendo incorporadas outras séries nos anos que seguem, até passar a atender o curso completo de primeiro grau. Em 1982, a portaria de número 31.207 unifica o curso primário e o ginásio.

Colégio Elementar de São Leopoldo

De acordo com o regimento de 1906, na 2ª região escolar, sede no município de São Leopoldo temos a instalação, em 1913, do Colégio Elementar de São Leopoldo, com base no decreto número 1.917, de 20 de janeiro de 1913. De acordo com Sá e Werle (2014, p.2) esta é a primeira instituição de ensino pública estadual na região, que estava marcada como zona de imigração de alemães, com forte presença na vida educacional, estabelecendo uma série de instituições privadas, de cunho religioso católico e evangélico-luterano.

Localizado na Rua Independência, zona central da cidade, o edifício foi comprado e adaptado pelo Governo do Estado, através de reformas significativas na estrutura geral, tais como: demolição e reconstrução das estruturas, rebocos, lajeamento de pátios e reforma de ferragens, sob Fiscalização do Chefe de Seção, Afonso Hébert que foi substituído pelo condutor A de Siqueira. (DOP/RS, 1914, p.72). Conforme observações realizadas por Sá e Werle (2014, p.3), o edifício que abrigou o Colégio Elementar de São

¹⁶⁵ Se compararmos aos 3 principais colégios em funcionamento na Capital, relação matrícula-frequência: Colégio Elementar Fernando Gomes 503-405; Colégio Elementar Souza Lobo 573-494 e, o Colégio Elementar Voluntários da Pátria 403-330 (DIP/RS, 1920, p.109).

Leopoldo era de uma antiga fábrica de calçados, com acesso pela Rua Independência e um pequeno pátio para recreio dos alunos, que recebeu luz elétrica somente no final do ano de 1913. Durante o primeiro semestre de 1915 seguiram pequenos reparos complementares, como pintura e colocação de vidros, para definitiva adaptação do prédio como escola primária (DOP/RS, 1915, p.54).

Figura 46: Colégio Elementar de São Leopoldo (1913 - data aproximada)



Fonte: Sá; Werle, 2014, p.2

Sobre o mobiliário escolar, cabe destacar, segundo o Relatório de Instrução Pública, que logo após a sua instalação, tanto os colégios elementares em funcionamento como as escolas urbanas da fronteira receberam carteiras Americanas Typos Triumph, importadas diretamente dos Estados Unidos (Nova Iorque). As oficinas da Casa de Correção forneceram mobiliário, do tipo Americano, a 18 escolas das cidades de Cachoeira, Taquara e Cruz Alta. Ainda, sobre o Colégio Elementar de São Leopoldo salienta que o mesmo recebeu carteiras importadas e mobiliário completo, fabricado nas oficinas da Casa de Correção (DIP/RS, 1913, p.276). No ano seguinte após sua instalação, o colégio possuía matrícula de 348 alunos (DIP/RS, 1914, p.138).

No ano de 1929, o Departamento de Obras Públicas realiza obras de saneamento do Colégio Elementar Visconde de São Leopoldo, de acordo com os processos de saneamento das cidades. Nesta obra foram executados serviços relativos aos esgotos e drenagem das obras fluviais, sendo um “pavilhão sanitário com 15 W.C., 3 lavatórios, 1

mictório de calha e uma pia de cozinha, ligados à rede de esgotos a 70 metros, sofrendo o efluente o tratamento numa fossa séptica sendo depois lançado numa sanga” (DOP/RS, 1929, p.21).

Com a denominação de Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo e sob a direção da professora Dora Bethain foi lançada a pedra fundamental do novo edifício, em 21 de outubro de 1944, que contava nesta época com uma matrícula de 755 alunos. Na festividade conduzida pelo, então, Secretário da Educação e da Cultura, José Pereira Coelho de Souza estiveram presentes autoridades estaduais, como Ernesto Dornelles, interventor Federal do Rio Grande do Sul, uma comitiva de secretários estaduais e autoridades municipais (SÁ; WERLE, 2014, p.5).

O novo edifício da escola, finalizado provavelmente em 1947, recebeu novas instalações distribuídas em 3 pavimentos, com espaços destinados aos gabinetes médico dentário, biblioteca, cozinha e refeitório. Ao analisar a concepção arquitetônica, Sá e Werle (2014, p.9) ressaltam que:

A concepção arquitetônica do GEVSL apresenta formas geométricas simples, onde é especialmente marcada a esquina. O edifício está apoiado diretamente sobre o terreno, entretanto a técnica construtiva tradicional exige a necessidade de porão ventilado, solução necessária para isolar a umidade. O edifício apresenta grandes aberturas horizontais que contornam o volume curvo, originalmente de dois pavimentos. O ritmo, constante, regular e uniforme, é obtido por meio da repetição das esquadrias de ferro, tipo basculante e a completa ausência de ornamentos. No centro um volume retangular de três pavimentos com aberturas de madeira, marca a zona administrativa do térreo e as salas de aula dos andares superiores.

Figura 47: Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo (década de 1950)



Fonte: Sá; Werle, 2014, p.9

Segundo os mesmos autores, em 1966 foi realizada uma ampliação de instalação do terceiro pavimento no volume curvo, que compreende a parte da esquina. Na década de 1970 foi construído um edifício anexo, sem interesse arquitetônico, onde funciona a biblioteca e foi instalado o laboratório de informática. Outra construção, nesta mesma conjuntura, foi construída, também, a casa do zelador, com entrada pela Rua Marques do Herval.

Grupo Escolar de Cachoeira

Neste mesmo contexto foi criado o Grupo Escolar de Cachoeira, através do decreto 2126, de 1º março de 1915, sendo no ano seguinte elevado à categoria de Colégio Elementar, pelo decreto número 2.205, de 21 de agosto de 1916¹⁶⁶. O prédio para instalação do colégio foi doado pela prefeitura, de um antigo teatro que serviria para abrigar o colégio e o fórum da cidade. Em 1914 foi elaborado projeto de adaptação e aberta concorrência para execução das obras, e aceita pelo empreiteiro José Tellini. Também foi realizada uma visita da obra, a cargo do Chefe de Seção de Obras, o

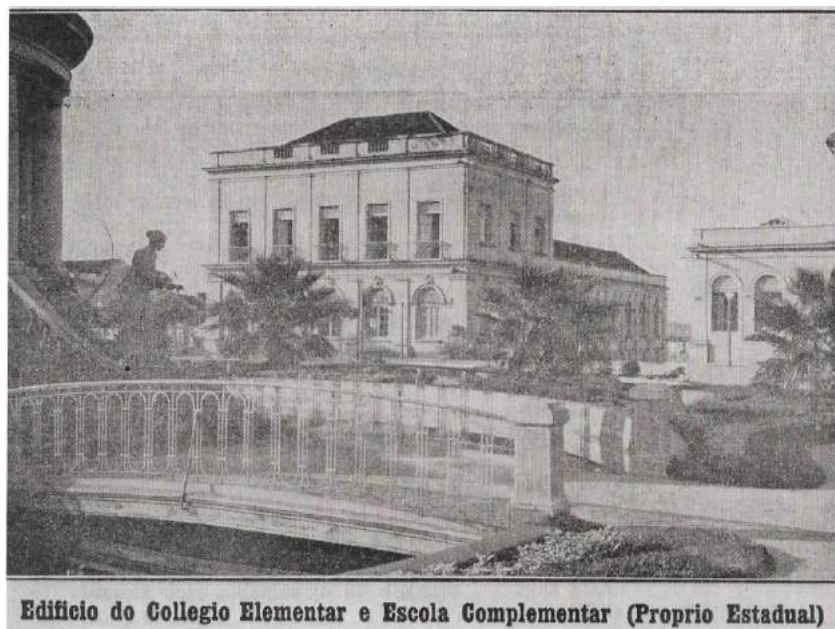
¹⁶⁶ De acordo com relatório da Diretoria de Instrução Pública, de 1904, uma aula elementar foi instituída na 7ª região escolar, no município de Cachoeira (DIP/RS, 1904, p.10-11)

engenheiro Afonso Hébert e Antonio Fabre, encarregado de fiscalização da mesma (DOP/RS, 1914, p. 12).

De acordo com a Diretoria de Obras Públicas, o projeto foi organizado de maneira que dois estabelecimentos (Colégio e Fórum) ficassem o mais separado possível e com entradas independentes. O edifício do antigo teatro encontrava-se em péssimas condições, com quase todo o interior em ruínas, segundo relatório da Diretoria de Obras Públicas. A adaptação incluía as demolições necessárias e aproveitamento do material que estivesse em bom estado de conservação (DOP/RS, 1914, p.71).

No arquivo histórico do município de Cachoeira é mencionada a farta documentação sobre a atuação da professora Cândida Fortes Brandão no ensino deste colégio. Como exemplo, podemos citar a carta enviada por ela ao Intendente Municipal, Dr. Balthazar de Bem, com assunto referente ao seu cargo de direção, assumido no recém instalado Colégio Elementar: “Esperando que vos digneis prestar, sempre que fôr mister, o vosso valioso concurso a esta instituição, sem cogitar de quem a dirige e nella colabora, d’antemão vos agradeço quanto pela mesma fizestes, que será unicamente em benefício do Povo. (Ass.) Candida Fortes Brandão Professora Normalista” (Arquivo Histórico de Cachoeira do Sul, documento avulso).

Figura 48: Edifício do Colégio Elementar e Escola Complementar de Cachoeira (s/d)



Fonte: Museu Municipal de Cachoeira

Em relação à parte externa da edificação, identificamos apenas essa fotografia do Museu Municipal da cidade. Na documentação da Diretoria de Instrução Pública, em 1924, temos o registro fotográfico de um grupo de alunos em aula de música, no Colégio Elementar de Cachoeira, conforme figura a seguir:

Figura 49: Colégio Elementar de Cachoeira: aula de Música (1924)



Collegio elementar de Cachoeira. — Grupo de alumnos em aula de musica

Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/d.

Em conjunto com outros colégios elementares em atividade no Estado, o Colégio elementar de Cachoeira recebeu mobiliário escolar tipo americano. Em relatório de 1916, a matrícula do colégio compreendia 280, com frequência de 225 alunos (DIP/RS, 1916, p. 311). Com as obras suspensas, em conformidade com as demais da Diretoria de Obras Públicas, as mesmas foram retomadas em dezembro de 1915, sendo finalizadas no segundo semestre de 1917. Em relatório de 1920 constam outras obras executadas no edifício, que consistiram em diversas modificações nas paredes divisórias e na construção de um telheiro para exercício de ginástica, sendo fiscalizadas pelo engenheiro João Pianca (DOP/RS, 1920, p.13).

Ao longo desta pesquisa não identificamos outras informações referentes ao Colégio Elementar de Cachoeira. Um estudo mais criterioso e localizado deve ser realizado no arquivo municipal. Na década de 1970, o prédio para a Escola Estadual Antonio Vicente, localizado na Rua Gabriel Léon, 1110, foi construído no Centro da

cidade. Provavelmente, esta nova edificação, pelas proximidades com o antigo edifício, abrigou parte significativa dos alunos que frequentaram as salas do colégio elementar.

Colégio Elementar de Bagé

O Colégio Elementar de Bagé foi instituído pelo decreto número 1.479, de 26 de maio de 1909 e, logo após o início das aulas, em 1910, funcionou no prédio adaptado da antiga intendência, na Praça Carlos Telles. Segundo relatório municipal, o diretor do período 1910-1913, Francisco Pinto de Azambuja Netto solicitou a mudança de local, pois o mesmo não era apropriado, sendo a escola transferida para um prédio alugado, na Rua Barão do Triunfo, n. 109 (GODOY, 2014). No relatório da Diretoria de Instrução pública é salientada a conclusão das obras de reparos na edificação, a fim de adaptá-lo da melhor maneira possível ao funcionamento das aulas (DIP/RS, 1913, p. 258).

Em um terceiro momento, sem dados precisos do ano de transferência, o colégio elementar foi instalado em outro prédio alugado na Praça Rio Branco, sendo comprado pelo Governo Estadual em 1917. No ano de 1920, o colégio passa por obras de conservação, especialmente referente ao melhoramento das salas e o reforço do vigamento do telhado, sendo fiscalizado pelo engenheiro da Diretoria de Obras Públicas, Antonio de Siqueira (DOP/RS, 1920, p.13).

De acordo com as reportagens da imprensa local, a partir de 1921 passa a ser denominado “Colégio Elementar 15 de Novembro”¹⁶⁷, em homenagem ao dia da Proclamação da República Brasileira. Além do discurso laudatório sobre o colégio e seu corpo docente, a imprensa local informa os investimentos feitos pelo poder municipal, na falta e atendimento das necessidades pelo Estado:

Dirigida pela prosecta educacionista, exma. Sra. D. Universina de Araújo Nunes, auxiliada por um distinto núcleo de professoras diplomadas, funciona nesta cidade, com a elevada frequência de 477 alunos o “Collegio Elementar 15 de Novembro”, instituto modelar mantido pelo benemérito governo do Estado. A esse estabelecimento, que, incontestavelmente, constitue um eloquente atesttado interesse que tem a alta administração pelo magno problema da instrução publica, o município vem prestando todo o auxílio material que por vezes se faz necessário, certo de assim concorrer para uma grande obra de interesse coletivo (*O Dever*, 30 de novembro de 1924, p.1 *apud* GODOY, 2014, p.25).

¹⁶⁷ De acordo com Godoy (2014), essa nomenclatura foi identificada apenas na pesquisa realizada no periódico local *O Dever*. Conforme consulta aos relatórios municipais e nos Relatórios da Diretoria de Instrução Pública, o colégio segue com o nome de Colégio Elementar de Bagé.

O Colégio Elementar de Bagé ocupou um lugar de destaque no registro fotográfico da Diretoria de Obras Públicas, de 1924. Das 21 fotografias que compõem o anexo do relatório, que contempla 12 instituições de 7 municípios distintos, 4 fotografias são do Colégio de Bagé. Uma das imagens retrata um grupo de escoteiros, em exercício de ginástica; duas, muito semelhantes retratam primeiro um grupo de meninos em uma e de meninas na outra, em exercício de ginástica com a professora ao centro. Por fim, uma imagem traz a junção dos gêneros na mesma fotografia, mas em grupos separados, ficando novamente a professora ao centro, segurando uma bandeira. Tanto os meninos como as meninas estão uniformizados e posam, de forma distinta, em frente ao prédio, que aparece, parcialmente, conforme figura abaixo:

Figura 50: Colégio Elementar de Bagé. Exercício de ginástica (1924)



Fonte: Relatório de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

Apesar de o edifício ser visualizado de forma parcial percebemos que a edificação alugada pelo município e, posteriormente, comprada pelo Estado constitui um prédio grandioso de 2 pavimentos. Possuía uma sacada, local onde ficava provavelmente hasteada a bandeira, e um amplo número de aberturas, sendo que as janelas possuem pequenos ornamentos na parte superior¹⁶⁸.

¹⁶⁸ Nos documentos existentes na Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas temos um projeto do Colégio Elementar de Bagé, de autoria engenheiro João Batista Pianca datado de maio de 1938, com capacidade

No que diz respeito à trajetória e situação atual desta instituição contatamos pesquisadores locais, que informaram o desconhecimento sobre o antigo edifício. Na busca por recursos digitais de localização de edificações, tampouco encontramos referência a este prédio. Em 2014, uma aluna do curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Federal do Pampa, desenvolveu um estudo sobre a instituição em seu trabalho de conclusão de curso, analisando o processo de surgimento e consolidação da escola na cidade, entre 1909 e 1929, não trazendo informações sobre períodos posteriores. Ressaltamos que esse tipo de iniciativa constitui um importante movimento de valorização da memória educativa do município e de aproximação com a documentação, dando visibilidade aos estudos sobre colégios elementares¹⁶⁹.

Colégio Elementar de Santa Maria

A organização do Colégio Elementar de Santa Maria remonta ao momento da criação do Colégio Distrital, em 1903 e sua conversão em Escola Complementar, em 1906. Instituído a partir do decreto de número 1.479, de 25 de maio de 1909, o de Santa Maria, assim como o de Santa Cruz e de Montenegro, são resultantes das escolas complementares existentes no município, transformadas em colégios elementares, e, aproveitados os respectivos professores. O ensino nos colégios estava dividido em três classes, sendo a primeira mista a cargo de uma professora e, as duas últimas, para cada sexo privativamente (DIP/RS, 1910, p.167).

De acordo com as informações dos relatórios de instrução pública, os edifícios destinados aos colégios distritais eram de responsabilidade dos municípios, sendo prioridade a construção dos mesmos. Apesar de não termos referências sobre a construção, reformas e adaptações neste edifício, nem tampouco a doação ao Governo do Estado, o prédio do Colégio Elementar de Santa Maria integra a lista de propriedade do Estado, em 1918 (DIP/RS, 1918, p.144).

No anexo do Relatório de Instrução Pública, de 1924, o edifício escolar é totalmente visualizado com base em uma fotografia, que registra o momento de saída dos estudantes do turno da manhã, conforme figura a seguir:

para 1000 alunos distribuídos em 3 pavimentos ocupando um quarteirão. A entrada principal estava prevista pela Rua Caetano Gonçalves, contemplando nas laterais as Ruas General Neto e General Sampaio. O espaço também previa um pavimento de educação física.

¹⁶⁹ Sobre, ver Godoy (2014)

Figura 51: Colégio Elementar de Santa Maria (1924)

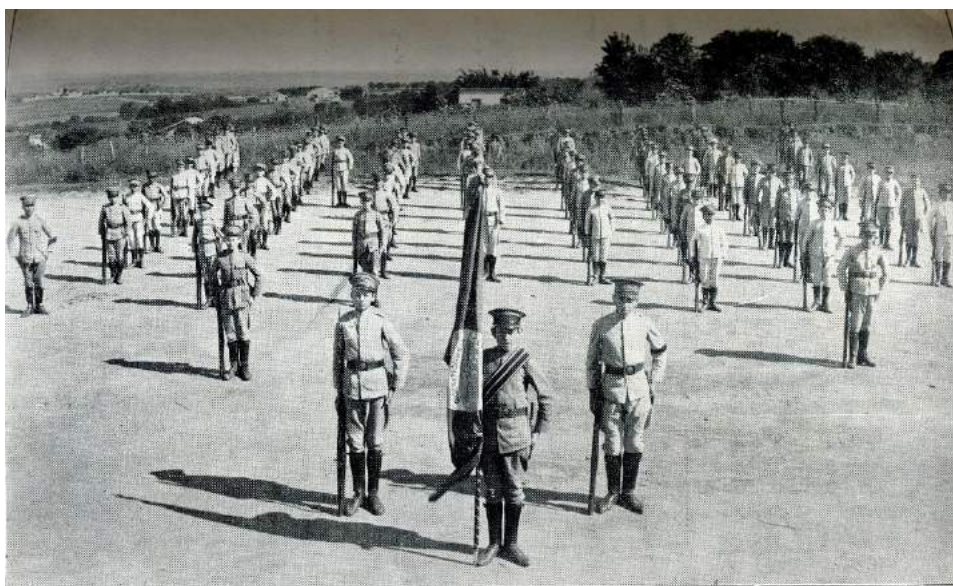
*Collegio elementar em Santa Maria. — Saída dos alumnos (turma da manhã)*

Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

Como podemos observar, o edifício de um pavimento apresenta características grandiosas, com planta em formato de retângulo e escadaria central, em um terreno marcado por uma leve irregularidade. Um amplo número de aberturas, sendo uma porta e oito janelas na fachada principal, 3 portas e doze janelas na lateral. Ainda, apresenta alguns ornamentos na fachada, com suporte para hasteamento da bandeira. Analisando esta imagem podemos observar outros elementos que marcam a escola graduada no período, como a presença de alunos de maneira ordenada, a figura de destaque de um homem vestido de preto, o diretor, uma mulher e outro homem, que acompanham a fila, provavelmente professores destinados às turmas de cada sexo.

Deste mesmo conjunto fotográfico ainda temos mais duas fotografias do colégio de Santa Maria, ambas de alunos/as ao ar livre. Uma delas, de meninas em exercício de ginástica e, a outra, do grupo de meninos da Companhia General Osório e seu instrutor, conforme figura 52:

Figura 52: Colégio Elementar de Santa Maria – Companhia General Osório (1924)



Colégio elementar em Santa Maria.—Companhia "General Osorio" e seu instrutor.

Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

Na imagem podemos observar os alunos enfileirados, uniformizados e em posição militar, com três alunos em destaque, à frente, sendo que um deles porta a bandeira nacional. O instrutor aparece ao lado esquerdo e, a paisagem consiste em um campo aberto, conforme observamos na fotografia que contempla o edifício escolar. Em relação ao registro fotográfico das alunas em exercício de ginástica, também enfileiradas e uniformizadas, estão cercadas por verde e algumas construções distantes.

Tomando como base este conjunto de edificações adaptadas para o funcionamento dos primeiros colégios elementares e grupos escolares, podemos constatar que são experiências variadas, apresentando distintas dimensões, formatos e características arquitetônicas. A finalidade anterior do prédio, quando possível de ser identificada, também apresenta peculiaridades, como de uma antiga fábrica, um teatro ou mesmo uma residência de recepção de imigrantes.

A escolha por incluir esse conjunto de edificações adaptadas e reformadas na pesquisa de tese, que não o objetivo inicial, consiste, basicamente, em três justificativas: primeiro, pela riqueza documental e visual que estão registradas nos relatórios da Diretoria de Instrução pública e Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

Segundo, por sua permanência no cenário educativo rio-grandense, sendo que a maioria destas edificações serão substituídas por novas construções somente nas décadas de 1960 e 1970. Por fim, a intenção de dar visibilidade e estimular novas pesquisas, de forma mais aprofundada, nos diferentes acervos e arquivos municipais. Desse modo, cabe reafirmar que os espaços escolares adaptados integram uma parcela significativa da história e da memória educativa, que sobreviveram por uma grande parte do século XX.

5.2 Edifícios projetados e sua perenidade na educação pública

Concentrando-se nas construções de escolas primárias empreendidas pelo poder público estadual, mais, especificamente, a cargo das Diretorias de Obras Públicas e de Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Sul, analisamos nove (9) casos de edifícios escolares. Um dos objetivos, além do registro do momento de sua edificação foi conhecer aspectos de sua trajetória e a situação atual em que se encontram, conforme o quadro a seguir:

Quadro 20: Edifícios construídos para escolas primárias (1907-1928)

| | Nome antigo | Município | Construção | Situação atual |
|---|---|-----------------------|-------------------|---|
| 1 | Escola Isolada Campo da Redenção | Porto Alegre | 1907-1908 | Casa de Conselhos Municipais de Porto Alegre. |
| 2 | Colégio Elementar Fernando Gomes | Porto Alegre | 1913-1922 | Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles. |
| 3 | Colégio de Santana do Livramento | Santana do Livramento | 1917 | Escola Estadual Rivadávia Correia. |
| 4 | Curso elementar anexo à Escola Complementar | Porto Alegre | 1919-1922 | Escola Estadual de Ensino Médio Paula Soares. |
| 5 | Grupo Escolar da Tristeza | Porto Alegre | 1922-1927 | Escola Estadual Três de Outubro. |
| 6 | Aula de Gravataí | Gravataí | 1922 | Informações desconhecidas. |
| 7 | Colégio Elementar de Passo Fundo | Passo Fundo | 1927-1928 | Escola Estadual Protásio Alves. |
| 8 | Colégio Elementar de Cruz Alta | Cruz Alta | 1927-1928 | Escola Estadual Margarida Pardelhas. |
| 9 | Aula Isolada da Chácara das Bananeiras | Porto Alegre | 1927 | Escola Estadual Aparício Borges. |

Fonte: quadro elaborado pela autora (2016)

Aula Isolada Campo da Redenção – Porto Alegre

Primeiramente, analisaremos o caso do edifício da Escola Isolada Campo da Redenção, que foi construída entre novembro de 1906 e março de 1908. De acordo com

a Diretoria de Obras Públicas, esta foi a primeira escola primária construída a cargo desta diretoria.

Esta é a primeira escola primária em construção, das do tipo projetado por esta diretoria. Mede 8 metros de frente sobre 12,85 de fundo; tem espaço para 60 alunos, em duas salas, gabinete de professor e sala de espera no pavimento superior, cujo soalho fica 2,20 do solo; a parte inferior, perfeitamente ventilada recebe, como a superior, ar e luz por todas as faces e poderá servir, ou para recreio dos alunos, em dias de chuva ou para habitação do professor. O terreno que ladeia a edificação é todo murado, sendo a frente com gradil e portão de ferro (DOP/RS, 1907, p.40)

Conforme o relatório de Obras Públicas e, posteriormente, com a fotografia da Diretoria de Instrução Pública (1924), a escola teria sido projetada de acordo com o projeto-tipo elaborada por aquela diretoria, em 1899 (ver figura 27). Estava localizada nas esquinas da Avenida da Redenção¹⁷⁰ e Venâncio Aires, esta última Rua delimitava o Campo da Redenção, não existindo edificações particulares era resultando em um loteamento promovido pela intendência municipal (FRANCO, 2012, p. 164). No ano de 1908 foram inaugurados os Bondes Elétricos na cidade de Porto Alegre, sendo uma de suas vias a esquina onde se localizava a escola, conforme podemos visualizar parcialmente o edifício escolar.

¹⁷⁰ O Decreto municipal de 04 de outubro de 1930 determinou a mudança de nome de Avenida da Redenção para Avenida João Pessoa, em homenagem ao presidente da Paraíba que havia sido aliado de Vargas na campanha da Aliança Liberal, em julho deste mesmo ano (FRANCO, 2006, p.229).

Figura 53: Instalação dos Bondes Elétricos em Porto Alegre (1908 - data aproximada)



Fonte: <http://bondesemportoalegre.zip.net/>

Após a finalização das obras, a escola isolada aparece nos relatórios de Instrução Pública apenas como edifício próprio do Estado, assim como compondo o conjunto fotográfico, anexo ao relatório de 1924, como “Aula Isolada – Typo de construção.

Figura 54: Aula Isolada Campos da Redenção (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

Conforme podemos observar com base nesta fotografia, a escola construída possuía 2 pavimentos, o que não corresponde exatamente ao projeto tipo, de 1899, de apenas 1 pavimento. No caso da escola isolada, demandava no piso inferior um espaço que poderia ser destinado às atividades dos alunos em dias de chuva ou ser utilizada como moradia da professora. Também podemos visualizar uma escadaria externa, que dava acesso ao andar superior, uma fachada simples, com a inscrição “escola”. Não havia menção de sanitários, que provavelmente eram localizados em forma de latrinas, na parte externa do edifício. O terreno estava murado por todos os lados, com um portão de ferro com acesso principal pela Avenida Redenção.

A escola foi entregue para as aulas, em março de 1908 e começa a funcionar no ano seguinte, tendo como primeira professora Chrispiniana Antonia de Campos, que permaneceu na escola até 1933. De acordo com o histórico da instituição, o Ato número 358, de 05 de outubro de 1922, denomina “Escola Pública” e, através do Decreto número 3.898, de 04 de outubro de 1927, passa à nomenclatura de “Escolas Reunidas”. O decreto número 5.555, de 24 de março de 1934, a eleva à categoria de Grupo Escolar, com uma matrícula de 500 alunos. O Decreto número 5.614, de 1 de junho de 1934, lhe confere o nome de “Grupo Escolar Luciana de Abreu”¹⁷¹, tendo como seu primeiro grupo de professoras composto por: Enertina Perez, Eugenia Seligman, Talaia de Moura, Ligia Dias, Alda Peres, Adilia Souza, Nilsa Silveira, Zulmira Guimarães Cauduro. A primeira diretora do grupo escolar ficou a cargo da professora Eugênia Seligman¹⁷².

Com o decreto número 3.2621, de 1943, a instituição foi autorizada a funcionar nos três turnos, sendo que o aumento das matrículas resultou na insuficiência do prédio para comportar as atividades escolares. Quase três décadas se passaram até que a diretora, Anésia Pereira, solicitou junto à Prefeitura de Porto Alegre a construção de um novo edifício, que ocorreu durante o governo de Thompson Flores (1969-1975). O novo edifício foi construído em outro terreno, localizado na Rua Jacinto Osório, número 60, bairro Santana.

¹⁷¹ Luciana de Abreu nasceu em 1847 e foi a primeira aluna da Escola Normal de Porto Alegre, no ano de 1869. Após obter o seu diploma, em 1872, foi nomeada professora em uma aula pública da mesma cidade. Foi educadora e poetisa, como primeira mulher membro do Paternon Literário, defendia ideias emancipadoras feministas. Foi casada com João José Gomes de Abreu, com quem teve dois filhos. Faleceu em 13 de julho de 1880, aos 30 anos, vítima de tuberculose.

¹⁷² Podemos destacar outras diretoras, como Anália Nunes Feijó (1936-1939); Pepita Leitão (1939-1940); Lydia Oliveira de Sá e Cunha (1940-1943); Dorotéia Chaves (1943-1956); Constancia Goultart (1956-1964); Anésia Pereira dos Reis (1964-1981); Celina Verran Faillace (1982-1984); Nair Pain Nora (1984-1988).

A construção foi elaborada em duas etapas, sendo a primeira, concluída em 1971, e a finalização total da obra em 1973, com uma área de 606,06 metros quadrados. Em um primeiro momento contou com 12 salas distribuídas em 2 pisos, dois sanitários masculinos e dois femininos, um depósito e uma passagem coberta. Os espaços escolares na segunda etapa compreenderam mais 3 salas de aula, sala de direção, sala da secretaria, biblioteca, sala dos professores, 2 sanitários, gabinete de orientação, gabinete médico e gabinete dentário, cozinha e a casa do zelador, com sala de estar, dormitório, cozinha e banheiro. Após o ato de inauguração, em 09 de novembro de 1971, o município entregou o novo prédio ao Estado. Após o término do ano letivo, a escola foi transferida para a nova sede, para início das atividades escolares em março de 1972.

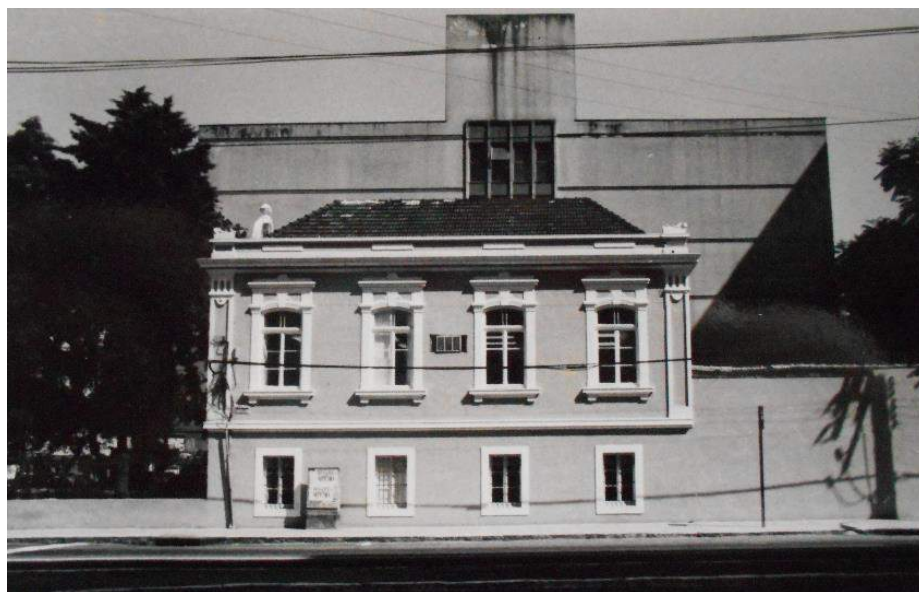
A partir da sua transferência para o prédio novo, o antigo espaço do Grupo Escolar Luciana de Abreu passou por distintas ocupações. De acordo com o setor de Diretoria de Obras Públicas e a imprensa local, no local funcionou durante 25 anos a sede do 1º Escritório Regional de Obras do Estado (Zero Hora, 04 de janeiro de 2001). Na documentação do Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural da prefeitura de Porto Alegre (EPAHC) sobre esta edificação, já mencionam a atividade do Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, em 2001, sendo anexadas algumas fotografias datadas de 1993, momento em que a edificação é incluída na lista de imóveis tombados pelo poder municipal, através da inscrição número 174, código 2668.9, em 02 de abril de 1993, considerada, portanto, uma área de especial interesse cultural da cidade.

Figura 55: Prédio do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu (1993)



Fonte: EPAHC - Prefeitura de Porto Alegre

Figura 56: Lateral do Prédio do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu (1993)



Fonte: EPAHC - Prefeitura de Porto Alegre

Através do processo administrativo 006242-24.00/00-9, de 29 de outubro do ano 2000, o secretário de Estado da Administração e dos Recursos Humanos, Dirceu Lopes, autoriza a destinação do imóvel à Secretaria da Cultura, para instalação do Museu Antropológico. Em consulta ao histórico do Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul¹⁷³, constatamos que a sede passou por reformas, sendo que o mesmo foi inaugurado para atividades do Museu a partir de dezembro de 2002, de acordo com o periódico Correio do Povo:

RS Ganha Museu antropológico

A secretaria estadual de cultura inaugurou ontem à tarde a nova sede do Museu Antropológico do Rio Grande do Sul (MARS), na antiga casa amarela, situada na esquina das avenidas João Pessoa e Venâncio Aires. Uma cerimônia ecumênica com a participação de um líder espiritual guarani e um pai de santo marcou a abertura do Museu. A construção do prédio data de 1908 e sofreu uma reforma para ser a primeira sede própria em 24 anos de existência do museu. “Esse novo ambiente propiciará o desenvolvimento de todas as potencialidades de uma instituição de memória e patrimônio”, afirma o diretor do MARS, Walmir Pereira. O museu funciona de segunda à sexta-feira das 9h às 12h e das 14h às 18h, aberto à visitação pública (Correio do povo, 15 de novembro de 2002).

A partir deste momento, o prédio passa a ser sede das diversas atividades e exposições realizadas pelo MARS, merecendo destaque a utilização do prédio como marca da instituição, conforme podemos visualizar neste folheto comemorativo dos 25 anos do Museu (1978-2003), assim como, nos convites para atividades, conforme apresentamos nas duas figuras a seguir:

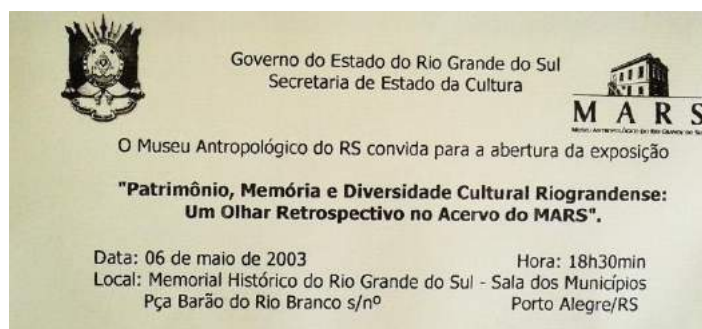
¹⁷³ O Museu Antropológico do Rio Grande do Sul (MARS) foi criado em 20 de abril de 1978, com a finalidade constituir um conjunto de materiais que auxilie a pesquisa e o estudo sobre as diferenças culturais do Estado. Atualmente, a parte administrativa está localizada em uma das salas do Memorial do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que parte do seu acervo está em salas alugadas pelo Governo do Estado no centro de Porto Alegre. Para mais informações: <http://www.cultura.rs.gov.br/v2/instituicoes-sedac/instituto-19/>

Figura 57: Encarte de Comemoração do Jubileu de Prata do MARS (2003)



Fonte: Acervo Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul

Figura 58: Convite da exposição do Museu Antropológico (2003)



Fonte: Acervo Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul

Devido à falta de espaço adequado nesta nova sede MARS, pois a área construída era de apenas 214,72 metros quadrados, o acervo composto por aproximadamente 5.000 peças etnográficas e 30.000 peças arqueológicas, permanece armazenado em salas localizadas no edifício na Rua dos Andradas, Centro de Porto Alegre. Desse modo, em outubro de 2001 inicia a tramitação junto à prefeitura de Porto Alegre da autorização de reforma e projeto de ampliação para o MARS. No ano de 2004 é apresentado o projeto de ampliação, conforme as figuras a seguir.

Figura 59: Projeto de ampliação do MARS (2004)



Fonte: Acervo Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul

O projeto foi contratado pela empresa Tagram Arquitetura e Design, de Porto Alegre, sendo que estava previsto a instalação no prédio do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu, uma cafeteria e uma livraria no térreo e espaço para cursos no andar superior. No projeto de construção que englobava a área livre do terreno, a edificação nova com três pavimentos, com a existência de diferentes espaços como auditório, biblioteca, salas de exposição, sala de montagem de exposições, espaço de múltiplos usos, laboratórios de antropologia, arqueologia e de restauro, área destinada ao acervo e a administração, depósitos, sala de serviços gerais e sanitários.

Figura 60: Projeto da Nova sede do MARS (2004 - vista frontal)



Fonte: Acervo Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul

Figura 61: Projeto da Nova sede do MARS (2004 - vista lateral)



Fonte: Acervo Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul

Após avaliação do setor de responsável do EPAHC, o projeto foi indeferido com base no artigo 62 do decreto 12.715, tendo em vista que foi solicitada a alteração da proposta, para estar de acordo com as normas vigentes¹⁷⁴. Foi apresentada como justificativa de que a mesma não está compatível com as diretrizes internacionais para intervenção em bens do Patrimônio Cultural. Ainda, ressalta que a construção necessita considerar a *Recomendação relativa à salvaguarda dos conjuntos históricos e sua função na vida contemporânea* da UNESCO (Nairóbi, 1976), enquadrando-se “harmoniosamente nas estruturas espaciais e na ambiência dos conjuntos históricos” (24 de julho de 2002, EDIFICAPoa).

Em novembro do ano seguinte foi reaberto o pedido por parte da firma requerente, solicitando esclarecimentos pelo indeferimento do ano anterior. Como resposta, a equipe do EPAHC encaminha a resolução justificando a defesa de o prédio fazer parte do conjunto histórico de interesse cultural, listando bens tombados e inventariados em seu entorno, tais como: o antigo Cinema Avenida, do Templo Positivista, Parque Farroupilha, os prédios inventariados e tombados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O prédio estava *inventariado sob o regime de estruturação com vistas à preservação*, pela prefeitura de Porto Alegre.

A conclusão, datada de 19 de janeiro de 2004, considera louvável e benéfica o projeto de ampliação do Museu Antropológico, no entanto, justifica que o edifício integra o conjunto histórico, com elementos naturais e construídos, sendo portadores de referência cultural. Desse modo, a equipe do EPAHC recusa o pedido. Em maio deste mesmo ano, a empresa contratada para elaborar o projeto de ampliação encaminha um novo documento ao EPAHC, com alterações no projeto inicial proposto, tais como: recuos das dimensões, ampliação da transparência entre o prédio antigo e o novo, deslocamento da biblioteca, dentre outras normas técnicas de construção. O arquiteto responsável, Luiz Antonio Rocha, assim finaliza o pedido: “Pensamos ser esta uma solução que permitiria a coexistência frutificante entre antigo e o contemporâneo,

¹⁷⁴ O referido decreto municipal, número 12.715, de 23 de março de 2000, em seu Art. 62- “As solicitações do Município de maiores esclarecimentos, apresentação de documentação complementar ou adequação do projeto às normas vigentes, deverão ser atendidas pelo requerente no prazo de 90 dias, sob pena de ser indeferido o requerimento em análise”. Fonte: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smov/default.php?p_secao=40. Acesso em 14 de novembro de 2016.

respeitando o primeiro, mas garantindo as condições de sustentabilidade do segundo, o Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, que lá se busca implantar”.

No dia 06 de outubro de 2004, o EPAHC considera que os ajustes do projeto se enquadram nos interesses de conservação de bens culturais, emitindo parecer favorável à construção. No entanto, outros elementos em relação às dimensões e demais normas obrigatórias pela legislação, como a existência de estacionamento no local, seguem sendo motivo de discussão entre o requerente e o órgão responsável pela autorização. Neste impasse, entre a necessidade de sede permanente e compatível com as necessidades do MARS e a edificação de interesse histórico e cultural, a obra não é executada.

Com a troca de governo e a inviabilidade de seguir com as negociações para ampliação do Museu, aparece outra iniciativa de atividade no edifício do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu, mencionada na imprensa diária. É citada a possibilidade de instalação do Memorial Brizola, ex-governador do Estado do Rio Grande do Sul. Em reunião no Palácio Piratini entre o Governador Germano Rigotto e os familiares do político é oferecido o prédio do antigo Grupo Escolar Luciana de Abreu, sem a menção de que o mesmo havia abrigado por mais de meio século uma instituição de ensino:

(...) um prédio na esquina das avenidas João Pessoa e Venâncio Aires, para abrigar o acervo. - O local é ideal para sediar o memorial, pois, além de ser de fácil acesso, com uma reforma ficará em condições para guardar o acervo, afirma Rigotto. Em duas semanas será criada uma força tarefa responsável pela triagem dos documentos guardados no Rio de Janeiro (Zero Hora, 31 de março de 2005, p.10).

De acordo com os registros publicados na imprensa, em janeiro de 2005, a sede do MARS já havia sido transferida para o edifício do Memorial do Rio Grande do Sul, localizado na Praça da Alfandega, local onde está instalada a parte administrativa até hoje (Correio do Povo, 25 de janeiro de 2005, p.21). Logo em seguida foi instalada no edifício o Centro de Cultura Negra do Rio Grande do Sul, com base em um acordo firmado entre a Secretaria de Estado da Cultura (SEDAC) e a Organização Não-Governamental (ONG) que lidera o projeto, a Associação Cultural de Mulheres Negras do Estado. Contudo, não houve uma publicação oficial no Diário Oficial e a ONG não poderia solicitar envio de recursos federais para utilização do prédio. Neste momento, o prédio estava em situação de abandono, com entrada de moradores de rua pelas janelas quebradas. A assessora

jurídica da Cultura na época, Carolina Tavares, declara para a imprensa que “há interesse de outras secretarias no local. Agora, somente uma decisão da governadora¹⁷⁵ poderia reverter esse processo de retomada” (Zero Hora, 09 de julho de 2007).

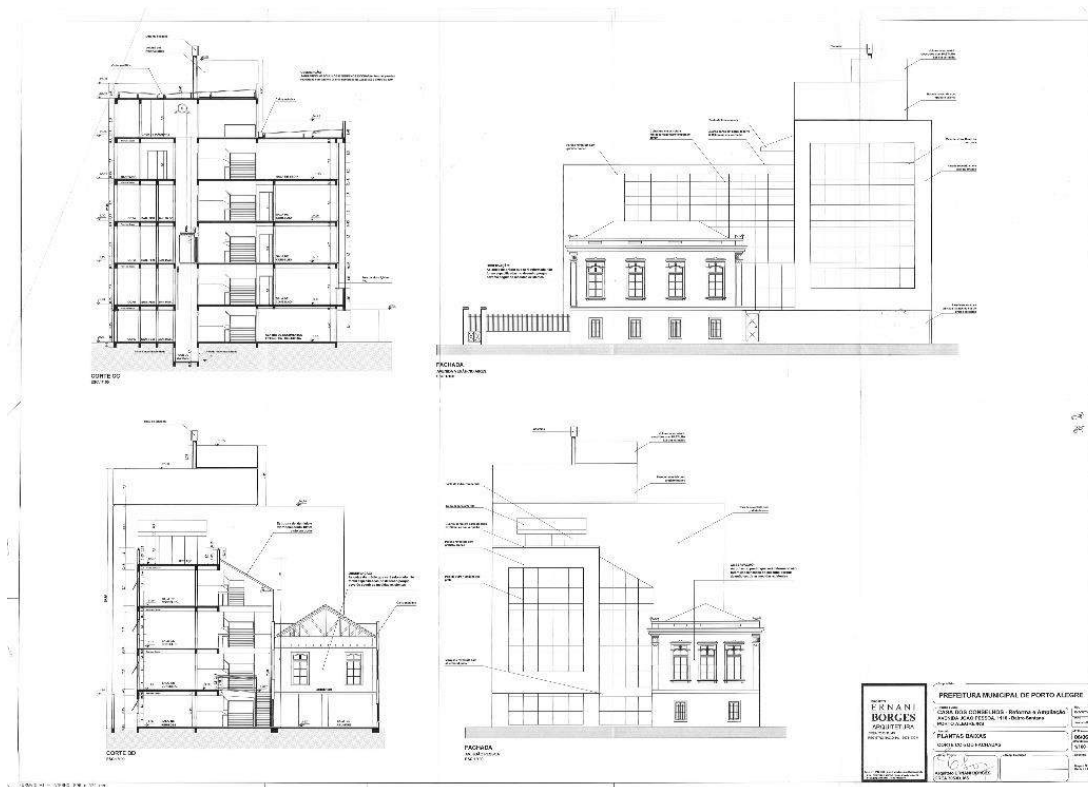
Um pedido de informações referente ao imóvel foi encaminhado à Câmara Municipal de Porto Alegre, em junho de 2008, pelo vereador “Professor Garcia”. O documento apresentava as seguintes indagações: 1. “Quem é o proprietário?; 2. Quem deve efetuar a limpeza?; 3. Qual é a situação fiscal do imóvel?”. A justificativa desta solicitação é de que o referido imóvel se encontra “abandonado, sendo alvo de depósito de entulhos”¹⁷⁶. Como resposta, a prefeitura de Porto Alegre informa que o mesmo, localizado na Avenida João Pessoa, número 1110, sob a inscrição municipal 1271059 é registrado em nome do Estado do Rio Grande do Sul, sendo, portanto, a manutenção de limpeza e conservação de sua responsabilidade.

Em 2009, o Estado através do “Termo Cessão de Uso” número 160/2009 transfere para o Município o prédio que é destinado para a instalação da Casa de Conselhos Municipais. No ano seguinte, a empresa Ernani Borges Arquitetura é contratada para elaboração do projeto, com previsão de adaptação do antigo edifício, com instalação de três salas de reuniões no primeiro pavimento e um auditório no andar superior integrado a uma nova construção, com 4 pavimentos, distribuído entre administração geral, salas de reuniões, centro de documentação, pesquisa e biblioteca, sala de gerência de conselhos e treze salas de conselho, copa, depósitos, sanitários.

¹⁷⁵ Na ocasião, a governadora citada era Yeda Cruzios, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

¹⁷⁶ Processo disponível no Arquivo Municipal de Porto Alegre, sob número: 001.035793.08.2

Figura 62: Projeto para Casa de Conselhos Municipais (2010)



Fonte: Acervo do EdificaPoa

Figura 63: Projeto Volumetria da Casa de Conselhos - Porto Alegre (2010)



Fonte: Acervo do EdificaPoa

O projeto foi autorizado pelo EPAHC em outubro de 2010, no entanto, devido aos embargos do projeto arquitetônico, o mesmo teve que ser adiado. Segundo o prefeito José Fortunati, a instalação da sede teve que passar por adaptações, mas seria lançada no ano de 2012. Estava previsto o local acomodar escritórios, salas de reuniões, setor administrativo e auditório (Jornal do Comércio, 15 de dezembro de 2011).

Em fevereiro de 2012, a imprensa salienta o abandono pelo qual o local estava passando, em conjunto com cerca de 18 mil prédios de propriedade do Estado (Correio do Povo, 19 de fevereiro de 2012, p.14). No ano seguinte, segundo o Jornal do Comércio, a construção passa por uma série de reparos, visando à adaptação para as novas atividades¹⁷⁷, sendo que as falhas no projeto da casa estavam sendo resolvidos “como o prédio que sediará a Casa dos Conselhos é tombado pelo Patrimônio Histórico e está passando por uma restauração, qualquer mudança tem de ser cuidadosa” (Jornal do Comércio, 18 de março de 2013)¹⁷⁸. As obras, descritas como quase concluídas, não fazem nenhuma menção ao projeto original, que se destinava a uma escola isolada.

Em entrevista para o periódico *O Sul 21*, o historiador Sérgio da Costa Franco menciona alguns aspectos da trajetória histórica do edifício, destacando o seu valor para a história da cidade e menciona o funcionamento da escola Luciana de Abreu:

Grande importância arquitetônica não tem, mas tem significado para a história da cidade, porque é uma construção pioneira naquela área ali”, opina o historiador Sérgio da Costa Franco. Ele conta que a casa foi construída para ser uma escola pública, durante o período em que Borges de Medeiros mandava no Rio Grande do Sul. “Era uma escola e o porão era usado como moradia para os professores. Seguramente foi construída depois de 1912, porque antes não havia nada naquela região, entre a José Bonifácio e a Venâncio Aires. Aquela área fazia parte do hoje é o Parque Farroupilha” (...) Franco se recorda que nos anos 1960 funcionava na casa o que se chamava de Grupo Escolar Luciana de Abreu. Atualmente, o “grupo” é a Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu e se mudou para perto dali, na Rua General Jacinto Osório, entre a Santana e a Vieira de Castro. (O Sul21, 17 de fevereiro de 2013).

Em 2014, o então prefeito de Porto Alegre, José Fortunati, inaugura a Casa dos Conselhos Municipais, com apenas a edificação antiga reformada, sendo que o projeto de

¹⁷⁷ Orçada inicialmente em R\$ 476 mil, a restauração do imóvel localizado em um prédio na esquina das avenidas João Pessoa e Venâncio Aires teve a previsão elevada para R\$ 657 mil (Jornal do Comércio, 26 de novembro de 2013). <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=140768>

¹⁷⁸ Notícia disponível no site: <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=119239>

ampliação, assim como, o do MARS, não saiu do papel. No local, o piso térreo abriga o escritório e sanitários e no piso superior o auditório, com capacidade para 60 pessoas, exatamente o mesmo número de alunos previstos no projeto original.

Figura 64: Casa dos Conselhos Municipais – Porto Alegre (2016)



Fonte: acervo particular da autora.

A edificação está inventariada sob regime de “estruturação” pela Prefeitura de Porto Alegre, sendo que esta medida consiste em um dos instrumentos administrativos de preservação do patrimônio cultural do município. Tem como seu principal objetivo a preservação de imóveis de “valor histórico, arquitetônico, urbanístico, ambiental, simbólico e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados”.

No caso específico do regime de estruturação, cabe salientar que os imóveis, sob esta classificação são considerados com “elementos significativos ou representativos da história da arquitetura e do urbanismo para a preservação de diferentes paisagens culturais construídas ao longo do tempo no município” e não podem ser destruídos. No caso dos imóveis em seu entorno, os mesmos estão classificados sob regime de “compatibilização”, o que significa que devem preservar o entorno e a ambiência dos bens classificados como estruturação. Desse modo, um imóvel sob regime de

compatibilização pode ser substituído por outro desde que respeite a volumetria adequada à edificação vizinha, que por sua vez está sob regime de estruturação.

Conforme podemos observar durante a tentativa de ampliação do Museu Antropológico do Rio Grande do Sul, o setor responsável pelo Patrimônio Histórico e Cultural do Município (EPAHC), não autorizou a construção de um edifício anexo por considerar que a mesma não estava de acordo com o regime de preservação ao qual o edifício da antiga escola estava submetido.

Em visita a atual Escola Estadual Luciana de Abreu visualizamos no hall de entrada uma placa sobre a história da escola, onde é mencionado o período em que funcionou no edifício localizado na Avenida João Pessoa, número 1110. Nesta mesmo local estão expostas algumas fotografias, sendo a principal a da patrona da instituição, Luciana de Abreu, e uma série de placas em homenagem aos antigos diretores. Contudo, ao buscar a documentação em diversos estabelecimentos públicos verificou-se que, apesar da existência de processos variados, incluindo os órgãos que atribuem ao prédio valor histórico e cultural, não localizamos nenhuma referência ao período em que o imóvel funcionou como Escola Isolada ou Grupo Escolar, e, tampouco foi localizada a planta original.

Analisaremos a seguir outros casos, onde apresentaremos situações um pouco distintas, pois a maioria segue suas atividades escolares na atualidade. No entanto, isso não significa que os mesmos conservam registros de sua história e memória ou estão sob algum tipo de proteção especial dos poderes públicos para preservação das edificações. Ainda temos casos de dois prédios demolidos, um deles, bastante recente, em 2014.

Colégio Elementar Fernando Gomes – Porto Alegre

Um dos exemplos mais significativos de arquitetura escolar do Estado do Rio Grande do Sul é o do edifício do Colégio Elementar Fernando Gomes, construído na Rua Duque de Caxias, número 385, Centro. Projetado em 1913, pela Diretoria de Obras do Estado do Rio Grande do Sul, com proporções monumentais. O prédio foi projetado e construído pelo Engenheiro Affonso Hébert¹⁷⁹, chefe da seção da Secretaria de Obras

¹⁷⁹ A trajetória profissional de Afonso Hébert esteve diretamente vinculada ao serviço público prestado para o Governo Provincial desde o Império. Foi nomeado, em 1876, 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).

Públicas do Rio Grande do Sul. Construído em estilo eclético, predominando o neoclássico, fazia parte dos planos de planejamento urbano da Capital do Estado (ERMEL, 2011).

Em 1907, o Governo do Estado já menciona a compra do terreno para construção de 1 ou mais edifícios para a escola primária, compreendendo um quarteirão entre as ruas Duque de Caxias (frente), Fernando Machado (fundos), General Portinho e Vasco Alves (laterais)¹⁸⁰:

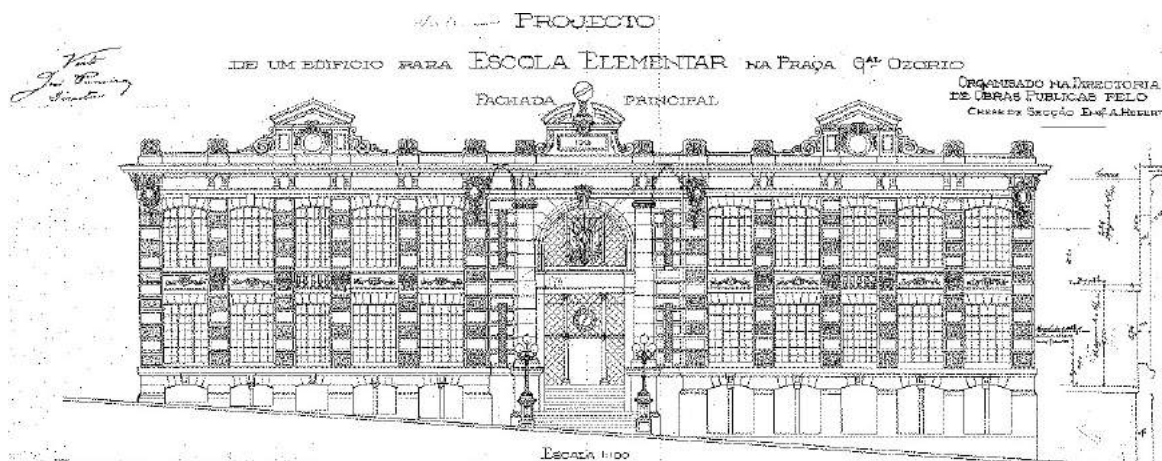
[O Governo do Estado] fez a aquisição de excelente terreno na Praça General Osório para construção de um ou dois prédios capazes de comportar a população escolar do antigo 3º Distrito, aí funcionando as seis escolas da zona com número de 800 crianças. É de inteira conveniência para a higiene e mesmo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

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. Cabe, ainda ressaltar que, 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.

O projeto do colégio foi realizado em 1913 e estava composto por dois pavimentos e portão, já que a construção foi adaptada à zona acidentada da Rua Duque de Caxias, marcada por um longo trecho de descida em direção ao Lago Guaíba. A utilização de portões 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). Projetado em formato de “U” invertido, possui uma pequena área ao ar livre de acesso ao prédio, entre o portão e a porta principal.

¹⁸⁰ Essa região do Centro da cidade era conhecida como “Alto da Bronze”, que de acordo com Walter Spalding, esse nome “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 Velhinho).

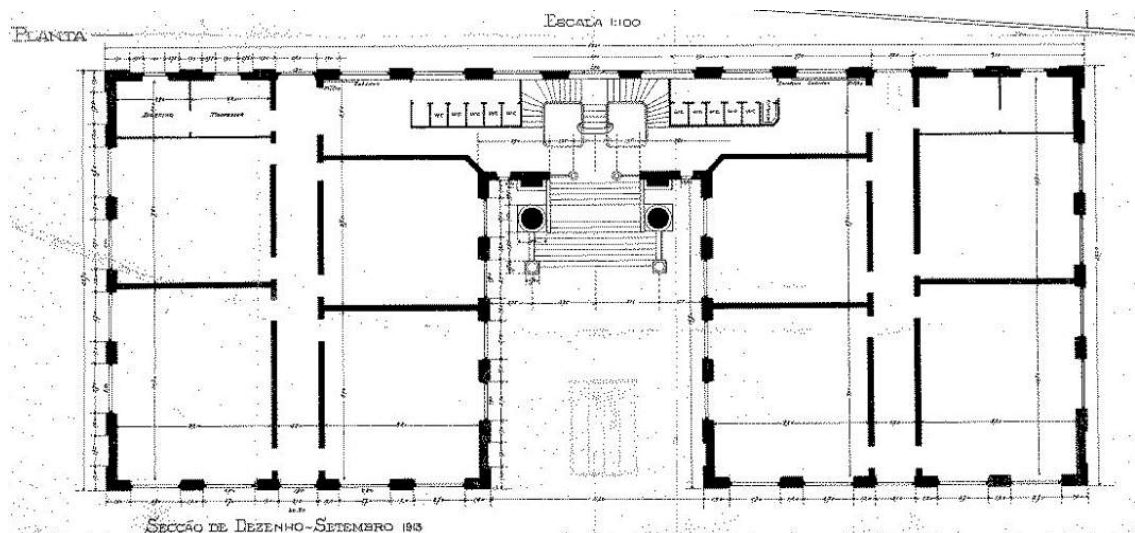
Figura 65: Projeto da Fachada do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913)



Fonte: Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas/RS

O seu espaço interno estava organizado em 8 grandes salas por andar, inclusive no porão, sendo que 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 1913¹⁸¹.

Figura 66: Planta do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913)



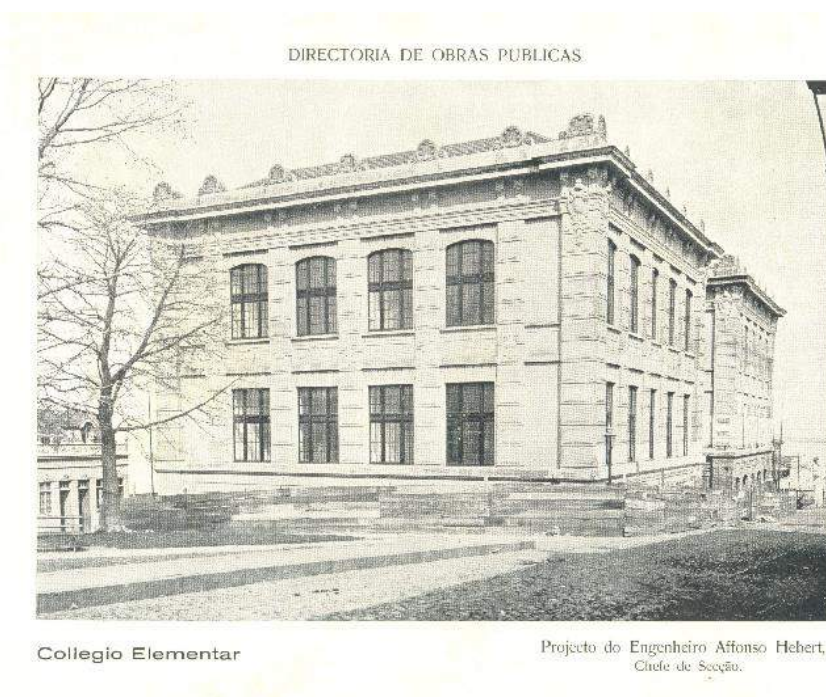
Fonte: Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas/RS

¹⁸¹ A altura do pé-direito possui em torno de 6,60 m (WEIMER, 2003).

O secretário interino dos Negócios das Obras Públicas, Protásio Alves destaca além da sua utilidade para os fins da instrução, as vantagens estéticas da edificação no cenário urbano da cidade, “que além do seu útil fim, dá a cidade melhor aspecto, sobretudo vista do Guaíba” (DOP/RS, 1916, p.28). Nos relatórios de obras públicas 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. (DOP/RS, 1917, p.19)

Figura 67: Lateral do Colégio Elementar Fernando Gomes em construção (1918)

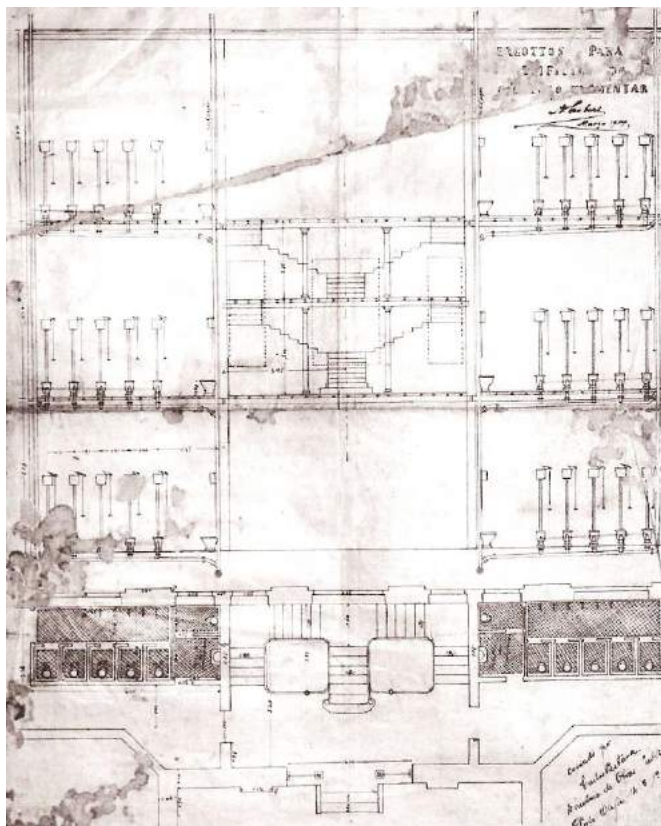


Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas/RS

Desde o ponto de vista sanitário, 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” (DOP/RS, 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 68: Projeto para os esgotos do Colégio Elemental Fernando Gomes (1914)



Fonte: Mapoteca da Secretaria de Obras Públicas/RS

Em março de 1920, as aulas foram iniciadas no prédio, sendo realizados alguns reparos, tais como: o revestimento de piso com linoleum¹⁸²; 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 (DOP/RS, 1921, p.9). Cabe destacar que o projeto não previa a existência de pátio, apenas uma pequena área ao ar livre, entre a entrada principal e o portão. Desse modo, foi adquirido pelo Governo do Estado um terreno fronteiro para utilização do colégio para o recreio e outras atividades de recreação dos alunos, após a terraplanagem.

¹⁸² 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).

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

Figura 69: Colégio Elementar Fernando Gomes (1922)



Fonte: Estado do Rio Grande do Sul. [Secretaria de Obras Públicas]. *Obras públicas: Centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1922.

O nome da instituição foi uma homenagem ao professor Fernando Gomes, proprietário de uma escola particular na mesma Rua, no século XIX¹⁸³. 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

¹⁸³ O professor Fernando Gomes era proprietário de uma escola particular na Rua Duque de Caxias, em Porto Alegre, aproximadamente de 1857 a 1886. Seguidor do positivismo de Augusto Comte, visava uma formação ética e humanística. Entre suas aulas passaram centenas de alunos, dentre eles, muitos homens que marcaram o cenário político e cultural do Rio Grande do Sul, como Borges de Medeiros, J.F. de Assis Brasil, Júlio de Castilhos, Landell de Moura e Protásio Alves. Sobre, ver Ribeiro (2007).

demais elementos decorativos da arquitetura mostram a riqueza de detalhes, sendo os acabamentos em gesso uma marca de sua construção.

De acordo com Weimer (1993), o Colégio Elementar Fernando Gomes enquadra-se em um dos melhores exemplos de monumentalidade dos prédios públicos proposto pelo Positivismo, tornando-se um dos principais representantes do novo espaço escolar proposto pelo regime republicano. Com pé direito dos pisos de 6,60 metros de altura e a incorporação de 2 colunas de mais de 13 metros de altura, no pórtico de entrada. “Este gigantismo se torna ainda mais acentuado se imaginarmos que o prédio se destinava a crianças de primeiras letras” (WEIMER, 1993, p.124).

De acordo com dados da Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas do Estado, responsável pelas obras de escolas públicas estaduais em todo estado, na década de 1930, o colégio elementar passa por reformas no sistema de abastecimento de água e de iluminação. A partir de 1939, o Colégio Elementar passou a denominar-se Grupo Escolar Fernando Gomes, até que o decreto-lei 995.45 de 13 de dezembro, de 1945, cria a primeira escola técnica feminina da Capital, que seria instalada naquele prédio, sendo no ano seguinte denominada Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles¹⁸⁴. Desse modo, o Grupo Escolar Fernando Gomes é transferido para o Grupo Escolar Paula Soares, também localizado no Centro de Porto Alegre¹⁸⁵.

Com a instalação da escola técnica começaram a funcionar diferentes cursos, sendo os espaços adaptados para as diferentes funções e laboratórios, tais como: de Economia Doméstica (Decreto número 17.460, de 21 de janeiro de 1960); Nutrição e dietética (Portaria número 02612, de 1978), Prótese, economia doméstica, decoração, desenhista de padronagem, desenhista de móveis, auxiliar em prótese, auxiliar em nutrição, técnico em laboratório de prótese (Portaria número 07754, de março de 1978). Em 1980 é autorizado o funcionamento do curso de auxiliar de laboratório de prótese odontológica, este permanecendo em atividade até o ano de 1985¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Sobre a Escola Técnica Feminina Senador Ernesto Dornelles, ver Louro (1988), Louro e Meyer (1993), Scholl (2010).

¹⁸⁵ Após contato realizado com a atual Escola Estadual Paula Soares, sobre a fusão dos grupos escolares em 1946, não encontramos nenhuma menção desse acontecimento registrado. Uma outra escola estadual recebeu a denominação de Fernando Gomes, em homenagem ao professor, localizada na Professor Frederico Guilherme Gaelzer, 168. Bairro Jardim do Salso, Porto Alegre.

¹⁸⁶ Dados da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SECRS); 1ª Coordenadoria Regional Escolar, setor de Inspeção Escolar).

O edifício passou por diferentes reformas ao longo de sua trajetória, especialmente, para acomodação de novos espaços e salas, que são realizadas através de divisórias de madeira, modelo bastante presente nos prédios escolares mais antigos, que além de não alterar estruturalmente as paredes, consiste também em uma alternativa de baixo custo, conforme fotografia a seguir.

Figura 70: Corredor interno da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (2011)



Fonte: acervo particular da autora.

Um termo entre a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a empresa INCORP Consultoria e Assessoria Ltda é assinado em 2009, com um contrato de Obras e Serviços de Engenharia número 226/09-SE. O projeto previa a acessibilidade universal desde ponto de vista interno e externo, em seis edifícios escolares, sendo um deles o da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles¹⁸⁷. No caso específico sobre a Escola Técnica Ernesto Dornelles, uma menção quanto ao edifício ser listado pelo patrimônio histórico é ressaltada como fator que restringe as intervenções.

O edifício, ao mesmo tempo, que deveria preservar as características originais, também necessita adequar-se às normas da NBR 9050/04, que compreende a Associação

¹⁸⁷ Os outros edifícios que incorporavam este plano consistiam em: Colégio Estadual Cônego Paulo de Nadal, EEEF Visconde de Pelotas, EEEF Brigadeiro Francisco de Lima e Silva, EEEF Ministro Salgado Filho, EEEB Monselhor Leodolfo Hoff, todos localizados na cidade de Porto Alegre.

Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) quanto à acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Dentre inúmeras prescrições, o regulamento prevê um item específico para escolas, que prevê uma série de normas e indicações quanto aos espaços escolares, desde o acesso de entrada, que deve estar preferencial na via de menor fluxo, como, o mínimo de uma rota acessível interligando os alunos aos diferentes espaços que compõe a escola, tais como: “áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, bibliotecas, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos”¹⁸⁸ (p.87). Além disso, recomendações específicas quanto à acessibilidade e à quantidade mínima de sanitários, em relação ao mobiliário, bebedouros, guichês e balcões de atendimento; banco de alvenaria, corrimãos em duas alturas, dentre outros itens que incorporam espaços de campus universitários.

O plano geral de adequação, datado de março de 2010, previa o encontro de uma solução de acessibilidade ao interior da escola, de acordo com as normas, assim como, as regras do patrimônio histórico. No memorial descritivo, de setembro de 2010, o plano geral de adequação aponta algumas dificuldades:

A questão de acesso universal à escola é bastante delicada pelas questões de preservação das características originais da edificação, que apresenta grandes desníveis desde o exterior a qualquer pavimento mais próximo ao nível externo (subsolo ou térreo). Foram estudadas alternativas de rota acessível que começassem no portão principal, que se revelaram muito conflituosas para com a edificação. Seria necessário realizar muitas modificações em importantes elementos, tais como: portão de acesso, pavimentos do pátio de acesso, inserção de equipamento mecânico na escadaria principal, alteração de níveis no patamar de acesso e adaptação da esquadria principal (Secretaria de Obras Públicas, Setor de Patrimônio Histórico, 2010, p.5).

Para executar o plano de acessibilidade, uma série de medidas deveriam ser tomadas, como o nivelamento e regulação dos pavimentos e a colocação de pisos táteis nas áreas internas e externas; intervenção nas aberturas, como retirada de portas antigas e instalação de novas, reforma da porta principal existente e arremates, instalação de mobiliário (quadro negro, classes, mesas refeitório, balcões); equipamentos especiais (bebedouro, elevador de uso restrito, plataforma elevatória); corrimãos e guarda corpos

¹⁸⁸As normas técnicas estão disponíveis em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf

(mantidos os originais pelo valor histórico e implantados novos acima); reformas nos sanitários e vestiários na entrada, nos pisos, paredes, forro, equipamentos e acessórios e sinalização visual.

Figura 71: Pórtico principal da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles (2011)



Fonte: acervo particular da autora

Apesar a existência desse projeto, em visita recente à escola, não identificamos as adaptações de acessibilidade. Segundo relato da atual diretoria, logo após iniciadas as obras para colocação de um elevador, que daria acessibilidade universal e, ao mesmo tempo, preservaria as características arquitetônicas, as mesmas tiveram que ser interrompidas devido problemas com a empresa contratada. Desde então, as obras estão paralisadas e a instituição não conta com nenhum tipo de mecanismo fixo ou móvel para acessibilidade.

Na lista da Secretaria Municipal de Urbanismo - Declaração Municipal, o prédio está cadastrado como sendo de “preservação”, em área de interesse cultural. Em contato com a equipe do Patrimônio Histórico e Cultural da prefeitura de Porto Alegre, fomos informados de que a nomenclatura “preservação” deve ter sido lançada de forma equivocada no sistema e que o mesmo está sob regime de “estruturação” pela instituição.

Se de fato o edifício estiver inventariado neste formato, o poder municipal estabelece os mecanismos de proteção e de preservação do bem.

Colégio Elementar de Santana do Livramento

A criação do Colégio Elementar de Santana do Livramento remonta ao decreto número 1.917, de 20 de janeiro de 1913, que cria demais colégios elementares em Porto Alegre e no interior, sendo que este não inicia suas atividades imediatamente. Segundo histórico da Escola Estadual Rivadávia Correa, a organização do colégio foi fruto da ação da Maçonaria, através da união das lojas Caridade Santanense, Concórdia e Tolerância e Saldanha Marinho, que tinham o propósito de criar um Ginásio Maçônico em um terreno por eles doado na esquina da Praça General Osório.

A partir de julho de 1913, o colégio foi instalado em prédio alugado na Rua General Câmara, tendo como primeiro diretor o Sr. Pedro Oliveira Junior, membro da maçonaria. Com matrícula de 212 alunos, os primeiros professores que lecionaram no local foram: Emílio Boeckel, Eudóxia Assunção Almeida, Normélia Lorenzi e Antonio Reis de Oliveira.

O prédio em construção foi vendido ao governo do Estado, em 22 de novembro de 1916, pela quantia de 48 contos de reis. De acordo com o relatório de Obras Públicas, no ano de 1916 e no primeiro semestre de 1917, as despesas com as obras para o funcionamento do Colégio Elementar são iniciadas, tomando como base o edifício que seria executado para o Ginásio Maçônico, que possuía apenas as paredes levantadas e sem cobertura. As obras, a cargo da Diretoria de Obras Públicas passaram a ser fiscalizadas pelo engenheiro Theophilo Borges de Barros, sob a direção do Engenheiro Antônio de Siqueira (DOP/RS, 1917, p.529).

Em 1918, a Diretoria de Obras Públicas segue registrando o andamento das obras, sendo executados os trabalhos de construção de “145 metros de muro com dois portões, instalações sanitárias completas, incluindo fossas sépticas e tanque de tratamento com leitos bacterianos; um depósito de ferro para água com 1.50X1, 50X1, 00, assentando sobre quatro colunas de alvenaria de tijolo, de 3 metros de altura; 750 m2 de empedramento no pátio e o muro na frente com grades e portões de ferro” (DOP/RS, 1918 p. VI).

No ano seguinte, a despesa gasta no material com as obras de seu entorno é mencionada, com o cordão, emparelhamentos das calhas e passeios em torno do edifício,

que seriam executadas pela intendência municipal. Também cita a construção de uma pequena moradia para o porteiro, composta por duas pequenas peças, a cargo do Governo do Estado. Em dezembro de 1919, as obras foram recebidas provisoriamente, sendo que os próprios alunos realizaram a transferência. Neste momento, o Colégio Elementar recebeu a denominação de Clemente Pinto¹⁸⁹. Com as obras totalmente concluídas pelo Governo do Estado são sugeridos dois nomes para patrono da instituição: Saldanha da Gama¹⁹⁰ e Rivadávia Correa¹⁹¹.

Figura 72: Colégio Elementar de Santana do Livramento (1920)



Collegio Elementar de Livramento

Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas/RS, 1920, s/p.

Conforme podemos observar na fotografia publicada no Relatório de Obras Públicas, de 1920, a edificação de esquina já estava murada, gradeada e contava com duas

¹⁸⁹ Alfredo Clemente Pinto (1854-1938) foi um educador, escritor e político rio-grandense que dedicou 40 anos de sua vida à carreira de professor. Foi diretor da Escola Complementar de Porto Alegre, presidindo a missão estudos de professoras normalistas ao Uruguai, em 1913. É autor da reconhecida obra “Seleta em Prosa e Verso”.

¹⁹⁰ Saldanha da Gama (1846-1895) foi um militar brasileiro, bacharel em Letras, fez o curso da Academia da Marinha onde ingressou aos dezessete anos. Foi criador da Escola Naval e representou o Brasil na exposição de Viena (1873), na de Filadélfia (1876) e na de Buenos Aires (1882). Fonte: http://www.ururau.com.br/cidades43283_H%C3%A1-168-anos-nascia-em-Campos,-o-almirante-Luiz-Felipe-Saldanha-da-Gama

¹⁹¹ Rivadávia Correa foi um político nascido em Santana do Livramento, em 1866. Realizou o seu curso complementar e graduou-se em Direito em São Paulo, em 1887. Foi deputado estadual e federal, prefeito do distrito federal e senador. Também exerceu o ministro da Justiça e do interior e ministro da fazenda interino. Como ministro da justiça, sob governo de Hermes Rodrigues da Fonseca, defendia a desoficialização do ensino secundário e superior no Brasil, que foi concretizada a partir do decreto 8.659 de 05 de abril de 1911, denominada Lei orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República.

entradas distintas. A linguagem arquitetônica eclética estava marcada pelos blocos que formam linhas verticais, com imitações de pedras no tratamento da argamassa. De acordo com Weimer (2003, p.218) essa estratégia arquitetônica faz com que os edifícios pareçam ainda mais alongados, ampliando a noção de grandiosidade, como foi realizado de forma ainda mais grandiosa na construção do Colégio Elementar Fernando Gomes.

O ano de 1922 é marcado pelas festividades do centenário da independência do Brasil, o colégio recebe instalação de energia elétrica. Em 1927, o edifício passa por novas reformas de saneamento executados pela diretoria de obras públicas, como abertura de janelas em algumas salas e sanitários para os professores. Essas medidas visavam atender às normas higiênicas, sobretudo, quanto à entrada de luz, circulação do ar e a existência de um número de sanitários suficientes para atender tanto os alunos como os professores.

O primeiro diretor permaneceu no cargo até 1930, quando pede demissão por questões familiares, sendo transferido para a direção da Escola Complementar de Alegrete¹⁹². Nesta ocasião, a direção do colégio elementar é conferida à professora Nair de Lorenzi Maciel. Em 15 de novembro de 1933 é oficialmente denominado de Colégio Elementar Clemente Pinto. Em 1940, por decreto do então secretário da Educação e Cultura, Sr. Coelho de Souza, a escola passa a denominar-se Grupo Escolar Rivadávia Correia.

¹⁹² Segundo consta no histórico do centenário da instituição (1913-2013), o diretor pede demissão do seu cargo em 1927, tendo em vista que a circular 900, de 16 de março de 1927 não permitia que marido e mulher estivessem na mesma instituição quando um deles exercesse uma função diretiva.

Figura 73: Comunidade escolar e o edifício do Colégio Elementar de Livramento (1936)



Fonte: Shamy dos Reis, Ponto Photo. Divulgação¹⁹³.

No histórico do Centenário da Escola (1913-2013) constam algumas alterações no espaço, tais como: uma remodelação do pátio, nos anos 1950, e a instalação de um gabinete dentário, em 1957. Entre 1961 e 1972 funcionou no prédio a escola Normal Alceu Wamosy, em turno vespertino, sendo, também, a sede da Escola de Aplicação, por decreto número 19.866, de maio de 1969. Com o decreto número 26.452, do ano de 1977, a escola passa a denominar-se Escola Estadual de 1º Grau Rivadávia Correa.

No início dos anos 1980, se empreendem algumas obras de restauração do prédio, tais como: construção de banheiros para professores e alunos, substituição do telhado, mudanças de pisos, pintura dos assoalhos de todas as salas e dos corredores do pavimento superior, pintura e mudança de mobiliário do refeitório e da cozinha. Foram retocadas as pinturas de diversas salas, a pintura completa da biblioteca e reestruturado o laboratório de ciências. No entanto, é somente na década de 1990, que uma reforma de restauração

¹⁹³ Divulgação. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/almanaquegaucho/2013/07/06/cem-anos-de-estudo/?topo=13,1,1,,9&status=encerrado>. Acesso em 18 de novembro de 2016.

geral do edifício é empreendida, por decisão da então Secretária da Educação, Neusa Canabarro.

Em abril de 1992, a escola é interditada após uma série de pedidos de reforma. A comunidade escolar foi distribuída em diferentes espaços, como nas dependências do Curso Supletivo do Colégio Santanense e na Escola Estadual Maurício Cardoso. Em janeiro de 1993, as obras de recuperação foram iniciadas, sob a responsabilidade da empresa Engenharia Construtiva Ltda, tendo como responsável a engenheira Silvia Castro, da 19ª Coordenadoria Regional de Obras.

Em julho de 1993 a escola foi reinaugurada, tendo como presença o então governador do Estado, Sr. Alceu de Deus Collares, da Secretária da Educação, Neusa Canabarro, demais autoridades, como outros secretários do estado, prefeito, diretores e professores de outras escolas estaduais e municipais, autoridades militares, civis e eclesiásticas.

De acordo com a resolução 253/2000, a escola passou a denominar-se Escola Estadual de Ensino Fundamental Rivadávia Correa. Sob a direção da professora Ruth Pereira Castro foi realizado um trabalho de pesquisa a fim da organização da secretaria, constituindo “Um arquivo histórico” com os nomes de ex-alunos da escola, no ano de 2006. Esse trabalho, executado por Osmilda A. de Oliveira resultou na organização de mais de 6 mil pastas e um livro de índice.

Em 2009, foi organizado um “Memorial fotográfico da escola”, sobre os seus 96 anos, sendo as mesmas emolduradas através do patrocínio de empresas locais. A inauguração do memorial foi organizada com um coquetel, que contou com a presença de autoridades locais, convidados especiais, os patrocinadores, ex-professores, ex-diretores e ex-funcionários, assim como, a comunidade escolar, na presença da direção, professores, familiares e alunos.

Na programação do “Dia do Estudante”, de 2012, foi lançado o Slogan “100 anos da escola”, onde foi promovido um concurso de frases. O aluno da 7ª série, Luís Felipe Pessoa Teixeira foi o vencedor, com a frase “Rivadavia Correa fazendo o futuro acontecer e a felicidade permanecer”. Desde o ponto de vista estrutural, o edifício recebeu pintura interna e externa, divisão interna da sala da direção e da biblioteca e a instalação de um guichê de atendimento ao público. Também, a construção de uma “rampa” de acesso e um banheiro para portadores de necessidades especiais.

No final do ano letivo, durante as comemorações do “Rivadavia em Luz” foram realizadas atividades como o concurso de modelo de camisetas, confeccionados botons, chaveiros e canetas, exposição de uniformes, elaboração de vídeos/documentários da escola e o coquetel de abertura em comemoração ao centenário da escola. O Almanaque Gaúcho, em reportagem intitulada “Cem anos de estudo”, remonta o período de sua inauguração, salientando que o colégio elementar foi à primeira escola pública no município. Merece destaque a presença de 3 fotografias, sendo uma da primeira turma com uniformes, de 1913, outra, da comunidade escolar abraçando o edifício, em 1936 e, por último, da aparência do edifício no ano de 2013.

Figura 74: Edifício da Escola Estadual Rivadavia Correa (2013)



Fonte: acervo da instituição.

Escola Complementar de Porto Alegre – curso elementar anexo

Retornando à cidade de Porto Alegre, outra edificação, com dimensões semelhantes ao Colégio Fernando Gomes, foi construída para o curso elementar anexo à Escola Complementar de Porto Alegre¹⁹⁴. Foi projetada pelo engenheiro Theophilo

¹⁹⁴ Funciona atualmente no prédio o Colégio Estadual Paula Soares (ensino fundamental, médio e politécnico), localizado na Rua general Auto, 68. Centro Histórico de Porto Alegre/RS.

Borges de Barros, em terreno localizado na Rua General Auto, Centro da cidade, tendo as obras iniciadas no ano de 1919. Segundo Diretoria de Obras Públicas,

um belo edifício, em estilo neoclássico em que predomina a ordem coríntia e que está sendo construído à Rua General Auto. Para a sua construção, foram chamados concorrentes em 6 de março deste ano, apresentando-se 11 candidatos. Das propostas apresentadas, foi aceita a do Engenheiro Adolpho Stern, que monta a: 381:040\$900. O orçamento oficial foi de: 451:479\$600. As fundações são executadas por administração, praxe já adotada em todas as nossas obras importantes (DOP/RS, 1919, p.10).

Os custos com o preparo do terreno e as fundações do prédio foram altos, devido à situação de inclinação de alguns pontos (que chegava a 18 por cento) e necessidade de deslocamento de terra. A Diretoria de Obras Públicas, em 1919, destaca as dimensões do edifício, que começa a ser executado em 20 de junho deste mesmo ano,

O edifício compõe-se de um corpo principal e de duas alas, entre as quais se acha um pátio central de 12 metros por 20. A área total coberta é de 1.200 metros quadrados. Tem 23 salas, em que podem funcionar aulas para 50 alunos; 4 grandes salões de 9 metros por 11, com capacidade para 60 a 70 alunos. Possui ainda 3 grandes salas nos porões, que também podem ser aproveitadas como salas, além de dois amplos gabinetes. Sua entrada principal será pela Rua General Auto. (DOP/RS, 1919, p.12)

As necessidades de um novo espaço para a Escola Complementar de Porto Alegre são defendidas pela Diretoria de Instrução Pública, tendo em vista que o prédio da instituição à Rua Duque de Caxias, esquina General Auto, construído em 1904, se encontrava insuficiente para o número de alunos¹⁹⁵. Para o novo edifício estavam previstas acomodações para dois mil alunos (DIP/RS, 1921, p.10).

¹⁹⁵ Durante o exercício de 1920-1921, a matrícula na Escola Complementar atingiu, segundo Relatório da Diretoria de Instrução Pública, a matrícula de 1.950 alunos (DIP/RS, 1921, vol. 2, p. 31). Conforme salientamos anteriormente, o prédio que originalmente seria ocupado pela Escola Complementar, construído entre 1904-1906, foi ocupado pela Secretaria de Obras Públicas. A Escola Complementar funcionou no edifício do Ateneu Rio-Grandense. Sobre, ver Porto (2012).

Figura 75: Escola Complementar de Porto Alegre/RS (1922)



Fonte: *Obras públicas: centenário da Independência*. Porto Alegre: Oficinas Graphicas d'A Federação, 1922.

Em 1920, são descritos detalhes da construção, merecendo destaque algumas alterações no projeto original, com o aumento das despesas, assim como, o adiantamento dos serviços. A questão higiênica é apontada como um dos requisitos fundamentais.

Todos os pisos foram feitos de cimento armado. O telhado para que tivesse menor ponto possível, foi feito de telha Eternit colocada sobre ruberoide. Com as modificações feitas para melhor, houve alguns acréscimos de despesas, mas em proveito do bom conforto e higiene geral do prédio. É bem provável, ou quase certo, que em janeiro próximo já tenhamos algumas salas prontas para nelas funcionarem as respectivas aulas. O prazo para conclusão das obras foi prorrogado, devido a força maior. Trabalhou-se também atualmente nas escadas de comunicação entre o edifício novo e o antigo palácio provisório. O projeto recebeu algumas modificações durante o curso dos trabalhos, que nos foram sugeridas por condições ocasionais e sempre as modificações feitas concorreram para dar melhor aspecto artístico ao edifício, que vai ser um dos mais belos desta capital. Foi feita uma maquete em gesso, que serve de guia para os trabalhos (DOP/RS, 1920, p.9-10)

Conforme citamos anteriormente, a questão higiênica está presente na organização das redes de instrução pública primária, sobretudo, acerca da necessidade de um espaço escolar. Este, não deveria estar orientado apenas pelas pautas pedagógicas, mas, em grande parte, pelos processos de reorganização dos espaços urbanos que estavam

alinhados aos preceitos de saúde pública. A medicina preventiva, de cunho social, em oposição ao modelo clínico, acabava por redefinir uma nova ideia da missão médica, nas primeiras décadas do século XX. Era necessário ocupar-se dos sadios, evitar a propagação de enfermidades através de medidas instrutivas (STEPHANOU, 1999).

Segundo a Diretoria de Obras Públicas, em 1921, o prédio da Escola Complementar era destinado ao funcionamento da escola elementar anexa, o que se justifica pelo número de alunos e dimensões do edifício “prosseguiram as obras do edifício destinado ao curso elementar da Escola Complementar, à Rua General Auto, o qual se acha quase concluído, faltando apenas completar interiormente a ala esquerda, a instalação de esgotos e trabalhos de detalhe” (DOP/RS, 1921, p.7).

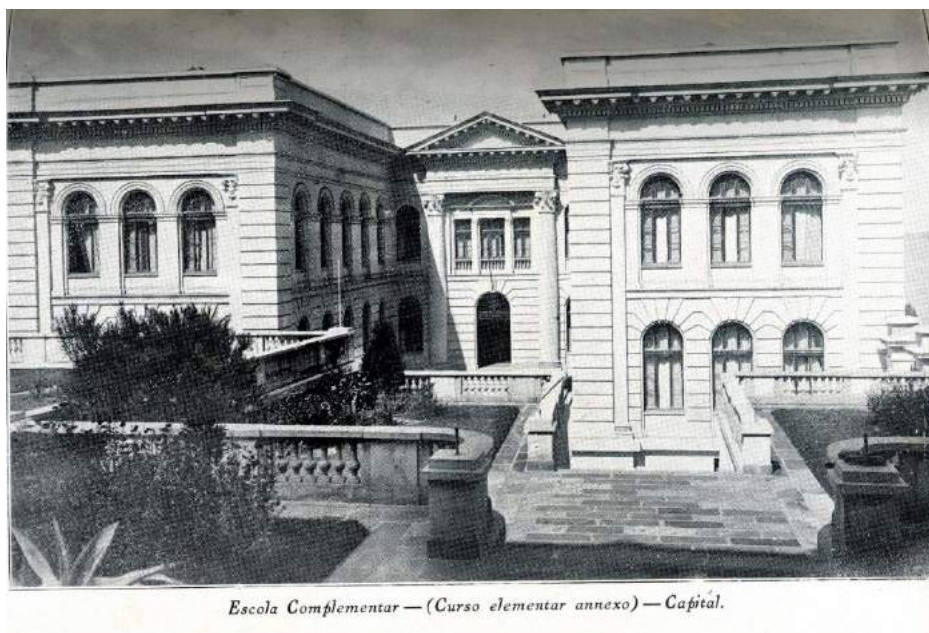
Ao contrário do Colégio Elementar Fernando Gomes, que levou cerca de 9 anos para ser finalizado, a obra da Escola Complementar é concluída em 1922, com funcionamento da maior parte das aulas do curso elementar anexo à Escola Complementar,

Terminou a construção do grande edifício situado à Rua General Auto, com 22 amplas salas para aulas, um salão para festas e gabinetes para laboratórios e pessoal docente. Está em construção espaçoso pavilhão para ginástica convenientemente aparelhado. Nesse edifício funciona a maior parte das aulas do curso elementar anexo à Escola sob direção imediata do professor de Pedagogia (DIP/RS, 1922, p.21)

O prédio foi entregue à Secretaria do Interior e Exterior, em 1922, e além do funcionamento das aulas passaram a serem realizadas atividades administrativas desta Secretaria. Segundo a Diretoria de Obras Públicas, “as salas em que se trabalha [Secretaria do Interior e Exterior] foram isoladas do movimento escolar afim de que um serviço não estorvasse o outro”. No momento de finalização das obras, ainda foram realizados os seguintes trabalhos,

- 1 - Calçamento da área interna, feito o asfalto com fim de impermeabilizar o solo e melhor consolidá-lo.
- 2 - Calçamento em mosaico em torno do edifício
- 3 - Construções e assentamento dos portões de ferro
- 4 - Construções das escadas de cimento armado, revestidas de mármore
- 5 - Pintura de todo o edifício.
- 6 - Instalação geral da luz elétrica e esgotos
- 7 - Colocação de filtros e tanques
- 8 - Construção da escada da entrada principal em cimento armado e revestida de mármore (DOP/RS, 1922, p.7).

Figura 76: Escola Complementar - curso elementar anexo (1924)



Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS, 1924, s/p.

Conforme podemos observar na figura acima, o prédio monumental possuía um pórtico de entrada imponente, com duas colunas em estilo neoclássico, em conformidade com o projeto do Colégio Elementar Fernando Gomes, localizado nas proximidades do Centro da cidade de Porto Alegre. Outra característica importante consiste na escadaria, em primeiro plano na fotografia, que dava acesso à área do Palácio do Governo.

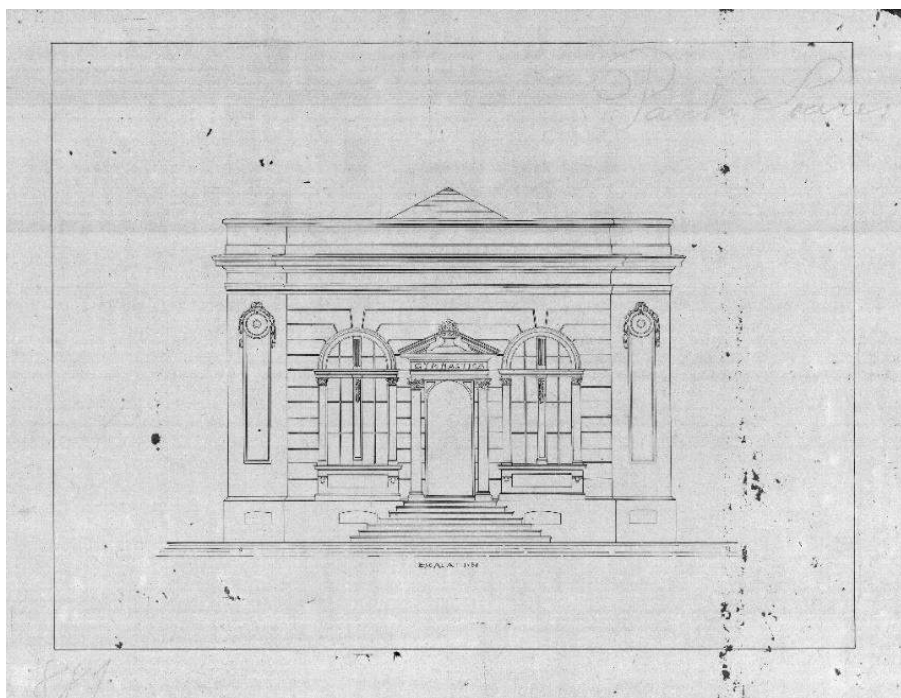
Com as obras da Escola Complementar, o Governo do Estado gastou, aproximadamente, 800:000\$000, sendo o valor do metro quadrado cerca de 500\$000, ou seja, uma área de 1.600 metros quadrados¹⁹⁶. O novo prédio da escola é vislumbrado pelo Estado como o “mais que um belo edifício moderno com o qual o governo do estado acaba de dotar a nossa capital” (DOP/RS, 1922, p.7).

Em 1922, o pavilhão de ginástica estava em construção, seguindo as mesmas orientações estéticas do edifício principal, com a presença de uma escadaria e hall de entrada, depósitos, palco e sanitários. Em 1924, a diretoria de Obras Públicas executou uma série de elementos no âmbito interno, tais como: nas paredes principais e divisórias, em alvenaria de tijolo; no balcão interno, excluindo o revestimento e a balaustrada; nas tesouras de ferro do telhado; no forro de madeira e o revestimento com ruberoide; no

¹⁹⁶ No ano seguinte, a Diretoria de Obras Públicas destaca, em seu relatório que o custo total do edifício atingiu a 1.235:422\$427 (DOP/RS, 1923, p.6).

revestimento de concreto no porão; no assoalamento geral; na escada interna e nos emboços e rebocos, calhas e canos de queda. O edifício, projetado pelo Engenheiro Theophilo Borges de Barros, foi fiscalizado pelo Engenheiro João Pianca (DOP/RS, 1924, p.73).

Figura 77: Pavilhão de Ginástica do Colégio Paula Soares (s/d)



Fonte: Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas/RS

De acordo com dados da Diretoria de Instrução Pública, as matrículas da Escola Complementar de Porto Alegre compreendiam, até abril de 1923, um total de 2.620 alunos. A partir dos anos seguintes, a referência à Escola Complementar sempre vem acrescida da menção ao Curso Elementar anexo, até que, em 1927, pelo despacho número 2293/3, de 21 de maio, a Secretaria do Estado dos Negócios do Interior e Exterior estabelece a sua autonomia em relação à escola complementar, com o nome de Colégio Elementar Paula Soares¹⁹⁷.

¹⁹⁷ O nome da instituição foi uma homenagem ao professor Francisco de Paula Soares (1825-1881), natural de Montevideu, Uruguai. Suas atividades docentes foram iniciadas no Brasil na cidade de Rio Grande/RS, como professor de primeiras letras. Em Porto Alegre passou a ministrar aula no Liceu Dom Affonso a partir de 1851, lecionando a disciplina de História e Geografia. Seguiu suas atividades docentes na Escola Normal de Porto Alegre. Fonte: <https://www.if.ufrgs.br/tex/edu02220/sem012/po2/texto282.html>. Acesso em 08 de dezembro de 2016.

A imagem a seguir nos mostra uns dos primeiros registros localizados do interior da instituição, de uma sala de aula composta por meninas, uniformizadas de branco na presença de duas professoras normalistas. Podemos visualizar o mobiliário sem vestígios de materiais escolares, provavelmente devido à pose, para o momento da fotografia.

Figura 78: Escola Complementar de Porto Alegre. Curso Elementar (1924)



*Escola Complementar — Capital.
Curso elementar.*

Fonte: Relatório da Diretoria de Instrução Pública/RS 1924, s/p.

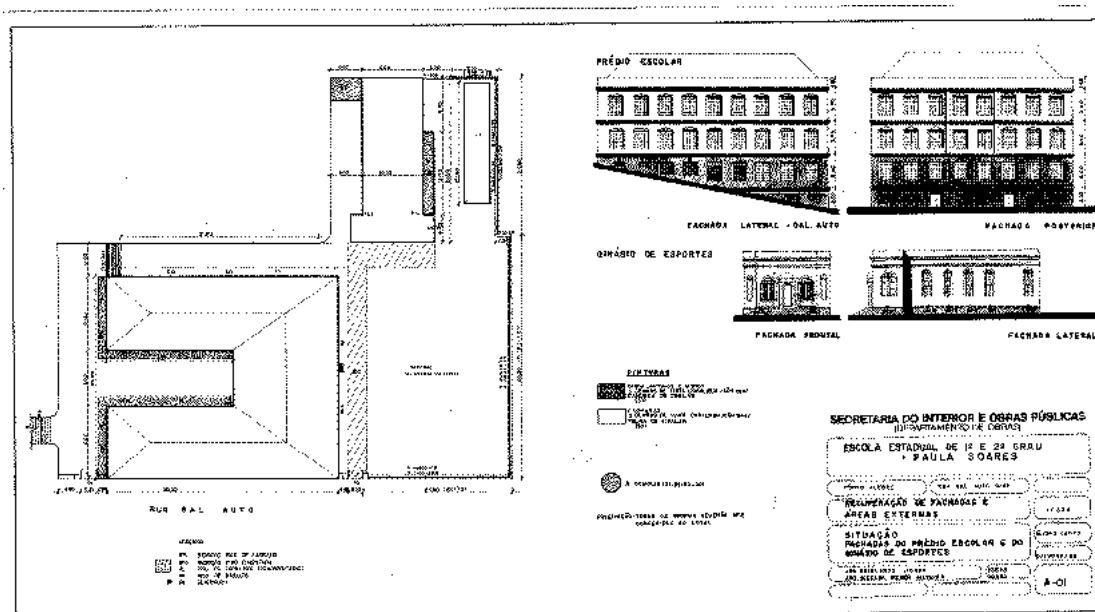
Em declaração do Arquivo Público do Estado do Rio Grande do Sul - Secretaria da Justiça - consta que o Colégio Elementar Paula Soares foi dirigido pelas professoras Anna Velloso da Silveira, entre 1928 e 1929 e Maria do Carmo Lima, de 1929 a 1938. Sob a denominação de Grupo Escolar Paula Soares teve como diretoras as professoras Sylvia Fillippozi, de 1939 a 1942; Fani Dellamora Garcia, de 1934 a 1946, e Marina Souza Lima Nobre, de 1946 a 1948 (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em 31 de outubro de 1979).

Assim como é recorrente nas instituições de ensino, o Colégio Elementar Paula Soares passou por algumas alterações de nomenclaturas e fusões ao longo da sua trajetória. Em 1939 passou a denominar-se “Grupo Escolar Paula Soares” e, em 1955, com o decreto número 13.196, de 05 de janeiro, foi criado no mesmo edifício o “Ginásio Estadual Feminino Paula Soares”, sendo o mesmo separado do Grupo Escolar. Ainda na década de 1950, por decreto número 9432/1958 passou a denominar-se “Ginásio Estadual Pio XII” e, em 1962, a escola recebeu a denominação de “Colégio Estadual Pio XII”,

funcionando em conjunto com o Grupo Escolar (decreto número 13.196). Pela portaria número 31.734, de 1981, as duas escolas foram unificadas recebendo a denominação de “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Paula Soares” até que, a portaria de número 00307, dos anos 2000 alterou a designação para “Colégio Estadual Paula Soares”, contemplando o ensino fundamental e médio, nomenclatura que persiste até hoje (Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul - Inspetoria escolar, agosto de 2004).

Retomando a questão da edificação, cabe salientar que, a mesma passou por processos de reformas ao longo de sua trajetória, sob o comando da Diretoria de Obras Públicas. Foi realizada uma reforma geral para a recuperação das fachadas, pinturas nas áreas externas e internas do prédio escolar e do ginásio de esportes (pavilhão de ginástica), no ano de 1988. Ainda, a remoção de pisos de ladrilho e cimentado, bem como, o reaproveitamento de piso de ladrilho e basalto, conforme o projeto a seguir:

Figura 79: Projeto de recuperação da Escola Estadual Paula Soares (1988)



Fonte: Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

Em visita recente à escola, identificamos que o piso superior se encontra interditado pela 1ª Coordenadoria Regional de Obras, desde julho de 2016, devido a problemas relacionados ao telhado que ocasionam vazamento de água. As salas de aulas de outros andares foram divididas para prosseguimento das atividades escolares, tendo em vista que a equipe diretiva e a comunidade escolar se recusaram serem alocados em outra edificação. A rampa de acesso universal foi construída, segundo a atual diretora, de forma artesanal, através de adaptação ao lado da escadaria principal que dá acesso apenas

pelo pórtico de entrada, sem um plano geral de acessibilidade, conforme indicado pelas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Figura 80: Rampa de acessibilidade do Colégio Estadual Paula Soares (2016)



Fonte: acervo particular da autora

O antigo pavilhão de ginástica encontra-se em situação precária, tanto nas partes externas como internas, mas segue sendo utilizado para algumas atividades na escola, como reuniões e algumas festividades. Em frente, foi construída uma quadra de esportes aberta, local utilizado pelos alunos para realização das atividades de educação física.

Figura 81: Fachada do pavilhão de Ginástica do Colégio Estadual Paula Soares (2016)



Fonte: acervo particular da autora.

Figura 82: Espaço interno do pavilhão de ginástica do Colégio Estadual Paula Soares (2016)

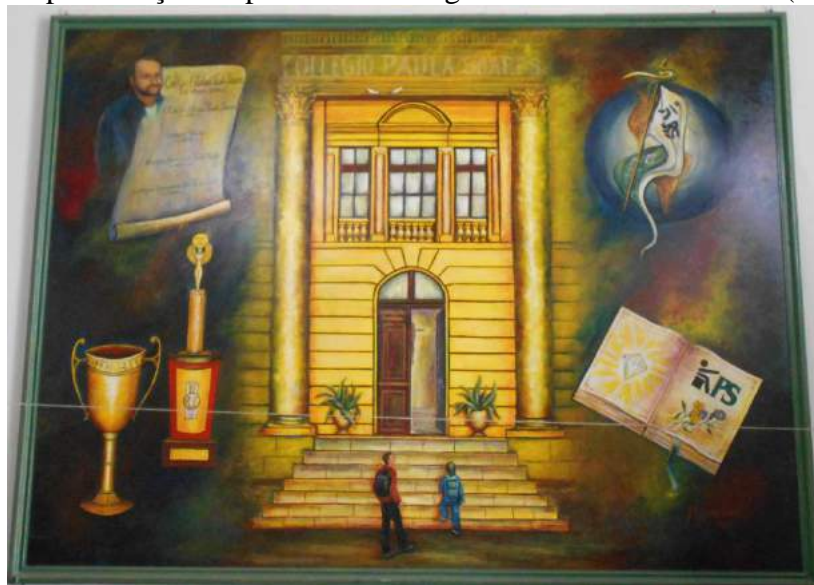


Fonte: acervo particular da autora.

No hall de entrada temos uma pintura em comemoração aos 75 anos da instituição, desde que funciona independente da escola complementar, a partir de 1927, sob a nomenclatura de “Escola Elementar Paula Soares”. A representação do pórtico de entrada e dos alunos, os diferentes nomes, troféus e símbolos demonstram uma tentativa de

rememorar, de perpetuar nas paredes da escola a longa trajetória pela qual a instituição passou.

Figura 83: Representação do pórtico do Colégio Estadual Paula Soares (2016)



Fonte: acervo particular da autora

O edifício integra o entorno do Palácio Piratini, bem tombando pelo IPHAE em 1986, e pelo IPHAN, nos anos 2000. Desse modo, está contemplado na área sob o regime de proteção, tanto no âmbito federal como estadual e quaisquer modificações necessitam passar por análises dos órgãos responsáveis. No entanto, conforme verificamos nas visitas à escola, a situação da edificação é bastante precária e preocupante, pois além da interdição de todo o andar superior, por ser considerado de risco aos alunos e funcionários, a edificação como um todo apresenta problemas estruturais e estéticos, especialmente relacionados às pinturas interna e externa, aberturas, acessos, pisos e escadarias. Em relação ao seu arquivo permanente, segundo informações da equipe diretiva encontra-se alojado no andar interditado, justamente o local de maior umidade por problemas do telhado.

Em maio de 2017, a escola pretende organizar uma comemoração pelos 90 anos da instituição, com a presença de ex-alunos, ex-professores e ex-diretores com intuito de confraternizar e chamar atenção para o estado atual em que se encontra a edificação, quase centenária. Construída em um dos espaços históricos de Porto Alegre, que além do Palácio do Governo, contempla a Catedral Metropolitana, o Teatro São Pedro, a Assembleia Legislativa e demais prédios que formam parte do patrimônio da cidade. De

proporções monumentais, permanece ativa em meio aos silêncios do patrimônio histórico-educativo rio-grandense.

Aula de Gravataí

Concomitantemente com a finalização das obras da Escola Complementar – anexo elementar – o governo do Estado constrói uma aula no município de Gravataí, denominada “Aula de Gravataí”. Projetada em madeira, as obras foram executadas durante o ano de 1922, pela Diretoria de Obras Públicas do Estado. Segundo esta diretoria, a escola foi projetada em uma região de minas de carvão, a fim de atender a população de crianças, filhos de trabalhadores, ali existentes. A descrição do prédio, que serviria para comportar pouco mais de 50 alunos e com moradia para o professor,

Foi projetado pelo engenheiro João Pinça um pequeno edifício de madeira destinado a uma aula, próximo as minas de carvão do Estado. Além de uma vasta sala permitindo acomodar 50 a 60 alunos, possui também anexo uma pequena moradia para o professor, composta de gabinete, um quarto, sala de jantar, dispensa e cozinha. O pé direito é de 4 metros, a iluminação é feita por três amplas aberturas, permitindo também excelente arejamento. As bandeiras são todas móveis. O edifício foi orçado em 14:500\$000 (DOP/RS, 1923, p.21).

Após a finalização das obras não localizamos nenhuma menção referente a esta instituição. Acreditamos que por ser uma aula isolada, destinada a um número reduzido de alunos e, ainda, uma construção em madeira, provavelmente, enquadrava-se em uma categoria inferior dentro da estrutura da rede pública primária, que valorizava os colégios elementares e, de modo especial, as construções em alvenaria e monumentais. Desse modo, um estudo aprofundado no município de Gravataí torna-se necessário, pois além de escrever a história desta instituição, estabeleceria uma importante relação com o ensino ministrado aos filhos de moradores operários. Esse caso, como tantos outros, são exemplos das inviabilidades e silêncios na história na educação.

Grupo Escolar da Tristeza – Porto Alegre

O Grupo Escolar da Tristeza foi construído na zona sul da Capital, recebendo esse nome em menção ao bairro da Tristeza, onde estava localizado. Foi o primeiro edifício de grupo escolar identificado na presente pesquisa, sendo suas obras iniciadas em outubro de 1922,

Compreende seis salas de aulas, uma para a diretoria, uma para o museu escolar e dependências para o zelador. É composto de dois

pisos, com área total de 600 metros quadrados, aproximadamente. A construção foi adjudicada em concorrência pública, pelo preço de 73:500\$000, tendo sido o orçamento de 86:545\$084. A 15 de novembro foi solenemente lançada a Pedra Fundamental, havendo as obras prosseguido regularmente até abril último, quando foram suspensas. A despesa realizada em 1922 importou em 3:697\$982 (DOP/RS, 1923, p.6)

O edifício deveria comportar 300 alunos, distribuídos por 6 salas de aula, com comunicação por varandas cobertas. A construção foi empreitada, em concorrência pública, pelos engenheiros Sylla & Carvalho, firma construtora de Porto Alegre, pela quantia de 73:500\$000. O orçamento foi de 86:545\$084 e durante o ano de 1922 foram gastos 3:697\$982. Foi projetado pelo Engenheiro Pedro Paulo Scheunemann, que também fiscalizou e dirigiu a execução das obras (DOP/RS, 1923, p.29-30).

No ano seguinte, apesar das obras terem sido paralisadas em março, o governo salienta que segue adiantada a construção, sendo que “as alvenarias estavam quase finalizadas, a cobertura com telhas francesas já se achava pronta e bem assim a maior parte das paredes divisionárias. Todo o madeiramento achava-se prontificado”. Restavam somente os revestimentos, esquadrias, pisos, forros, instalações e pintura (DOP/RS, 1924, p.72).

No entanto, uma nova paralização, de 3 anos, contribuiu para que a obra fosse concluída somente em março de 1927. Segundo a Diretoria de Obras Públicas, além das 6 salas de aula e de outras 3 salas - uma da diretoria, uma das professoras e outra para o museu escolar, também foi construído um “reservatório de 4 metros cúbicos para água, adquiriu-se um terreno junto ao Grupo Escolar, de 1.600 metros quadrados para recreio e ginástica e, ainda, arborizada a frente e as duas laterais e cercado todo o terreno com tela de arame presa a moirões de granito” (DOP/RS, 1927, p.8).

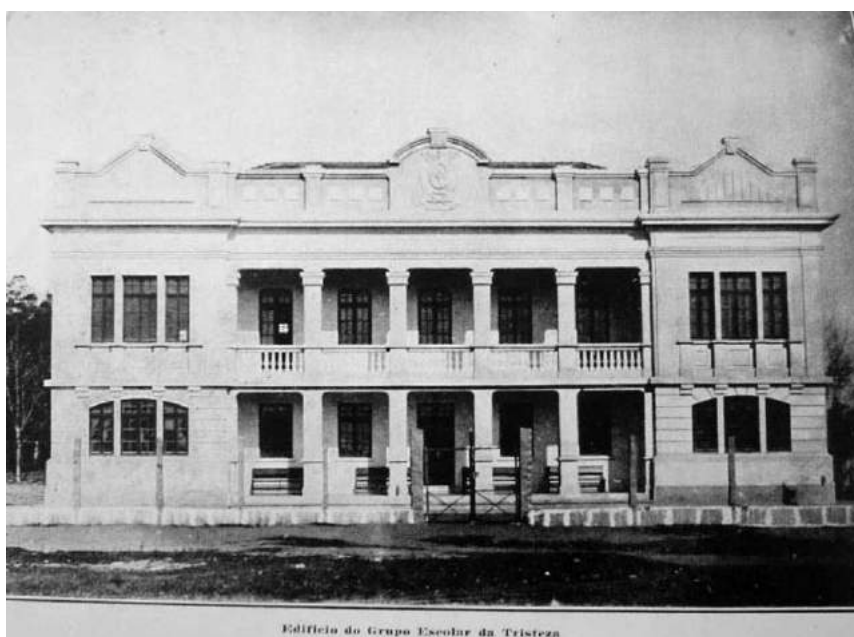
A previsão do museu escolar no projeto consiste em um elemento singular dos espaços escolares, pois configura os princípios do método intuitivo que pautava as recomendações pedagógicas. Conforme Petry e Silva (2013), devemos considerar que o termo “museu escolar”, entre finais do século XIX e princípios do XX, é polissêmico, tendo em vista a sua variedade, de acordo com cada contexto. Em linhas gerais, cabe salientar, basicamente, que o chamado “museu escolar” estaria alojado dentro das instituições educativas e “deveria servir a professor e a alunos para a realização de estudos pautados no concreto, isto é, agregar um conjunto de objetos para tornar a aprendizagem

intuitiva” (Idem, p. 82). Desse modo, poderiam estar vinculados à grande variedade de materiais e objetos para ensino, tais como: quadros murais, coleções de história natural, lições de coisas, mapas, animais empalhados, dentre inúmeros outros.

Os museus escolares poderiam ocupar um espaço dentro da sala de aula ou uma sala específica dentro da instituição. Em relação à sua existência no projeto arquitetônico, Petry; Teive (2013, p.92) salientam que o fato consiste em uma “questão instigante, visto tratar-se, à primeira vista, da incorporação de uma máxima pedagógica - a necessidade de instaurar processos de ensino mais concretos -, criando condições materiais para a sua realização”. Outro aspecto que necessitamos levar em consideração é a de que a projeção de um espaço não representa o seu uso para tal finalidade e os registros das atividades no museu escolar consistem em preciosos vestígios para compreendermos as diferentes experiências da escola primária.

A questão higiênica também pode ser assinalada como fator importante no caso desta construção, tendo em vista que depois de concluído o edifício, o mesmo passou por obras de saneamento, que consistiram na instalação de “12 W.C., 4 lavatórios, 1 pia de cozinha, 2 mictórios, 1 chuveiro, 1 tanque de lavagem, 1 caixa de gordura e toda a rede de manilhas grés até a fossa existente, assim como todas as ventilações. Foi instalado também um filtro de pressão Berckefeld” (DOP/RS, 1929, p.93).

Figura 84: Edifício do Grupo Escolar da Tristeza (1927)



Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas/RS, 1927, p.46

Um ano após o início das aulas, a escola foi elevada à categoria de colégio elementar de 1ª entrância, sendo denominado Colégio Elementar do Arrabalde da Tristeza. Em relatório da Diretoria de Instrução Pública, de 1929, o mesmo é mencionado e apresenta um quadro de 8 professores, com matrícula de 322 alunos. Em homenagem ao acontecimento da Revolução de 1930 recebe a denominação de Colégio Elementar Três de Outubro, através do decreto 4.638, de 14 de novembro de 1930¹⁹⁸.

A instituição passa a ser chamada, em 1939, de “Grupo Escolar Três de Outubro”, até que em 1971 passa a denominar-se “Escola de 1º Grau Três de Outubro”, e, a partir dos anos 2000, de “Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Outubro”, nomenclatura que mantém até hoje. Localizada na Avenida Wenceslau Escolar, no número 2560, a edificação principal está cercada por muros e anexos que foram construídos posteriormente.

Segundo Mello (2004), na década de 1950, o terreno da escola e o prédio passam por transformações a fim de atender um número maior de alunos, tais como: o fechamento de uma travessa entre as Ruas Otto Niemeyer e Wenceslau Escolar; a construção de uma casa que serve como moradia do guarda escolar; de um prédio de dois andares, com 8 salas, aos fundos (Rua Armando Barbedo); de um refeitório, salão de festa e recreação; de prédio com mais 8 salas e um pátio exclusivo para a Educação Infantil (Rua Wenceslau Escolar).

Em visita à instituição, em 2014, a situação apresentava-se crítica, com sérios problemas estruturais e de infiltração no telhado do edifício histórico. Conforme podemos observar na imagem a seguir, ao longo dos anos foram introduzidos revestimentos na fachada do edifício, assim como, nos azulejos em grande parte das paredes internas.

¹⁹⁸ O acontecimento remete à reunião de um grupo de revolucionários, no dia 3 de outubro, no Grande Hotel, em Porto Alegre. O local foi transformado em seu quartel general, um dos marcos mais importantes da Revolução de 1930.

Figura 85: Fachada da Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Outubro (2014)



Fonte: acervo particular da autora

O arquivo escolar encontrava-se em uma sala aos fundos da edificação, com sérios problemas relacionados às condições mínimas de acondicionamento. Na época, a direção conservava em sua sala algumas fotografias e reportagens antigas sobre a instituição, tendo em vista a comemoração do seu aniversário. Após diversas tentativas de pedido de obras para recuperação do prédio histórico e das demais edificações que foram construídas no terreno, a escola passou por uma ampla reforma, no ano de 2015, tais como: reforma da cobertura, forros, pisos, pintura geral, instalações hidro sanitárias e elétricas, tais como o Sistema de Proteção contra Descargas elétricas (SPDA) e Plano de Prevenção e Proteção contra Incêndios (PPCI), reforma no prédio de madeira e cercamento, realizados pela empresa Porto Redes Construções e Instalações Ltda.

No período das obras, as aulas foram acomodadas nos outros edifícios anexos. Após finalizada a reforma, o prédio histórico segue atendendo as atividades administrativas e pedagógicas, a biblioteca, o auditório, a sala de professores e uma videoteca. Os revestimentos de azulejos internos e as plaquetas externas foram retiradas, onde a sua fachada histórica foi recuperada e conservadas as características originais.

Figura 86: Fachada da Escola estadual Três de Outubro (2016)



Fonte: acervo particular da autora

No hall de entrada da escola temos a representação de uma árvore pintada na parede, com uma série de fotografias emolduradas que registraram diferentes momentos da trajetória da instituição, como a menção à casa onde foram iniciadas as aulas no bairro, no ano de 1884, até a entrega da obra, em março de 2016. Ainda, podemos observar ao lado um quadro onde consta um breve histórico da instituição.

Figura 87: Entrada principal da Escola Estadual Três de Outubro (2016)



Fonte: acervo particular da autora

Com a restauração recente, além da recuperação do edifício histórico, a comunidade escolar recebeu outros espaços em melhores condições para desenvolver as atividades escolares, tais como: auditório, laboratório de informática e sala de videoteca. O edifício da Escola Estadual Três de Outubro não consta em nenhum registro de bens de interesse cultural e de preservação do Estado, como o IPHAE, ou do município de Porto Alegre, através do EPAHC.

Colégios Elementares de Passo Fundo e Cruz Alta

Em Passo Fundo e Cruz Alta foram construídos, entre 1927 e 1928, duas edificações idênticas, a fim de abrigar os colégios elementares destas cidades. O Colégio Elementar de Passo Fundo foi instituído pelo decreto número 1.706, de 11 de março de 1911 e passou a funcionar em edifício alugado pelo Governo do Estado. O Colégio Elementar de Cruz Alta foi criado a partir do decreto número 1.935, de 13 de fevereiro de 1913, mas as aulas não começaram a funcionar imediatamente, segundo relatório da Diretoria de Instrução Pública (DIP/RS, 1913, p.250). No ano seguinte, sob a denominação de Colégio Elementar Venâncio Aires, a instituição conta com a matrícula de aproximadamente 350 alunos, em um prédio de um pavimento localizado na “Rua São Manoel, esquina com a Rua do Comércio” (Relatório Técnico IPHAE, 23 de agosto de 2013).

De acordo com o Diretoria de Obras do Estado, em meados de 1927 foi deliberada a construção dos dois edifícios escolares, um em Passo Fundo e outro em Cruz Alta, sendo aberta concorrência pública e aceita a proposta de João Cezaro, para Passo Fundo, e, de Vaz e Cia, para Cruz Alta. Os edifícios foram projetados com 2 pavimentos, em terrenos doados pelas municipalidades, deveriam comportar 800 alunos cada um, com projetos realizados pelo engenheiro Pedro Paulo Scharnemann (DOP/RS 1928, p.13).

Figura 88: Colégios de Passo Fundo e Cruz Alta (1928)



Colégios de Passo Fundo e Cruz Alta

Fonte: Diretoria de Obras Públicas/RS, 1928, s/p.

A estrutura era composta por alvenaria de tijolo, sobre fundações de pedras argamassada com areia e cimento, pisos de madeira e concreto armado e cobertura de telha francesa. As esquadrias de madeira de lei, com vidros simples e os porões impermeabilizados por uma camada de concreto e os pisos dos corredores de concreto armado revestidos de tijoleiras. Em relação aos espaços, estavam previstas 17 salas de aula, com capacidades entre 24 e 50 alunos, sala para direção, museu escolar, acomodações para zeladora, portaria e amplos corredores. Também, instalações de água, esgotos cloacais e salas bem arejadas e iluminadas, segundo a Diretoria de Obras Públicas (DOP/RS, 1928, p.72). Com as obras finalizadas em dezembro de 1928, além dos espaços acima descritos, é destacada a presença de gabinete médico e dentário (DOP/RS 1929, p.17).

Os colégios elementares de Cruz Alta e Passo Fundo apresentam uma linguagem arquitetônica marcada por linhas retas, sendo caracterizados pela ausência de ornamentos nas fachadas. Com o pouco tempo investido na sua construção se comparado ao edifício do Colégio Elementar Fernando Gomes, de Porto Alegre (entre 1913-1920), representam a funcionalidade se sobrepondo sobre os simbolismos políticos. Desde o ponto de vista prático e higiênico, atendiam um número salas e possuíam várias aberturas, que possibilitavam a entrada abundante de luz e ar. Contava, ainda, com a prescrição de salas

para os gabinetes médicos e dentários, sendo que estes espaços estavam diretamente alinhados à de saúde e higiene escolar

No caso do município de Passo Fundo, o prédio funciona atualmente como escola, localizado na Rua Brasil Leite, s/n., centro. Em 1939 passou a denominar-se “Grupo Escolar Protásio Alves” e, em 1963, passou a funcionar no mesmo local o “Ginásio Estadual de Passo Fundo”, no período noturno. No ano de 1973, a escola recebe a construção de um novo bloco e, em 1978, passa a denominar-se “Escola Estadual de 1º Grau Protásio Alves”. No final da década de 1980 é inaugurado o curso supletivo e, em 1998, foi aprovado o funcionamento do ensino médio, sendo, posteriormente, denominada “Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves”¹⁹⁹.

Figura 89: Colégio Protásio Alves (década de 1960)



Fonte: <http://www.projetopassofundo.com.br/>

A instituição incorporou à construção original muros, grades, toldos e estrutura em telha de polipropileno. Dentre seus espaços atuais, podemos citar alguns como: a sala digital (informática), a sala de atendimento odontológico, sala de leitura e quadras para prática de atividade física, dentre outros.

¹⁹⁹ Informações disponíveis no blog da instituição:
<http://eprotasioalves.blogspot.com.br/search/label/A%20HIST%C3%93RIA%20DA%20ESCOLA>
Acesso em agosto de 2014.

Figura 90: Escola Estadual de Ensino Médio Protásio Alves (2016)



Fonte: acervo particular da autora

No caso do Colégio Elementar de Cruz Alta, construído com base no mesmo projeto e materiais do de Passo Fundo, também foi inaugurado em 1929, na Avenida General Câmara, número 326, Centro. Conforme salientamos anteriormente, teve como primeira denominação Colégio Elementar Venâncio Aires, sendo sua primeira diretoria a professora Margarida Pardelhas, entre 1914 e 1933. No ano de 1943, em homenagem a então diretora, a escola recebe o nome de “Grupo Escolar Margarida Pardelhas”.

Figura 91: Grupo Escolar Margarida Pardelhas em Cruz Alta (s/d)



Fonte: Acervo da instituição

Na década de 1970 passou a ser denominada “Escola Estadual de 1º e 2º Grau” e, posteriormente, de “Escola Estadual Margarida Pardelhas”. Em 2008, já sob a denominação que conserva até hoje, “Escola de Educação Básica Margarida Pardelhas” contava com um total de 1.174 alunos matriculados, distribuídos em 40 turmas, nos três turnos. As alterações externas que conseguimos identificar de forma mais aparente na edificação consistem no telhado, na quadra de esportes, muro e toldos. Também foram realizadas outras edificações na parte posterior do terreno e uma passarela e rampa de acesso junto ao prédio histórico (Relatório Técnico do IPHAE, em 23 de agosto de 2013). Dentre os espaços internos, a escola contemplava biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Química e Física, Auditório, quadra poliesportiva coberta e tecnologias educacionais²⁰⁰.

Figura 92: Edifício da Escola Estadual Margarida Pardelhas (2008 – data aproximada)



Fonte: Acervo da instituição.

No dia 13 abril de 2013, o edifício foi interditado pela 9ª Coordenadoria Regional de Obras Públicas, sede Cruz Alta, devido aos problemas estruturais (rachaduras, desnível, etc.) e na rede elétrica (algumas portas e janelas estavam energizadas). Após a interdição, os alunos retornam às aulas, com uma série de adaptações e junções de turmas. Sem solução para os problemas estruturais e elétricos pelos quais o prédio histórico da escola estava passando, uma parcela dos estudantes ocupou outro prédio do colégio, que

²⁰⁰ Histórico da Escola - desfile de 2008. Fonte: acervo da instituição.

não estava interditado, e o restante foi deslocado para um prédio cedido pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ)²⁰¹.

Após esses primeiros impasses, o Prefeito da cidade na época, Juliano da Silva (PMDB- Partido do Movimento Democrático Brasileiro), em conjunto com o Coordenador Regional de Educação, 9ª Região, Venício Guterres Guareschi decidiram autorizar a demolição do prédio e a elaboração de um novo projeto, orçado em 6 milhões de reais, com prazo de 135 dias para ser apresentado. No entanto, o município de Cruz Alta possui uma lei que determina que nenhum prédio, construído antes de 1960, seja demolido sem uma visita técnica do IPHAE. Ainda, o setor de Patrimônio e Cultura Municipal (COMPAHC) de Cruz Alta emitiu parecer contra a demolição da edificação. Conforme previa a lei, uma visita técnica do IPHAE foi realizada no dia 13 de agosto de 2013.

Segundo relatório do IPHAE, entre os anos de 2001 e 2013, quadro laudos foram expedidos pela Diretoria de Obras Públicas referentes a situação estrutural do edifício da instituição. Os distintos relatórios salientam a existência de patologias na edificação e as recomendações para saneamento das mesmas e a adequação às normas relativas à segurança de seus usuários. O engenheiro Tarcisio Barcellos Bellinaso, em 25 de abril de 2001, quando solicitado para descrever as características técnicas para sua restauração, destaca a escola como patrimônio público e a sua importância para a comunidade do município, ressaltando a necessidade de restauração e recuperação da edificação.

Após uma série de considerações acerca dos aspectos históricos que envolvem a edificação escolar, sendo a mesma construída em um contexto particular de necessidade de expansão da rede escolar pública primária, a arquiteta do IPHAE, Marília de Lavra Pinto, em conformidade com o laudo municipal da COMPHAC de Cruz Alta, a favor da preservação do edifício, emite parecer dando o indeferimento quanto à demolição. A mesma salienta a necessidade de reformas para o bom funcionamento das atividades escolares, mas o que não justifica a demolição total da edificação. Neste contexto, o IPHAE sugere o tombamento por parte dos poderes municipais, a fim de garantir sua salvaguarda e o define como bem patrimonial da cidade de Cruz Alta:

O prédio apresenta elementos construtivos e arquitetônicos que não fazem parte dos sistemas contemporâneos de construção, e que lhe conferem valor para preservação. Possui também valor

²⁰¹ Informações disponíveis no site: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/09/prefeito-de-cruz-alta-assina-ordem-de-demolicao-da-escola-margarida-pardelhas-4283443.html>.

de uso, pela possibilidade de abrigar novas funções. A implantação privilegiada lhe confere uma posição de destaque na paisagem urbana e na memória dos habitantes que ali estudaram ou apenas pertencem a este local. Pela sua tipologia, época da construção – período da valorização da educação pública elementar – constitui um registro dessa época de modernização do Estado. Possui também valor referencial e afetivo para a população e município de Cruz Alta, demonstrada pela mobilização causada pela ameaça de demolição. Apesar de não possuir proteção oficial, constitui um bem patrimonial da cidade de Cruz Alta [...] devido ao valor cultural do prédio e a importância local, sugerimos o tombamento municipal para garantir a sua salvaguarda (Info.93/2013 IPHAE, 27 de agosto de 2013, p.5-6)

O Ministério Público, após o laudo favorável a preservação manteve a decisão da arquiteta do IPHAE, Marília Pinto. O prefeito e coordenador regional recorreram ao Ministério, e a técnica do IPHAE declarou novamente, no dia 23 de setembro de 2013, que mantém o laudo favorável a preservação e que a decisão de preservação ou demolição caberá a outras instâncias²⁰².

Não obstante, após recorrer ao Ministério Público, o prefeito da cidade, em conjunto com a coordenadoria regional de educação conseguiu via ação judicial a autorização para demolição. Em entrevista para o jornal Zero Hora, em março de 2014, a diretora da instituição, Vera Lúcia Weber destaca que “ficamos aliviados com o início da demolição. Mas queremos um prédio novo” (ZH Notícias, 18 de março de 2014²⁰³). A demolição foi contratada em 12 de março, pela empresa Mega Sul Concretos.

Segundo contato realizado com funcionária da instituição, no ano de 2016, as aulas estão funcionando em um antigo hospital “Hoje estamos instalados em um antigo Hospital, o qual foi reformado, até a construção de um novo prédio” (email, 16 de setembro de 2016). Nesta mesma ocasião, a funcionária envia o projeto realizado pela 9ª Coordenadoria Regional de Obras Públicas da nova edificação, que foi apresentada na época para a comunidade escolar.

²⁰² Entrevista cedida ao Programa Ponto Crítico, da Rádio Cruz Alta, em 23 de setembro de 2013. Disponível em: <http://grupopilau.com.br/noticias/vis/?v=8158>. Não temos mais informações sobre a situação do processo.

²⁰³ Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/03/quase-um-ano-depois-predio-da-escola-margarida-pardelhas-em-cruz-alta-comeca-a-ser-demolido-4449733.html> Acesso em 27 de novembro de 2016.

Figura 93: Projeto do novo prédio da Escola de Educação Básica Margarida Pardelhas (2014)



Fonte: acervo da instituição

Em contato com a instituição questionei sobre a possibilidade de algum tipo de manifestação, por parte da comunidade escolar, contra o processo de demolição. Sem respostas e segundo relatos da imprensa, acredita-se que a direção apoiou o movimento em parceria com o prefeito e coordenadoria regional de educação. Conforme laudo do IPHAE houve mobilização da comunidade, que não foram atendidos pelo poder público municipal. Mesmo com laudo favorável à preservação, tanto em âmbito municipal (COMPAHC) e estadual (IPHAE), a opção pela demolição do edifício histórico, um dos primeiros construídos pelo Governo do Estado, foi vencedora em ação judicial.

A situação da Escola Margarida Pardelhas nos permite observar que, caso não exista alguma medida de proteção legal no âmbito municipal ou estadual, as instâncias que visam à proteção do patrimônio histórico e cultural não possuem nenhum tipo de poder diante de um processo judicial. Outro fator importante foi o provável apoio da equipe diretiva e demais membros da comunidade escolar, que, geralmente, cansados de solicitar reformas anseiam por uma nova proposta de espaço escolar. Sem a devida compreensão de que ambos, antigo e moderno, podem conviver em um mesmo espaço com qualidade educativa, o novo projeto apresenta sinais de que levará alguns anos para ser concluído, o que retorna à sua gênese, de um espaço escolar adaptado e inadequado para as atividades escolares.

Aula Isolada Chácara das Bananeiras – Porto Alegre

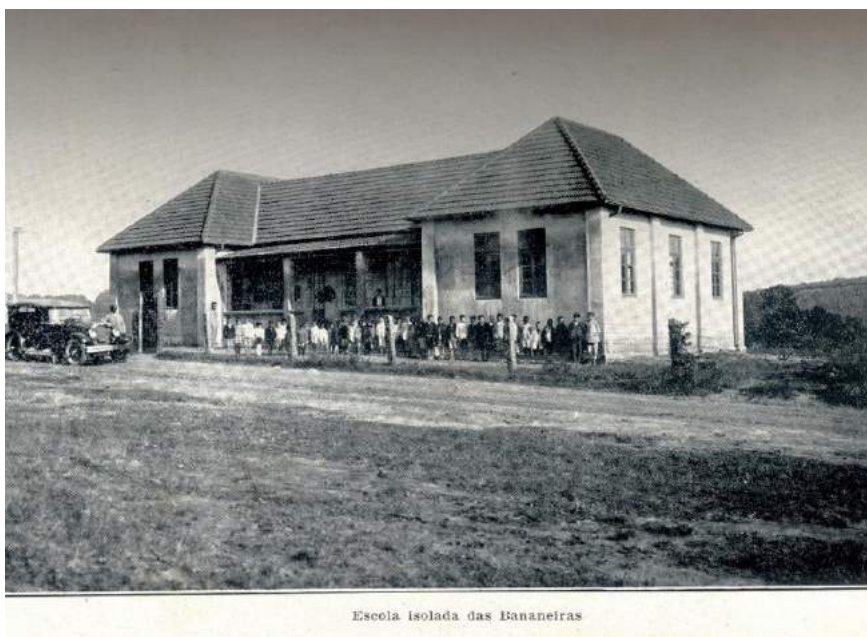
A última instituição de ensino primária analisada nesta tese consiste no caso do Aula Isolada Chácara das Bananeiras, localizada em Porto Alegre e construída em uma zona suburbana, no ano de 1928. Recebe esta nomenclatura referente à região onde estava localizada, denominada de “Chácara das Bananeiras”²⁰⁴.

Em agosto de 1927 foi aberta concorrência para a construção, sendo a mesma contratada pelo construtor Domingos Campagnola, pela quantia de 11:158\$000 e finalizada no mesmo ano. A escola possuía área construída de 235 metros quadrados, com 2 salas de aulas e 6 dependências para residência do professor e diretor, com capacidade para 100 alunos. As descrições das condições da escola são minuciosas, especialmente, quanto à boa disposição de luz e ar: “as salas de aula são amplas, tendo, por aluno, 1,25 metros quadrados de superfície, com boa disposição de luz, conveniente ventilação e arejamento. São perfeitamente ensolaradas. A orientação dada ao edifício é a mais conveniente: nascente-poente; as alas são ocupadas pelas aulas”. (DOP/RS, 1928, p.67).

O edifício estava situado na Estrada geral, no prolongamento da Rua Dois Irmãos, “fralda da colina”, com um recuo de 5 metros sobre o alinhamento da rua. Possuía áreas de recreio laterais e nos fundos, sendo projetada com serviço completo de água potável e esgoto cloacal. Totalmente construído de alvenaria de tijolo, madeiramento de lei e pinho, piso de concreto, pintura a óleo e vidros simples, o edifício, em estilo colonial foi projetado e fiscalizado pelo engenheiro Paulo Scheunemman, da Diretoria de Obras Públicas do Estado.

²⁰⁴ Segundo Franco (1992), o local conhecido como Chácara das Bananeiras corresponde, atualmente, ao bairro Coronel Aparício Borges, que tem suas origens na segunda metade do século XIX. O local, onde hoje se encontram os contingentes da Brigada Militar, foi incorporada ao município em 1855. Ali também se instalaram, após a República, o quartel General da Brigada Militar, bem como sua tropa. A partir de 1916, o Quartel das Bananeiras passou a Centro de Instrução Militar, com curso de Aperfeiçoamento de Oficiais, Curso de Formação de Oficiais e Curso de Sargentos. O bairro foi criado oficialmente pela lei municipal 2.022, de 07/12/1959.

Figura 94: Aula Isolada Chácara das Bananeiras (1928)



Fonte: Relatório da Diretoria de Obras Públicas/RS, 1928, s/p.

Após a conclusão do prédio, ainda foram realizadas obras para o gabinete dentário, sendo instalados: “1 W.C., 3 lavatórios de louça, 1 ralo, 2 filtros de pressão e 3 portas toalhas”. Também foi realizada “toda a canalização, de águas e esgotos, com as respectivas ventilações” (DOP/RS, 1929, p.94)

De acordo com o histórico da instituição, através do decreto número 2.546, de 27 de maio de 1930, o então, Presidente da República, Getúlio Vargas e o Secretário do Interior do Estado, Osvaldo Aranha criam o Grupo Escolar Chácara das Bananeiras. A primeira diretora do Grupo, Branca Regina Lenzi sugere que o nome seja alterado em homenagem ao Coronel Aparício Borges, sendo autorizado pelo secretário no ofício de número 1.453, de 20 de março de 1934²⁰⁵.

Em maio de 1935, a Diretoria de Obras Públicas realiza um levantamento da situação do terreno e do edifício em que está localizado o Grupo Escolar Coronel Aparício Borges. Compreendia uma área edificada de 516 metros quadrados, acompanhada da planta-baixa do prédio e da avaliação do valor patrimonial.

Durante o governo de Leonel Brizola, em conjunto com a criação de outros ginásios, é criado o “Ginásio Estadual Aparício Borges”, através do decreto número

²⁰⁵ A homenagem remete ao tenente-coronel Aparício Borges, morto durante a Revolução Constitucionalista de 1932.

A partir de março de 1968, com autorização do terreno doado, se inicia um longo processo de reconhecimento entre Secretaria do Estado dos Negócios de Obras Públicas, Secretaria da Fazenda e o Governo do Estado, sendo o terreno efetivamente transferido para a administração da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC), pelo informe 185/68 do patrimônio do Estado. Cinco anos se passaram até que, em 1973, uma nova área foi doada à escola para a construção de anexos que pudessem atender um número maior de alunos. No ano de 1975, em reportagem no periódico *Folha da Tarde* é descrita a situação precária onde funciona o novo pavilhão do Ginásio Estadual Aparício Borges, local onde também funcionavam as aulas do Grupo Escolar, no turno da manhã:

A dez metros do pavilhão novo do Ginásio Estadual Aparício Borges já se começa a sentir o mau cheiro que sai de dois grandes e abertos esgotos cloacais. O capim alto esconde um terreno movediço, onde uma criança descuidada pode enterrar as pernas até os joelhos. As águas empoçadas escondem focos de mosquitos e servem de abrigo para os sapos. Em meio a tudo isso estudam diariamente 400 alunos distribuídos em 3 turnos – manhã, tarde e noite. Os mais moços, que frequentam a 1ª série do primeiro grau pela manhã, não tem recreio. A diretora, preocupada com a integridade física de seus alunos, proibiu a saída durante o recreio para o pátio. Mesmo assim, escapando da vigilância das professoras, muitas crianças passam algum tempo brincando nos barrancos dos esgotos cloacais (*Folha da Tarde*, 30 e abril de 1975).

No ano seguinte, através do decreto de número 24.882/76, o Grupo Escolar e o Ginásio são unificados sob a denominação de “Escola Estadual de 1º Grau Aparício Borges”. A organização do Conselho de Pais e Mestres (CPM), em 1979, representa uma nova força se une às tentativas solicitar reparos e pressionar o Governo do Estado para um espaço de melhor qualidade para o funcionamento das aulas.

Ao longo da década de 1980, o prédio histórico, assim como, os dois pavilhões anexos em madeira que foram construídos durante o governo de Leonel Brizola, em 1961 estavam em condições precárias. No ano de 1986, o Círculo de Pais e Mestres (CPM) convocou a comunidade escolar a participar das rodas de chimarrão, na tentativa de discutirem alternativas para melhorar as condições estruturais dos prédios da escola, que colocavam em risco a circulação dos alunos, dos professores e dos funcionários: “Aparicianos. Como melhorar as condições da escola para atender as reais necessidades de seu filho”, este será o tema de debates hoje, às 15 horas, num encontro de pais e mestres

da Escola Estadual de 1º Grau Aparício Borges” (Correio do Povo, 13 de setembro de 1986).

São publicadas no Diário Oficial (D.O.), entre o final de 1986 e início de 1987, a concorrência para construção do novo edifício para a escola. Após meses de atraso para o início das obras do novo edifício escolar, em setembro de 1987, o CPM é comunicado pela Secretaria de Educação que as obras não serão executadas, devido aos altos custos que acarretariam pela situação do terreno doado pela Brigada Militar.

Em reportagem do periódico Zero Hora, em março 1988, o Prefeito de Porto Alegre, Alceu Collares, divulga a relação de 16 escolas estaduais públicas interditadas e 15 semi-interditadas, sendo este último um dos casos da Escola Aparício Borges (Zero Hora, 16 de março de 1988)²⁰⁶.

Na fotografia abaixo, temos um registro da atividade denominada de “Roda de chimarrão”, que foi organizada pelo CPM, entre os anos de 1986 e 1987, e que tinha como principal objetivo a discussão da situação estrutural da escola. Com um pouco de atenção é possível visualizar ao fundo, e de forma parcial, o primeiro edifício, construído em 1928.

Figura 96: Roda de Chimarrão da Escola Estadual Coronel Aparício Borges (1986).



Fonte: acervo da instituição

²⁰⁶ Na ocasião, estavam interditadas as escolas, sendo avaliadas segundo técnicos das secretarias municipais de Educação, de Obras e Viação: Almirante Alvaro Alberto da Mota e Silva; Alberto Torres; Alceu Vamosy; D. Pedro I; Espírito Santo; Luiz Gama; Irmão Miguel Dario; Professora Maria Teresa da Silva; Marina Martins de Souza; Padre Rambo; Parque de Belém Velho; Paul Harris; Otávio Rocha; Santa Luzia; São Caetano e Vera Cruz. Em condições parciais de uso estavam: Brigadeiro da Silva Paes; Baependi; Coronel Aparício Borges; Evarista Flores da Cunha; Jerônimo de Ornellas; Medianeira, Miguel Tostes; Osório Duque Estrada; Otávio Mangabeira; Professora Violeta Magalhães; Paraíba; Pedro Américo; Santos Dumont; Solimões e General Flores da Cunha (Zero Hora, 16 de março de 1988).

O novo prédio da instituição foi inaugurado em 26 de março de 1990, na mesma Rua, número 2160. O edifício histórico, de 1928, assim os anexos foram demolidos. Foi possível perceber em uma vasta documentação organizada pela própria instituição, de maneira especial, em torno da doação do terreno e construção de um novo edifício escolar, que são raros os registros visuais da edificação histórica. No entanto, a discussão quanto a sua precariedade é bastante recorrente.

Figura 97: Novo edifício da Escola Estadual Aparício Borges (década de 1990)



Fonte: acervo da instituição.

Outros estudos podem dedicar especial atenção aos acervos e narrativas de (ex) alunos, (ex) professores e (ex) funcionários, assinalando outros olhares acerca do histórico e das memórias institucionais. Também, novas interpretações sobre a situação problemática que se tornou o espaço escolar da “Aula Isolada Chácara das Bananeiras”, abrindo as atividades escolares por aproximadamente 70 anos.

5.3 Interloquções entre arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo

As pesquisas desenvolvidas em torno da temática arquitetura escolar têm estimulado o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e, de maneira especial, com a história da educação. Conhecer os discursos, projetos, modelos, tipologias, linguagens, símbolos e representações, dentre inúmeros outros elementos e significados possíveis de dar-se a ler, tomando por base o edifício escolar em suas variadas formas e contextos, permitem diferentes olhares para o passado, presente e futuro destas instituições. Dessa

maneira, a interlocução entre a arquitetura escolar e o patrimônio histórico-educativo consiste em um trabalho que envolve diferentes esferas públicas, instituições e sujeitos, assim como sua problematização enquanto bem material e imaterial.

Dentro desta perspectiva, consideramos relevante uma cartografia e análise dos processos de adaptações, construções e reformas dos primeiros edifícios para a escola pública primária, no Estado do Rio Grande do Sul. Observou-se uma significativa permanência quantitativa e temporal dos espaços escolares adaptados, em prédios construídos para outros fins, que marcaram décadas do ensino primário rio-grandense em diferentes cidades.

Os grupos escolares e colégios elementares foram instalados em edifícios que serviram em outros momentos para desempenharem outras funções, como fábrica, teatro, recepção de imigrantes, colégio distrital e sobrado de residência particular. Estes foram os casos dos Colégio Elementar Souza Lobo, Colégio Elementar Voluntários da Pátria e do Grupo Escolar 13 de Maio, todos localizados em Porto Alegre e, dos colégios elementares dos municípios de Cachoeira, São Leopoldo, Santa Cruz, Bagé, São Gabriel e Santa Maria. Apesar das informações desconstruídas e muitos silêncios, nesta pesquisa optou-se por dar visibilidade a este conjunto de escolas primárias presentes nos relatórios de Instrução Pública e Obras Públicas, complementando com outras documentações.

No que se refere às edificações que foram construídas pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, com a finalidade de serem escolas de instrução primária, a pesquisa identificou nove instituições, sendo três aulas isoladas, cinco colégios elementares e um grupo escolar, entre 1907-1928. Localizados nos municípios de Porto Alegre (5); Santana do Livramento (1); Gravataí (1); Passo Fundo (1) e Cruz Alta (1) apresentam diferentes linguagens arquitetônicas e dimensões, que compreendem desde um pequeno edifício projetado em madeira, para 60 alunos e sem nenhuma visibilidade nem registros, até os espaços monumentais, que se perpetuam no cenário educativo do Estado, com capacidade para receber até 2.000 alunos.

Em relação às suas trajetórias, podemos constatar que a maioria segue suas atividades escolares, apesar de apresentarem sérios problemas estruturais, como o caso do Colégio Estadual Paula Soares, localizado em Porto Alegre, que teve o último andar interditado em 2016. No que diz respeito às demolições, foram constatados dois casos: um da Escola Estadual Coronel Aparício Borges, na década de 1990 e, outro, mais recentemente (2014), da Escola Estadual Margarida Pardelhas, de Cruz Alta, que mesmo

após indeferimento do IPHAE e do setor de preservação do município, o prédio histórico, de 1928, foi demolido.

Uma das trajetórias mais significativas observada na pesquisa foi o da Aula Isolada Campo da Redenção, posteriormente, Grupo Escolar Luciana de Abreu. No edifício, construído entre 1907 e 1908, funcionou as atividades escolares até a sua transferência para nova sede, em 1971. Logo em seguida, o espaço foi ocupado pelo escritório da 1ª Coordenadoria Regional de Obras Públicas (CROP), por 25 anos. Também sediou o Museu Antropológico do Estado do Rio Grande do Sul (MARS), entre os anos 2000 e 2005, tendo seu projeto de ampliação não concluído. Por um breve momento, o espaço foi cedido para uso do Movimento Negro, mas sem uma declaração oficial do Estado, o mesmo teve que desocupá-lo. A edificação, que em 2008 completou 100 anos, permaneceu em estado de abandono até ser transferido do Estado à prefeitura de Porto Alegre, para ser sede da Casa de Conselhos Municipais, situação em que se encontra desde 2015. Para esse último, também foram apresentados projetos de ampliação, que acabaram não sendo concretizados. Podemos constatar um grande silêncio em torno de sua longa trajetória de 60 anos como escola, pois em nenhum dos processos consultados é mencionada a sua origem enquanto aula isolada e grupo escolar.

A edificação, registrada no EPHAC sob o regime de compatibilização, constitui uma área de interesse e preservação cultural. Essa situação que lhe garante a preservação da edificação e a não descaracterização da mesma. No entanto, conforme observamos ao longo desses anos, uma das janelas de sua fachada principal foi fechada para colocação de um ar condicionado e o seu interior foi totalmente descaracterizado, não sobrevivendo espaço físico a memória da educação.

Nas situações específicas das edificações que seguem as atividades escolares no edifício original, como são os casos da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, Escola Estadual Rivadávia Correa, Colégio Paula Soares, Escola Estadual Três de Outubro e da Escola Estadual Protásio Alves, podemos observar a situação de crise de memória e a falta de proteção pública pela qual passam essas construções. Em dois casos de Porto Alegre, um da Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles e outro do Colégio Paula Soares, as edificações estão sob o regime de preservação, um através da municipalidade e outro do Estado e da União.

A edificação do antigo Colégio Elementar Fernando Gomes, atual Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles mantém grande parte dos elementos originais de sua

construção, tanto do ponto de vista interno como externo. Está cadastrado na prefeitura de Porto Alegre como imóvel de preservação. A biblioteca escolar, que não tinha patrono, recebeu o nome de “Biblioteca Fernando Gomes”, em homenagem ao professor e dono de uma escola particular na mesma rua, no século XIX, e ao antigo colégio elementar que funcionou no local²⁰⁷. Com esses pequenos gestos começam a se entrelaçar os fios da memória, nos remetendo ao início de um processo de valorização do patrimônio histórico-educativo.

O caso do Colégio Estadual Paula Soares, anexo ao Palácio do Governo, apesar de compor o entorno de preservação de uma importante área do centro histórico de Porto Alegre, apresenta-se em situação física preocupante, sendo que sua última reforma geral é de finais dos anos 1980. Desde junho de 2016, convivem com a interdição do último piso devido problemas de infiltração no telhado, a rampa de acesso de acessibilidade construída sem projeto pelos órgãos responsáveis, assim como, a falta de uma quadra de esportes coberta, conforme está prevista no item 8 do Plano de Necessidade de Obras das Escolas Estaduais. Como já foi mencionado anteriormente, o antigo pavilhão de ginástica está em uma situação de abandono e, em conjunto com a edificação principal, merece obras de restauro e adequação às novas necessidades dos espaços escolares.

Outras situações, como o da Escola Estadual Três de Outubro, de Porto Alegre, a Escola Estadual Rivadávia Correa, de Santana do Livramento e a Escola Estadual Protásio Alves, de Passo Fundo, não apresentam nenhuma política de preservação. No caso da Escola Estadual Rivadávia Correa, de Santana do Livramento, apesar de nenhum registro de proteção de órgãos estaduais ou municipais, podemos observar um apreço pelas comemorações escolares e a criação de suportes de memória, como exposições fotográficas, camisetas, chaveiros e demais objetos em torno do seu centenário. A escola segue suas atividades com grande visibilidade na cidade, permanecendo referência no ensino público.

Um caso estimulador consiste no da Escola Estadual Três de Outubro, localizada na zona sul de Porto Alegre, que apresentava uma situação estrutural bastante precária,

²⁰⁷ Sobre essa situação gostaria de relatar que, durante a pesquisa de mestrado que foi desenvolvida sobre essa instituição (2009-2011), em visitas à Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles comentei com a bibliotecária que o edifício foi construído para receber o Colégio Elementar Fernando Gomes. Na ocasião, a mesma comentou que a biblioteca escolar necessitava de um patrono e que este nome, além de ser uma homenagem ao professor, também seria uma forma de registrar um pouco da história da instituição. Em visita recente à instituição, a fim de averiguar as questões acerca da edificação, eis que o nome na porta de entrada da biblioteca, “Biblioteca Fernando Gomes”.

recebendo uma ampla reforma em 2015. As instalações internas e externas foram totalmente reestruturadas, onde se recuperou espaços no prédio histórico de âmbito administrativo e pedagógico, como sala de vídeo, auditório, sala de professores e uma espécie de “árvore da memória ou da história” no hall de entrada, trazendo uma série de registros dos diferentes momentos históricos da instituição. Esta edificação não apresenta nenhum registro de proteção e/ou conservação no âmbito municipal nem estadual.

Conforme nos coloca Fernandes (2010), um dos principais conflitos e tensões no âmbito da preservação está na crescente tendência de municipalização das políticas de proteção, que poderia ser uma medida utilizada para a Escola Estadual Três de Outubro, através do seu registro no EPAHC. Ainda, poderiam ser implementadas medidas de preservação pelos respectivos municípios de Santana do Livramento e Passo Fundo. Pires (2010) nos coloca que diante da falta de recursos, faz-se necessária uma participação equilibrada entre Estado, sociedade civil e do mercado nas políticas de preservação. Além de sua lógica conceitual e pragmática, deve contemplar um ciclo de reflexão que englobe desde o processo de planejamento, a execução e a realimentação dos mecanismos de preservação.

A Secretaria de Obras Públicas e Planejamento do Estado do Rio Grande do Sul possui atualmente uma seção específica de projetos de prédios escolares para a rede pública estadual. Na descrição sobre o seu plano de atividades e da expectativa de desempenho, art.10, à seção de projetos de prédios escolares competem às funções de “executar todos os projetos de prédios novos, ampliações e reformas relativas à educação, escolas, sedes de coordenadoria regionais de Educação – CREs, sede da Secretaria de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS e Rede de escolas técnicas”. Além disso, deve “executar e monitorar o plano diretor dos terrenos das escolas; (...) realizar vistorias nos locais destinados às obras; (...) emitir pareceres técnicos; prestar assessoramento técnico aos municípios e às entidades de direito público ou privado (...). No caso das edificações históricas, qualquer tipo de obra ou reforma deve ser acompanhado pela seção de Patrimônio Histórico, com sede em Porto Alegre e que desenvolve suas atividades em parceria com as Coordenadorias Regionais de Obras Públicas”.

Um aspecto que devemos ter em consideração são os diálogos necessários entre a edificação histórica e as novas prerrogativas previstas nos espaços escolares modernos. Constatada a situação por que passam muitos prédios de escolas públicas estaduais, foi

desenvolvido o Plano e Necessidades de Obras para escolas estaduais (PNO), entre 2012 e 2014, durante o governo de Tarso Genro (Partido dos Trabalhadores). A ideia consistia na criação de uma referência obrigatória para a elaboração de projetos de reformas e/ou ampliação dos espaços físicos para as escolas do Estado do Rio Grande do Sul.

Na ocasião, um protocolo com 17 itens foi elaborado pelo departamento administrativo da Secretaria da Educação, a fim de estabelecer padrões mínimos de ambientes para uma educação de qualidade social. De acordo com a política educacional do governo estadual, era entendido que questão física “colabora em muito para que a educação se efetive com qualidade, devendo atender ao projeto político-pedagógico ela oferta de espaços que propiciem o desenvolvimento de potencialidades, dinamizem o conhecimento e respeitem a diversidade e as necessidades que se tecem no cotidiano”.

De modo geral, os itens englobam o atendimento às normas técnicas vigentes, como acessibilidade e PPCI; a instalação e/ou adequação de espaços, como quadra de esportes, sala de estudos para professores, cozinha e sala cultural; instalações elétricas e hidráulicas adequadas às dimensões e a segurança da instituição; ambiente virtual via wireless e monitoramento por câmeras; questões de ordem de natural, como paisagismo e reaproveitamento de água e, ainda, questões estéticas, com identificação do nome da escola e a uniformização da cor das instituições da rede pública estadual (Protocolo PNO 2012-2014 Secretaria da Educação/RS, Diretoria de Obras Públicas, Seção de Prédios escolares).

Neste projeto estavam contempladas 32 escolas, que foram selecionadas de acordo com a justificativa de serem de “grande porte (área construída e alunos matriculados), edificações antigas consolidadas na malha urbana, distribuídas em regiões de grande importância da rede pública estadual”. Do total, apenas foram finalizadas as obras da Escola Estadual de Educação Básica Professor Justino Costa Quintana, localizada na zona central do município de Bagé. Segundo dados da Secretaria de obras Públicas, a edificação possuía, aproximadamente, 50 anos.

Conforme salientamos anteriormente, uma das questões mais recorrentes nas edificações escolares históricas, além da necessidade de reforma e restauro, consiste na adequação dos espaços escolares às normas atuais vigentes, tais como: acessibilidade universal, prevista pela ABNT, o Sistema de Proteção contra Descargas elétricas (SPDA) e o Plano de Prevenção e Proteção contra Incêndios (PPCI). As edificações devem adequar-se aos padrões de segurança e, além disso, dialogar com as novas demandas de

um processo educativo inclusivo, com um ambiente físico que demanda conviver com novos elementos e uma política de preservação.

No que diz respeito às instituições públicas responsáveis pelos processos de inventário, tombamento ou outros mecanismos de preservação de bens considerados patrimônio histórico-cultural, visualizamos que não existe uma preocupação sistemática em torno da arquitetura dos primeiros edifícios públicos para a escola primária no estado do Rio Grande do Sul. Nenhuma das instituições analisadas neste estudo de tese está sob o regime de tombamento pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Rio Grande do Sul (IPHAE) e, tampouco, pelas instâncias federais. No caso da edificação protegida sob o regime de estruturação pela Prefeitura de Porto Alegre, da antiga escola Isolada Campo da Redenção, não fazem referência das atividades de ensino que foram desenvolvidas naquele espaço por mais de meio século.

Em se tratando das relações entre União, Estados e Municípios acerca da preservação dos bens culturais, Souza Filho (1997) nos coloca que, a constituição de 1988 definiu uma *legislação concorrente*, estimulando algumas dúvidas quanto ao sistema e a hierarquia dos mecanismos de proteção. Desse modo, esclarece que a preservação se dá por todas as esferas, ou seja, “trata-se de um patrimônio da União que deverá ser protegido pelo Estado e pelo município, de um patrimônio estadual que deverá ser protegido pela União e pelo município, e de um patrimônio municipal que deverá ser protegido pela União e Estado” (p.83).

No que se refere à competência concorrente, o mesmo autor salienta que significa que cabe à União estabelecer as normas gerais que serão suplementadas pelos Estados e pelos municípios. Sendo assim, estes dois últimos têm competência em organizar seus próprios serviços de proteção, tomando por base a legislação Federal e criando normas específicas de proteção cultural, incluindo, também, os processos de tombamento. Em linhas gerais, as constituições estaduais estabelecem normativas acerca de seu patrimônio cultural. Especificamente, no caso do Estado do Rio Grande do Sul,

Assim é que a Constituição do estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, define seu patrimônio cultural como patrimônio natural e os bens de natureza material e imaterial, portadores de referências à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade rio-grandense (artigo 221, V). Além disso, a Constituição gaúcha determina que o Estado e os municípios manterão cadastro atualizado do patrimônio histórico e do acervo cultural público e privado (SOUZA FILHO, 1997, p.84).

No intuito de analisar algumas políticas públicas para a preservação dos edifícios escolares, construídos entre final do século XIX e princípios do XX, tomamos como exemplos dois estados brasileiros: São Paulo e Paraná. Segundo Wolff (2010), podemos observar no caso paulista que o processo de valorização e preservação dos edifícios escolares consiste em uma prática que foi coordenada pela Secretaria da Educação, através da Companhia das Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) e, posteriormente, pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), sendo as mesmas supervisionadas pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT). A mesma autora assinala que a ação em torno da conservação dos edifícios escolares foi iniciada com a luta pelo prédio da Escola Normal Caetano de Campos, que estava sendo ameaçado de destruição devido às obras do metrô, na década de 1970.

A Diretoria de Obras Públicas (DOP) foi o órgão responsável pela conservação e construção das escolas estaduais paulistas, até a década de 1960. Nos anos seguintes, a atribuição de construir e manter escolas públicas passa para o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), sendo que, em 1976, a Companhia das Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP) incorpora essa incumbência. No ano de 1987 é criada a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que passa a ser o órgão responsável por essas funções, as quais desempenha na atualidade.

A FDE possui, dentre suas principais atribuições, o fornecimento de recursos físicos, como a execução de obras nas escolas da rede pública estadual, tomando como base as políticas definidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Para tanto, executa construções, ampliações, adequações e reformas dos edifícios escolares:

expansão da rede (construção e ampliação de escolas), aumentando a capacidade de atendimento onde necessário; manutenção corretiva dos prédios existentes, incluindo os restauros de edificações tombadas pelo patrimônio; substituição de prédios; adequação das edificações para atender a programas específicos como as Escolas de Ensino Integral; melhorias dos prédios (obras de acessibilidade, adequação dos sistemas de combate a incêndio, quadras de esporte, etc.).

No subitem obras, ainda estão contempladas questões como história da construção escolar, construção e ampliação de escolas/substituição, acessibilidade, reformas, restauro, cobertura de quadras, creche escola, convenio de ação cooperativa entre o

Estado e os municípios, prêmios e menções. Outro aspecto a ser destacado consiste em uma série de publicações sobre a temática “arquitetura escolar”, que contempla um conjunto de cinco publicações: Arquitetura Escola Paulista: estruturas pré-fabricadas; Arquitetura Escola Paulista: anos 1950 e 1960; Arquitetura Escola Paulista: restauro; Arquitetura Escola Paulista: política educacional e, por fim, Arquitetura Escola Paulista: 1890-1920.

Em novembro de 2010, uma importante ação foi empreendida em torno do tombamento de um conjunto de 126 escolas construídas na Primeira República, no Estado de São Paulo²⁰⁸. De acordo com a Secretaria da Educação, as escolas centenárias narram à memória do ensino paulista:

Uma volta ao passado e a costumes que já não existem mais. É essa a sensação ao entrar pelo portão central da Escola Estadual Romão Puiggari, no bairro do Brás, em São Paulo. O piso de ladrilhos e as portas de madeira escura, apesar de não serem mais as mesmas de sua inauguração, em 1898, mantêm as características originais do prédio construído por Ramos de Azevedo. Assim como o colégio do Brás, que este ano completa 113 anos, mais de 80 escolas estaduais de São Paulo são centenárias. O valor histórico dessas e de outras construções do início do século XX fez com que mais de 120 unidades escolares da rede fossem tombadas pelo Conselho do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT). Grande parte delas reflete as inspirações neoclássicas e o padrão das edificações da Primeira República, características marcantes dessa fase da arquitetura paulista (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 12 de setembro de 2011).²⁰⁹

²⁰⁸ As instituições foram tombadas pelo CONDEPHAAT. Processo 24929/86 Municípios: Resolução SC n.º 60, de 21.07.2010, publicado no DOE de 11.11.2010 – Pág. 112 a 114 Livro do Tombo Histórico, Inscrição n.º 377, p. 103 a 110

²⁰⁹ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-centenarias-do-estado-de-sao-paulo-memoria-do-ensino-no-inicio-do-seculo-xx>. Acesso em 20 de agosto de 2016.

Figura 98: Escola Estadual Romão Puiggari – São Paulo (s/d)



Fonte: <http://www.saopauloantiga.com.br/ee-romao-puiggari/>

Analisando o panorama das escolas públicas do Estado de São Paulo, podemos observar um significativo processo de preservação dos edifícios escolares históricos, especialmente, pelo empreendimento em torno do tombamento de mais de cem instituições, concretizado em 2010. Conforme nos coloca Wolff (2010), a questão se tornou um campo de atuação profissional para arquitetos, restauradores e pesquisadores interessados na preservação do patrimônio cultural. Significativos estudos realizados por pesquisadores na área da arquitetura e da educação, tais como: Ester Buffa, Rosa Fátima de Souza e a própria arquiteta que acima citada, Silvia Ferreira Santos Wolff, dentre outros, vem dialogando com as políticas públicas estaduais.

Outro fator que merece destaque é a organização do setor de obras FDE, que dentre suas atribuições compete o conhecimento em torno do histórico da instituição escolar proporciona uma aproximação entre arquitetura escolar como patrimônio histórico-educativo através de uma política pública de conhecimento e preservação. O tombamento deste conjunto de escolas públicas nos remete a uma possibilidade que poderia ser problematizada por pesquisadores e instituições públicas de outros Estados, respeitando as especificações das legislações estaduais.

No Estado do Paraná analisamos o caso do Museu da Escola Paranaense (MEP), que está vinculado à Secretaria da Educação do Paraná e desenvolve atividades no âmbito museológico e pedagógico de educação patrimonial, formação de professores da rede pública e a criação de centros de memória. Iniciado em 2008, mas institucionalizado cinco anos depois, através do decreto 8.242/2013, em 2013, o projeto tinha como objetivo inicial a gestão do patrimônio histórico escolar das escolas da rede estadual. Após a instalação da sede do prédio do antigo edifício do Grupo Escolar Cruz Machado, em 2014, e sua reestruturação, o seu objetivo atual consiste em “sensibilizar e despertar os gestores das escolas públicas, professores, alunos e a comunidade escolar como um todo a terem um olhar mais atento aos assuntos ligados à memória e ao patrimônio histórico e cultural da rede estadual de ensino, bem como dar orientação museológica e pedagógica na criação de Centros de Memória”.

Figura 99: Edifício sede do Museu da Escola Paranaense (2015)



Fonte: Gazeta do Povo, 14 de novembro de 2015²¹⁰.

Entre suas diferentes ações e projetos, um deles é referente às escolas estaduais tombadas, que compreende até o momento um total de 13 instituições²¹¹. Desse modo, o

²¹⁰ Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/a-delegacia-que-virou-museu-da-escola-5txmue4swri27x52ftk5a95nl>

²¹¹ Centro Estadual de Educação Profissional Dr. Brasília Machado; Escola Estadual D. Pedro II; Colégio Estadual do Paraná; Colégio Estadual São José; Colégio Estadual Dr. Xavier da Silva; Colégio Estadual Moyses Lupion; Colégio Estadual Prof. Lysimaco Ferreira da Costa; Colégio Estadual Rocha Pombo; Colégio Estadual Tiradentes; Colégio Estadual Regente Feijó; Escola Estadual Faria Sobrinho; Instituto de Educação do Paraná Prof. Erasmo Pilotto; Instituto de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha.

Museu da Escola Paranaense trabalha pelo viés da formação continuada dos gestores destas instituições, objetivando proteger, valorizar e preservar tanto pelo viés do bem material, como a história e a memória que integram esse patrimônio.

Outra iniciativa do Governo do Estado do Paraná consiste na elaboração do “Caderno de Orientações para Preservação de Prédios Escolares”, em parceria com a Secretaria da Educação e a Divisão de Projetos e Edificações²¹². O material introduz a noção de espaço e patrimônio escolar, a responsabilidade, manutenção e preservação desse tipo de construção. Primeiramente destaca que: “é possível, por exemplo, construir a História da Educação tendo a arquitetura escolar como fonte, principalmente a partir da Proclamação da República (1889), momento em que ocorreu um aumento da preocupação com a construção de prédios específicos para a educação” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, s/d, p.5).

Em seguida, explica que a noção de patrimônio engloba tanto bens incorpóreos, imateriais e intangíveis (assim chamados, pois não apresentam uma forma física tais como: cultura, valores, filosofia, o projeto pedagógico, a tradição, a história e seus símbolos), quanto aos bens materiais ou físicos, que é tudo aquilo que pode ser visto e tocado, também chamamos de bens corpóreos, ou ainda, de bens tangíveis (p.5). Salienta ainda que, a responsabilidade pelo patrimônio escolar, no Estado do Paraná, deve ser coordenada pelo diretor/gestor da escola e realizado por todos os funcionários (conforme Lei 6174/70, Estatuto dos funcionários civis do Paraná).

Em 1995, uma resolução firmada entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná e a Fundação Educacional do Paraná (FUNDEPAR), atual Superintendência de Desenvolvimento Educacional (SUDE), estabelece que seja proibida intervenções no Projeto Físico das Unidades Escolares sem o prévio conhecimento e devida anuência da SUDE²¹³. Em seguida, o caderno orienta a conservação de todas as partes da estrutura física das escolas, abarcando diferentes tipos de materiais e equipamentos.

²¹² O documento não apresenta data, apenas o nome do Governador do Estado em exercício: Roberto Requião.

²¹³ Conforme o documento: “a SEED/SUDE é a entidade responsável pelo fornecimento do prédio e de suas instalações físicas para o atendimento das necessidades pedagógicas, entretanto a manutenção e a conservação dos recursos materiais da escola são de responsabilidade conjunta da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e da direção do estabelecimento de ensino” (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, s/d, p.6).

No Estado do Paraná também encontramos o material referente ao “Curso Técnico em Meio Ambiente e Manutenção da Infraestrutura Escolar”, que remete aos prédios escolares na atualidade (PEREIRA, 2009). Os objetivos são amplos e compreendem:

Fornecer (ao funcionário) informações a respeito do impacto ambiental da construção civil e do manejo correto de seus resíduos; levar a ele informações básicas sobre a história das técnicas construtivas na Europa, na América pré-colombiana e no Brasil; explicar princípios básicos da arquitetura e da engenharia civil, como leituras de plantas de escolas, de seu entorno e de seus componentes; informá-lo acerca de especificações escolares; ampliar o seu repertório sobre técnicas e materiais de construção e, ainda, indicar algumas técnicas de reparos que podem ser executadas em sua escola; ressaltar ao funcionário o seu papel fundamental na manutenção e conservação do espaço escolar, por meio de sua intervenção visando fazer da escola um espaço de convivência, como, por exemplo, no enfrentamento da depredação, na manutenção de quadros-de-giz e no manuseio de extintores de incêndio; fornecer informações básicas sobre o papel do funcionário quanto à acessibilidade de pessoas portadoras de necessidades especiais (PEREIRA, 2009, p.7).

O módulo “Técnicas de Construção”, que compreende a última etapa do curso, apresenta 5 unidades: Construção como aplicação de materiais e de suas relações com a sustentabilidade ambiental; Evolução técnica das construções: passado e presente. História das construções: na Europa, na América pré-colombiana, no Brasil colonial, independente e moderno; O edifício escolar; Técnicas de construção aplicadas à escola e Papel do funcionário na construção, conservação e manutenção física dos prédios escolares.

No Estado do Paraná, ainda verificamos o desenvolvimento de políticas públicas em torno da restrição de intervenção nos prédios escolares, por meio da Secretaria Estadual de Educação. A elaboração do caderno de prescrições e orientações quanto às edificações escolares, nos permite assinalar um processo de sistematização em direção ao estudo e preservação dos prédios escolares, sendo os mesmos históricos ou não. No que diz respeito à criação e às atividades desenvolvidas pelo Museu da Escola Paranaense, consideramos uma importante iniciativa e visualizamos um longo caminho a ser percorrido em torno do estudo e da conservação do patrimônio histórico-educativo, especialmente, pelo viés da sensibilidade e da formação de professores, profissionais e gestores que trabalham na rede pública estadual.

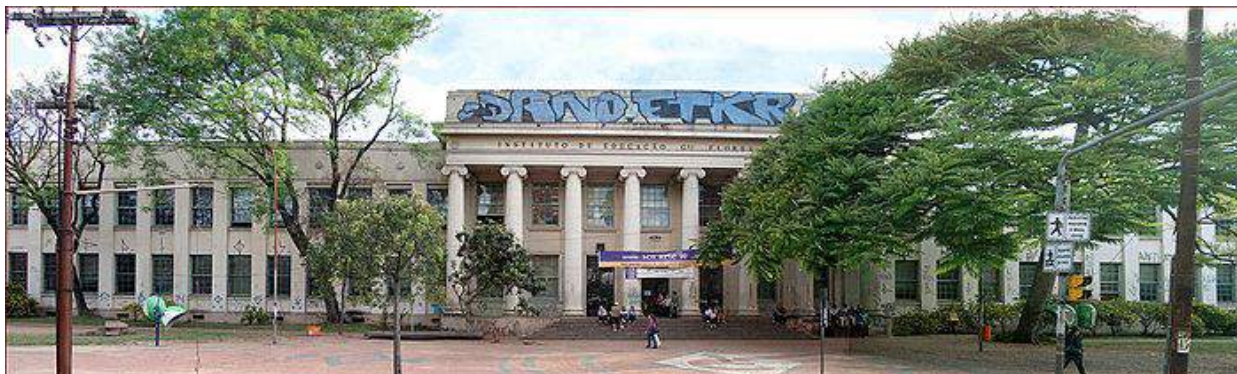
Em se tratando dos processos de proteção de bens culturais, Souza Filho (1997, p.92) nos assinala que, apesar das diferenças entre os poderes legislativos, do que é registrado como patrimônio nacional (federal), patrimônio estadual (Estado) ou como patrimônio local (municipal), em todos os casos cabe ao poder público, independentemente das esferas, a sua proteção. O processo de inventário poderia ser uma alternativa se tratando dos edifícios escolares, tendo em vista que o mesmo consiste em um “levantamento de bens culturais que deve ser feito com os mesmos critérios técnicos do tombamento para listar os bens integrantes do patrimônio cultural”. Neste caso, contemplam tanto os “bens com suporte como os bens sem suporte, que sofrem risco de extinção ou não” (SOUZA FILHO, 2010, p.172).

No caso do Estado do Rio Grande do Sul, o instituto responsável pela preservação de bens históricos e artísticos (IPHAE) apresenta em sua lista de bens tombados um número reduzido de instituições escolares, totalizando apenas quatro: Antiga Escola Santa Teresa, localizada no município de Santa Teresa, tombado em 09/08/1985; Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha, Porto Alegre, tombado em 16/03/2006 e as Telas a Óleo, tombado em 12/08/2011; Antiga Escola de Agronomia Eliseu Maciel, Pelotas, tombado em 12/06/2013 e o Instituto de Educação Olavo Bilac, em Santa Maria, tombado em 19/03/2013.

O prédio do Instituto General Flores da Cunha, finalizado em 1935, remete ao ano de comemorações do centenário da Revolução Farroupilha no Estado. Os tramites para o seu tombamento, realizado pelo IPHAE, foi iniciado em 1995, sob processo número 2733.1100/95.0. Em fins da década de 1990, lhe foram atribuídos valores histórico-arquitetônicos, tradicional-evocativo e de referencial urbano, sendo considerado um dos marcos da arquitetura neoclássica do Estado do Rio Grande do Sul e de espaço de memória de alunos e professores que trabalharam e se formaram neste espaço. Seu reconhecimento, enquanto patrimônio, foi efetivamente concluído e publicado em Diário Oficial uma década depois, em março de 2006²¹⁴.

²¹⁴ Projetado pelo arquiteto espanhol Fernando Corona, é composto por 3 edificações, formado por um prédio principal, de dois pavimentos, cuja fachada longitudinal de 127 metros de extensão apresenta pórtico de acesso com oito colunas jônicas de nove metros de altura, o prédio do ginásio, de planta retangular e as mesmas características formais do prédio principal e, o prédio do jardim de infância, localizado na parte posterior ao prédio principal, com acesso elevado marcado por colunas jônicas.

Figura 100: Fachada parcial do Instituto General Flores da Cunha (s/d)



Fonte: wikipedia.org²¹⁵.

No ano de 2012, uma licitação para execução do projeto de restauro do prédio foi iniciada, tendo a empresa 3C Arquitetura e Urbanismo como vencedora e, também, através da Portaria 09/2013, de 04.02.2013. Uma Comissão, composta por membros da Secretaria de Obras Públicas (setor do Patrimônio), da Equipe do Patrimônio Histórico e Artístico do Município (EPHAC), do IPHAE e da Fundação de Ciência e Tecnologia foi designada para acompanhar execução do Projeto de Restauro. A obra é fiscalizada por técnicos da Secretaria de Obras Públicas (SOP) e da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC), sendo acompanhada por técnicos do IPHAE e da EPHAC, pois o Instituto também é protegido no âmbito municipal, por conta do tombamento do Parque Farroupilha, realizado no ano de 1997. Desde dezembro de 2015, após licitação pública, a Empresa Portonovo Empreendimentos e Construções foi contratada para a execução do restauro, previsto para entrega no ano de 2017.

Em 2016, por iniciativa do Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB/RS), o prédio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, de Porto Alegre, conhecido popularmente como “Julinho”, foi tombado Coordenação da Memória Cultural, da Secretaria Municipal da Cultura (SMC), sendo considerado patrimônio da cidade. De acordo com a Coordenação da Memória Cultural, da Secretaria Municipal da Cultura (SMC) o projeto de tombamento remete à homenagem ao arquiteto do prédio, Demétrio Ribeiro, reconhecendo seu valor histórico, artístico e cultural de um estilo arquitetônico modernista mais simbólicos de Porto Alegre. O processo conta com o apoio do Instituto

²¹⁵ Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Instituto_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_General_Flores_da_Cunha

do Patrimônio Histórico e Artístico (IPHAN), do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico e Cultural (COMPAHC), da Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural (EPAHC), e o apoio da Fundação de Apoio ao Colégio Estadual Júlio de Castilhos, do IAB e da Federação Nacional de Arquitetos²¹⁶.

No caso da abertura de processos de inventários pelo município de Porto Alegre, a mesma pode ser iniciada por qualquer pessoa física ou jurídica, proprietário ou não. O pedido deve ser realizado junto ao EPAHC por intermédio do Protocolo Central do Município, com informações básicas, tais como: “nome e localização do bem; justificativa do pedido esclarecendo a importância da preservação do bem; nome e endereço do interessado e, caso seja possível, o interessado deverá indicar nome e endereço do proprietário e fornecer documentação sobre o bem, tais como dados históricos, desenhos e fotografias”. Após realizada uma primeira avaliação técnica, o mesmo é submetido à determinação do Conselho Municipal de Patrimônio Histórico e Cultural (COMPAHC) que autorizará o bloqueio preventivo do imóvel ou área. O bem que está sendo examinado ficará submetido ao mesmo regime de preservação ou inventariado, até a decisão final do COMPAHC. Em caso de aprovação, o mesmo será publicado em Diário Oficial (D.O), com prazo de 30 dias para manifestação e contestações dos proprietários. Depois disso, em caso de manutenção do bem, uma resolução final é homologada e publicada no D.O²¹⁷.

Conforme podemos observar, as experiências de tombamento no Estado do Rio Grande do Sul estiveram articuladas entre diferentes instâncias públicas e grupos de interesses, tanto nos âmbitos municipais, estaduais, federais, como outras associações e instituições. Outras alternativas, como o inventário, que conta com os regimes de estruturação e compatibilização, estipulados pelo município de Porto Alegre, empreendem iniciativas de preservação dos bens culturais materiais e imateriais que podem ser estendidos para os edifícios escolares e iniciado pela própria comunidade escolar. Conforme podemos observar, são inúmeros problemas estruturais e a falta de

²¹⁶ Colégio Júlio de Castilhos é tombado pelo Patrimônio Histórico. Prefeitura de Porto Alegre. 01 de setembro de 2016. Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smc/default.php?p_noticia=188766&COLEGIO+JULIO+DE+CAS+TILHOS+E+TOMBADO+PELO+PATRIMONIO+HISTORICO. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

²¹⁷ Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Secretaria Municipal da Cultura. Coordenação da Memória Cultural e Equipe do Patrimônio Histórico e Cultural. Inventário: o que você precisa saber. Disponível em: http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smc/usu_doc/inventario.pdf

investimento na preservação e conservação dos edifícios escolares públicos históricos. Diante deste cenário, devemos refletir e problematizar a escola enquanto um patrimônio cultural, um espaço que comporta bens materiais e imateriais que integram sua existência, articulado seu passado, presente e futuro.

Estabelecendo uma discussão em torno do patrimônio cultural e educação, Mayordomo (2016, p.13) recorda que conforme foi assinalado na Convenção da UNESCO para salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, ocorrida em 2003, é difícil uma separação do que corresponde ao material e ao imaterial no panorama cultural. No caso dos objetos da atividade educativa “son un soporte físico culturizado, ciertamente, y por ello son un producto cultural sobre el que descansan significados y la información; en tanto que lo inmaterial o que lo intangible, por otro lado, no existe por lo general sino en función de referentes materiales”. Dessa maneira, o autor afirma que “tanto los espacios como las prácticas y materiales de las instituciones educativas son bienes culturales, porque son realidades llenas de significado y testimonio” (p.14).

As experiências apresentadas, em conjunto com as demais discussões e contextos analisados, representam um panorama complexo em torno preservação e conservação da arquitetura escolar. Envolve diferentes instâncias e poderes públicos, as comunidades escolares, pesquisadores em história, educação e arquitetura, que devem alinhar-se às discussões no âmbito do patrimônio de modo mais amplo e, em torno do patrimônio histórico-educativo, de forma particular. Nesta perspectiva, o edifício escolar é compreendido enquanto suporte do bem cultural no âmbito histórico-educativo, ou seja, sem a preservação desta materialidade, não é possível conservar a memória da educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender a arquitetura escolar como elemento ativo do processo educacional e valorizar os seus significados através dos estudos do patrimônio histórico-educativo consistiu no principal desafio empreendido durante a escrita desta tese. Se pensarmos nesta questão, dentro do grupo de historiadores da educação, observamos que é recorrente a preocupação em torno da conservação e preservação dos edifícios e dos acervos escolares. No entanto, estabelecer a discussão desta problemática em um plano mais amplo, dialogando com distintas áreas do conhecimento, assim como com diferentes poderes, instituições e esferas públicas consiste em uma demanda necessária, tendo em vista o cenário em que se encontram os primeiros edifícios construídos para as escolas primárias públicas no Estado do Rio Grande do Sul.

Trilhando pelos caminhos da história cultural, concebemos que a pesquisa histórica é construída através de juízos de valor, de escolhas e de subjetividades que estão além de um objeto e um dado corpus documental. Neste sentido, nos debruçamos sobre a documentação oficial, organizada e catalogada em diferentes arquivos públicos, bem como, nos rastros e vestígios de outras pesquisas, de distintos acervos e instituições. A investigação nos relatórios oficiais do governo do Estado foi fundamental para cartografar os primeiros edifícios escolares e identificar demais espaços adaptados e reformas para a escola primária. Apesar de serem lidos enquanto um discurso oficial ressaltamos os seus limites, falhas e silêncios como qualquer outro tipo de documentação. Com a finalidade de explicitar os aspectos dos percursos e itinerários da pesquisa trouxemos relatos sobre os encontros e desencontros nesta trajetória e a heterogeneidade dos procedimentos, sendo que os mesmos foram tanto presenciais como virtuais. Devemos, ainda, destacar a importância dos sujeitos que colaboraram com minuciosos detalhes e indicações, facilitando, em alguns casos, o contato com responsáveis pelas instituições educativas e/ou realizando registros fotográficos em diferentes cidades do Estado.

Valendo-se do conceito de cultura escolar, tão difundido e, na maioria dos casos, pouco problematizado no campo da história da educação, olhamos para a cultura material escolar como um dos elementos fundamentais para entender a escola além das legislações, normas e regulamentos, ou seja, na possibilidade de visualizar o seu interior e o seu cotidiano. Dentro desta concepção, nos dedicamos, de maneira especial, ao estudo dos espaços e a arquitetura escolar, que há algumas décadas vem sendo considerado como um

elemento-chave para a história das instituições educativas. Desse modo, a arquitetura escolar não é considerada secundária, como um dado complementar de pesquisas que se dedicam a outras temáticas dentro do campo da história da educação, mas sim, o núcleo principal, o ponto de partida, o percurso a ser investigado e a contribuição final. Além da materialidade em si, a arquitetura escolar também evoca sentimentos e emoções, lembranças e memórias.

Dentre as perspectivas e últimas tendências da história da educação, consideramos indispensável estimular uma discussão da arquitetura escolar tomando por base os estudos do patrimônio histórico-educativo. Para tanto, consideramos importantes as experiências que vem sendo desenvolvidas em outros países, através de grupos de investigação e sociedades científicas, revistas especializadas, seminários e congressos, os museus pedagógicos e de história da educação, os programas governamentais, dentre outros. Sobretudo na Espanha, local onde foi realizado o estágio de estudos durante o percurso do Doutorado, podemos observar a trajetória entre o desenvolvimento das iniciativas do museísmo pedagógico, a organização da Sociedad Española para Estudio del Patrimonio Educativo, criada oficialmente em 2004, com seus encontros sistemáticos desde o ano de 2005. Podemos ressaltar a importante rede de museus pedagógicos, de educação e de história da educação, os centros de estudos sobre a memória educativa que atualmente existe no país, os grupos de pesquisa, a revista dedicada à temática, assim como, os projetos que visam uma preservação dos centros educativos e que privilegiam a questão didática do patrimônio educativo.

No Brasil, os estudos acerca do patrimônio histórico-educativo têm se desenvolvido nos últimos anos, com organização de simpósios temáticos em congressos nacionais, eventos científicos regionais e locais, grupos de pesquisa e por iniciativas de pesquisadores universitários que estão em constantes diálogos com experiências internacionais, de maneira especial, com Espanha, Portugal, México e Argentina. Uma importante iniciativa consiste na Red Ibero Americana para la Investigación y Difusión del Patrimonio Histórico-Educativo (Ridphe) criada em 2008, com sede na UNICAMP/São Paulo. A Revista científica da Ridphe, que teve seu primeiro número publicado em 2015, aumentou significativamente a difusão das pesquisas na área entre pesquisadores no país e recentemente publicou o seu terceiro número.

Considerando o cenário da escola primária pública na primeira república brasileira, analisamos o contexto de organização de uma rede de ensino, fomentada pelos

governos estaduais. A escola graduada, que demandava novas exigências pedagógicas e espaciais, configurou um novo modelo de ensino primário, que ficou conhecido em praticamente todo o território nacional sob a denominação de grupos escolares. Nesta conjuntura, o Estado de São Paulo foi o pioneiro neste empreendimento e serviu de modelo para outras regiões do país.

Em relação à escola primária no Rio Grande do Sul, podemos salientar que a mesma apresentou características organizativas distintas de outros Estados brasileiros, especialmente quanto à nomenclatura, sendo os colégios elementares o modelo de ensino primário rio-grandense. Os grupos escolares eram considerados instituição de menor prestígio, o que não limitou o seu crescimento na última década da Primeira República, até ultrapassar numericamente os colégios elementares. A centralidade política do Partido Republicano Rio-Grandense na presidência da província foi marcada pela forte influência do positivismo, vislumbrando uma ação política de modernização por vias conservadoras. Desse modo, tanto os diretores como o magistério deveriam possuir uma integridade indiscutível, que estaria vigiada pelos inspetores de ensino nomeados pelo próprio governo. Em relação ao alunado, a instrução deveria estar além do ler, escrever e contar, contemplando uma formação integral – física, moral e intelectual - com a finalidade de constituir os futuros cidadãos da república.

Analisando a construção discursiva em torno da passagem da escola em espaços adaptados para os prédios projetados e construídos para as atividades de ensino, podemos destacar similitudes em diferentes países, que foi estimulada por contatos e divulgação das redes públicas de ensino nacionais através dos congressos e conferências pedagógicas e viagens de intelectuais, professores e políticos, entre final do século XIX e princípios do XX. Em linhas gerais, em se tratando de espaço e arquitetura escolar, podemos constatar a preocupação com a escolha do terreno na trama urbana, a posição solar do edifício, a metragem destinada para cada aluno, a separação por sexo, a existência de salas de aula para diferentes níveis de ensino, a sala dos professores, a biblioteca, os sanitários, o local para prática de atividade física, o número e posição das aberturas. No que se refere às questões higiênicas, as principais recomendações se remetiam à entrada abundante de luz e ar, a presença de água potável, sanitários e espaço para gabinete médico e dentário.

Podemos assinalar como pontos de divergência e discussão em panorama internacional e nacional distintas questões, tais como: a necessidade de um local para moradia do professor na própria escola, as dimensões e materiais utilizados nos edifícios,

a ornamentação das fachadas, as diferenças de projetos das escolas urbanas e rurais, a necessidade quantitativa de prédios em detrimento de um investimento qualitativo nas construções, o estímulo à doação de terrenos por parte dos municípios ou particulares, a criação de leis de arrecadação de impostos destinados especificamente às construções escolares, dentre outros temas, foram questões recorrentes durante praticamente todo o período analisado. Também, podemos examinar o local de destaque da escola primária no traçado urbano, próximo aos demais edifícios públicos de maior prestígio; sua identidade própria, separada dos demais espaços que até então estavam atreladas, como por exemplo, as igrejas e outras repartições públicas; o suporte de signos e símbolos em suas fachadas e no interior do edifício, como bandeiras, escudo pátrio, relógio, quadros murais, símbolos religiosos, figuras políticas, dentre outros.

Outro aspecto que merece destaque consiste nos registros imagéticos dos edifícios escolares, que integravam os relatórios políticos oficiais, as obras sobre arquitetura escolar, os álbuns oficiais do Estado, os registros de particulares, os cartões postais, dentre outros. Essa visualidade da escola primária pública foi construída com ou sem a presença de professores e alunos, pelas mãos de engenheiros, arquitetos e desenhistas, assim como amplamente capturadas pelas lentes fotográficas em diferentes países. Esse corpus documental nos trazem informações e indícios importantes sobre os espaços e arquitetura escolar, que devem ser problematizados para além do papel ilustrativo. Quando o edifício não existe mais, a imagem torna-se ainda mais significativa para conhecer, analisar e rememorar essa materialidade. Algumas instituições de ensino estimulam a recordação dos antigos espaços e edifícios escolares através de representações como fotografias, maquetes e pinturas, ocupando um lugar de destaque nas comemorações, nas exposições, no *hall* de entrada e nas demais atividades escolares.

No Brasil podemos observar experiências que culminaram na construção de edifícios escolares para a escola primária pública, no período anterior à Proclamação da República (1889). No entanto, é através da criação e propagação da escola graduada, sob o modelo de grupos escolares na maioria das cidades, que a elaboração de projetos e edificação sistemática será empreendida em vários Estados brasileiros. De modo geral, os grupos escolares dotados de edifícios próprios ocuparam locais de grande visibilidade no cenário urbano, com proporções monumentais e com mobiliário adequado, de modo especial, nas capitais e nas cidades de maior desenvolvimento econômico. Por outro lado, grande parte das pequenas cidades do interior permaneceu desprovida de espaços

adequados para as escolas primárias, que seguiam funcionando nas casas de professores, em salas anexas de outros edifícios públicos, nas igrejas ou qualquer outro tipo de prédio disponível, alugado pelo poder público. Dessa maneira, o cenário do ensino público brasileiro seguiu por muitas décadas funcionando através das aulas públicas isoladas, com apenas um professor, que ministrava o ensino para diferentes níveis, em espaços com ausência de aberturas e sanitários, sem a entrada de luz e ar, e com mobiliário doado pelos professores ou pela comunidade do município.

Essa mesma conjuntura é visualizada no caso do Estado do Rio Grande do Sul, onde localizamos um número reduzido de construções escolares empreendidas pelo governo do Estado. No entanto, na discursividade dos dirigentes políticos é recorrente a menção quanto a necessidade dos prédios escolares próprios como uma das as principais medidas para a melhoria da qualidade do ensino primário. Essa questão compreendia demandas desde o ponto de vista econômico, ou seja, os alugueis aumentavam significativamente; pedagógico, pois edifícios adaptados não comportavam o número de alunos e não os dividia em graus de adiantamento, conforme recomendava a pedagogia moderna; higiênico, já que salas eram pequenas, com pouca entrada de ar e luz, sem sanitários e, ainda, o mobiliário que é destacado como inadequado para as atividades de ensino e para as boas condições de saúde.

Em relação aos projetos de construções, reformas e plantas dos edifícios destacamos que esses dados são praticamente ausentes e quando localizados estão fragmentados em outros acervos, como na Mapoteca da Diretoria de Obras Públicas e de arquitetos de forma particular. No que diz respeito aos registros fotográficos podemos ressaltar sua presença mais significativa nos relatórios oficiais e outros tipos de documentação, como álbuns da cidade, nos históricos das instituições, em páginas da internet e redes sociais, nos acervos escolares, dentre outros. O conjunto mais importante de fotografias de escolas primárias foi localizado como anexo do Relatório de Instrução Pública, de 1924, contendo 20 unidades. Neste material foram registrados os colégios elementares, aulas isoladas e grupos escolares, sendo um total de 12 instituições de 8 municípios do Estado. De modo geral, podemos categorizar em nove (9) de edifícios escolares, estudantes e professores das escolas públicas primárias; seis (6) somente dos edifícios escolares; três (3) da sala de aula com estudantes e professoras e duas (2) de estudantes ao ar livre. Além disso, encontramos alguns registros de edifícios em fase construção nos relatórios de obras públicas e concluídos.

Essas imagens reportam a construção visual da escola pública, que apresentam como ponto em comum o registro oficial, valendo-se de diferentes ângulos e contextos. A presença do edifício escolar na maioria das fotografias, com ou sem os sujeitos envolvidos no processo educativo, nos fazem refletir acerca da importância desse empreendimento no momento da organização de um sistema de ensino que visava atender as necessidades funcionais e incorporar elementos simbólicos da República Brasileira. As fotografias escolares adentram no universo da cultura escolar de diferentes espaços e tempos, possibilitando conhecer alguns edifícios que já demolidos são possíveis de serem estudados com base em sua fotografia. Outros, que sobrevivem ao tempo, podem usá-las para refletir sobre sua história, memória e patrimônio educativo. Neste conjunto que localizamos, inúmeros aspectos que podem ser aprofundados em estudos posteriores, tais como: os alunos separados por gênero, mesmo que ocupando um lugar comum; o uso de uniformes; a militarização; as atividades físicas e específicas (como aula de música ou aula de prática) fotografias posadas e espontâneas; a supervisão de adultos (professores, diretores e instrutores); a presença de alunos/as negros/as, dentre outras possibilidades de interpretação que os diferentes olhares podem construir a partir das imagens.

Com o objetivo de cartografar os primeiros projetos, plantas e construções e registros visuais dos prédios escolares construídos pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, identificamos a presença de um projeto tipo, de 1899, para escola primária e um projeto para escola rural, de 1919. Das 18 instituições de ensino primárias que foram localizadas e analisadas, ao longo desta pesquisa, assinalamos a predominância de colégios elementares, mas, também, a presença de grupos escolares e aulas isoladas. O estudo constatou que dentre o conjunto de espaços que foram adaptados e reformados para as atividades de ensino, os mesmos persistiram por muitas décadas no cenário educativo rio-grandense, sendo substituídos por novos prédios, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970. Dos edifícios construídos é possível visualizar uma permanência na educação pública, mesmo que dois deles tenham sido demolidos em diferentes conjunturas. Neste grupo, também, podemos observar problemas comuns relacionados à estrutura física, como falta de reformas, pinturas, restauro e, ainda, de adequações às novas exigências legais dos espaços públicos, como plano de acessibilidade universal e de proteção contra incêndios.

Ao retomar o problema de tese proposto no início desta pesquisa: “quais são as relações estabelecidas entre os primeiros prédios para a escola primária, construídos pelo

Governo do Estado do Rio Grande do Sul, nas primeiras décadas do século XX, com patrimônio histórico-educativo rio-grandense”, constatamos um profundo distanciamento entre os edifícios analisados e os órgãos públicos responsáveis pela sua manutenção e preservação. Não localizamos nenhum projeto vinculado à Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado e a Diretoria de Obras Públicas que remeta à iniciativa ou proposta de valorização e preservação destas primeiras construções escolares com a memória da educação e como patrimônio histórico-educativo rio-grandense.

No intuito de examinar a trajetória dessas primeiras edificações, identificamos algumas mudanças e muitas permanências do ponto de vista material e simbólico, tendo em vista que a maioria dos edifícios segue as atividades como instituição de ensino pública estadual. No caso de dois edifícios que estão localizados no centro histórico da cidade de Porto Alegre, sendo o do Colégio Estadual Paula Soares, anexo ao Palácio do Governo e, a Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles, apesar de apresentarem registro de edificação de preservação, um por via estadual e, a outro, pela instância municipal, convivem com o total descaso dos poderes públicos quanto às necessidades de restauro e reformas para a manutenção de sua existência. Outro edifício, localizado na mesma cidade, que seria a primeira escola pública construída pelo poder estadual, entre 1907 e 1908, onde atualmente se encontra a Casa de Conselhos Municipais, não apresenta nenhum projeto relacionado à memória da instituição educativa que funcionou no local por aproximadamente 70 anos.

Dois casos, o da Escola Estadual Rivadávia Correa, de Santana do Livramento e, da Escola Estadual Três de Outubro, de Porto Alegre, apresentam um panorama mais animador. Ambas instituições empreenderam esforços, pela iniciativa da própria direção e da comunidade escolar, no sentido de angariar verbas para reformas, restauros por parte do poder público estadual e desenvolveram pequenas atividades para estimular a conservação da memória educativa, como organização de exposições, comemorações e espaços de memória.

Constatado uma série de problemas estruturais, o descaso dos poderes públicos em torno destas edificações e a falta de programas e projetos de proteção e preservação, consideramos relevante uma discussão no âmbito do patrimônio cultural, tendo-se em conta que as diferentes formas de conhecimento praticadas e transmitidas por um grupo de seres humanos integram uma parte significativa da cultura. Desse modo,

compreendemos a arquitetura escolar como suporte material indispensável para a sobrevivência de bens imateriais relativos à educação, o que a configura enquanto patrimônio cultural de uma dada sociedade e/ou grupo de pessoas.

Após a identificação dessas primeiras edificações escolares, a análise de aspectos sobre suas trajetórias e a constatação preocupante da situação em que se encontram na atualidade, urge a ação de uma política pública que empreenda mecanismos de preservação estrutural, histórica e memorialística destes estabelecimentos. Para tanto, diferentes instâncias públicas e de pesquisa devem dialogar, pois os interesses são distintos e demandas orçamentárias são de grandes proporções. Exemplos como o do Estado de São Paulo e do Estado do Paraná podem servir como estímulo, com as devidas adaptações para a realidade regional. Devemos buscar parecerias e dialogar junto ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul, que atualmente exerce sua proteção em apenas quatro edificações de ensino em todo o território do Estado e é acionado para emitir parecer técnico em diversas conjunturas de demolições de edifícios públicos, como foi recentemente o caso da Escola Estadual Margarida Pardelhas, do município de Cruz Alta.

Outra discussão que merece a nossa atenção consiste nas ações de tombamento e inventários relativos aos edifícios escolares históricos. Para as instituições de ensino entrarem nesse espaço de proteção necessitamos compreendê-las enquanto parte do patrimônio cultural rio-grandense, o que demanda um processo valorização histórica, cultural, arquitetônica, artística e de memória coletiva. Conforme visualizamos no caso do município de Porto Alegre, a abertura de um processo de inventário para um bem móvel ou imóvel pode ser iniciada por qualquer pessoa física. Desse modo, o imóvel inventariado estará sob regime de proteção total ou parcial, seja por estruturação ou compatibilização pelo poder público municipal recebendo orientações da equipe do patrimônio histórico e cultural. Essa será uma das propostas apresentadas para a comunidade escolar da Escola Estadual Três de Outubro, o antigo Grupo Escolar a Tristeza, construído entre 1922 e 1927, localizado na zona sul de Porto Alegre, que foi recentemente reformado e não apresenta nenhum tipo de proteção.

Da mesma maneira, outras instituições escolares históricas podem buscar formas de proteção através do poder municipal, mas reitero a necessidade de uma política pública estadual que contemple uma rede de instituições e profissionais especialistas, com o apoio e participação de pesquisadores universitários. Desse modo, após inúmeros contatos com

as instituições públicas em questão e as escolas envolvidas neste estudo, ao final do doutorado surgiu a ideia de desenvolver um projeto, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e o Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul, valendo-se de algumas iniciativas que conhecemos para a preservação do patrimônio histórico-educativo. Tem como objetivo principal capacitar profissionais da rede pública estadual para o conhecimento acerca de sua história, memória e a valorização do seu patrimônio educativo.

A proposta principal para o futuro dessas instituições consiste em estimular a pesquisa histórica e a preservação dos edifícios escolares e seus acervos, com orientações básicas sobre a conservação dos espaços, documentos e objetos escolares. Também propõe desenvolver junto às escolas alguns procedimentos para a recepção de pesquisadores, com um modelo de ficha identificação, o ambiente disponibilizado para pesquisa, o acesso ao acervo escolar e o manuseio dos documentos. Para uma segunda etapa do projeto, pretende desenvolver atividades pedagógicas com (ex) alunos, (ex) professores e (ex) funcionários (ex-diretores), com a finalidade de articular na instituição um espaço de pesquisa, preservação, conservação e didática do patrimônio histórico-educativo.

Finalmente, considero relevante mencionar que conforme consta no regulamento acadêmico, a finalização desta tese consiste em um requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação. Sendo assim, uma série de outras experiências e trabalhos foram sendo desenvolvidos ao longo destes quatro anos, contribuindo de forma significativa para minha formação enquanto professora e pesquisadora. Foram realizados quatro estágios docentes obrigatórios e voluntários, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, participação em diferentes grupos e projetos de pesquisa, a escrita de capítulos de livros, participação em eventos no Brasil e no exterior, publicação de artigos científicos, estágio de doutorado no exterior, organização de eventos, palestras, dentre outros.

Nesta perspectiva, a pesquisa de tese apresentada consiste em uma significativa parcela de minha trajetória acadêmica, que empreendeu o meu maior comprometimento e dedicação como pesquisadora. Neste espaço busquei organizar o conhecimento que marcou os processos de construção e de desconstrução, onde tentei dialogar com as diferentes experiências vivenciadas, as teorias, arquivos e acervos na tentativa de contribuir com mais um fragmento para os estudos em história da educação. Dentre as

inúmeras indagações e preocupações entre o passado, presente e futuro dos edifícios das primeiras escolas primárias públicas do Estado do Rio Grande do Sul, pretendemos dar visibilidade para o conjunto identificado, reconhecendo que esta pesquisa é apenas um ponto de partida e cada uma destas instituições merece ser estudada de forma isolada, com distintas interpretações e abordagens.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050. Norma Brasileira. Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços, e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro. Segunda edição, 2004. 97 f. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_genrico_imagens-filefield-description%5D_24.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2016.

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.

ALMEIDA, Jane Soares de. Índícios do sistema coeducativo na formação de professores pelas escolas normais durante o regime republicano em São Paulo (1890/1930). **Educar em Revista.** Curitiba. n.35, p. 139-152, 2009.

ALMEIDA, Maximiliano Mazewski Monteiro de. **Mandado Adoptar: livros didáticos de história e geografia do Rio Grande do Sul para as escolas elementares. (1896-1902).** Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. PUCRS. Porto Alegre, 2007. 138 f.

ÁLVAREZ DOMINGUES, Pablo. La Recuperación del Patrimonio Histórico-Educativo. Museos de Pedagogía, Enseñanza, Educación y Posibilidades Didácticas. **Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria (España)** [publicación seriada en línea]. N. 5. Jun. 2011. Disponível em: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos5/197--la-recuperacion-del-patrimonio-historico-educativo-museos-de-pedagogia-ensenanza-educacion-y-posibilidades-didacticas>. Consulta em 15 de setembro de 2016.

ARAÚJO, José Carlos Souza, FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno, LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs). **As Escolas Normais no Brasil: do império à república.** Campinas, SP. Editora: Ática, 2008.

ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de O. Laterza; SOUZA, Sauloéber Tárσιο de. **Grupos escolares na modernidade mineira: Triângulo e Alto da Paranaíba.** Ed.Alínea. Campinas: São Paulo, 2012.

ARAÚJO, José Carlos de Souza; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **A escola primária e o ideário Republicanista nas mensagens dos Presidentes dos Estados (1893-1918).** In: SOUZA, R. F.; SILVA, V. L. G.; SÁ, E. F. Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930). Cuiabá: EDUFMT, 2013. p.105-145

ARIÈS, Philippe. **A invenção da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª edição. [Reimpr.]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na província de São Pedro do Rio Grande do Sul: a desoficialização do ensino público**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese doutorado PUCRS, Porto Alegre, 2007.

ARRUDA, Ângelo Marques Vieira de. **Arquitetura dos edifícios da escola pública no Brasil (1870-1930): construindo os espaços para a educação**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

AZEVEDO, Crislaine B. **Grupos Escolares em Sergipe - 1911-1930: cultura escolar, civilização e escolarização da infância**. Editora da EDUFRRN: Natal, 2010.

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.

BAITZ, Rafael. **Um continente em foco: a imagem fotográfica da América Latina nas Revistas semanais brasileiras (1954 – 1964)**. São Paulo: Humanistas/FFLCH/USP, 2003.

BALANDIER, Georges. **O poder em cena**. Brasília: Ed. UnB, 1982.

BARREIRO, Herminio. Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Unica en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). **Revista de Educación**, n. 289, p. 7-48, 1989.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BASTOS, Maria Helena Camara. Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**. n.3 jan./jun. p.67-112, 2002.

BASTOS e FARIA FILHO, L. M. (orgs). **A Escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo/RS: EDIUPF, 1999.

BASTOS, M.H.C. **Glórias à Educação: Manoel Francisco Correia e as Conferências Populares (1873-1890)**. In: LEITE, Juçara Luiza Leite; ALVES, Claudia (Orgs.). **Intelectuais e História da Educação no Brasil: Poder, Cultura e Políticas**. Vitória: EDUFES, 2011.

BASTOS, M.H.C. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. **Espacio, Tiempo y Educación**. 3(1), p.43-59.

BASTOS, M. H.C.; ERMEL, Tatiane de F. O jornal A Voz da Escola: escritas dos alunos do Colégio Elementar Souza Lobo (Porto Alegre/RS - 1934/1940). **Revista História da Educação**. ASPHE. v.17, n.40, p.143-173., mai. /ago. 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy e BRAGA, Marina Fernandes. História e Arquitetura escolar: a experiência dos regulamentos franceses e brasileiros para os edifícios escolares (1890-1910). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 51-72. jan./jun. de 2011.

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. p.95-140

BENCOSTTA, Marcus L; MEIRA, Antonia de. Fotografias e culturas escolares: universo digital e preservação da memória. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar em perspectiva histórica**. Paraná, 2004. Disponível em <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/169.pdf> Acesso em 14 de julho de 2014.

BERRIO, Julio Ruiz. Presentación. **Boletín Informativo de la Sociedad para el Estudio del Patrimonio Historico-Educativo (SEPHE)**, n.1, p.1-4, ene. 2006.

BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). **El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio**. Biblioteca Nueva. Colección Memoria y crítica de la educación, Madrid, 2010.

BIDON, Daniele Alexandre et al. **Le Patrimoine de L'Education Nationale**. Ed. FLOHIC, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 11ª edição Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro, Bertand Brasil, 2007.

BRALICH, Jorge. José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya. **Revista de História de la Educación Latino-americana**. v. 13, n.17, p.43-70, jul./dez. 2011.

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. São Paulo, 2008.

BRASTER, Sjaak; GROSVENOR, Ian; POZO, María del Mar (eds). **The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom**. Ed. P.I.E. Peter Lang S. A. Germany, 2011.

BOMENY, Helena Bousquet. **O patrimônio de Mário de Andrade**. In: A invenção do patrimônio: continuidade e ruptura na constituição de uma política oficial de preservação no Brasil. Ministério da Cultura. IPHAN. Rio de Janeiro, 1995. p. 11-26.

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.

BUFFA, Ester. **Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teóricos-metodológicos**. In: SANTOS, Ademir Valdir dos e VECHIA, Ariclê (orgs.). Cultura escolar e História das Práticas Pedagógicas. Curitiba; UTP, 2008. p.61-69

Buffa, Ester. **Os 30 anos do GT História da Educação: sua contribuição para a constituição do campo**. Anais da 37ª Reunião Anual da ANPed. Plano Nacional de

Educação: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Florianópolis: UFSC. CdRom. 2015, 23 p.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1991.

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular: História e Imagem**. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. Bauru: SP, EDUSP, 2004.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BURKE, Catherine & GROSVENOR, Ian. (org.). **School**. Reaktion Books Ltd., 2008.

CABELEIRA, Helena. **As imagens como fonte Histórica (2005-2014)**. In: ALVES, Luis Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. *História da Educação fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2004-2015)*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar, Cultura Espaço e Memória. p.175-200

CAMPOS, Maria do Carmo Alves de; D'AZEVEDO, Martha Geralda Alves. **Protásio Alves e seu tempo**. Porto Alegre: Já Editores, 2005.

CARRA, Patrícia Rodrigues Augusto. **Baleiros e baleiras no velho casarão: co-educação ou escola mista no Colégio Militar de Porto Alegre? (RS - 1989 a 2013)**. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Tese de doutorado. Porto Alegre, 2014. 298 f.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, José Murilo. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2 ed. 2006.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 5 ed. 2004.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A Escola e a República**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1989.

CARVALHO, Rosana Areal de; VIEIRA, Lívia 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.

CASTRO, Elisabeth Amorim de; IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar. **Ensaio sobre a arquitetura em Curitiba 2: Colégios e Educandários**. Editora não identificada. Curitiba, 2006.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velásquez. **Arquitetura escolar: entre construções e adaptações.** In: SOUZA, Rosa Fátima; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (org). História da escola primária no Brasil. Investigação comparativa em perspectiva nacional. EDISE: Aracaju, 2015. p.427-470

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHÂTELET, Anne-Marie. **Les Écoles primaires à Paris, 1870-1914: définition et élaboration d'un équipement.** Thèse d'histoire de l'art sous la dir. de François Loyer. Université de Strasbourg II, 1991, 3 vol., 1017 p. Publicada como *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914.* Paris: Honoré Champion, 1999, 448 f.

CHÂTELET, Anne Marie; Lerch, Dominique; Luc, Jean-Noël (direc). **L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle.** E. Recherches, 2003.

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.

CHOAY, Françoise. **Alegoria do Patrimônio.** Tradução: Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade: Editora UNESP, 2001.

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940).** Rio de Janeiro. Editora:UFRJ, 2009.

CORSETTI, Berenice. **Controle e Ufanismo. A Escola Pública no Rio Grande do Sul (1890-1930).** Tese de doutorado. UFSM, Santa Maria, 1998.

CORSETTI, Berenice. Cultura Política Positivista e Educação no Rio Grande do Sul/Brasil. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. [31]. p.55-69, jul./dez., 2008.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 12 de novembro de 2016.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas Margens do Instituído: Memória e Educação. **História da Educação.** ASPHE - UFPel, Porto Alegre, v. 3, n.5, p. 39-46, 1999.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro. **Patrimônio e Memória** (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.

CUNHA, Maria Tersa Santos. Acervos escolares: olhares ao passado no tempo presente. **História da Educação.** ASPHE – UFPel. v. 19, p. 293-297, 2015.

CUNHA, Maria Tereza Santos. **Um arquivo em vários tons**. In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Org.). Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: memórias e histórias (1858-2008) Volume II. 1ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. vol II, p. 13-23.

CUNHA, Maria Teresa Santos. **Testemunhos de outros tempos: um estudo sobre acervos pessoais de educadores (Santa Catarina - 1ª metade do século XX)**. In: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FERREIRA, Márcia Santos. (Org.). Perspectivas epistêmico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. 1ed.Curitiba/PR: Editora CRV, 2016, v. 01, p. 201-218

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. p. 69-80

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.

DÓREA, C.R.D. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**. Curitiba, n.49, p.161-181, jul.set., 2013.

DÓREA, C.R.D. **Escola, o espaço da educação: análise dos ambientes escolares nos programas de construção escolar do Estado de São Paulo (1977-1990)**. Dissertações (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. 120 f.

DÓREA, C.R.D. **Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. 265 f.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. Bauru: EDUSC, 2003.

DOSSE, François. **Paul Ricoeur y Michel de Certeau. La historia: entre el decir y el hacer**. 1ª edição. Buenos Aires. Nueva Edición, 2009.

DUBOIS, Philippe. **Da semelhança ao índice**. In: O ato fotográfico e outros ensaios. Campinas, Papirus, 1993, p.23-56.

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, p. 303-321, jan./dez., 2008.

DURAND, J.N.L. **Lezione di Architettura**. Milano: CittàStudi, 1986.

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). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação/PUCRS, 2011. 173 f.

ERMEL, Tatiane de Freitas. Los fragmentos de la cultura escolar: una mirada sobre las fotografías de las escuelas primarias públicas en el estado de Rio Grande do Sul / Brasil (1924)”. **Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, Literatura y Educación.** Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya. Vic, 8, 9 y 10 de Julio de 2015. Vol. II. Núria Padrós, Eulália Collelldemont, Joan Soler (eds). 2015, p.357-367.

ERMEL, Tatiane de F. Cidade e escola: a construção visual do Colégio Fernando Gomes em Porto Alegre/RS Brasil (1913-1935). **Espacio Tiempo y Educación.** 3 (2), p.351-377, 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.015>.

ERMEL, Tatiane de F. Cultura material, espaços e edifícios escolares na Revista de Pedagogia/Espanha: a circulação das ideias internacionais e o contexto espanhol (1922-1934). **Revista História da Educação,** ASPHE. Porto Alegre. v.21, n.51, p.297-316. jan. /abr. 2017.

ESCOLANO, Agustín Benito. La arquitectura como programa: espacio-escuela y curriculum. **Revista Historia de la Educación,** n.12-13, p. 97-120, 1993-94.

ESCOLANO, Agustín Benito. **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.

ESCOLANO, Agustín Benito. **Tiempos y espacios para la escuela. Ensaïos Historicos.** Biblioteca Nueva. Madrid, 2000.

ESCOLANO, Agustín Benito. The School in the city. Architectura as discourse and as text. **Paedagogica Historica,** Vol.39., n.1/2, p.55-64, 2003

ESCOLANO, Agustín Benito. Más allá del espasmo del presente. La escuela como memória. **Revista História da Educação – ASPHE,** v. 15, n. 33, p. 10 – 30. jan./abr. de 2011.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: a formação do patronato político brasileiro.** 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

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, n.1. São Paulo, p.139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano M. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918)**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2ª edição, 2015.

FELGUEIRAS, Margarida Louro; GRAÇA, Odete (coord.). **Escolas Conde de Ferreira. Marco Histórico da Instrução Pública em Portugal**. Sesimbra: Portugal. Assembleia Municipal, 2009.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **O significado das escolas Conde de Ferreira na instrução pública em Portugal**. In: Felgueiras, Margarida Louro & Graça, Odete (coord.). *Escolas Conde de Ferreira. Marco Histórico da Instrução Pública em Portugal*. Sesimbra: Assembleia Municipal, 2009. p.29-38.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Schools buildings as a context to understand our common past**. In: Felgueiras, Margarida Louro & Ferreira, António Gomes (eds.). *Buildings Telling European Heritage*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX, 2008. p. 157-162

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **A arquitectura da escola primária em Portugal nos séculos XIX e XX**. In: FERNÁNDEZ, Juan Gómez; TOCINO, Gloria Espigado; MIRANDA, Miguel Beas (eds.). *La Escuela y sus Escenarios, Actas de los IX Encuentros de Primavera en El Puerto*. El Puerto de Santa María: Concejalía de Cultura e Ayuntamiento de El Puerto de Santa María, 2007. p. 37-65.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **Cenografias de escolarização: Os edifícios escolares da ditadura. Contributos, Estudos do Século XX**, n.º 6, p.153-172, 2006.

FERNANDES, Edésio; ALFONSIN, Betânia (orgs.) **Revisitando o Instituto do Tombamento**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010. p.15-22.

FOSATTI, Pietro. **L'edilizia per le scuole del popolo nell'Ottocento genovese. History of Education & Children's Literature**, IX, (2), p.445-466, 2014.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **Patrimônio em processo. Trajetória da política federal de preservação no Brasil. Rio de Janeiro**. Editora da UFRJ. Rio de Janeiro. Ministério da Cultura. IPHAN, 2005.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História da Educação e História Cultural**. In: FONSECA, Thais Nivia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49 – 75.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre: Guia Histórico**. Editora: UFRGS, Porto Alegre, 1992.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre: Guia Histórico**. Editora: UFRGS, Porto Alegre. 4ª ed. 2006.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre ano a ano: uma cronologia histórica 1732/1950**. Porto Alegre. Editora: 2012.

GARCIA, Inára. Viagens de professores primários do Brasil para a Europa: representação, interação e troca entre culturas (1891-1893). In: **Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, 20 a 23 de junho de 2008.

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.

GIL, Natália. Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 16, n. 2 (41), p. 261-284, abr./jun. 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GONÇALVES, Dilza Porto Gonçalves. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Tese de Doutorado. PUCRS, Porto Alegre, 2013. 307 f.

GONÇALVES, I.A. **Cultura Escolar, práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)**. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2004, 283 f.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **A arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares**. In: SILVA; Vera Lúcia Gaspar da; Petry, Marília Gabriela. **Objetos da Escola: Espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar (Santa Catarina – Séculos XIX e XX)**. Editora Insular. Florianópolis, 2012. p.27-62.

GODOY, Ana Paula Paz. **Surgimento e os primeiros anos do “Collegio Elementar 15 de Novembro” Bagé/RS (1909-1929)**. Trabalho de conclusão de Curso, Universidade Federal do Pampa, 2014. 43 f.

GOMES, Ângela de Castro. **A Escola Republicana: entre luzes e sombras**. In: GOMES, Ângela de Castro et al. (coord.). **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p.384-449.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (orgs.). **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Caderno de Orientações para preservação de prédios escolares**. Governo de Roberto Requião. Paraná, s/d.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Patrimônio Edificado: Orientações para sua preservação**. IPHAE, 2ª ed. Porto Alegre: Corag, julho de 2009.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; ALMEIDA; Dóris Bittencourt (orgs). **Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: Memórias e cultura escolar nos séculos XIX e XX**. Oikos, São Leopoldo, 2016.

GRIMALDI, Lucas. **Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFRGS. Porto Alegre, 2016. 135f.

GROSVENOR, Ian. **El profesorado y la Escuela Renovadora: vida de una profesora en imágenes**. In: COLLELLDEMONT, Eulàlia (org.). Investigar La Historia de L'Educació amb imatges. Eumogràfic – MUVIP: Vic, 2014. p.21-34

GUIMARÃES, Rosângela Maria Castro; 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.

GUERRERO, Carmen Rodríguez. Buenas prácticas para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas. **Revista CCE. Participación Educativa**. Editorial: Historia de un olvido: patrimonio de los centros escolares. p.39-48, n.07 marzo de 2008.

GUERRERO, Carmen Rodríguez. **Actuaciones prioritarias para la conservación del patrimonio histórico de las instituciones educativas**. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio. Biblioteca Nueva. Colección Memoria y crítica de la educación, Madrid, 2010.

GVIRTZ, Silvina e AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Imágenes de nuestra escuela. Argentina 1900-1960**. Buenos Aires: Santillana, 2002.

HARTOG, François. Tempo e Patrimônio. **Varia Historia**. Belo Horizonte. V.22, n.36, p.261-273, jul./dez.2006.

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. 165 f.

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, 1996. p. 11 – 68.

HOLANDA. Sergio Buarque de Holanda. **Raízes do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras. 26ª ed., 2013.

Horta, J. S. B. **A Pesquisa e o Ensino de História da Educação no Brasil: onde fica a política?** In Simões, R. H. S., & Gondra, J. G. (Org.), *Invenções, Tradições e Escritas da História da Educação*. Vitória: SBHE; Ed.UFES, 2012. p. 123-171

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

IBARRA, Carlos Ortega. *Ciencia y revolución en la arquitectura escolar. Ciudad de México (1910-1920)*. **Revista Ciencia y Desarrollo**. p.39-42, mai./jun.2012.

IBARRA, Carlos Ortega; SALDAÑA, Juan José. *El edificio escolar en la ciudad de México desde la perspectiva de la higiene pedagógica: acción político-epistémica (1882-1910)*. **Revista Linhas**. Florianópolis. v.12, n.1, p.19-32, jan./jun. de 2011.

JULIA, Dominique. *A Cultura Escolar como objeto histórico*. **Revista Brasileira de História da Educação**. SBHE, Campinas, n.1, p. 9-43, jan/jun. 2001.

KATZ, Ricardo Santiago. **Historia de la Educación en la Provincia de Buenos Aires**. Biblioteca Educativa, Argentina, 1996.

KNAUSS, Paulo. *O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual*. **ArtCultura**, v. 8, n. 12, p.97 – 115, 2006.

KOWALTOWSKI, Dóris C.C.K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente do ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KROPP, 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: 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, 1996. p.69-154.

KUHLMANN Jr., Moysés. **As grandes festas didáticas: a Educação Brasileira e as Exposições Internacionais 1862-1922**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

LIMA, Francisca Helena Barbosa; MELHEM, Mônica Muniz; POPE, Zulmira Canário (Orgs.). **Bens móveis e imóveis inscritos nos Livros do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional: 1938-2009**. 5. ed. rev. e atualizada. [Versão Preliminar] – Rio de Janeiro: IPHAN/COPEDOC, 2009.

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.

LÓPEZ, Martínez; DELGADO, Martínez (2014). *La enseñanza de las ciencias escolares en la Revista de Pedagogía (1922-1936)*. **Revista Educació i Història**. *Revista*

d'Història de l'educació. n.24; p.69-101, jul-des, 2014. Disponível em: <http://revistes.iec.cat/index.php/EduH/article/view/95960/95587>

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.

LUCHESE, Terciane Ângela. Da prescrição à realização: os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Estado do Rio Grande do Sul (1909-1927). In: **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação.** Cuiabá. Brasil. 2013. p.1-14.

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio. Das escolas de improviso às escolas planejadas: um olhar sobre os espaços escolares da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de História da Educação.** Campinas/SP. v.12, n.2, p.45-76, mai./ago.2012.

LUCHESE, Terciane Ângela. “**Um dever de ordem pública iniludível e inadiável**”: a administração municipal e as comunidades em prol da instrução Pública (região colonial italiana, RS, 1890-1928). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos Henrique de (orgs.). **Ação Municipal e Educação na Primeira República no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015. p. 71-100.

MADRID. **Subvenciones para la Construcción de edificios escolares.** Ministerio de Instrucción y Bellas Artes, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico. Madrid, 1905.

MADRID. **Real Decreto de 1905.** Ministerio de Instrucción y Bellas Artes, 1905.

MADRID. **Escuela Reina Victoria. Memoria de la comisión ejecutiva nombrada para la construcción de un edificio escolar en el Distrito de Buenavista.** Imprenta y Encuadernación de J. Espinosa y A. Lamas, 1907.

MADRID. **Estatísticas de edificios-escuelas. Escuelas Nacionales: condiciones de los edificios, condiciones de las clases.** Imprenta de Surdomudos y de Ciegos. Madrid, 1926.

MADRID. **Oficina Técnica para la construcción de las escuelas.** Ministerio de Instrucción y Bellas Artes, 1933.

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.

MALLET-STEVENSON, Robert. **Une cité moderne.** Paris: Éditions Charles Massin, 1922.

MAQUIVAR, D. Froilan Rodriguez y de. **Legislación Vigente sobre la construcción de edificios con destino a las escuelas públicas elementales de niños**. Comentada y concordada. Madrid: M. Romero Impresor Todescos, 1899.

MARCÍLIO, Maria Luiza. O bê-á-bá no caos. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Ano 1, n. 4, Out. de 2005.

MAUAD, Ana Maria. Na mira do olhar: um exercício de análise da fotografia nas revistas ilustradas cariocas, na primeira metade do século XX. **Anais do Museu Paulista**, Vol.n.1, p. 133-174, 2005.

MEDA, Juri. **La conservación del patrimonio storico-educativo: il caso italiano**. In: MEDA J. E, BADANELLI, A.M. La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana: balance y perspectivas, Macerata: EUM, 2013. p. 167-198.

MELLO, Tyrone Andrade de. **Os 120 anos, o Colégio Três de Outubro se mantém vivo**. Porto Alegre, 2004 (Mimeo).

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, 2005. p. 33-56

MÉRIDA NICOLICH, Eloísa. **Una alternativa de renovación pedagógica: La Revista de Pedagogía (1922-1936)**. Pamplona, Eunsa, 1983a.

MÉRIDA NICOLICH, Eloísa. **Índice de la Revista de Pedagogía (1922-1936)**. Pamplona, Eunsa, 1983b.

MICHELL, W. J. T. **Picture theory**. Chicago: The University of Chicago press, 1994.

MICHEL, Caroline. B.; ARRIADA, Eduardo. A missão educacional ao Uruguai: o que dizem os jornais A Federação e o Correio do Povo. **Educação**, v. 41, p. 447-458, 2016.

MICHEL, Caroline. B.; ARRIADA, Eduardo. Viagem educacional ao Uruguai em 1913: impressões dos professores rio-grandenses acerca das escolas de Montevideo. **Revista História da Educação/ASPHE**. Porto Alegre, v.21, n.51., p.253-270, jan./abr de 2017.

MIGNOT, Ana. Cristina. V. ; CUNHA, Maria Tereza Santos. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. **Educação em Questão**, v. 25, p. 40-61, 2006.

MOGARRO, M. J.; CUNHA, Maria Teresa Santos (Org.). **Rituais, Espaços & Patrimônio Escolares**. 1ª. ed. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal, 2012. v. 900.

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.

MONARCHA, Carlos. **Escola normal da praça: o lado noturno das luzes**. Campinas: Unicamp, 1999.

MONARCHA, Carlos. **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, 2005. p. 129 – 141

MONARCHA, Carlos. **Brasil Arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930.** São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

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.

MORGARRO, Maria João (org.). **Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas.** Edições Colibri. Instituto de Educação de Lisboa, 2015. p.9-44.

MORGARRO, Maria João; NAMORA, Alda. **Educação e Património cultural: escolas, objetos e práticas, perspectivas multidisciplinares sobre a cultura material.** In: MORGARRO, Maria João (org.). *Educação e Património Cultural: escolas, objetos e práticas.* Edições Colibri. Instituto de Educação de Lisboa, 2015. p.9-44

MORENO, Pedro L. Martínez. La historiografía del patrimonio educativo en España: un balance crítico. **Educación em Revista.** Curitiba. n.58, p.87-102, out./dez.2015.

MOTILLA, Xavier Motilla. La conservació i l'estudi del patrimoni historicoeducatiu a Espanya en l'actualitat. **Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació.** n.17; p.261-270, gener-juny 2011.

MOUSSATCHE, Helena; 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.

NASCIMENTO, Jorge; Lúcia Maria Franca ROCHA. **O Federalismo Republicano e o financiamento da Escola Primária no Brasil.** In: SOUZA, Rosa Fátima de; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da; SÁ, Elizabeth Figueiredo de. (Orgs.). *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930).* Cuiabá: EdUFMT, 2013. p.147-160.

NORA, Pierre. Entre memória e história. O problema dos lugares. **Proj.História.** São Paulo, n.10, p.7-28, dez.1993.

NORA, Pierre. **Entre mémoire et histoire: la problématique des lieux.** In: *Les Lieux de Mémoires.* Paris: Gallimard, 1997.

NÓVOA, António. **Instituto Histórico da Educação.** Lisboa. Ministério da Educação, 1998.

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. p.155-224.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena. **Instituições e práticas escolares como representações da modernidade em Pelotas (1910-1930): imagens e imprensa**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação-UFPel, Pelotas, 2012. 403f.

PELANDA, Marcela (comp.). **Patrimonio Historico Educativo: patrimonio histórico educativo: investigaciones y experiencias en America Latina y Península Iberica**. 1ª ed. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: el autor, 2015. Libro Digital. Disponível em: https://issuu.com/huellasdelaescuela/docs/simposio230_4b6b2ae2c79379

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.

PERES, Eliane. T. **A produção e a circulação de cartilhas escolares no Rio Grande do Sul: alguns dados de pesquisa**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. (Org.). *História da Alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG, RS, MT, séculos XIX e XX)*. 1ª ed. Belo Horizonte: CNPq/Fapemig/CEALE, 2006.

PERES, Eliane. (org.). **Memórias de alfabetização**. Pelotas: Seiva, 2007.

PERES, Eliane. **A escola graduada no Rio Grande do Sul no início do século XX: a implantação de um novo modelo e de uma nova cultura escolar**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWATZ, Cleonara Maria (org.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES. Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil, vol.1). p. 59-92

PERES, Eliane & TAMBARA, Elomar. (orgs.). **Livros escolares e ensino de leitura e da escrita no Brasil (séculos XIX – XX)**. Pelotas: Seiva Publicações/FAPERGS, 2003.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. **Técnicas de construção**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

MAYORDOMO, Alejandro Péres. **Prólogo**. In: ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, Pablo (coord.). *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*. Gijón: TREA Ediciones y Editorial Universidad de Sevilla (EUS), 2016. p.13-18

PESAVENTO, Sandra Jathay. **Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **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.

PETRY, Marília Gabriela; TEIVE, Vera Lúcia Gaspar da. Museu escolar: sentidos, propostas e projetos para a escola primária (séculos 19 e 20). **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v.17, n. 41, p.79-101, set./dez 2013.

PINTO, Célia Regina. **Positivismo: um Projeto Político Alternativo**. Porto Alegre: L&PM, 1986.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Escolas e cidades do sertão: (1933-1945). Espaço, endereço e arquitetura. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas/SP, v.12, n.2, p.107-138, mai./ago.2012.

PIRES, Maria Coeli Simões. **Proteção do Patrimônio Cultural: da monumentalidade aos bens imateriais**. In: FERNANDES, Edésio; ALFONSIN, Betânia (orgs.) *Revisitando o Instituto do Tombamento*. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010. p.75-88

PORCEL, Najjar 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.

PORTO, Dilza Gonçalves. **A instrução pública, a educação da mulher e a formação de professores nos jornais partidários de Porto Alegre/RS (1869-1937)**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. PUCRS. Porto Alegre, 2012. 307f.

POSSAMAI, Zita. 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, p. 930-948, 2009a.

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, n. 29 p. 143-169, Set/Dez 2009b.

POSSAMAI, Zita. Patrimônio e História da Educação: aproximações e possibilidades de pesquisa. **Revista História da Educação**, ASPHE. v.16, n. 36, p. 127-139, jan./abr.2012.

POZO, Maria del Mar Andrés; RABAZAS, Teresa Romero. Las imágenes fotográficas como fuente para el estudio de la cultura escolar: precisiones conceptuales y metodológicas. **Revista Ciencias de la Educación**, n.231-232, p.401-414, dez. 2012.

QUEIRÓS, César Augusto B. **O Positivismo e a Questão Social na Primeira República. 1895-1919.** Guarapari – ES. Ex Libris, 2006.

RECALDE, Héctor. **El Primer Congreso Pedagógico/1 (1882).** Biblioteca Política Argentina. Centro Editor de América Latina S.A., 1987.

RELATÓRIO TÉCNICO. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAE), em 23 de agosto de 2013.

RIBEIRO, Célia. **Fernando Gomes. Um mestre do século XIX.** Porto Alegre: L&PM, 2007.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução: Alain François (et al.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido.** Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid. Arrecife, 1999.

ROJAS, Ricardo. **Nota Preliminar.** In: SARMIENTO, Domingo Faustino. Educación Popular. Biblioteca Argentina. Buenos Aires. Librería La Facultad, de Juan Roldán. 1915.

RABAZAS, Teresa Romero; RAMOS, Sara, Zamora. Patrimonio Histórico-educativo de España. Museología y Museografía. In: BERRIO, Julio Ruiz (Ed.). El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio. Biblioteca Nueva. Colección Memoria y crítica de la educación, Madrid, 2010. p.169-200.

RUIZ, Francisco Burgos. **La arquitectura del aula: nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968.** Edita: Ayuntamiento de Madrid, 2007.

SÁ, Jauri dos Santos; WERLE, Flávia Obino Côrrea. Grupo Escolar Visconde de São Leopoldo: arquitetura e memória institucional (1944-1966). In: **Anais do X Congresso Luso Brasileiro de História da Educação (COLUBHE). Percursos e Desafios da História da Educação Luso-Brasileira,** 2014, p.1-14

SÁ, N.P.; SÁ, E.F. (orgs.). **Revisitando a história da escola primária. Os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República Brasileira.** Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Educación Popular. Biblioteca Argentina.** Buenos Aires. Librería La Facultad, de Juan Roldán. 1915.

SCHÁVELZON, Daniel. Artículo publicado en la **Revista Summa** – Temática (Arquitectura para la Educación), número 33, correspondiente al mes de junio de 1989, p. 18-23, ciudad de Buenos Aires, Argentina. <http://www.danielschavelzon.com.ar/?p=1446>

SCHOLL, Raphael Castanheira. **Memórias (entre)laçadas: mulheres, labores e moda na Escola Técnica Sen. Ernesto Dornelles de Porto Alegre/RS (1946-1961).**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre, 2012. 238 f.

SCMIDT, Claudia. De la “escuela-palácio” al “templo del saber”. Edificios para la educación moderna. **Entrepasados**, año IX, 2000, nº 18-19.

SEABORNE, Malcon. **The English School: Its Architecture and Organisation 1370-1870**. Routledge & Kegan Paul PLC; 1st Ed. edition, 1971.

SERRANO, Luís Castellón. El marco legal que ofrece la ley de Patrimonio. **Revista CCE. Participación Educativa**. Editorial: Historia de un olvido: patrimonio de los centros escolares, p.28-38, n.07 marzo de 2008.

SILVA, Carlos Manique da. **Escolas belas ou espaços sãos? Uma análise histórica sobre arquitetura escolar portuguesa (1860-1920)**. Instituto de Inovação Educacional (Memórias de Educação:11), Lisboa, 2002.

SILVA, Carlos Manique da. A ideia de “casa de escola” no século XIX português. **Revista da Faculdade de Letras – História**, vol. 6, p.291-312, 2005.

SILVA, Carlos Manique da. **A organização do espaço nas primeiras escolas graduadas (décadas de 1870-1880)**. In: FELGUEIRAS, Margarida Louro; GRAÇA, Odete (coord.). *Escolas Conde de Ferreira. Marco Histórico da Instrução Pública em Portugal*. Sesimbra: Assembleia Municipal, 2009. p. 87-96

SILVA, Carlos Manique da. Raul Lino, protagonista de uma mudança na arquitetura escolar durante a I República Portuguesa. **Educar em Revista**, Curitiba. n.49, p.83-102, jul./set.2013

SILVA, Carlos Manique da. **O estudo dos espaços escolares: balanço da investigação científica portuguesa (2005-2014)**. In: ALVES, Luis Alberto Marques; PINTASSILGO, Joaquim. *História da Educação fundamentos teóricos e metodologias de pesquisa: balanço da investigação portuguesa (2004-2015)*. Porto: Centro de Investigação Transdisciplinar, Cultura Espaço e Memória, 2015. p.131-147.

SILVA, Gabriela Ucoski da. **Histórias e aspectos do cotidiano da Hospedaria de Imigrantes do Cristal Porto Alegre (1890-1898)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre. PUCRS, 2014. 138f.

SILVA, Vera Lucia Gaspar da; 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.

SOUZA, Cyntia Pereira de. **A criança-aluno transformada em números (1890 – 1960)**. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. *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., p.37-68, 2007.

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 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. **Alicerces da Pátria. História da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima; FARIA FILHO, Luciano. **A Contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a Renovação da História do Ensino Primário no Brasil**. In: VIDAL, Diana. (Org.). Grupos Escolares no Brasil: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56

SOUZA, Rosa Fátima; CUNHA, Maria Teresa Santos. Entrevista com Maria Cristina Menezes. **Revista Linhas**, Florianópolis. V.15, n.28, p.223-249, jan./jun2014.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Tombamento e Registro: dois instrumentos de proteção**. In: FERNANDES, Edésio; ALFONSIN, Betânia (orgs.) Revisitando o Instituto do Tombamento. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2010. p.163-174.

SOUZA, Rosa Fátima; PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **História da escola primária no Brasil. Investigação comparativa em perspectiva nacional**. EDISE: Aracaju, 2015.

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. **Tratar e Educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre. UFRGS, 1999.

SUCUPIRA, Newton. **O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da Educação**. In: FÁVERO, Osmar (org.). A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988. Editora Autores associados. 1996. p. 55-68.

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 ASPHE/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.

TEIVE, G. M. G.; DALLABRIDA, Norberto. **A Escola da República: os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. v. 1.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra: queres ler?** Porto Alegre: UFRGS. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. 490 f.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Produção de Identidades Alfabetizadas Sul-Rio-Grandenses na Intersecção de Influências Européias e Latino-Americanas. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 303 – 318, mai./ago. 2004a.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A Cartilha maternal e algumas marcas de sua aculturação. **Revista Brasileira de História da Educação**. n.7, p.109-134, jan./jun. 2004b.

TRILLA, Jaume. **Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela**. Ediciones Laertes, Barcelona, 1999.

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.

VALVERDE, Alfredo. La biblioteca y el archivo del Museo Pedagógico Nacional (1882-1942). **Revista Residencia**. Residencia de los Estudiantes. Madrid, n.8, s/p., junho de 1999.

VARELA, José Pedro. **La Educación del Pueblo**. 2ª Edição, 1910.

VARELA, Julia; ALVAREZ, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.6, p. 69-97, 1992.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**. Natal: RN. Departamento e Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, v.28, n.14, jan./jun, 2007.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Vozes femininas do Oitocentos: o papel das preceptoras nas casas brasileiras**. In: FARIA, L.; LÔBO, Y. (orgs.) *Vozes femininas do Império e da República*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A educação na casa: uma prática das elites portuguesas e brasileiras no século XIX**. In: SOUZA, D. B.; MARTINEZ, S. A. (orgs.) *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.

VEIGA, Chyntia Greive. **Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VELASCO, M. Honorio. **La cultura como patrimonio. Lo material y lo inmaterial en la cultura**. In: ESCOLANO, Agustín Benito (ed.). La cultura material de la escuela En el centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907- 2007. Varona S.A: Berlanga de Duero – Soria. 2007. p.29-43

VIDAL, Diana G (org). **Grupos Escolares: Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 – 1971)**. Campinas, São Paulo. 2006.

VIDAL, Diana. **Sobre cultura escolar e História da Educação: questões para debate**. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWATZ, Cleonara Maria (org.). História das culturas escolares no Brasil. Vitória: EDUFES. Coleção Horizontes da pesquisa em História da Educação no Brasil, vol.1, 2010 p. 13-35

VIDAL, Diana; GARCIA, Inára. **Missões do Estrangeiro: circulação de pessoas e modelos pedagógicos no final do Oitocentos**. Intercâmbio de História da Educação, UFRJ, 2011.

VIEIRA, César Romero Amaral. Americanismo x iberismo: a influência do modelo educacional norte-americano no final do século XIX. **Revista Horizontes**. v. 26, n. 1, p. 21-30, jan./jun. 2008.

VIÑAO, Antonio. El espacio escolar: introducción. **Revista Historia de la Educación**, n. 12-13, p. 11-16, 1993-94.

VIÑAO, Antonio Frago. **Espacio, Tiempo, Educación y Historia**. Morelia: IMCED, 1996.

VIÑAO, Antonio Frago. As disciplinas escolares. Trad. Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 18, p. 173-216, set./dez., 2008.

VIÑAO, Antonio Frago. Escolarización, edificios y espacios escolares. **Revista CCE. Participación Educativa**. Editorial: Historia de un olvido: patrimonio de los centros escolares. p.16-27, n.07 marzo de 2008.

VIÑAO, Antonio Frago. **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, Antonio Frago. **Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas. Razones y propuestas educativas**. Ediciones Morata, Madrid, 2002.

VIÑAO, Antonio Frago. **Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões**. In: VIÑAO, Antonio e Agustín Escolano. Currículo, espaço subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO, Antonio Frago. Memoria, Patrimonio y Educación. **Revista História da Educação**. ASPHE. v. 15, n. 33, p. 31 – 62, jan./abr. de 2011.

VISEDO, José Miguel Godínez, Legislación comentada sobre espacios y construcciones escolares de los centros públicos primarios en España. De 1825 a 1991. **Anales de Pedagogía**, n.11, p.229-243, 1993.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 37-43, abr./jun. 2000.

WEIMER, Günter. **A capital do Positivismo**. In: PANIZZ, Wrana; ROVATTI, João (orgs.). Estudos Urbanos. Porto Alegre e seu planejamento. Porto Alegre: UFRGS, 1993.

WEIMER, Günter. **A vida cultural e arquitetura na República Velha (1889-1945)**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2003.

WEIMER, Günter. **Theo Wiederspahn: arquiteto**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Instrução Pública e Configuração do Mundo Urbano. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas, n.18, p.83-95, set.2005.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. As políticas de instrução pública como eco de experiências internacionais. **Revista Educação**, Porto Alegre, v.31, n.2, p.173-181, mai.ago 2008.

WINTREBERT, L. **Consultation Hygiénique a propos de la construction et de l'ameublement d'une école primaire a Lille**. Paris, Librairie J.-B. Bailliere et Fils, 1880.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Escolas para a República: os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas**. São Paulo: EDUSP, 2010.

RELATÓRIOS:

Relatório da Secretaria do Interior e Exterior apresentado pelo Dr. João de Almeida Martins Costa Junior em 18 de julho de 1891.

Relatório da Secretaria do Interior e Exterior apresentado pelo Secretário Possidonio M. da Cunha Junior em 15 de setembro de 1893.

Relatório apresentado ao Sr. Julio Prates de Castilhos por João Abbott em 15 de agosto de 1895. Oficinas a Vapor da Livraria Americana. 1895.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 31 de julho de 1896. Porto Alegre. Oficinas a vapor da Livraria Americana. 1896.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Julio Prates de Castilhos presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott, secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior em 30 de julho de 1897. Porto Alegre, Oficinas a Vapor da Livraria Americana, 1897.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott (Secretário de Estado dos Negócios

do Interior e Exterior), em 30 de agosto de 1898. Porto Alegre. Officinas typographicas da Livrararia do Globo, 1898.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 30 de julho de 1899. Porto Alegre. Officinas typographicas de Emilio Wedemann & Filhos, 1899.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abbott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 30 de agosto de 1900. Porto Alegre. Officinas typographicas da Livraria Americana, 1900.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 15 de agosto de 1901. Porto Alegre, Typog da Livraria do Globo – Rua dos Andradas, 272. 1901.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 20 de agosto de 1902. Porto Alegre. Officinas Typographicas de Emilio Wiedemann & Filhos, 1902.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 20 de agosto de 1903. Porto Alegre. Officinas Typographicas da Livraria do Commercio, 1903.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. João Abott (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 31 de agosto de 1904. Porto Alegre. Porto Alegre, Typog Emilio Wiedemann & Filhos, 1904.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. José Barboza Gonçalves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 29 de agosto de 1905. Porto Alegre. Porto Alegre, Typog. da Livraria do Globo, 1905.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antonio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 15 de setembro de 1906. Porto Alegre, Typog Emilio Wiedemann & Filhos, 1906.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 15 de setembro de 1907. Porto Alegre, Typographia d' O Debate, 1907.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do

Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1908. Porto Alegre, Oficinas Graphicas, Livraria do Globo. 1908.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1909. Porto Alegre, Oficina Typographica da Livraria Universal de Carlos Echenique 1909.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1910. Porto Alegre, Oficina Typographica da Livraria Universal de Carlos Echenique 1910.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barboza Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul 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 apresentado ao Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 09 de setembro de 1912. Porto Alegre, Oficinas Graphicas da Livraria do Globo, 1912.

Relatório apresentado ao Sr. Dr. Augusto A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1913. Porto Alegre, Oficinas Graphicas da Livraria do Globo, 1913.

Relatório apresentado ao Ex.mo. Sr. Dr. Protásio Antônio Alves, D. D. Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior, pelo Dr. Firmino Paim Filho, Diretor Geral em 30 de agosto de 1914. Porto Alegre, Off. Grap. Da Casa de Correção, 1914.

Relatório apresentado ao Ex. Snr., General Salvador Ayres Pinheiro Machado vice-presidente em exercício do Estado do Rio Grande do Sul 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 apresentado ao Ex. Snr., General Salvador Ayres Pinheiro Machado vice-presidente em exercício do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1916. Porto Alegre, Oficinas. Graphicas a federação, 1916. vol.I.

Relatório apresentado ao Ex. Snr., General Salvador Ayres Pinheiro Machado vice-presidente em exercício do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos Negócios do Interior e Exterior), em 08 de setembro de 1916. Porto Alegre, Oficinas. Graphicas a federação, 1916. vol.II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 27 de agosto de 1917. Oficinas Typographicas de A Federação, Porto Alegre, 1917, vol. I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 27 de agosto de 1917. Oficinas Typographicas de A Federação, Porto Alegre, 1917, vol. II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 04 de setembro de 1918. Oficinas Graphicas de A Federação, Porto Alegre, 1918.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 04 de setembro de 1918. Oficinas Graphicas de A Federação, Porto Alegre, 1918, vol. II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1919. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1919, vol. I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1920. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1919, vol. I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1920. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1919, vol. II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1921. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1921, vol. I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 30 de agosto de 1921. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1921, vol. II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 04 de setembro de 1921. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1922, vol. I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 04 de setembro de 1922. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1922, vol. II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 31 de agosto de 1923. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1923, Vol. I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 31 de agosto de 1923. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1923, II Vol.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 06 de setembro de 1924. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1924. vol.I.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Alves (secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 24 de agosto de 1925. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1925.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Pio de Almeida (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 1º de agosto de 1926. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1926.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Protásio Antonio Alves (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 24 de agosto de 1927. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1927.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Osvaldo Aranha (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 25 de agosto de 1928. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1928.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Osvaldo Aranha (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 28 de agosto de 1929. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1929, Vol.II.

Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. João Simplicio Alves de Carvalho (Secretário de Estado dos negócios do interior e exterior), em 1º de agosto de 1930. Oficinas Graphicas d' A Federação, Porto Alegre, 1930.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado do RS pelo Secretário de Obras Públicas João José Pereira Parobé, em 17 de setembro de 1891. Porto Alegre Oficinas Tipográficas D' A Federação, 1891.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Dr. Julio Prates de Castilhos pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José

Pereira Parobé, em 08 de julho de 1893. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1893.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Dr. Julio Prates de Castilhos pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José Pereira Parobé, em 31 de julho de 1895. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1895.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Dr. Julio Prates de Castilhos pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José Pereira Parobé, em julho de 1897. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1897.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Dr. Julio Prates de Castilhos pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José Pereira Parobé, em 30 de julho de 1898. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1898.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José Pereira Parobé, em 31 de julho de 1899. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1899.

Relatório da Secretaria de Estado dos Negócios das Obras Públicas (Anexos). Joao José Pereira Parobé, apresentado ao Sr. Dr. Borges de Medeiros, em 15 de julho de 1901.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José Pereira Parobé, em 31 de julho de 1903. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1903.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas João José Pereira Parobé, em 12 de agosto de 1905. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1905.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas Engenheiro José Babosa Gonçalves, em 15 de setembro de 1906. Porto Alegre Officinas Tipográficas D' A Federação, 1906.

Relatório da Secretaria de Obras Públicas apresentado ao Presidente do Estado Sr. Dr. Antônio Augusto Borges de Medeiros pelo Secretário de Estado e Negócios das Obras Públicas Engenheiro José Babosa Gonçalves, em 24 de agosto de 1907. Porto Alegre Livraria do Globo, 1907.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado Candido José de Godoy, em 28 de agosto de 1908. Porto Alegre Livraria do Globo, 1908.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado Candido José de Godoy, em 27 de agosto de 1909. Porto Alegre Livraria do Globo, 1909.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado Candido José de Godoy, em 10 de setembro de 1910. Porto Alegre Livraria do Globo, 1910.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado Candido José de Godoy, em 08 de setembro de 1911. Porto Alegre Livraria do Globo, 1911.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Carlos Barbosa Gonçalves Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado Candido José de Godoy, em 13 de setembro de 1912. Porto Alegre Livraria do Globo, 1912.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Antônio Borges de Medeiros Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado João J. Pereira Parobé, em 20 de setembro de 1913. Porto Alegre Oficinas Graphics da Livraria do Comércio Souza & Barros, 1913.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Antônio Borges de Medeiros Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado João J. Pereira Parobé, em 25 de agosto de 1914. Porto Alegre Oficinas Graphics da Livraria do Globo, 1914.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado vice-Presidente, em exercício, do Estado do Rio Grande do Sul pelo Secretário de Estado João J. Pereira Parobé, em 31 de agosto de 1915. Porto Alegre Oficinas Graphics d' A Federação, 1915.

Relatório da Secretaria dos Negócios das Obras Públicas apresentado ao Exmo. Sr. General Salvador Ayres Pinheiro Machado vice-Presidente, em exercício, do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Protásio Alves, em 09 de setembro de 1916. Porto Alegre Oficinas Graphics d' A Federação, 1916.

Relatório apresentado ao Dr. A. A. Borges de Medeiros, presidente do Estado do RS pelo Dr. Protásio Alves, Secretário de Estado, interino, dos Negócios das Obras Públicas em 14 de setembro de 1917. Porto Alegre, Typographia da Empreza Graphica Rio-Grandense, Editora d'O Diário, 1917.

Relatório apresentado ao Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Ildfonso Soares Pinto (Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 13 de agosto de 1918. Porto Alegre, Oficinas Graphics d' "A Federação", 1918.

Relatório apresentado ao Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Dr. Ildefonso Soares Pinto (Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 27 de agosto de 1919. Porto Alegre, Oficinas Graphics d' "A Federação", 1919.

Relatório apresentado ao Dr. A. A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul pelo Engenheiro Ildefonso Soares Pinto, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas, em 6 de agosto de 1920. Porto Alegre. Oficinas Graphics d'A Federação, 1920.

Relatório apresentado ao Dr. A.A. Borges de Medeiros, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo engenheiro Ildefonso Soares Pinto, secretário de Estado dos Negócios de Obras Públicas em 16 de agosto de 1921. Vol.1 Oficinas Graphics d'A Federação, Porto Alegre, 1921.

Relatório apresentando ao Dr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Eng. Ildefonso Soares Pinto, secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 16 de agosto de 1921. II Volume. Oficinas Gráficas de "A Federação". Porto Alegre.

Relatório apresentando ao Dr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Eng. Ildefonso Soares Pinto, secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 15 de agosto de 1922. Oficinas Gráficas de "A Federação". Porto Alegre, 1922.

Relatório apresentando ao Dr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Eng. Ildefonso Soares Pinto, secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 15 de agosto de 1923. Oficinas Gráficas de "A Federação". Porto Alegre, 1923.

Relatório apresentado ao Sr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Engº Ildefonso Soares Pinto, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 15 de agosto de 1924. I Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics, 1924.

Relatório apresentado ao Sr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Engº Ildefonso Soares Pinto, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 15 de agosto de 1924. II Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics, 1924.

Relatório apresentado ao Sr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Antonio Marinho Loureiro Chaves, Secretário de Estado, interino, dos Negócios das Obras Públicas em 28 de julho de 1925. I Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics D' "A Federação 1925.

Relatório apresentado ao Sr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Sérgio Ulrich de Oliveira, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas setembro 1926. II Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics D' "A Federação 1926.

Relatório apresentado ao Sr. Borges de Medeiros, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Dr. Augusto Pestana, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 25 de julho 1927. I Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics D' "A Federação 1927.

Relatório apresentado ao Sr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Eng. Civil João Fernandes Moreira, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 31 de maio 1928. I Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics D' "A Federação 1928.

Relatório apresentado ao Sr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Eng. Civil João Fernandes Moreira, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em 25 de julho 1929. I Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics D' "A Federação 1929.

Relatório apresentado ao Sr. Getúlio Vargas, presidente do Estado do Rio Grande do Sul, pelo Eng. Civil João Fernandes Moreira, Secretário de Estado dos Negócios das Obras Públicas em julho 1930. II Volume. Porto Alegre, Oficinas Graphics D' "A Federação 1930.