

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS COSTA GRIMALDI

NA SENSIBILIDADE DA MEMÓRIA ESTUDANTIL:
Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS
(1920-1980)

Porto Alegre
2016

LUCAS COSTA GRIMALDI

NA SENSIBILIDADE DA MEMÓRIA ESTUDANTIL:

Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre (1920-1980)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Dóris Bittencourt Almeida

Linha de Pesquisa: História, Memória e Educação

Porto Alegre

2016

LUCAS COSTA GRIMALDI

NA SENSIBILIDADE DA MEMÓRIA ESTUDANTIL:

Prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre (1920-1980)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Dóris Bittencourt Almeida – PPGEdu/UFRGS (Orientadora)

Prof. Dra. Maria Helena Camara Bastos – PPGE/PUCRS

Profa. Dra. Zita Rosane Possamai – PPGEdu/UFRGS

Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta - PPGEdu/UFPR

CIP - Catalogação na Publicação

Grimaldi, Lucas Costa

Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980) / Lucas Costa Grimaldi. - 2016.
135 f.

Orientadora: Dóris Bittencourt Almeida.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Arquitetura Escolar. 2. Memórias Discentes. 3. História da Educação. 4. História da Sensibilidade. 5. História Cultural. I. Almeida, Dóris Bittencourt, orient. II. Título.

CIP - Catalogação na Publicação

Grimaldi, Lucas Costa
Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e
espaços escolares nas narrativas de estudantes em
Porto Alegre/RS (1920-1980) / Lucas Costa Grimaldi. -
- 2016.
135 f.

Orientadora: Dóris Bittencourt Almeida.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Arquitetura Escolar. 2. Memórias Discentes. 3.
História da Educação. 4. História da Sensibilidade. 5.
História Cultural. I. Almeida, Dóris Bittencourt,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Nessa caminhada não posso me furtar de registrar e lembrar das pessoas que apoiaram, se fizeram presentes e foram fundamentais neste percurso. Teço estas palavras por que sentir-se grato é por si só um ato carregado de sensibilidade.

Início, este momento de troca sensível, agradecendo à minha orientadora, Dóris Bittencourt Almeida, por todo apoio que vem desde os tempos da graduação, pelas inúmeras conversas que instigaram o percurso desta pesquisa e, principalmente pela incansável orientação.

À professora Maria Helena Camara Bastos agradeço novamente a participação na banca de dissertação e também fico grato por poder novamente partilhar com alguém que se tornou importante, na minha trajetória, desde o início da vida acadêmica.

Aos professores Zita Rosane Possamai e Marcus Levy Bencostta, por aceitarem participar da banca de dissertação e pelas inúmeras colaborações durante o exame de qualificação.

Gostaria de fazer um agradecimento especial, aos meus pais, Olga e Roberto, meus irmãos, Marcelo e Guilherme, meus avós, Olga e Hélio, e meus padrinhos Elisete e Luiz Fernando, pelo apoio incondicional, sempre, mas principalmente nesses dois anos de estudos.

Não poderia deixar de agradecer a Verlaine, César e Giulia por todo carinho e apoio.

Aos amigos-irmãos que a vida me proporcionou, Aline, Verônica, Pedro, Gabriela, Clara, não tenho palavras pra agradecer por toda atenção, companheirismo e amizade.

Agradecimento especial aos amigos Alice, Ana Paula, Luisa, Carolina, Livia, Milene e Greice pela amizade que saiu dos muros da academia e pelo apoio durante a escrita. Às companheiras de pesquisa Valeska e Maria Beatriz, agradeço pelos momentos e por todo apoio. Aos amigos, companheiros de pesquisa, e de inspirações não faltam agradecimentos, Eduardo, Ricardo e Gabbiana.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, sem os quais a pesquisa não se realizaria.

Aos diretores pedagógicos das escolas pesquisadas: Colégio Anchieta, Colégio Americano, Colégio Farroupilha e Colégio Rosário, pelo acesso aos arquivos e disponibilidade de consulta na documentação.

Há muito tempo que ando
Nas ruas de um porto não muito alegre
E que, no entanto, me traz encantos
E um pôr-de-sol me traduz em versos
(Flávio Bicca Rocha, 1983)

RESUMO

GRIMALDI, Lucas C. **Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes de Porto Alegre/RS (1920-1980)**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

A presente dissertação investiga narrativas de memórias de estudantes acerca de espaços e prédios escolares por eles habitados. Elegeram-se quatro instituições de ensino privadas de Porto Alegre: o Colégio Anchieta, o Colégio Americano, o Colégio Farroupilha e o Colégio Rosário. O estudo inscreve-se no campo da História da Educação e utiliza os postulados da História Cultural, especialmente, o conceito de sensibilidade, para buscar compreender as narrativas discentes. Neste sentido, se vale das contribuições de Sandra Pesavento, Serge Gruzinski e Alain Corbin, no que se refere à história das sensibilidades. Tem-se como principal objetivo a produção de uma espécie de cartografia das sensações sobre os espaços vividos durante a escolarização, identificadas na documentação. A pesquisa privilegiou a análise de escritos discentes e do conteúdo discursivo das entrevistas. Como fontes suplementares, destacam-se fotografias das escolas, plantas arquitetônicas e relatórios, entre outros registros institucionais. Utilizou-se a análise documental histórica e a História Oral para o tratamento metodológico dos documentos escritos e orais, respectivamente. A temporalidade da pesquisa compreende o período de 1920 a 1980, pois, na década de 1920, são construídos os prédios de dois dos colégios examinados e se estende até 1980, considerando o período de escolarização dos entrevistados. Cada testemunho constitui-se em uma rica versão de representações do sensível. Esta pesquisa, portanto, provoca questionamentos: o que mudou nos prédios e em suas concepções arquitetônicas? Quais foram as influências? Qual a relação dos estudantes com o espaço construído? Que memórias podem ser evocadas em estudantes acerca do prédio e do entorno da escola? De que forma lembram o espaço e o prédio da escola? Para responder a tais indagações, as análises foram desenvolvidas a partir das recorrências e dissonâncias encontradas nas narrativas, articuladas em quatro categorias de análise: “O Antigo e o Novo: relações entre os estudantes e os prédios das escolas”; “Entre a vigilância e a

diversão: o espaço escolar como elemento curricular”; “A escola como casa: sensações de pertencimento” e, por fim, “A arquitetura escolar e a sensação de liberdade”. Nestas categorias, pode-se perceber como os sujeitos eram afetados e de que forma vivenciavam os espaços que foram projetados também para eles.. Entende-se que o edifício atua como regulador na vida dos estudantes, mas não age de modo uniforme e possibilita momentos de diversão, como uma espécie de fuga. A pesquisa conclui que os espaços da escolarização adquirem um lugar de destaque na hora de rememorar. E estas lembranças, carregadas de ressignificação, trazem evidências para compreender a arquitetura escolar como agente na construção de sensibilidades estudantis.

PALAVRAS-CHAVE: Arquitetura Escolar; Memórias discentes; Sensibilidade; História Cultural; História da Educação.

ABSTRACT

GRIMALDI, Lucas C. **The sensitivity of the student memory: school buildings and spaces in the narratives of students from Porto Alegre/RS (1920-1980)**. 2016. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

This dissertation investigates students' memories about spaces and school buildings they inhabit. This study elected to investigate four private educational institutions of Porto Alegre: the Anchieta College, the American College, the College Farrukhabad and the Rosary College. The study is part of the field of History of Education and uses the postulates of cultural history, especially the concept of sensitivity, to seek to understand the students' narratives. In this sense, it is worth the contributions of Sandra Pesavento, Serge Gruzinski and Alan Corbin, in relation to the history of sensibilities. It has as its main objective the production of a kind of mapping of feelings about the spaces lived during the school identified in the documentation. The research focused the analysis of students' written and discursive content of the interviews. As additional sources, they highlight photographs of schools, architectural plans and reports, and other institutional records. We used historical document analysis and oral history for the methodological treatment of oral and written documents, respectively. The survey covers the period 1920-1980, as in the 1920s, are constructed the buildings of two of the examined schools and extends to 1980, considering the period of education of the respondents. Each witness is in a rich representations version sensitive. This research therefore provokes questions: what has changed in the buildings and their architectural conceptions? What were the influences? What is the relationship of the students with the built space? What memories can be evoked in students about the building and the school environment? How reminiscent of the space and the school building? To answer such questions, the analyzes were developed from the recurrences and dissonances found in narratives articulated in four categories of analysis: "The Old and the New: relationships between students and school buildings"; "Between surveillance and fun: the school space as a curricular element"; "The school as a house, belonging feelings" and finally, "The school architecture and the feeling of freedom." In these categories, you can see how the subjects were affected and how they experienced the spaces that are also designed for them .. It is understood that the building acts as a regulator in the lives of students, but does not act uniformly and enables times fun, as a kind of escape. The research concludes that schooling spaces acquire a prominent place at the time of recall. And these memories, full of reframing, bring evidence to understand the architecture school as an agent in the construction of student sensibilities.

KEYWORDS: School Architecture; Memories students; sensitivity ; Cultural History; History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Viaduto Otávio Rocha: Símbolo de modernidade.....	71
Figura 2: Velho Casarão do Colégio Farroupilha.....	79
Figura 3: corredor do Velho Casarão	80
Figura 4: Maquete do prédio do Colégio Farroupilha	81
Figura 5: Prédio anexo do Colégio Farroupilha	81
Figura 6: Foto de turma na fachada do prédio anexo.....	82
Figura 7 - Fachada do prédio externo de 1932.....	82
Figura 8: Fachada do prédio do Colégio Anchieta (1917)	84
Figura 9: Vista lateral das ampliações da escola (1921)	84
Figura 10: Vista da ampliação (1929).....	85
Figura 11: Pátio do Colégio Anchieta.....	85
Figura 12: Estudante e "Velho Anchieta"	87
Figura 13: Vista da Fachada do Colégio Rosário (1964).....	89
Figura 14: Espaços do Colégio Rosário nas páginas do periódico Echos.....	90
Figura 15: Estudantes no pátio do Colégio Rosário	91
Figura 16: Sala de aula do Colégio Anchieta (1917)	96
Figura 17: Vista do pátio interno.....	98
Figura 18: Planta do Velho Casarão.....	98
Figura 19: Pátio Interno do Velho Casarão.....	100
Figura 20: Pátio do Colégio Rosário.....	101
Figura 21: Prédio da Escola Normal.....	102
Figura 22: Planta do prédio da Escola Normal	103
Figura 23: Sala de aula do Novo Farroupilha	104
Figura 24: o Novo Colégio Farroupilha (1962)	104

Figura 25: Prédio Administrativo em 1976.....	105
Figura 26: Planta do prédio administrativo	106
Figura 27: Estudantes e espaço do Velho Casarão.	107
Figura 28: Prédio principal do Colégio Americano na Av. Independência (1926) ...	109
Figura 29: Prédio das salas de aula do Colégio Americano na Av. Independência (1926).....	109
Figura 31: Reportagem do Periódico O Crisol.....	111
Figura 30: Reportagem - Aluna Apê	111
Figura 32: Colégio Americano no Bairro Rio Branco (1945-).....	113
Figura 33: Colégio Farroupilha no Bairro Três Figueiras (1969).....	114
Figura 34: Estudantes e a inauguração do Novo Anchieta (1967)	116
Figura 35: O Novo Anchieta no Bairro Três Figueiras	116
Figura 36: Conjunto de prédios do Colégio Rosário	120
Figura 37: O espaço do Instituto Porto Alegre	121

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições Escolares e Fontes de Pesquisa	25
Quadro 2: Breve apresentação dos entrevistados da pesquisa	46
Quadro 3: Periódicos e redações escolares analisados.....	55
Quadro 4: Número de Habitantes de Porto Alegre por ano (1820-1890).	58
Quadro 5: Instituições Escolares Particulares no Século XIX e XX.....	60
Quadro 6: 1ª Fase: Salas alugadas vinculadas à Igrejas ou residências particulares	65
Quadro 7: 2ª Fase: Prédios próprios ou alugados com adaptação para receber os estudantes.....	69
Quadro 8: Número de Habitantes de Porto Alegre por ano (1900-1970).	70
Quadro 9: 3ª Etapa: Espaço Escolar Complexo: dois ou mais prédios próprios e outras estruturas.	74

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Escolas que se originaram no centro (1885-1908).....	63
Mapa 2: Escolas e sua localização, a partir do ano de 1921	67

SUMÁRIO

1.APRESENTAÇÃO: das estradas possíveis ao caminho trilhado.....	16
2.CONFERINDO NITIDEZ AO CAMINHO TRILHADO	28
1.1 História Cultural: entre representações e sensibilidades	29
1.2 Por dentro da “caixa preta”: História da Educação e Cultura Escolar	34
1.3 Espaço e Arquitetura Escolar: algumas considerações sobre o espaço habitado	37
1.4 Entrevistas, sujeitos e memórias partilhadas: a metodologia da História Oral.....	41
1.5 Periódicos, redações e relatórios: percebendo os prédios escolares a partir da cultura escrita.....	52
3.CIDADE E ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO: cartografia de Prédios e Espaços Escolares no contexto Urbano de Porto Alegre	57
3.1 Dos prédios alugados aos espaços próprios: a remodelação urbana na“sala de visitas” do Estado do Rio Grande do Sul (1885-1937)	61
3.2 PROGRESSO, VERTICALIZAÇÃO E MONUMENTALIDADE: Dos prédios escolares na região central aos complexos escolares nos bairros (1937-1980).....	70
4.ALÉM DE MUROS E PAREDES: SENSIBILIDADES E VIVÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR	76
4.1 Entre o <i>Velho</i> e o <i>Novo</i> : espaços em transformação.....	78
4.2 Entre a Vigilância e a Diversão: espaço como elemento curricular	94
4.3 A Escola como casa: sensações de pertencimento.....	108
4.4 O espaço escolar e a sensação de liberdade.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	127

1.APRESENTAÇÃO: das estradas possíveis ao caminho trilhado

Estremeceu com a voz de Rico:

- Esta aqui é a rua do colégio. Lá está ele, lá em cima.

Apontava uma casa grande no alto da lomba, toda furadinha de janelas e cercada de arvoredos. O muro acabava num barraco. O som de uma sineta, conforme o capricho do vento, aproximava-se ou perdia-se ao longe. Vinha até cá embaixo a algazarra da criançada, decerto brincando no pátio, à espera da hora. Grupos de gurias subiam a lomba, endomingados para o primeiro dia de aula, e Tico, pela mão de Rico, observava-os com toda a atenção. O colégio crescia no alto da ladeira, batido de sol: as janelas estavam querendo engolir os alunos.

Augusto Meyer. Segredos da Infância. (1949)

Ao pensarmos sobre memórias da infância, do que nos lembramos com alguma facilidade? Ao exercer este esforço de rememoração, podemos dizer que, para os sujeitos escolarizados, as lembranças do tempo vivido na escola parecem querer escapar do esquecimento.

No excerto acima, Tico narra um desses momentos, o do primeiro contato, ainda que visual, com o Colégio Bom Conselho¹. O narrador, com seus oito anos de idade, não esconde e ainda consegue, de certo modo, traduzir esse misto de temor e curiosidade que sentem muitos estudantes, quando abandonam o ambiente da casa e ingressam em um novo espaço, a escola.

No texto do escritor Augusto Meyer, observa-se a importância que o prédio da escola assume para a criança. Neste caso, a imponência do edifício produz sentidos que se internalizam e não se deixam esquecer, constituem-se em discursos que produzem sensações nos estudantes. Entretanto, essa não é uma prerrogativa da instituição de ensino em questão.

¹ O Colégio Bom Conselho foi criado no ano de 1900, pelas Irmãs Franciscanas de Caridade e Penitência do Colégio Nossa Senhora dos Anjos, criado no centro da cidade de Porto Alegre. Inicialmente, ocupou uma casa alugada fora da área central da cidade, no chamado arrabalde de Floresta. No ano de 1905, houve a construção do prédio principal da escola, no alto da colina. Sobre ver, Colégio Bom Conselho (2016).

Em uma perspectiva ampla, pode-se perceber que prédios e espaços escolares² não atuam apenas como “suporte físico da educação” (DÓREA, 2013, p. 162), não são estruturas passivas.

A fim de instigar a reflexão nesta linha de pensamento, me permito trazer algumas memórias de infância. Estas estão intimamente ligadas às minhas preferências, e fazem com que eu me implique por inteiro nesta temática de estudo.

No final dos anos 1990, entrei aos sete anos no Colégio Santa Inês³, localizado no Bairro Petrópolis, em Porto Alegre. Ao provocar um esforço de rememoração, vêm à tona detalhes do espaço que percorri por quase dez anos. Tenho o pátio central como uma das principais lembranças, nele formavam-se as filas das séries iniciais, em seu entorno, o prédio principal e suas gigantescas sacadas, ladeado por dois enormes portões de ferro, utilizados para entrada dos estudantes.

Este mesmo prédio, ao mesmo tempo que me inquietava, produzia uma sensação de bem estar. Com suas escadas de pedra escura, um portão de ferro com aparência de algo antigo repleto de entalhes provocavam a sensação de estar adentrando em um *castelo* ou em um local *mágico*.

Havia um misto de sensações enquanto percorria aqueles espaços, inquietação pela atmosfera da estrutura, mistério diante de locais que eram proibidos aos estudantes e a curiosidade em saber o que havia do outro lado da porta.

Além dessas memórias, recordo da angústia que sentia quando percorria aqueles espaços à noite, seja por ter alguma atividade agendada ou enquanto esperava para ir para casa. Considerando que este esforço de memória não foi automático, rearticulei minhas lembranças a partir do presente e das indagações que me ocorrem atualmente. Conforme Stephanou e Bastos (2005, p. 420),

a memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem

² Para este estudo, utilizo a expressão Espaços Escolares para considerar outras estruturas além do prédio escolar. Como o entorno da escola, praças, campos de futebol, locais para ginástica e outros que estão no perímetro da escola.

³ Escola particular fundada no ano de 1946, pela congregação católica das Irmãs Escolares de Nossa Senhora. Sobre, ver Colégio Santa Inês (2016).

é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir de evocações do presente.

Este caleidoscópio torna a memória “sempre atual, um elo vivido no eterno presente” (NORA, 1993, p.9), provocando diversas questões para análise. Stephanou e Bastos (2005) consideram que todas as questões que compõem o caleidoscópio da memória podem ser objetos de análise do historiador. Neste caso, as memórias são tratadas como *pistas* que o historiador investiga e, a partir delas, produz um discurso inteligível sobre o que se passou. Nora (1993, p.9), ao discorrer sobre a história como sendo este discurso inteligível, a considera uma “reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”.

Valendo-me da narrativa de Tico, das minhas lembranças e de questões referentes à memória, enquanto documento para a História, apresento a temática desta pesquisa. A presente dissertação inscreve-se no campo de estudos da História da Educação e busca investigar os prédios e espaços escolares no contexto urbano de Porto Alegre através das memórias de estudantes⁴. Tem-se como principal objetivo a produção de uma espécie de cartografia das sensações sobre os espaços vividos durante a escolarização, identificadas na documentação.

Minha aproximação ao campo se deu durante a graduação em História, como bolsista de Iniciação Científica na pesquisa “Entre memórias e histórias: Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (1858-2008)⁵”. Na época, pesquisava no Memorial do Colégio Farroupilha⁶ e na PUCRS, aos poucos fui me interessando por diversos objetos de estudo como: museus, impressos, fotografias e narrativas de memórias discentes. Paralelo à pesquisa, comecei a estagiar no Memorial e a focar meus estudos em temáticas multidisciplinares, colocando sempre em primeiro plano, a História da Educação.

⁴ Neste estudo preferi padronizar e utilizar somente a palavra estudantes para me referir aos discentes entrevistados.

⁵ Coordenado pela professora Dra. Maria Helena Camara Bastos (PPGE-PUCRS).

⁶ Situado na Rua Carlos Huber, 425. O Memorial do Colégio Farroupilha, foi fundado no ano de 2002, pela professora Alice Rigoni Jacques. Além de museu escolar, corresponde a um arquivo com documentos diversos (cadernos, jornais, fotografias, mobiliário, uniformes e outros) e espaço pedagógico. Sobre, ver Jacques e Grimaldi (2013); Jacques e Almeida (2014) e Bastos e Jacques (2014).

Este estudo também se constitui a partir de um processo, de acumulação de conhecimentos, de uma pesquisa iniciada na Iniciação Científica e concluída como requisito para titulação como Bacharel em História. A ideia foi concebida a partir da minha monografia de conclusão de curso intitulada, “Espaço urbano e Educação: o papel das instituições escolares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970)”, orientada pela professora Maria Helena Camara Bastos⁷.

Na época, investiguei de que forma três instituições escolares de Porto Alegre moldaram o espaço urbano e foram moldadas por ele. Através da análise das trajetórias do Colégio Americano, Colégio Anchieta e Colégio Farroupilha, apresentei os movimentos que essas escolas fizeram até chegarem a localização atual, passando pelas origens no centro histórico da cidade.

Para tratar sobre isso, necessitei discorrer sobre a história da cidade, do deslocamento de seus limites oficiais e de seu aumento populacional. Há que se mencionar que o próprio projeto da monografia foi resultado de um movimento anterior, um subprojeto de pesquisa intitulado, “À sombra das Três Figueiras: o Novo Colégio Farroupilha”⁸.

Para além dos itinerários da monografia e da iniciação científica, emergiram novos questionamentos e abordagens que me motivaram a pesquisar com mais profundidade essa temática. Desejava continuar estudando a cidade e a escola, mas pretendia ampliar o foco de ação e não queria interromper minhas atividades de pesquisa. Com o ingresso no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, sob orientação da professora Dra. Dóris Bittencourt Almeida, priorizei a pesquisa no âmbito dos prédios e espaços escolares.

Tomei como ponto de partida para este estudo, as palavras de Bastos e Stephanou sobre os caminhos da pesquisa: “compor o objeto de estudo implica dispor de sensibilidade, dedicar tempo à ruminação, pôr-se em inconformidade com

⁷ Professora titular em História da Educação e professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Coordenadora do projeto de pesquisa “Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha/RS: entre memórias e histórias (1858-2008)” (PUCRS, CNPq, FAPERGS – 2015-2019).

⁸ Neste subprojeto de pesquisa, analisei a documentação referente ao prédio do Colégio Farroupilha e ao loteamento do Bairro Três Figueiras. E descobri pistas que me levaram a compreender o contexto de aquisição e venda de terrenos que acontecia em toda a cidade. Também identifiquei a construção de um prédio dotado de uma linguagem arquitetônica moderna. Como resultado, houve apresentação em eventos acadêmicos, elaboração de uma exposição no Memorial da escola e o afloramento de algumas ideias que possibilitaram a feitura do trabalho de conclusão de curso.

o que se apresenta como receituário” (2013, p.8). Para as duas autoras, o itinerário de um pesquisador em constante aprendizado “decorre de um processo lento e repleto de hesitações” (BASTOS&STEPHANOU, 2013, p. 8), há a necessidade da obstinação, seja nas revisões de literatura, na escolha do referencial teórico ou na pesquisa documental. Além disso, as palavras de Nóvoa serviram para incentivar e delimitar o estudo,

Durante muito tempo, a busca de originalidade conduzia os historiadores a escolherem assuntos que não tivessem sido ainda objeto de estudo. Hoje, o que interessa é construir interpretações originais, dos mesmos problemas ou de novos problemas. Para isso, precisamos de alargar os repertórios temáticos e metodológicos e de recorrer a enquadramentos teóricos mais complexos. Não sejas um repetidor. Abre novos caminhos. (NÓVOA, 2015, p. 27)

A partir dessa busca por novos caminhos e por análises sobre a história que não sejam totalizantes é que produzi esta pesquisa. Procurei construir uma espécie de articulação entre história cultural urbana, memórias discentes e arquitetura escolar. Afinal, as escolas não se encontram isoladas do tecido urbano e nem seus prédios são isolados dos sujeitos que o frequentam.

Nesse ato de efetuar cruzamentos e relações com as outras áreas do conhecimento, é que aparece a escola. Arquitetos, pedagogos, sociólogos, antropólogos e historiadores passaram a tratar do urbano, cada qual com sua especificidade, demonstrando que o campo de estudo da cidade possui enormes possibilidades.

Cidades e escolas não ocupam simplesmente o mesmo espaço, são resultados de processos, umas completam as outras. A importância dessa articulação se dá, pois, a escola deve ser estudada sem ser deslocada “do contexto social, cultural, político e econômico exterior ao seu ambiente” (BRESSAN, 2013, p.34), para não cair num risco de isolamento. Foi dessa relação e dessa preocupação em não isolar o objeto de estudo, que emergiu meu interesse em pesquisar a História da Educação, e relacionar com a cidade, principalmente em um aspecto em que se tangenciam, no prédio escolar.

A partir disso, a ideia inicial deste estudo consistiu em desenvolver entrevistas com estudantes sobre os espaços escolares no período de sua escolarização, a fim

de analisar a arquitetura dos prédios, através das narrativas dos sujeitos que faziam uso desses espaços. Nesse sentido, busquei inspiração no documentário “Entre fotografias e tinteiros”⁹ que intercala relatos de moradores da cidade de Lapa, no Paraná, a partir de imagens elaboradas pelo fotógrafo Guilherme Glück. A inspiração se deu com a finalidade de perceber os diversos personagens que habitaram por vários anos aqueles espaços escolares, socializando suas memórias e sensibilidades¹⁰.

Para Farge (2009, p.88), “cada ator testemunha o que viu e a maneira singular pela qual se ligou ao acontecimento, improvisando seu lugar e seus gestos, com veemência ou hesitação conforme o caso”. O excerto elucida a intencionalidade e a proposta central deste estudo, a questão da memória e das sensibilidades das testemunhas.

Cada testemunho é uma versão rica de representações do sensível. Esta pesquisa, portanto, provoca questionamentos: o que mudou nos prédios e em suas concepções arquitetônicas? Quais foram as influências? Qual a relação dos estudantes com o espaço construído? Que memórias podem ser evocadas em estudantes acerca do prédio e do entorno da escola? De que forma os estudantes lembram o espaço e o prédio da escola?

Portanto, o objetivo deste estudo é investigar memórias de prédios e espaços escolares, problematizando a experiência sensível evocada por estudantes de quatro instituições de ensino de Porto Alegre, no período de 1920 a 1980. O corpus documental privilegiado são narrativas, orais e escritas, de discentes produzidas por meio da metodologia de História Oral, e outras fontes localizadas nos acervos das escolas, tais como redações e periódicos escolares, estudadas a partir da metodologia da análise documental histórica. Para além, são importantes para a pesquisa, os documentos imagéticos, como fotografias, mapas da cidade e plantas arquitetônicas.

⁹ Produzido e dirigido pelos professores Ederson Lima, Marcus Bencostta e pelo o documentarista Mauricio Baggio. “Documentário de extrema sensibilidade que intercala as memórias de quatro interessantes personagens da cidade da Lapa, localizada no Estado do Paraná, ao Sul do Brasil, com os registros imagéticos originários das lentes e do olhar do fotógrafo catarinense Guilherme Glück. A partir de seus depoimentos, é possível perceber o desejo por uma memória que relembra os tempos e os espaços escolares na Lapa da primeira metade do século XX” (Contracapa – Entre Fotografias e Tinteiros).

¹⁰ O conceito de sensibilidade, fundamental para a concepção da História Cultural, será explicitado no subcapítulo 1.1.

Após a delimitação temática e metodológica, selecionei para análise os prédios e espaços das seguintes instituições escolares¹¹: Colégio Americano, fundado pelos Metodistas, em 1885; Colégio Anchieta, fundado pelos Jesuítas, em 1890; Colégio Farroupilha, fundado pela Associação Beneficente e Educacional¹², em 1886 e o Colégio Rosário, fundado pelos Maristas, em 1904. E realizei oito entrevistas com estudantes, dois para cada escola pesquisada. Os critérios para a escolha dos entrevistados diferiram conforme as escolas¹³.

A dissertação se justifica devido à carência de pesquisas que discutam as relações entre prédios escolares, memórias discentes e a cidade. Engloba a proposta de uma análise interdisciplinar que privilegie os pontos de contato entre estas temáticas de estudo. Além disso, não localizei estudos que tenham como objeto de análise memórias dos discentes que dialoguem com a arquitetura da escola e a urbanização de Porto Alegre, efetuando a trama de relações entre esses campos de conhecimento¹⁴.

Entretanto, se faz necessário pensar os prédios e os espaços das escolas de Porto Alegre de forma mais complexa. Podemos percebê-los através dos conceitos de palimpsesto e pastiche, engendrados em um regime de historicidade. O palimpsesto foi utilizado por Pesavento (2007, p. 17) para demonstrar e exemplificar as escritas e reescritas do espaço urbano, a partir da metáfora do pergaminho utilizado por monges medievais, em que, para escrever era necessário apagar o que já estava escrito, e cada reescrita continha traços da escrita anterior. Assim como a cidade, o espaço escolar também é escrito e reescrito diversas vezes, seja em sua materialidade ou nas memórias dos discentes e docentes.

¹¹Escolhi essas quatro escolas para ampliar a análise da minha monografia, na qual analisei a transferência dos espaços do Colégio Americano, Anchieta e Farroupilha. Para o presente estudo, acrescento as memórias de uma instituição que se manteve no mesmo local, o Colégio Rosário, para efetuar o contraponto com as outras escolas.

¹² A Associação Beneficente e Educacional, mantenedora do Colégio Farroupilha, foi criada em 1858 para dar auxílio à comunidade alemã de Porto Alegre. Sobre, ver Jacques (2013).

¹³ Colégio Americano: um estudante que vivenciou o prédio da Av. Independência, até o ano de 1945, e outro que tenha estudado no prédio do Bairro Rio Branco, na década de 1950/1960. Colégio Anchieta: um estudante do prédio da Av. Duque de Caxias, até 1960 e outro que tenha estudado pós 1967, no prédio do Bairro Três Figueiras. Colégio Farroupilha: um estudante do prédio da Av. Alberto Bins, até 1960 e outro que tenha estudado no prédio do bairro Três Figueira, após 1962. Colégio Rosário: um estudante do prédio até 1960 e outro que tenha estudado após a saída da PUCRS do complexo de edifícios.

¹⁴ A relação entre os prédios escolares e a urbanização da cidade de Porto Alegre será desdobrada no capítulo 2.

Como pastiche, podemos observar as diversas sobreposições que são feitas no espaço escolar, construções de temporalidades diferentes, com funções distintas, habitando esse espaço que, ao mesmo tempo, preserva e constrói novos espaços, muitas vezes com propostas de mimetizar os prédios antigos. Por exemplo, na década de 1970, foi construído, no espaço do Colégio Marista Rosário, um prédio que mimetizava o construído na década de 1930 e que abrigava o internato. Para Milton Almeida, a partir do pastiche estamos assumindo diversas “histórias de aglomerações transitórias e significativas do Caos” (ALMEIDA, 2010, p. 504). Uma interessante convivência de fragmentos de outros tempos no espaço da instituição.

Por fim, considerando o conceito de regime de historicidade, parto da ideia de que prédios, espaços e memórias estudantis são produtos de determinadas condições históricas e de temporalidades específicas, que expressam uma quantidade de significações muito mais complexa do que se pode ver à primeira vista.

A partir disso, podemos pensar nos edifícios escolares como “a forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo” (HARTOG, 2014, p.12) e também, de como essa coletividade edifica e destrói seu patrimônio construído. A tentativa de análise com esse conceito do regime de historicidade é desafiadora, pelo fato de que foi utilizada, principalmente, em perspectivas macro-históricas. Para Hartog, a ferramenta pode ser usada para pensar e analisar outros fatos,

O uso que proponho do regime de historicidade pode ser tanto amplo, como restrito: macro ou micro-histórico. [...] pode-se questionar a arquitetura de uma cidade, ontem e hoje, ou então comparar as grandes escansões da relação com o tempo de diferentes sociedades, próximas ou distantes (HARTOG, 2014, p. 13).

Interessa à pesquisa analisar estes pastiches, palimpsestos, vestígios que foram ressignificados nas memórias de sujeitos¹⁵, que nos prédios e espaços escolares se constituíram como estudantes, através de seus processos de

¹⁵ O conceito de sujeito utilizado no trabalho aproxima-se do pensamento de Michel Foucault e considera que mulheres e homens “*tornam-se sujeitos*”, “*aprendem a reconhecer-se como sujeitos*” (Foucault, 1995 p. 232), assujeitam-se aos discursos que circulam no tecido social. Segundo Rago (1995, p. 77), “os indivíduos se produzem e são produzidos numa determinada cultura, através de determinadas práticas e discursos, enquanto subjetividades”.

subjetivação. Importa dizer que procuro relacionar os prédios e espaços escolares inseridos na cidade, com a intenção de fugir de uma linearidade, ou seja, tentando escapar de uma narrativa cronológica de construção das edificações. Como propõe Nóvoa, “precisas de escapar à linearidade, de olhar com atenção para os conflitos e para as diferenças. Em cada momento, há sempre vários futuros, mas só um acontece” (NÓVOA, 2015, p. 31).

Nesta perspectiva, inventariei uma grande quantidade de fontes para a consecução do estudo, conforme o Quadro 1. Do Colégio Americano, amealhei cinquenta fotos dos espaços da escola e dos estudantes, exemplares do Jornal Escolar “O Crisol” do período de 1926 a 1962, vinte e uma plantas dos prédios, provenientes do arquivo corrente da Prefeitura de Porto Alegre e dois álbuns memorialísticos, de 1955 e 1998. No Colégio Anchieta, reuni quinze plantas estruturais dos dois prédios da escola, fotografias, livro da campanha de arrecadação de fundos do novo prédio, relatórios da secretaria da escola e livros memorialísticos. No Memorial do Colégio Farroupilha, encontrei mais fontes como quatro relatórios de inspeção da situação do curso ginásial, vinte plantas estruturais, cinquenta e cinco redações de estudantes do curso científico, cinquenta fotografias, correspondências e relatórios da mantenedora e material da comissão de propaganda da escola. Por fim, do Colégio Rosário, inventariei trinta fotografias, dois álbuns comemorativos, trinta e quatro edições do anuário Echos do Ginásio Rosário e dentro deste retirei mais de cem fotos do espaço da escola e dez plantas estruturais.

Instituição Escolar	Descrição das Fontes
Colégio Americano	55 Fotos do Museu do Americano. período
	Exemplares do Jornal Escolar “O Crisol” do período de 1926 - 1962.
	Correspondências e Históricos da mudança da escola.
	2 Álbuns Memorialísticos – 1955 e 1998
	Depoimento das ex-alunas Nelly ¹⁶ e Elaine ¹⁷
	21 plantas dos prédios da Independência e do Rio Branco
Colégio Anchieta	Livro da Campanha de arrecadação de fundos para o novo prédio. 15p.
	5 Plantas do Prédio da Rua Duque de Caxias
	Livro “O menino vai ao Colégio” – Cyro Martins – Narrativa

¹⁶ Aluna do Colégio Americano na sede da Av. Independência, no ano de 1926.

¹⁷ Aluna do Colégio Americano na sede da Av. Lauro de Oliveira, na década de 1950.

	autobiográfica.
	10 Plantas do Novo Anchieta
	Livros Memorialísticos: Memória Anchieta e Folheto Comemorativo aos 118 anos.
	Depoimento dos estudantes Fernando ¹⁸ e Marcos ¹⁹
Colégio Farroupilha	5 Plantas do Velho Casarão ²⁰
	10 reportagens do Jornal – O Clarim
	55 Redações de estudantes do Curso Científico
	30 Fotografias – sede Três Figueiras
	20 Fotografias – sede Centro Histórico
	Correspondências e relatórios A.B.E
	4 Relatórios de Inspeção Ginásial
	Material da Comissão de Propaganda do Novo Farroupilha
	Depoimento dos estudantes Martin ²¹ e Ana Luisa ²²
Colégio Rosário	34 edições do anuário Echos do Ginásio Rosário
	129 Fotos de espaços escolares retiradas do Echos
	Álbum Comemorativo – 1947 – 15 fotos
	Álbum Comemorativo – 1962 – 15 fotos
	Depoimento dos estudantes José Eduardo ²³ e Sérgio ²⁴
	7 plantas dos prédios da Praça D. Sebastião

Quadro 1: Instituições Escolares e Fontes de Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir das fontes de pesquisa, realizei uma análise inicial dos prédios construídos e demolidos pelas respectivas escolas, a fim de definir o marco temporal do estudo. Tomo como marco inicial, a década de 1920, na qual o Colégio Americano e o Colégio Rosário construíram seus primeiros prédios próprios²⁵, na região da Av. Independência. Como marco final, elejo a década de 1980, que finaliza a mudança do Colégio Anchieta para sua nova sede e a conclusão do seu conjunto arquitetônico atual com a inauguração do seu Ginásio de Esportes. Esta delimitação também se justifica a partir das fontes orais, foi na década de 1920 que a entrevistada Nelly começou a estudar no Colégio Americano e a década de 1980 quando o último entrevistado, Sergio encerrou seus estudos no Colégio Rosário.

¹⁸ Aluno do Ginásio Anchieta na Av. Duque de Caxias, no ano de 1946.

¹⁹ Aluno do “Novo Anchieta” no Bairro Três Figueiras, na década de 1970.

²⁰ Nome carinhosamente dado pelos estudantes do Colégio Farroupilha ao prédio da escola que se situava na Av. Alberto Bins, no Centro Histórico de Porto Alegre.

²¹ Estudou no prédio do “Velho Casarão” na Av. Alberto Bins, em 1952.

²² Aluna do “Novo Farroupilha” no Bairro Três Figueiras, na década de 1970.

²³ Estudou no Colégio Rosário até o ano de 1965.

²⁴ Aluno do Colégio Rosário, a partir do ano de 1968.

²⁵ As escolas funcionavam, até então, em prédios alugados no Centro Histórico de Porto Alegre.

Com a delimitação temporal, encerro este prologo de intenções que procurou, principalmente, explicitar as fontes de pesquisa e de que forma o estudo foi construído e delimitado cronologicamente. Além disso, esta introdução buscou apresentar o pesquisador, seus interesses e de que forma a temática da pesquisa foi elaborada. O estudo foi articulado em três capítulos que dialogam entre si e apresentam a articulação entre a memória, história da arquitetura escolar, a cidade e a questão da sensibilidade.

No primeiro capítulo, intitulado “Conferindo nitidez ao caminho a ser trilhado: o referencial teórico”, discorro acerca dos conceitos de Representação e Sensibilidade para a História Cultural, da relação entre a História da Educação e a História Cultural, que só foi possível a partir alargamento nos objetos, fontes e campos de pesquisa propostos pela História Cultural. Apresento a questão da História da Arquitetura Escolar e discuto alguns pontos importantes sobre os prédios e espaços da escola. Finalizo analisando a fecundidade da metodologia de História Oral e da Cultura Escrita para o presente estudo, e apresento os sujeitos e os escritos discentes analisados.

Em seguida, no Capítulo 2, intitulado “Prédios e espaços escolares na trama urbana de Porto Alegre” apresento a disposição inicial das escolas no tecido urbano, na época de suas fundações, suas histórias e de suas mantenedoras em articulação com os movimentos de urbanização da cidade de Porto Alegre. Conjuntamente, houve a preocupação em descrever as estruturas e apresentar os detalhes arquitetônicos dos prédios analisados. Finalizo analisando as mudanças para outros bairros, o alargamento do perímetro urbano e a constituição de espaços escolares complexos, com mais de dois prédios e outras áreas contiguas.

Após a apresentação dos referenciais teóricos e metodológicos e das articulações entre os prédios escolares e a trama urbana de Porto Alegre abordo as narrativas dos estudantes. No capítulo 3, intitulado “Além de Muros e Paredes: sensibilidades e vivências no espaço escolar”, apresento em quatro seções de que forma os estudantes lembravam e sentiam dos espaços em que escolarizaram. Com a análise dos periódicos e das entrevistas foi possível perceber sensações de pertencimento, de vinculação com os prédios, a criação de identidades, de aprisionamento, vigilância, medo e outros.

Nesta pequena síntese final, procurei expor alguns dos objetivos dos capítulos, alguns *insights* de ideias que serão retomadas de alguns conceitos necessários para empreender o estudo. A temática estudada é instigante, e o enfoque dado torna o próprio estudo um produto da sensibilidade. Finalizo, como propõe Nóvoa (2015, p. 30), “no momento da escrita que se define o trabalho acadêmico, que cada um encontra a sua própria identidade como investigador”. Esta dissertação emerge nesta esteira, para além deste estudo, fomentar a investigação e discussão nesta temática de que tenho apreço, escola e cidade.

2. CONFERINDO NITIDEZ AO CAMINHO TRILHADO

Não há pior inimigo do que a terra firme. Ora, isto significa, no que nos diz respeito, que devemos deixar de lado pelo menos parte da desculpa bibliográfica. É claro que não se espera de ninguém que reinvente a roda. [...] Mas é preciso que elas sejam ajudas, não muletas. (RIBEIRO, 1999, p. 190).

Nas páginas anteriores, apresentei o percurso desta pesquisa, com destaque para as iniciativas que fizera com que eu iniciasse a investigação proposta. Neste capítulo, apresento quais foram as principais ferramentas necessárias para tornar nítido, ou melhor, perceptível o percurso trilhado.

Durante a escolha das ferramentas, efetuei uma leitura paciente e, principalmente, tentei me distanciar da terra firme. Busquei nos referenciais teóricos, o que a epígrafe de Ribeiro sintetiza, não muletas, mas ajudas para compreender o estudo que estava proposto a fazer.

Não tive a intenção de historicizar correntes historiográficas, nem redigir enormes reflexões conceituais, mas sim indagar e problematizar os pontos de contato entre a entre os referenciais teóricos e a documentação analisada. Com isso, a partir do repertório acumulado, procuro demonstrar neste capítulo quais ideias foram fecundas e de que forma contrastam com o objeto de pesquisa. A discussão está dividida em cinco eixos de forma a apresentar e articular os principais conceitos da pesquisa.

No primeiro eixo, a partir das considerações de Pesavento (2008), Gruzinski (2007), Weber (2005) apresento o campo da História Cultural, inserindo os conceitos de representação e de sensibilidade, fundamentais para a consecução do estudo. Na sequência, procuro colocar a pesquisa nessa discussão conceitual, trazendo alguns questionamentos levados em conta durante a análise dos documentos inventariados.

Além desses conceitos básicos para análise, são necessárias interlocuções com o campo de pesquisa da História da Educação, especialmente com o conceito de cultura escolar. Para tanto, me valho de Bastos e Stephanou (2005), Galvão e Lopes (2010) e Nóvoa (2015).

Seguindo por um mesmo percurso, a importância de analisar um produto da cultura escolar, isto é, o prédio e o espaço da escola dentro da chamada História da Arquitetura Escolar, principalmente, no que diz respeito aos discursos presentes em sua materialidade. Para tanto, busquei os escritos de Bencostta (2011), Escolano (2001), Vinao Frago (1998) e Chatelet (2006).

Na sequência, apresento as questões metodológicas envolvendo o trabalho com a História Oral e de que forma os documentos foram produzidos a partir da oralidade. Algumas questões referentes à situação da entrevista e a ética na pesquisa também foram discutidas. Nesta seção, apresento também quem são os entrevistados, seus percursos e algumas pistas sobre suas entrevistas.

Por fim, considero relevante falar acerca do universo da pesquisa com escritos discentes e periódicos escolares. Além disso, apresento os periódicos estudados, suas características e analiso algumas questões iniciais como forma de familiarizar o leitor com a documentação estudada.

Esta pequena introdução apresenta a proposta deste capítulo. Exercer um olhar para os pressupostos teóricos que possibilitaram a consecução do estudo e conferiram nitidez para o caminho trilhado.

1.1 História Cultural: entre representações e sensibilidades

No capítulo inicial do livro “História e História Cultural”, (2005), Sandra Pesavento explica que os estudos em História Cultural correspondem a “80% da produção historiográfica nacional” (p. 7). Dez anos antes, na Europa, Antonio Viñao Frago comentava que “raro es el mês em el que no aparece, com está rubrica, algun nuevo libro o artículo o no se convoca algún seminário, congreso o simpósio” (1995, p.63). Os dois autores consideram um sucesso de adesão as pesquisas ancoradas na referida corrente.

Houve a ampliação do olhar para o horizonte da cultura, não de uma história da cultura, mas de múltiplas: escolares, urbanas, visuais, materiais. Há, como diz Pesavento, “renovação das correntes da história e dos campos de pesquisa, multiplicando o universo temático e os objetos, bem como a utilização de uma multiplicidade de novas fontes” (2005, p. 69). Este movimento só foi possível a partir

de uma modificação nos paradigmas da ciência que originaram uma “redefinição nas questões culturais nas Ciências Humanas e na História” (CUNHA, 1999, p. 40).

Vinao Frago (1995) exemplifica que esse novo universo de possibilidades temáticas não se fez a partir de uma perspectiva fragmentada, mas sim, conectada e integrada. O autor acrescenta algumas possibilidades,

La historia de La cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como El de las representaciones e imágenes mentales, la de la cultura de la elite o de los grandes pensadores- historia intelectual em sentido estricto- y la de la cultura popular, la de la mente humana como producto sociohistórico – em el sentido vigotskyano- y la de los sistemas de significados compartidos – en El sentido geertziano – u otros objetos culturales producot de esa misma mente, y entre ellos, cómo no, el lenguaje y las formaciones discursivas creadoras de sujetos y realidades sociales. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 64).

Para os dois autores, há uma virada na escrita da história, uma atualização na perspectiva multidisciplinar que já vinha sendo utilizada desde a primeira geração dos Annales²⁶, mas que previa uma perspectiva que cruzasse os conhecimentos e não hierarquizasse as ciências. Houve um abandono no caráter quantitativo e totalizante da primeira geração dos Annales. Cunha (1999) chama de uma “falência de modelos explicativos, das grandes teorias explicadoras do real social” (1999, p.40). Por isso, a emergência de novas percepções acerca do sujeito e da história, “redefinindo objetos, conteúdos e métodos, bem como fronteiras disciplinares que se atenuam na busca de uma inter, multi e transdisciplinaridade” (CUNHA, 1999, p. 40).

Pesavento (2005) analisa que a História Cultural corresponde a uma corrente historiográfica que combina três conceitos que se complementam. As noções de imaginário, de representação e de sensibilidades compõem o cerne dos estudos no campo, sendo terreno fértil para as mais diversas análises e objetos, como os citados por Viñao Frago no excerto anterior.

Outra particularidade dessa corrente é a da “compreensão da História como uma narrativa que constrói uma representação sobre o passado” (PESAVENTO,

²⁶ Movimento intelectual Francês, que se caracterizou por difundir ideias que rompiam com a hegemonia político-militar, da cronologia e dos feitos dos grandes homens, pressupostos da chamada história tradicional. Em contrapartida preconizavam uma história totalizante, que valorizava as relações econômicas e sociais, e a interdisciplinaridade, principalmente, com a Sociologia, Antropologia e a Geografia. Sobre ver, Dosse (2012) e Burke (2008).

2005, p. 69), seja através dos discursos, imagens e diferentes produções do passado. Novos objetos e novas abordagens de antigos objetos são o mote da análise feita através da História Cultural, percebendo que a cultura permeia todos os extratos e instituições da sociedade, devemos “pensar a história cultural como uma certa forma de abordagem do real histórico e, ao mesmo tempo, encarar a dimensão ou perspectiva cultural como alguma coisa que está presente na economia, na política e na sociedade como um todo” (FALCON, 2006, p. 334).

Neste estudo, trabalhei com memórias de estudantes referentes aos prédios e espaços, que os circundavam, na época de sua escolarização. A partir do inventário das memórias discentes, em periódicos e redações escolares e em narrativas produzidas pela metodologia de História Oral, bem como pela análise de fontes iconográficas, pretendo analisar todo esse conjunto de documentos pelas lentes do conceito de sensibilidade. Isso se dá, principalmente, por ser um estudo de História da Educação que utiliza os pressupostos da História Cultural.

Esta lente só pode ser pensada a partir de mudanças paradigmáticas e da intersecção dos conceitos de representação e imaginário, fundamentais para a História da Cultura, onde se desenvolve a noção de sensibilidade. Para Cunha, isso se deve a uma transição, que abalou as antigas certezas e que, transformou a ciência no trato com o subjetivo. Essa mudança,

abre-se espaço para a percepção de dimensões do homem que escapam à lógica formal mas que são também fundamentais – a emoção e a sensibilidade: alegrias, medos, angústias, incertezas, temores, euforias que, ao transcenderem o individual constituem-se em forças mobilizadoras do social (CUNHA, 1999, p. 40).

Após essa redefinição da percepção e dos paradigmas, houve uma valorização das questões relacionadas aos sentimentos, às reações, aos sujeitos, enfim. O conceito da sensibilidade possui uma historicidade que o estabelece “à margem da história das ideias, das representações, dos corpos ou das imagens” (GRUZINSKI, 2007, p. 7).

Antes, ignorado pelos historiadores²⁷, há uma mudança no olhar a partir da publicação do livro “O outono da Idade Média”, em 1919, por Johann Huizinga, onde o autor discorre sobre alguns sentimentos comuns dos homens do medievo. Para Regina Schöpke (2015), o autor trouxe “cor” ao homem da idade média, ressaltando suas particularidades.

Huizinga não era um historiador da cultura, porém captou aspectos fundamentais para a História Cultural. Essa cor ressaltada no “Outono da Idade Média”, também é reiterada por Serge Gruzinski, em seu prefácio no livro “Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais” (2007), onde o pesquisador discute sobre a capacidade da História das Sensibilidades em “rejuvenescer a história do político, fustigar a história das imagens trazendo para o primeiro plano os mecanismos da recepção e da absorção, agita a história das artes, explorando a percepção dos estilos [...]” (GRUZINSKI, 2007, p.8). A sensibilidade age como uma espécie de verniz, na hora de ser empregado em antigas temáticas de pesquisa, a partir da subjetividade que é intrínseca à sensibilidade.

Com o emprego desse conceito, tudo se pauta na questão da percepção e do indivíduo. Esta “aventura da individualidade” (PESAVENTO, 2007, p.10) também possui a capacidade de “capturar as razões e os sentimentos que qualificam a realidade, que expressam os sentidos que os homens em cada momento da história, foram capazes de dar a si próprios e ao mundo” (PESAVENTO, 2007, p. 10). Com isso, percebe-se que as sensibilidades captadas neste estudo, também carregam uma historicidade e condições para sua emergência.

A sensação de medo ao adentrar, pela primeira vez, o portão de uma escola, a ansiedade do primeiro dia de aula, a sensação claustrofóbica que alguns prédios escolares provocam, as lembranças mais queridas dos espaços em que se escolarizou: é disso que trata este estudo, afinado à história das sensibilidades, do indivíduo e suas sensações, reações. Assim, as sensibilidades podem ser tratadas como uma representação do passado, e que chega ao historiador através de um discurso, de múltiplas linguagens.

²⁷ Alain Corbin, Serge Gruzinski, Sandra Pesavento, Frederique Langue e Rosalina Estrada, são alguns historiadores que pautaram suas pesquisas sobre a questão da sensibilidade.

Cada discurso sobre o passado deve ser tratado a partir de questionamentos: Quem fala? Por que fala? E de onde fala? De que lugar fala? Pra quem fala? Essas são questões norteadoras para se construir qualquer análise, seja em documentos escritos, imagéticos ou produzidos em depoimentos orais. São essas indagações que desnaturalizam o discurso, principalmente, pelo fato de que,

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p.9)

O discurso não é natural, há uma ordem que o precede, segundo Pesavento esta seria uma das propostas da História Cultural, isto é, compreender “a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressaram a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2005, p. 42). O discurso do sensível é produto de um tempo, construção histórica, e assim, como todo fragmento da história, pode ser problematizado.

Por ser uma construção histórica e um sentimento individual, pressupõe-se a partir do pensamento do senso comum, que os grupos não tenham sensibilidades em comum. Nádia Weber (2005) afirma que a sensibilidade é individual, porém, não intransferível, as pessoas podem compartilhar das mesmas sensações, e estas podem até ser formadores de uma identidade em comum.

Isso se dá, principalmente, na questão dos grupos, nesse caso, penso nos estudantes que todos os dias frequentam os espaços da escola, após passado um tempo, podem compartilhar impressões e temores semelhantes sobre o espaço que os circunda. Valendo-me do pensamento de Corbin, certamente, eles não sentem a mesma coisa, mas compartilham de alguns “recobrimentos, de sedimentações, de inércias” (CORBIN, 2005, p.17) importantes para a História Cultural.

A fim de perceber como pessoas e também grupos sentem, Corbin (2005, p. 18) atenta que devem ser levados em conta alguns critérios como “o sexo, a idade, a categoria social, o local geográfico, a tradição, ou a cultura que se recebeu”. Tais

atravessamentos tornam esta análise algo complexo e que necessita levar em conta diversos fatores.

Com isso, Pesavento (2007, p.21) reafirma que o estudo desta temática “não é sentir da mesma forma, é tentar explicar como poderia ter sido a experiência sensível de um outro tempo pelos rastros que deixou”. Não há uma facilidade em perceber estes rastros, o historiador que trabalhar com a sensibilidade precisa aguçar o olhar para captar essas falas da individualidade.

O conceito de sensibilidade e sua aplicação neste estudo tem por finalidade captar os sentidos e a percepção dos estudantes sobre espaços e prédios que os moldavam, vigiavam, puniam e incutiam ideais²⁸. A partir de uma análise dos sujeitos, dos prédios e de seus discursos se pretende analisar de que forma estes espaços afetaram os discentes e quais vestígios emergem de suas memórias. Além de perceber como os indivíduos sentiam os espaços, também se pretende “identificar a utilização dos sentidos que permitiu construir imagens do outro, dar forma ao imaginário social” (CORBIN, 2005, p. 19), no sentido dos grupos de estudantes.

1.2 Por dentro da “caixa preta”²⁹: História da Educação e Cultura Escolar

As memórias discentes, a articulação entre escola e cidade e as questões referentes à arquitetura escolar, neste estudo, sinalizam as diversas possibilidades de pesquisa no campo da História da Educação. Para tanto, se faz necessária a análise de como se deu, a emergência deste campo de pesquisa, quais questões são analisadas e, principalmente, as correntes teóricas empregadas.

O campo de pesquisa da História da Educação emergiu, principalmente a partir da disciplina pedagógica³⁰ originada nas Escolas Normais. Este atingiu o caráter de campo do conhecimento ao longo do século XX, principalmente, com a formação dos programas de Pós-Graduação e o incentivo à pesquisa.

²⁸ Ideias inspiradas no estudo *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*, de Michel Foucault (1977).

²⁹ Expressão utilizada por Julia (1999) e Faria Filho e Vidal (2004).

³⁰ Como disciplina pedagógica, a História da Educação no Brasil, constituiu-se no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1928 (GALVÃO&LOPES, 2010). Posteriormente, foi incluída nos currículos dos Cursos de Pedagogia, vinculados às Faculdades de Filosofia.

A partir da década de 1990, houve uma aproximação conceitual ao campo da História Cultural, em contraposição aos campos da história das ideias e do marxismo, que povoavam os estudos de História da Educação. Para Galvão e Lopes (2010), a pesquisa em História da Educação demorou para promover novas abordagens. Por muito tempo a educação dos indígenas, dos negros e as questões de gênero ficaram na invisibilidade e não foram problematizadas pelos historiadores da educação. As autoras refletem que ainda encontram resistências por parte de alguns historiadores a essas temáticas, “enxergar o outro continua exigindo um grande esforço, principalmente para os que não ocupam o lugar dos que pouco puderam falar ou escrever ao longo da história” (GALVAO;LOPES, 2010, p. 36).

Para Galvão e Lopes (2010), nas últimas décadas, o campo da História da Educação vem sofrendo diversas modificações “seja em seus contornos teóricos metodológicos, seja na ampliação de seus objetos e fontes” (GALVÃO;LOPES, 2010, p. 31). Com a confluência das três tendências historiográficas: a história cultural, história social e a micro- história houve algumas condições para essas mudanças.

O historiador Francisco Falcon analisa que a História Cultural e a História da Educação raramente andam juntas, e procura explicar os motivos desta ausência. O autor se debruça sobre autores como Thais Nivia de Lima, Diana Vidal e Martha Chagas de Carvalho, para afirmar que a História da Educação corresponde a um campo de atuação da História Cultural. Cita as principais abordagens dentro deste campo: “a ênfase dos novos trabalhos, sobretudo dissertações e teses, na história das leituras e dos impressos; a grande utilização de conceitos como circulação, apropriação representação, saberes e culturas escolares, ou seja, a preocupação com as práticas culturais” (LIMA E FONSECA, 2008, p. 49).

A proximidade com a História Cultural fez com que a História da Educação se abrisse a “uma enorme diversidade de temas, para além das questões escolares” (NÓVOA, 2015, p. 26). António Nóvoa trata ainda sobre um esforço de renovação para o campo de pesquisa. Advoga que ele vem a partir de um “alargamento do nosso repertório metodológico” (NÓVOA, 2015, p. 26), novos olhares e perspectivas devem ser dados para as fontes, trazendo novas interpretações e não replicações do que já vem sendo feito pela maioria dos historiadores.

Durante muito tempo, a busca de originalidade conduzia os historiadores a escolherem assuntos que não tivessem sido ainda objeto de estudo. Hoje, o que interessa é construir interpretações originais, dos mesmos problemas ou de novos problemas. Para isso, precisamos alargar os repertórios temáticos e metodológicos e de recorrer a enquadramentos teóricos mais complexos. Não sejas um repetidor. Abre novos caminhos. (NÓVOA, 2015, p. 27)

Há a necessidade de utilizar novas abordagens e construir novas metodologias para análise. Para Galvão e Lopes, há que atentar também para outras características do fazer histórico, “muitos historiadores da educação tendiam (e ainda tendem) a narrar a história de modo linear, progressivo, apagando possíveis descontinuidades, retrocessos, ambiguidades e contradições” (2010, p. 30). Deve-se compreender a história da educação como um processo, porém sem esquecer as invisibilidades e as tramas complexas que lhe são atribuídos.

Nesta tentativa de ampliar os estudos e objetos de análise da História da Educação, principalmente em contato com a História Cultural, é que emergem os estudos da chamada cultura escolar. A mesma pode ser definida como,

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).

Para Viñao Frago (2003, p.69), o conceito tem sentido amplo: “todo, y si, és cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar”. Se refere a todos os aspectos circundantes da instituição escolar, como elementos ativos no processo de constituição da mesma. Ainda sobre o conceito, Escolano cita outros exemplos,

los textos, el mobiliário, los espacios y todos los elementos que componen el utillaje escolar hablan tambien de nuestros modos de pensar y de sentir, de los sistema de valores que informaron la educacion, de la intrahistoria de la escuela y de las relaciones de esta con la sociedad de cada época (ESCOLANO, 1990, p. 50).

Nos últimos anos, as pesquisas em História da Educação vêm tentando mapear e a analisar as práticas escolares e os elementos da cultura escolar de diversas instituições.

O presente estudo parte da materialidade, elemento da cultura escolar, para no cruzamento com as memórias dos discentes e a história urbana compreender a complexa relação existente entre os sujeitos e os espaços que eles experimentam. E, com a análise dos conceitos de sensibilidade e representação, demonstra a afinidade que a História da Educação e a História Cultural possuem, o que é visível pela quantidade de estudos que se valem desta fecundidade.

1.3 Espaço e Arquitetura Escolar: algumas considerações sobre o espaço habitado

A definição dos conceitos de espaço e arquitetura escolares se faz necessária a partir da proposição em analisar as memórias dos sujeitos que neles circularam. Considero espaços e prédios escolares como o “suporte físico da educação” (DÓREA, 2013, p. 162), o lugar, ou os lugares onde a prática pedagógica cotidiana toma forma, e como tal, “estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores” (ESCOLANO, 2001, p.27).

Esses espaços não são neutros, são um “constructo cultural que expressa e reflete para além de sua materialidade, determinados discursos” (ESCOLANO, 2001, p.26). Essa é uma forma recente de pensar a arquitetura escolar, por muitos anos houve um predomínio das análises de arquitetos e historiadores da arte. Nesse sentido, a construção era analisada, principalmente, a partir de suas características estruturais e de seus elementos decorativos.

A história da arquitetura escolar³¹ do século XXI vem ao encontro de uma perspectiva multidisciplinar. Arquitetos, historiadores e pedagogos passam a estudar esta materialidade da escola e enfocam diversas particularidades, tais como, a questão dos projetos dos edifícios, o ambiente como um elemento curricular, o espaço como responsável por questões de punição e vigilância, o mobiliário das escolas, o prédio na trama da cidade e outros.

³¹ Para Chatelet (2006), o estudo dos prédios escolares passou a ser uma “predileção” no final do século XIX, na França em diversos países. “Este movimento respondia ao crescimento das construções escolares, em um momento em que a criação de escolas públicas estava no programa de todas as democracias” (2006, p.8). Inicialmente, houve um predomínio de textos escritos por arquitetos e historiadores da arte.

A historiadora da arquitetura escolar Anne-Marie Chatelet (2011) afirma, a partir de seu balanço historiográfico sobre a produção no campo³², “parece que não há uma única maneira, ou espera-se, de escrever a história dos edifícios escolares e que em torno desse objeto comum surgiu uma variedade de abordagens que criou sua diversidade e sua riqueza” (CHATELET, 2011, p. 219).

Dessa multiplicidade de análises, me ateno as que consideram o espaço como transmissor de estímulos, significados e discursos. O historiador da educação, Agustín Escolano na introdução do capítulo “Arquitetura como Programa. Espaço-Escola e currículo³³”, se vale de um breve relato,

Quando já havia completado os cinquenta anos de idade, o protagonista da narrativa visitou a escola que havia frequentado sua infância, entre os seis e os dez anos de idade. O edifício havia sofrido notáveis transformações ao ser adaptado, por ocasião das sucessivas reformas que se haviam levado a cabo sobre sua estrutura original durante o último meio século, às exigências de modernização material e pedagógica de cada época. [...]

Além das antigas estruturas, o observador pôde notar que o edifício ainda mostrava alguns elementos funcionais e decorativos da época em que havia frequentado a escola. Observou, também, que os símbolos, ainda que tivessem mudado, continuavam se exibindo em lugares destacados no exterior do prédio e nas paredes das salas de aula. **Isso permitiu que ele identificasse os âmbitos de suas primeiras experiências, os espaços vividos, e provavelmente também identificar-se a si mesmo naqueles lugares os quais ele não havia desalojado completamente de sua memória** (grifo meu).

As salas de aula lhe pareceram sem dúvida menores; os corredores, mais estreitos; a escadaria, pela qual se subia ao andar superior; onde estavam as salas de aula das meninas, com menos degraus; o pátio do recreio, muito reduzido. [...]

Mas a memória não lhe era infiel: o espaço que contemplava era, ainda que menor, o mesmo cenário de sua infância, e os lugares que observava correspondiam aos seus primeiros esquemas perceptivos (grifo meu). A escola havia sido, para ele, depois da sua casa e de alguns limites próximos a ela, uma **experiência decisiva** (grifo meu) na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de seu próprio esquema corporal. [...]

O relato mostra a profunda impressão que as primeiras experiências do espaço organizado – o espaço escolar vivido – deixaram no observador. [...]. (ESCOLANO, 2001, p.22-24)

³² Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. Sobre, ver Chatelet (2006).

³³ Publicado no livro “Currículo, Espaço e Subjetividade: arquitetura como programa”. Sobre ver, Frago e Escolano (2001).

O excerto acima advoga positivamente com a proposta desse estudo. A questão da interação entre a materialidade e os sujeitos que a frequentam. Com o termo “experiência vivida”, passo a analisar dentro do prédio escolar, a sensibilidade dos estudantes. Para o autor, pode-se considerar que os espaços deixam uma “profunda impressão” (2001, p.23), ou marca nas memórias dos sujeitos.

Podem-se ainda acrescentar ao relato outras situações vivenciadas pelos estudantes, e que também produzem marcas profundas, como trocas de prédios e espaços, construções e inaugurações de espaços novos, e principalmente, das construções que propiciaram novas atividades e práticas pedagógicas. Além disso, a experiência relatada por Escolano (2001), abre a possibilidade de pensar outros aspectos simbólicos da arquitetura que fogem da descrição funcional arquitetônica ou decorativa.

Ainda sobre as experiências sensíveis, Bencostta em entrevista com a pesquisadora francesa Anne-Marie Chatelet interroga,

mas permita-me saber sua opinião acerca da importância de investigações que trabalham com o espaço experimentado, percebido e utilizado. Apesar de esta ser uma discussão, aparentemente, de maior atenção entre os sociólogos da educação, **como nós, historiadores da arquitetura escolar, podemos tratar de uma arquitetura espacial enquanto experiência do vivido?** (CHATELET, 2011, p. 215)

A pesquisadora responde que essa questão se une “às relações entre espaço e educação” (2011), e que, por utilizar as regulamentações do Ministério da Instrução Pública Francês em sua tese de doutorado, não foi possível se aproximar das questões do sensível. Segundo ela, “teria sido necessário recorrer às memórias de professores ou alunos, o que é um gênero raro”³⁴. A autora continua, “os regulamentos são preservados, os testemunhos são raros”, principalmente, por tratar de escolas do século XIX, na França. Chatelet (2011) assinala uma das dificuldades na análise das questões do sensível nos prédios escolares, porém, a autora não considera em sua fala, a possibilidade de captar esses traços em Jornais Escolares e em Fotografias, sem limitar o tipo de fonte.

³⁴ A autora cita a contribuição de Alain Corbin em sua História da Sensibilidade (Paris: La Decouverte, 2000), para a questão da experiência sensível.

No contexto de Porto Alegre, muitos espaços eram alugados e adaptados para fins de constituírem escolas, desde o século XIX. Devido a impossibilidade de captar as representações sensíveis dos estudantes no século XIX, delimito a pesquisa para um recorte temporal de 1920 a 1980, período que possibilita a realização de entrevistas com a metodologia de História Oral, e a análise do material iconográfico e da imprensa escolar.

Os prédios escolares, em geral, obtiveram configurações distintas, conforme o período histórico, ordens religiosas e discursos que deveriam transmitir. A elaboração de projetos-tipo, de modelos de espaços para a escola republicana e de uma espacialidade caracterizada pela vigilância, punição e por questões de higiene são alguns dos aspectos que o complexo campo da História da Arquitetura Escolar se propõe.

Para além das possibilidades de análise que o campo engloba, há a necessidade de discorrer sobre algumas questões metodológicas. Antonio Viñao e Marcus Bencostta (2009), em balanço historiográfico sobre as publicações referentes à espaço e arquitetura escolar no Brasil e na Espanha, apresentam seis questões que devem ser levadas em conta durante o estudo da temática.

A primeira seria “a necessidade de distinguir entre o espaço desejado ou proposto [...] e o prescrito legalmente, o realmente construído ou utilizado [...] o espaço, experimentando, percebido e vivido” (VIÑAO FRAGO; BENCOSTTA, 2009, p. 34). Na segunda questão, é colocada a necessidade de perceber a configuração do espaço, as funções e atividades de cada local e de que forma eles se relacionam com os outros espaços de uma mesma instituição. O terceiro aspecto leva em conta a relação do espaço em torno da “dialética entre o interno e o externo, o aberto e o fechado (sua porosidade, acessibilidade ou comunicabilidade em relação ao exterior)[...]”.

O quarto e o quinto aspectos tratam da necessidade de analisar o espaço escolar e o tempo escolar e da percepção do espaço como representações onde os atores agem em um cenário específico. No sexto aspecto, os autores enfatizam a necessidade de analisar comparativamente distintos espaços escolares. Para Viñao e Bencostta (2009, p.35), “somente a partir da comparação é possível chegar a

construir ordenações e classificações explicativas de modelos ou tipologias espaciais”.

O presente estudo se vale destas questões e parte da comparação do espaço de quatro instituições escolares e suas relações com o espaço urbano de Porto Alegre para compreender de que forma os estudantes sentiam aqueles espaços construídos. Prédio e espaços não são apenas materialidade, são cenário por onde os atores exercem a prática educativa e também constituem como determinantes de uma experiência subjetiva.

1.4 Entrevistas, sujeitos e memórias partilhadas: a metodologia da História Oral

Partilhar os significados de um evento de entrevista, praticar o ato da escuta paciente, entrar em contato com memórias de outras pessoas são ações carregadas de simbolismos, talvez por isso tornam este estudo rico de possibilidades e interpretações.

Nesta pesquisa, analiso as sensibilidades produzidas nas memórias de discentes acerca dos prédios e espaços que frequentaram, durante o seu processo de escolarização. Através de depoimentos orais, analiso a construção de narrativas de memórias do escolar e do urbano. O tema vem ao encontro do que diz a historiadora Diana Vidal,

nas duas últimas décadas, a percepção do espaço escolar como um local frequentado por pessoas vem alterando as análises sobre a escola e a escolarização, não apenas pela introdução de novos objetos de pesquisa, como também pela produção/ incorporação de outros referenciais teóricos e metodológicos (VIDAL, 1998, p.8).

O excerto acima sinaliza a importância da inserção dos sujeitos nas análises sobre os espaços que frequentam e as múltiplas abordagens possíveis. Em consonância a isso, o uso da metodologia da História Oral torna-se uma ótima opção, principalmente por produzir evidências quanto às formas de percepção do ambiente escolar como “um espaço de circularidade e redescobrir os agentes educacionais, homens, mulheres e crianças”, que nele frequentam (VIDAL, 1998).

Ao escolher estudar instituições escolares de Porto Alegre, articuladas às narrativas de memórias discentes, não posso deixar de fazer uma discussão, ainda que breve, acerca das especificidades do documento produzido a partir do emprego da metodologia de História Oral³⁵.

Difundida no Brasil desde a década de 1970, a partir do 1º Encontro de História Oral, a própria metodologia adquiriu sua historicidade. Teve sua difusão vinculada à história dos intelectuais e das elites, através do CPDOC-FGV³⁶. Após, tornou-se expoente para a produção da história dos subalternos ou dos *sem voz*, pela UNICAMP (ALBERTI, 2005). Ao longo do tempo, passou a ser empregada nas mais diversas pesquisas, tematizando gênero, história da educação, migrações, etnicidade e outros.

Para Marieta Ferreira (2012), o caráter de metodologia da História Oral a faz funcionar como uma ponte entre a teoria e a prática. Segundo a autora, “a História Oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões, ou seja, formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas”. (FERREIRA, 2012, p. 170). As respostas devem ser encontradas na historiografia, e, no caso desse estudo, através dos pressupostos da História Cultural.

A partir disso, percebe-se de que forma o estudo foi delineado. Houve o cuidado em produzir depoimentos que enfatizassem as sensibilidades dos discentes para, no cruzamento com a História da Arquitetura Escolar, problematizar quem eram os sujeitos e de que modos eles utilizavam o espaço da escola, que, muitas vezes, era adaptado. Houve também a preocupação em desnaturalizar o que foi dito pelos narradores. Nas análises empreendidas, procurei afastar-me das narrativas oficiais e do que constava nos relatórios institucionais e valorizar as singularidades trazidas por cada um dos estudantes. Neste sentido, a pesquisa buscou conhecer as representações construídas sobre os espaços escolares, identificar práticas desenvolvidas naqueles espaços e também, captar as relações entre os sujeitos e o espaço urbano que circulavam.

³⁵ Para Gwin Prins (1992), a oralidade sempre foi utilizada na história. Principalmente, a partir das tradições orais que eram passadas pelas tribos ou famílias. Porém, a tradição oral foi relegada a um segundo lugar, devido a primazia do documento escrito. Só houve história a partir da escrita, inúmeras tradições orais passaram a então, serem registradas. A partir da invenção do gravador houve uma reabilitação da oralidade que culminou na História Oral.

³⁶ Chamada de História Oral Militante foi difundida na Europa e na América do Norte, na década de 1960.

Para tanto, é interessante utilizar os conceitos de Alistair Thomson (2001) sobre o processo de composição de memórias, a fim de entender de que formas os estudantes lembram os espaços escolares, como se sentiam naqueles ambientes e quais sensações aqueles prédios provocavam. Além disso, um dos fatores que me fizeram optar pela metodologia da História Oral, é devido à potência das narrativas orais para a compreensão do caráter mutável das memórias. Afinal, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias as experiências do passado” (BOSI, 1979, p.55).

Através dessa mutabilidade das memórias ao longo do tempo, o documento oral pode ser visto como uma “montagem do passado” (VIDAL, 1998, p. 10), tratando-se de uma representação carregada de sensibilidade. Como a memória não é automática, o estudante exerce um esforço de lembrar, sempre a partir do presente, o que Bosi (1979) chama de “memória-trabalho”. E esse esforço torna o produto da entrevista como sendo uma “construção discursiva produzida no confronto dos dois sujeitos da história oral” (VIDAL, 1998, p.12).

Estes dois sujeitos, entrevistador e entrevistado, produzem o documento oral, a partir da chamada situação de entrevista (ALBERTI, 2012). Há intencionalidade em produzir este depoimento e, por isso, deve ser confrontado, pelo historiador, com as mesmas perguntas utilizadas para as fontes escritas.

É importante perceber de que forma as memórias foram ressignificadas. Alistair Thomson (2001) analisa que as pessoas compõem suas memórias a fim de se ajustarem socialmente. Ao longo das conversas, os outros lados do caleidoscópio da memória podem ser vistos, quanto mais a “memória-trabalho” (BOSI, 1979) age, outros pontos se mostram visíveis. Por exemplo, representações cheias de cores, sabores, aromas e sentimentos, mas que só são descobertos a partir da interação entre entrevistador e entrevistado. Com isso, “a voz da história oral não somente emerge da relação entre história e biografia, o pessoal e o coletivo do narrador, mas também dentro e entre narrador e historiador (ERRANTE, 2000, p.169)”.

A partir do excerto acima, é interessante pensar a questão da memória coletiva dos estudantes. Estas narrativas “revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos”

(ERRANTE, 2000, p. 142). Complementa Amado (1997, p.132), “nossas memórias são formadas por episódios e sensações que vivemos e que os outros viveram”, é a chamada “memória herdada” que Pollack (1992) teorizou, fundamental para a formação da identidade pessoal.

Torna-se uma questão de identidade pessoal para o ex-aluno, o fato de narrar a sua própria trajetória em uma instituição que teve papel principal na sua formação. Neste sentido, a lembrança do aluno sobre o tempo em que se escolarizou é uma memória rica de representações,

Ele recorda os lugares que ocupavam nos diversos bancos da sala de aula. Evoca muitos dos acontecimentos de ordem escolar que se produziram nessa sala de aula, durante esse ano, os sucessos de uns ou outros, as extravagâncias e as travessuras de outros, tais partes do curso, tais explicações que impressionaram particularmente os alunos, ou lhe interessaram (HALBWACHS,1990, p.29).

Também se pode ressaltar a questão da manutenção das identidades, que era realizada pelas instituições, para manter os atuais e os antigos estudantes vinculados à instituição. Neste sentido, observei a criação de campanhas para construção de novos prédios escolares, concursos de escrita sobre os espaços da escola, festas, solenidades, que serviam como formas de ressignificar e manter essa identidade. Estas formas, faziam com que os entrevistados deixassem a sua identidade como estudante e passassem a ocupar o lugar de ex-aluno.

Inicialmente, introduzi algumas questões sobre o documento produzido a partir do uso da metodologia de História Oral. Houve a preocupação em sinalizar que cada entrevista é um evento único, tal como cada sujeito possui lugares de fala que caracterizam o seu discurso específico (CERTEAU,1982). Nas páginas seguintes, há a preocupação em mostrar quem são os sujeitos da pesquisa, de que forma eles foram escolhidos, quais são seus lugares de fala e algumas abordagens sobre a situação de entrevista.

No decorrer do estudo, realizei oito entrevistas com dois estudantes de cada instituição pesquisada. A relação de nomes³⁷ foi composta a partir da indicação por

³⁷ Os entrevistados foram indagados e autorizaram a publicação do primeiro nome no presente estudo.

parte da escola e também por uma busca de possíveis entrevistados em redes sociais e nos periódicos estudados. No Quadro 2, há a relação dos entrevistados e alguns dados biográficos.

Escola	Nome	Idade	Período de Escolarização	Confissão Religiosa	Profissão	Ocupação dos pais
Colégio Farroupilha	Ana Luisa	49 anos	1972-1977	Luterana	Secretária Escolar	Pai: Representante comercial Mãe: professora de Inglês
	Martin	70 anos	1952-1963	Luterana	Arquiteto e professor universitário	Mãe: dona de casa Pai: Comerciante
Colégio Americano	Elaine	73 anos	1952-1963	Metodista	Professora Universitária	Pai: Comerciante Mãe: dona de casa
	Nelly	101 anos	1921-1932	Espirita	Professora de História e Geografia	Mãe: dona de casa Pai: comerciante
Colégio Anchieta	Fernando	80 anos	1947-1952	Católico	Professor de Biologia	Mãe: costureira Pai: transporte de mercadorias

	Marcos	47 anos	1973-1980	Católico	Educador Social	Pai:Engenh eiro Químico - DMAE Mãe: Empresária Lotérica
Colégio Rosário	José Eduardo	65 anos	1966-1968	Católico	Engenheiro	Mãe: dona de casa Pai:Bancári o
	Sergio	54 anos	1969-1977	Católico	Professor Universitári o	Pai: Professor Universitári o Mãe: dona de casa

Quadro 2: Breve apresentação dos entrevistados da pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

Após a análise do quadro acima, pode-se perceber a multiplicidade de sujeitos e suas diversas características. Dentre os oito entrevistados, cinco são homens e três mulheres. Isso se deu pelo fato de que duas das escolas pesquisadas, o Colégio Anchieta e o Colégio Rosário possuíam somente o público masculino, até o final da década de 1970. O Colégio Americano era uma escola somente feminina até o final da década de 1970 e o Colégio Farroupilha era misto.

As questões referentes à profissão dos entrevistados e suas respectivas confissões religiosas são relevantes para melhor compreender os diferentes atravessamentos desses sujeitos. Há um predomínio de entrevistados de confissão católica, principalmente pela existência de duas escolas criadas por ordens religiosas católicas, o Colégio Anchieta e o Colégio Rosário. Um ponto interessante se dá nas religiões de Nelly e Elaine, as mesmas mudaram suas respectivas confissões após o período estudado no Colégio Americano, Elaine assumiu a Religião Metodista e Nelly, a doutrina espírita. No caso do Colégio Farroupilha, mesmo sendo uma escola interconfessional, houve o predomínio de estudantes com a confissão Luterana, como o caso dos dois entrevistados.

Para compreendermos melhor os diferentes atravessamentos, devemos levar em conta que o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa. Estas são assumidas em diversos momentos por causa dos discursos a que são interpelados. Estas identidades são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2004, p.13).

No campo profissional, verifica-se que, entre os entrevistados, cinco escolheram o magistério como profissão. Três deles são professores em universidades e os demais lecionaram no Colégio Americano e no Colégio Anchieta, instituições de ensino em que estudaram. Cumpre ressaltar que Marcos, apesar de não ser professor, vivencia o cotidiano de escola através de sua ONG³⁸. Portanto, somente Martin e José Eduardo nunca tiveram inserção profissional em ambientes escolares.

Para perceber o contexto de escolha das escolas pelas famílias, também considere a ocupação dos pais dos entrevistados. Entre os oito, predomina o modelo de família patriarcal, em que o pai é o provedor e a mãe ocupa-se das atividades domésticas. Entretanto, há três situações em que a mãe tem uma profissão: costureira, empresária lotérica e professora de Inglês. De qualquer modo, essas informações sinalizam questões de gênero, que correspondem a uma época histórica, na qual as mulheres de uma camada da sociedade, via de regra, eram educadas para o lar. No caso de Fernando, a mãe somente começou a trabalhar após o falecimento de seu pai. Entre os pais dos entrevistados, há um predomínio de profissões relacionadas ao comércio e ao transporte de mercadorias.

A partir desta análise inicial, percebem-se indícios referentes ao contexto dos entrevistados e suas famílias. Todos estudaram em escolas particulares de Porto Alegre e podem ser considerados pertencentes a uma elite econômica da cidade.

Após a análise do quadro dos entrevistados, se faz necessário compreender algumas pistas produzidas na situação de entrevista. Com isso, narro de que forma a mesma se delineou e alguns assuntos suscitados em cada situação. Há que se atentar para o local de entrevista e sua importância, considerando a percepção de

³⁸ O Instituto Cuidar Jovem. Organização responsável por conscientizar os adolescentes sobre o consumo de drogas e bebidas alcoólicas.

como os sujeitos ressignificam suas memórias, principalmente por se tratar de um estudo que privilegia os espaços habitados.

Início pela entrevista com o ex-aluno do Colégio Farroupilha, Martin. Esta foi realizada na parte da frente de sua casa, onde se localiza o seu escritório, na zona sul de Porto Alegre. No centro da sala, havia uma grande maquete produzida a partir de suas memórias da infância representando a casa paterna, no Bairro Floresta. Esta representação é um indício da profissão e do interesse pessoal do entrevistado. Formou-se em Arquitetura pela UFRGS, na década de 1960, e ministrou diversas disciplinas sobre projetos arquitetônicos na Faculdade de Arquitetura da UNISINOS. Durante as mesmas, inseriu a construção de maquetes durante a prática pedagógica³⁹.

Após se aposentar como docente, criou uma empresa para confecção de maquetes. No início de 2015, o ex-aluno produziu a maquete do prédio do *Velho Casarão* para o reencontro de sua turma, os formandos de 1963 do Colégio Farroupilha. O fato de Martin ter produzido estas duas maquetes tem amplo significado, o primeiro relaciona-se com seu *métier* como arquiteto e o outro com sua preocupação com a memória e o patrimônio construído.

A entrevista de Martin foi particularmente interessante pelo fato de ressignificar suas memórias a partir dos lugares de sujeito que ocupou na juventude e idade adulta⁴⁰. A sua narrativa foi pautada pela riqueza em detalhes estéticos, estruturais e concepções de arquitetura recentes. Estes detalhes formavam uma análise que abrangia os dois prédios escolares do Colégio Farroupilha, já que Martin cursara os dois últimos anos no Bairro Três Figueiras. Mesmo assim, a maioria das lembranças estavam localizadas no prédio do chamado *Velho Casarão*.

Podemos perceber na fala de Martin que os lugares de sujeito possuem grande influência na narrativa e no que foi lembrado. Com isso, seguindo por esta perspectiva da área profissional e de formação, o ex-aluno do Colégio Rosário, José Eduardo, formado em engenharia pela UFRGS, narra de forma diferente do entrevistado anterior.

³⁹ Atualmente, a prática é comum nos planos das disciplinas dos cursos de arquitetura.

⁴⁰ Sobre Martin falo de seus lugares de sujeito como estudante do Colégio Farroupilha, estudante da graduação de Arquitetura da UFRGS, como professor da UNISINOS e dono de um estúdio de criação de maquetes.

A entrevista foi realizada em seu apartamento, logo no início, o ex-aluno sinalizava que não possuía lembranças da escola, pois, segundo ele, havia cursado somente dois anos. Em contraste com o que José pensava inicialmente, o momento foi riquíssimo para capturar as memórias do estudante, principalmente pela constante comparação do espaço do Colégio Rosário com o Instituto Porto Alegre, para o qual foi transferido. Isto se dá, principalmente pela relação já tratada anteriormente sobre a “memória-trabalho” (BOSI,1979). As memórias não são automáticas, e, por isso, ao exercer o esforço de rememorar, há o que se chama de fluxo rememorativo, lembrança chama lembrança.

Em sua fala, pode-se constatar a preferência pela nova escola e por seu espaço educativo e por isso uma facilidade em falar sobre o IPA⁴¹. Diferentemente de Martin, José pouco comentou de aspectos estruturais ou que tivessem relação com sua profissão. Pelo contrário, direcionou sua fala em pontos positivos e negativos da escola, comentando a todo momento como se sentia *livre* no IPA.

Diferentemente dos entrevistados citados acima, a ex-aluna e ex-professora Nelly do Colégio Americano, atualmente com 101 anos, conta as suas memórias da escola, demonstrando facilidade e alegria por poder partilhar. Nelly mora em um residencial geriátrico, na zona norte de Porto Alegre, pois devido a sua idade necessita de alguns cuidados. A entrevista foi realizada em seu quarto e logo no início pude perceber sua paixão pela leitura, a partir da quantidade de livros, jornais e recortes destes espalhados em sua mesa. Entendo que essas práticas se dão, em parte, por sua luta cotidiana contra o esquecimento.

Através de um álbum comemorativo aos 55 anos da escola, iniciei a entrevista trazendo este elemento evocador de memórias⁴². Repleto de nomes, fotos dos professores e imagens da escola, o álbum constitui-se numa espécie de lugar de memória, o lugar onde se escolarizou. Na entrevista, pude perceber a construção de uma narrativa cheia de idealizações, que compõe um passado glorioso, repleto de lembranças positivas e sem fatos negativos, situações essas próprias do trabalho da memória.

⁴¹ Sigla para Instituto Porto Alegre.

⁴² Sobre, ver Errante (2000).

Ao indagá-la sobre suas memórias do Colégio Americano, especialmente do prédio, Nelly argumentou que era “feito a sua casa”, um ambiente em que se sentia muito bem. Além da escolarização, Nelly lecionou as disciplinas de História e Geografia por quatro anos. Após o casamento, precisou abandonar a sala de aula, segundo ela, por causa do marido e porque a escola não aceitava professoras casadas.

Fica visível nesta fala o papel da mulher no início do século XX. Esta foi uma das questões que Nelly memorizou, articulada ao período em que o Americano se localizava na Av. Independência. Sobre a escola no Bairro Rio Branco, pós 1945, entrevistei a ex-aluna Elaine que realizou seus estudos no período de 1952-1963. Ela frequentou o Curso Ginásial, a Escola Normal e após foi contratada como professora alfabetizadora da escola. O encontro foi realizado nas dependências da PUCRS, local onde se aposentou como professora universitária, após a saída do Colégio Americano. Sua narrativa foi pautada nas questões pedagógicas sobre o espaço escolar e fez destaques sobre a questão da vigilância no ambiente. Ressaltou que o Americano buscava a integração das estudantes, a partir do espaço escolar. Enfatiza que havia uma estrutura que acolhia até fora do horário das aulas.

Nesta perspectiva, Sérgio, ex-aluno do Colégio Rosário, comenta que na sua escola havia uma acolhida fora das atividades diárias. Este momento se dava, principalmente para quem tinha a intenção de seguir a ordenação religiosa, que era o seu caso. O estudante conta nessa acolhida, os padres apresentavam os espaços da escola e a capela, restritas aos membros da congregação e incentivavam a seguir o sacerdócio.

A entrevista foi realizada em sua sala de trabalho na Faculdade de Educação da UFRGS. Durante a conversa, relatou que, diante da possibilidade de seguir a ordenação, ele poderia entrar em muitos locais da escola, que não eram abertos aos outros estudantes, como a residência dos padres maristas. Para ele, o espaço possuía grande valor e o fazia se sentir muito bem na escola. Atualmente, durante sua prática pedagógica, o professor faz menção às suas memórias como ex-aluno do Rosário, e, principalmente, o que lhe marcou referente ao prédio da escola.

Relata a sobreposição de diversas estruturas com temporalidades distintas, o chamado palimpsesto⁴³ de histórias que são os prédios da escola.

Esta reescrita do espaço escolar, com a criação de diversos prédios em outros tempos é enfatizada pela ex-aluna do Colégio Farroupilha, Ana. Em sua residência, no Bairro Petrópolis, rememora os mais de trinta anos que habitou o espaço escolar, inicialmente como estudante, no período de 1972-1977, posteriormente, como ajudante do Jardim de Infância e depois exercendo a função de secretária da escola. Para ela, a mudança para o Bairro Três Figueiras possibilitou a expansão da escola e o oferecimento de diversas atividades. Ao rememorar, enfatiza a primeira impressão que teve da escola quando era estudante, “Achava que ia me perder, aquele prédio era grande demais” (Ana, 2016). Após lembrar do tempo que trabalhou na instituição, conta que, certa vez, descendo as escadas do prédio principal, sentiu um cheiro que lhe remeteu ao período em que estudava naquele espaço. E, com isso, descreveu as sensações daquela época que vieram à memória.

Sobre evocadores de memória, destaco que utilizei com o ex-aluno Marcos, do Colégio Anchieta, na década de 1970, duas imagens da escola para a entrevista. Esta iniciativa emergiu por causa de Marcos e sua relação forte com sua turma de formandos. No momento da entrevista, o ex-aluno, em sua casa no Centro de Porto Alegre, mostrou os diversos materiais que possuía sobre a sua trajetória na escola, como uniformes, boletins, cadernos e outros. Durante o processo, lembrou a diversidade de espaços que a escola possui, algumas “travessuras de adolescentes” como o mesmo intitulou e explicou de que formas eles vivenciavam o espaço na década de 1970.

O último entrevistado também carrega uma grande história com o Colégio Anchieta. O professor Fernando, atual diretor do museu da escola, recebeu-me em sua sala de trabalho e logo no começo apresentou o grande acervo que possui. Ele mostrou o acervo como forma de evocar as memórias, e sinalizar que, entre as pessoas que trabalham no Anchieta, ele é um dos que possui propriedade para falar sobre a história da instituição. Digo isso, pois o Fernando estudou no período de

⁴³ Neste caso as diversas escritas e reescritas do espaço escolar, com a criação e demolição dos seus prédios. Sobre, ver Pesavento (2007).

1947 a 1952 e continuou na instituição como Professor de Biologia. A sua fala além de especificar os espaços, foi marcada pelos elementos da cultura escolar da instituição, cartilhas, uniformes, penas metálicas, entre outros.

Esta narrativa, assim como as outras, possibilitaram diversas análises sobre as instituições escolares de Porto Alegre. Além de tratarem sobre as sensações e os prédios escolares, abordaram temáticas diferentes, mais um exemplo do grande potencial das entrevistas.

Neste subcapítulo, foi possível perceber quem eram os sujeitos, e que aspectos foram privilegiados durante o processo da construção de memórias sobre os espaços escolares. Para finalizar, digo que a produção de narrativas de memória empregando a metodologia de História Oral possibilitou uma ampla gama de representações para analisar a questão da sensibilidade. Neste caso, ligadas intimamente com a questão das identidades dos sujeitos, pois estas narrativas, “revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através das quais eles externalizam seus maiores valores, qualidades positivas e de orgulho para si mesmos” (ERRANTE, 2000, p. 142).

Diferente das pistas deixadas pelos discursos nos jornais escolares e nas fotografias, os depoimentos orais apresentam as marcas dos processos de resignificação da memória, e de que forma os sujeitos internalizaram a questão do espaço e do prédio escolar. Com isso, se têm outras particularidades para a análise das questões sensíveis das memórias dos estudantes.

1.5 Periódicos, redações e relatórios: percebendo os prédios escolares a partir da cultura escrita

A historiadora Arlette Farge (2009), ao discorrer sobre “o sabor do arquivo”, considera que o ofício da pesquisa é um constante fazer-se, e que os caminhos são múltiplos e mutáveis. Durante o desenvolvimento deste estudo, constatei o quão provocativas são as palavras de Farge, principalmente, ao revirar diversos papéis amarelados pelo tempo em acervos memorialísticos e arquivos das secretarias das escolas. Estava à procura de rastros das sensibilidades dos discentes, com isso me

deparei com diversos tipos de documentos que mereceram a minha atenção e necessitavam ampliar os horizontes conceituais do estudo.

A partir do encontro com redações escolares e artigos publicados em periódicos por discentes, faz-se necessária a exposição de alguns conceitos presentes no campo da História da Cultura Escrita. Podemos considerá-lo como “una forma de historia cultural centrada específicamente en los objetos escritos y en los testimonios, de cualquier índole, que conciernen a sus distintos usos y a sus varias funciones” (CASTILLO GOMEZ, 2003, p. 107).

O campo da História da Cultura Escrita toma o escrito como seu foco de estudo, priorizando a análise de “la historia de las normas, de las capacidades y de los usos de la escritura; la historia de los libros o, más ampliamente, de los textos manuscritos e impresos (y electrónicos, habría que añadir ya); y la historia de las maneras de leer” (CASTILLO GOMEZ, 2003, p.108). As possibilidades de análises são múltiplas e o campo foi ganhando força nos últimos anos com a constituição de um olhar, principalmente, para as escritas estudantis.

No caso das redações avulsas⁴⁴ e dos periódicos que inventariei, ao folheá-los, ainda que um pouco intuitivamente, percebi a profusão de discursos que aqueles periódicos continham. Os escritos discentes revelam muito do espaço escolar e devem ser pensados como veículos importantes para a prática pedagógica. Para Almeida (2013, p.248) no que diz respeito aos periódicos, “traduzem aspectos significativos do cotidiano escolar e mostram indícios de saberes e de práticas escolares”. Dizem muito sobre seus escreventes e também sobre o contexto em que estão inseridos, seja escolar ou até familiar. Na esteira desse pensamento, Cattani e Bastos (1997, p.5) afirmam a importância em “estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social a partir da análise do discurso veiculado e da ressonância dos temas debatidos dentro e fora do universo escolar”.

Assim como a imprensa periódica tradicional, os periódicos produzidos dentro da escola possuem uma “riqueza e múltiplas possibilidades de abordagem” (LUCA, 2005, p. 129). A circulação dos jornais, os discursos presentes nos textos, a questão

⁴⁴ Ao pesquisar no Memorial do Colégio Farroupilha, encontrei uma pasta da comissão de propaganda da mantenedora da escola. Nesta pasta, havia 30 redações avulsas de estudantes que participavam de um concurso realizado pela comissão, no ano de 1957.

de gênero, as representações elaboradas pelos estudantes a partir de seus textos são algumas das possibilidades que se abrem ao olhar do historiador na pesquisa com periódicos escolares.

A imprensa escolar corresponde a um lócus privilegiado, principalmente por se tratar de “uma leitura das manifestações contemporâneas aos acontecimentos e uma real aproximação dos discursos emitidos à época em relação ao projeto de sociedade, bem como sobre as instituições sociais e, dentre elas, sobre a escola.” (AMARAL, 2002, p. 121- 122). Complementando o que diz Amaral, os periódicos correspondem a uma leitura, não falam por si só e emergem diversas questões. A imprensa periódica não fala por si só, assim como outros tipos documentais devem ser questionados pelo pesquisador. O trabalho do historiador deve fazer emergir questões, perceber os tensionamentos e construir problematizações.

Além disso, a pesquisa com os periódicos proporciona um vasto leque de possibilidades de análise. Podemos olhar para os discursos dos escreventes (professores, diretores, estudantes); as imagens presentes na publicação; as temáticas abordadas; as propagandas; a materialidade da publicação; a tiragem e a questão da representação. No caso deste estudo, a análise das escritas se deu a partir de uma seleção de periódicos e redações, conforme quadro 3.

Nome	Período analisado	Responsabilidade	Tipo	Escola
O Anchietano	1930- 1960	Estudantes	Periódico mensal	Colégio Anchieta
O Clarim	1945-1964	Grêmio dos estudantes	Periódico mensal	Colégio Farroupilha
O Crisol	1927-1970	Estudantes	Periódico Mensal	Colégio Americano
Echos do Ginásio Rosário	1930-1971	Direção	Relatório Anual	Colégio Rosário
Relatório do Ginásio	1903-1964	Direção	Relatório Anual	Colégio Anchieta

Anchieta				
Redações dos Estudantes	1957	Estudantes	Elaboradas para um concurso da revista O Clarim	Colégio Farroupilha

Quadro 3: Periódicos e redações escolares analisados

Fonte: elaborado pelo autor

As escritas dos estudantes não são tão livres, como propusera Freinet (1976). Os estudantes só escrevem o que emerge do espaço discursivo presente em suas distintas posições de sujeito. O que não afeta a pluralidade de temas e questões, e possibilita pensar que o discurso não emerge do zero, mas sim de condições propícias para sua produção. “Os impressos escolares ou impressos estudantis são documentos preciosos para olhar a escola e, especialmente, os escritos autobiográficos e as escritas de si, reproduzidas nesses impressos” (BASTOS 2013, p.9).

Portanto, as escritas discentes, independente do suporte, precedem a uma ordem do discurso. Mesmo assim, “apesar de não configurarem escritas espontâneas, tem a capacidade de fazer dizer acerca dos processos de escolarização contemporâneos e pretéritos” (ALMEIDA, 2013, p.207). No caso destes escritos, há coisas que não podem ser ditas e passam pela regulação do professor, os estudantes escrevem para um leitor adulto, seja ele professor ou familiar. Isso explica, principalmente a partir do que diz Celi Pinto (1989, p.38), “os novos sujeitos, os novos enunciados constroem-se a partir de velhos sujeitos, de velhos enunciados que criam as condições de emergência do novo”. Ainda assim, para Almeida (2013, p.223), estes documentos são ricos para perceber os discursos sobre “a construção de modelo de escola e de concepção de ensino, afinados ao contexto político educacional daquela temporalidade”.

No caso deste estudo, busquei perceber como os estudantes representavam o espaço que vivenciam cotidianamente, o que sentiam sobre ele, quais discursos emergiam desta relação e como desejavam que ele fosse.

3. CIDADE E ESCOLA EM TRANSFORMAÇÃO: cartografia de Prédios e Espaços Escolares no contexto Urbano de Porto Alegre

O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e, enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, ao se sair de Tamara é impossível saber (CALVINO, 1990, p.12).

Ao tratar de prédios e espaços escolares em uma perspectiva de relacionar com o espaço urbano da cidade, temos uma convicção ambos são espaços em constante transformação. Além disso, ambos “fazem você repetir um discurso” e também são repletos de símbolos, conforme a citação de Ítalo Calvino.

Monteiro (2012, p. 101) considera o espaço urbano como um “fenômeno multifacetado”, uma zona complexa que abriga as mais diversas relações e, conforme Bressan (2013, p.47), é “dotada de significados socialmente compartilhados”, tal como a escola e sua materialidade. Para Pesavento, esse fenômeno complexo pode ser visto através da arquitetura, que

deixa marcas na cidade que relatam uma história não-verbal. Representações figuradas do urbano, os prédios, os mapas, as fotos, os quadros e os filmes recompõem imagens da cidade que a retratam no seu cotidiano e na sua excepcionalidade. (PESAVENTO, 1994, p.135)

Em uma cidade, não só a arquitetura deixa marcas, mas seu traçado urbano e suas constantes transformações de ordem estrutural. Para o presente estudo, importa compreender que as origens da dinâmica urbana de Porto Alegre remontam ao século XVIII, quando da distribuição de sesmarias por parte da Coroa Portuguesa, para que tropeiros se instalassem na região. Não intenciono analisar o processo de urbanização nessa perspectiva⁴⁵, porém é significativo mencionar que a região se modificou devido a inserção do Rio Grande do Sul⁴⁶ na rota comercial do gado, o chamado tropeirismo.

⁴⁵ Sobre, ver Monteiro (2004) e Macedo (1968).

⁴⁶ Na época chamava-se Continente de São Pedro.

A cidade permaneceria com poucos moradores e com ares provincianos até século XIX, foi a economia quem teve um papel “integrador” enquanto núcleo comercial do Estado (BARROSO, 2010, p. 25). Principalmente, ao fomentar o incipiente comércio da região de Porto Alegre. Além disso, conjuntamente com as levas imigratórias que começaram a chegar ao Rio Grande do Sul a partir de 1824, com os alemães e, posteriormente, em 1875, com os italianos houve uma modificação no perfil da cidade.

Algumas pessoas desses grupos étnicos se fixaram em Porto Alegre e ajudaram a reforçar este papel integrador. Além de Italianos e alemães, os negros também foram importantes, no final do século XIX, para a constituição de um espaço urbano complexo, principalmente nas regiões chamadas de Areal da Baronesa e Colônia Africana⁴⁷, onde se estabeleceram. Esta modificação no perfil da cidade ocorreu também no século XX, com a chegada de espanhóis, poloneses e outros grupos étnicos.

A partir desse panorama, pode-se visualizar que a população da cidade e seu espaço sofreriam diversas modificações. Através do censo de Olympio Lima de 1909, temos uma ideia da expansão demográfica que agitou o século XIX. Em 1820, a cidade possuía 12 mil habitantes, em 1890 o número subiria para 52 mil habitantes, conforme Quadro 4.

Década	Habitantes
1820	12.000
1858	18.465
1872	34.183
1888	42.115
1890	52.186

Quadro 4: Número de Habitantes de Porto Alegre por ano (1820-1890).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de (LIMA, 1909, p. 60).

Durante grande parte do século XIX, o núcleo urbano da cidade caracterizava-se por ocupar a região do atual Centro Histórico. Aos poucos, a cidade

⁴⁷ Sobre, ver Franco (2006).

foi aumentando e incorporando os chamados arrabaldes⁴⁸ que se originaram desde a primeira metade do século XIX.

O historiador Renan Bressan (2013), ao estudar a temática da urbanização e da escolarização em São Paulo, analisa que o processo urbanizatório “continuava a demarcar espaços, pois, segundo a estrutura econômica local, aqueles que possuíam melhores condições financeiras continuavam a residir nos espaços onde a dinâmica cultural, social e econômica da cidade ocorria” (BRESSAN, 2013, p. 47), o mesmo pode-se concluir para determinadas partes da região central de Porto Alegre, habitadas pela elite local⁴⁹, no final do século XIX e no início do século XX. Nos anos que se seguiram, nesses locais surgiram as primeiras escolas particulares.

Nesse contexto de aumento demográfico e aumento de limites da cidade é que se constituem as primeiras escolas particulares. Sobre a Instrução Pública⁵⁰ no século XIX, havia o Liceu D. Afonso, com a Escola Normal e as Aulas Públicas. Além disso, professores particulares como Antônio D’Ávila, Professor Coruja e outros, lecionavam em suas residências (KRAEMER NETO, 1969).

No quadro 5, apresento as instituições escolares particulares em Porto Alegre, desde a segunda metade do século XIX. A apresentação se faz importante, pois contextualiza a escolarização em Porto Alegre e localiza as escolas escolhidas pela presente pesquisa.

NOME	DATA DE CRIAÇÃO	VINCULAÇÃO	PÚBLICO	LOCALIZAÇÃO
Escola São José (Josephschule)	1869	Igreja Católica	Meninos	Na esquina da Rua do Rosário e da Rua da Praia
Colégio Nossa Senhora dos Anjos	1881	Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã	Meninas	Rua do Rosário (Rua Vigário José Inácio)
Colégio Evangélico Misto n.1	1885	Igreja Metodista	Meninas	Praça General Marques (Rua Dr. Flores)
Knabenschule des Deutschen Hilfsvereins	1886	Deutscher Hilfsverein	Meninos	Rua Senhor dos Passos
Colégio Cecília Courseuil Du Pasquier	1891	Particular	Meninas	Rua de Bragança (Rua Marechal

⁴⁸ Áreas periféricas localizadas fora dos limites da cidade.

⁴⁹ Franco (2006), considera a Rua da Igreja (Atual Duque de Caxias) como sendo local preferido pela elite do século XIX para moradia.

⁵⁰ Sobre a Instrução Pública no século XIX, em Porto Alegre, ver Arriada (2007).

				Florianópolis
Instituto Nossa Senhora da Piedade	1893	Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis	Meninas	--
Colégio dos Padres/ Anchieta	1890	Jesuítas	Meninos	Rua da Igreja (Rua Duque de Caxias)
Colégio Sevigné	1900	A partir de 1906 – Irmãs de São José	Meninas	Rua da Igreja n. 1475
Madchenschule des Deutschen Hilfsvereins	1904	Deutscher Hilfsverein	Meninas	Rua Senhor dos Passos
Colégio Rosário	1904	Maristas	Meninos	Igreja do Rosário e Rua Riachuelo
Colégio Santa Rita (Mãe de Deus)	1904	Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria	Meninas	Rua Dr. Mário Totta
Colégio Bom Conselho	1905	Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã	Meninas	Rua Ramiro Barcellos
Escola Santa Família	1907	Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis	--	Bairro Navegantes
Colégio Nossa Senhora das Dores	1907	Sociedade Porvir Científico	Meninos	Rua Riachuelo
Colégio Cruzeiro do Sul	1912	Igreja Protestante	Meninos	A partir de 1916, Rua Arnaldo Bohrer
Colégio Santo Antônio	1913	Sociedade Porvir Científico	Meninos	Estrada do Mato Grosso (Av. Bento Gonçalves)
Escola São Manoel	1915	Igreja Católica	Meninos	--
Escola São Luís	1917	Sociedade São José	Meninas	Praça Guia Lopes (Teresópolis)
Colégio Champagnat	1920	Maristas	Meninos	Rua do Riacho (Av. Ipiranga)
Instituto Porto Alegre	1923	Igreja Metodista	Meninos	Bairro Rio Branco
Deutsche Evangelische Gemeindeschule (Pastor Dohms)	1931	Comunidade Evangélica de Porto Alegre	Meninos	Av. D. Pedro II

Quadro 5: Instituições Escolares Particulares no Século XIX e XX.

Fonte: (GRIMALDI, 2014, p. 34).

Para a confecção desse quadro, considere apenas as escolas privadas com um corpo de, no mínimo, dois professores e um diretor. Pode-se notar que a maioria das escolas no século XIX se localizavam na região central, e também que se vinculavam às ordens religiosas⁵¹.

⁵¹ No século XIX, a Instrução Pública se dava em um maior número nas aulas públicas e em escolas públicas. O Ensino privado tinha pouca força, alguns professores lecionavam em suas residências. Sobre a Instrução Pública no século XIX, ver Schneider (1993).

No caso das escolas vinculadas à Igreja Católica, no período pós Proclamação da República, sua criação se dá a partir de uma articulação da Igreja para “formar e consolidar uma rede de escolas católicas, como parte integrante de seu processo de reestruturação institucional” (DALLABRIDA, 2005, p. 77), fato que se deu a partir da supressão do ensino religioso na Instrução Pública.

Ainda sobre o quadro, destaco as instituições que são o cerne desse estudo: o Colégio Americano⁵², fundado em 1885, por membros da Igreja Metodista; o Colégio Farroupilha⁵³, fundado em 1886, pela Deutscher Hilfsverein⁵⁴; o Colégio Anchieta⁵⁵, em 1890, pelos Jesuítas e o Colégio Rosário⁵⁶, em 1904, pela Congregação Marista.

Primeiramente, analiso o processo de urbanização e de construção dos prédios escolares durante o governo do Partido Republicano Rio-Grandense, sem a intenção de realizar uma história política, porém evidenciando que, durante este governo, a cidade de Porto Alegre recebeu diversos melhoramentos. Dito isso, analiso os primeiros prédios das escolas particulares e sua organização.

Com a dissolução do Partido em 1937, diante da instauração do Estado Novo por Getúlio Vargas, abordo as novas obras e remodelações do tecido urbano, conjuntamente com a construção de novos prédios escolares e a transferência das sedes das escolas para bairros mais afastados do centro da cidade.

3.1 Dos prédios alugados aos espaços próprios: a remodelação urbana na “sala de visitas”⁵⁷ do Estado do Rio Grande do Sul (1885-1937)

A cidade de Porto Alegre no final do século XIX se deparava com diversas mudanças em seu espaço urbano. Nos últimos anos do Império, a cidade caracterizou-se por um intenso fluxo de imigrantes, ex-escravos e luso-brasileiros. “A cidade era o centro das operações comerciais e financeiras e também o espaço que, no Estado, concentrar o maior número de fábricas e operários” (PESAVENTO, 1994, p. 137).

⁵² Sobre a história do Colégio Americano, ver Almeida (2013) e Grimaldi (2014).

⁵³ Sobre a história do Colégio Farroupilha, ver Bastos, Jacques & Almeida (2013) e Telles (1974).

⁵⁴ Associação Beneficente e Educacional de 1858. Sobre, ver Jacques (2013).

⁵⁵ Sobre a história do Colégio Anchieta, ver Grimaldi (2014).

⁵⁶ Sobre a História do Colégio Rosário, ver Rodrigues (2004).

⁵⁷ Expressão cunhada por Bakos (1994).

Houve diversas remodelações nesses quarenta e oito anos de governo com vertente positivista, uma delas, sob a chefia do intendente José Montaury, do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR). Para Bakos (1994) as remodelações intencionavam embelezar a capital e torná-la a “sala de visitas” do Estado, segundo a autora, isso se deve devido à matriz positivista do Partido Rio-grandense. “Alargamentos de ruas, criação de praças, delimitação de zoneamentos e a criação de estudos para o Plano Diretor, foram algumas das mudanças que a cidade de Porto Alegre passou na primeira metade do século XX” (GRIMALDI, 2014, p. 28).

Nesse cenário do final do século XIX, conforme o Quadro 3, diversas escolas particulares foram criadas na zona central. No mapa 1, a localização das escolas na trama da cidade, a partir de um mapa atual. Podemos analisar sete escolas que permaneceram na região central no período de 1885 a 1908. São elas: Colégio Anchieta, Colégio Americano, Colégio Farroupilha em suas duas sedes, Colégio Nossa Senhora das Dores, Colégio Nossa Senhora dos Anjos e Colégio Rosário.

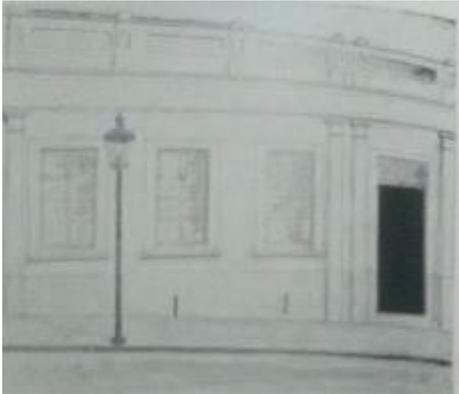


Mapa 1: Escolas que se originaram no centro (1885-1908)⁵⁸

Fonte: Mapa de 1906.

⁵⁸ Legenda do mapa: 1: Colégio Nossa Senhora das Dores; 2: Colégio Anchieta; 3: Colégio Americano; 4: Colégio Rosário; 5: Colégio Farroupilha – Velho Casarão.

Das escolas originadas no Centro Histórico da cidade, no período de 1885 a 1908, apresento os prédios escolares no Quadro 6. Das escolas pesquisadas, duas tiveram seu início em salas vinculadas a Igrejas e duas em residências particulares alugadas⁵⁹.



Colégio Americano em sede alugada na Praça General Marques, n.91⁶⁰, no ano de 1885.

Fonte: (COLÉGIO AMERICANO, 1955, p.2)



Colégio Farroupilha⁶¹ em salas alugadas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana, na Rua Senhor dos Passos, no ano de 1886.

Fonte: (TELLES, 1974, p. 20)

⁵⁹ Dessas construções não foi possível localizar plantas ou nomes de construtores nos arquivos da Prefeitura Municipal de Porto Alegre.

⁶⁰ Praça Conde de Porto Alegre, situada entre as ruas Duque de Caxias e Riachuelo.

⁶¹ O atual Colégio Farroupilha de Porto Alegre é uma escola que teve suas origens em salas alugadas da Comunidade Evangélica de Porto Alegre no ano de 1886, dirigida por Peter Gerlach⁶¹ (1886-1889), inicialmente com um corpo discente masculino. A Knabenschule foi fruto de uma união entre os descendentes de imigrantes alemães que se agregaram na Sociedade Beneficente Alemã (Deutscher Hilfsverein), criada em 1858. O colégio se caracterizou por diversas mudanças, tanto em sua nomenclatura - Knabenschule, Mädchenschule, Hilfsvereinschule, Hindenburgschule, Ginásio Teuto-Farroupilha e Ginásio Farroupilha, quanto em sua localização - salas da Igreja Evangélica, prédio da rua São Rafael e atual localização no Bairro Três Figueiras -, aspectos que marcam sua trajetória e enfatizam sua história. Sua história compreende a fundação de uma escola de meninas em 1906, a inauguração do primeiro jardim de infância em 1911 e a criação de uma escola mista em 1929. No ano de 1929, em virtude dos grandes gastos com as duas escolas a associação mantenedora decidiu unir meninos e meninas no mesmo prédio.



Colégio Anchieta na casa da Família Fialho, na Rua da Igreja em 1890.

Fonte: (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p.2)



Colégio Rosário em salas alugadas na sacristia da Igreja do Rosário, no ano de 1904.

Fonte: (RODRIGUES, 2004, p.10)

Quadro 6: 1ª Fase: Salas alugadas vinculadas à Igrejas ou residências particulares

Fonte: elaborado pelo autor.

Após o panorama dos primeiros prédios dessas escolas, passo para a questão da transferência de sedes e da construção de prédios próprios. Na pesquisa do trabalho de conclusão de curso, em 2014, inventariei alguns motivos para a mudança das escolas para outras zonas fora da região central. Essa mudança acompanhou a movimentação das elites em direção aos arrabaldes de Petrópolis e na direção da Avenida Independência. O aumento demográfico, a oportunidade de comprar terrenos mais baratos loteados em zonas que logo se valorizariam, e o fato de que o Centro passou por um processo de verticalização (MONTEIRO, 2004) e de valorização fundiária são possíveis explicações para essa transferência. Além disso, há a intensificação dos problemas sociais nos anos 1950, “como a periferização, a marginalização e a violência nos grandes centros urbanos” (MONTEIRO, 2004, p. 59).

No campo pedagógico, além do aumento da matrícula na maioria das escolas, havia a questão da higiene e da salubridade dos prédios. A partir do movimento da Escola Nova⁶², difundia-se a necessidade de laboratórios, de locais

⁶² O Movimento da Escola Nova ou Movimento dos Pioneiros, elaborado em 1932, propunha uma mudança na pedagogia tradicional. Principalmente inspirados no norte-americano John Dewey. Teve

arejados para a prática da Educação Física e de mais espaço para a prática pedagógica cotidiana, o que necessitou investimentos das escolas nesse quesito.

Com essas proposições, no mapa 2 tem-se a mudança das escolas e seus estabelecimentos em novas zonas, a partir do ano de 1921⁶³. A Escola Nossa Senhora das Dores permaneceu no Centro Histórico, na Rua dos Andradas; o Colégio Rosário se mudou para os limites da região central, na Praça D. Sebastião; o Colégio Americano mudou-se duas vezes, a primeira para a Av. Independência em 1921, e a segunda para o Morro de Petrópolis, em 1945. No ano de 1961, o Colégio Farroupilha transferiu-se para a Rua Carlos Huber, na antiga chácara Três Figueiras e, em 1967, o Colégio Anchieta também escolheu como novo lugar a região do atual Bairro Três Figueiras.

como principais articuladores: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Sobre, ver Warde (2006).

⁶³ Data escolhida por causa do estabelecimento do Colégio Americano na sede da Av. Independência.



Mapa 2: Escolas e sua localização, a partir do ano de 1921

⁶⁴ Legenda do mapa: 1: Colégio Rosário; 2: Colégio Americano – Sede da Av. Independência; 3: Colégio Farroupilha – Velho Casarão; 4: Colégio Anchieta – Duque de Caxias; 5: Colégio Americano – Sede Bairro Rio Branco; 6: Colégio Farroupilha e 7: Colégio Anchieta.

A partir do final do século XIX, com a criação do prédio próprio da Knabenschule Des Deutschen Hilfsvereins, houve o primeiro projeto para fins de abrigar uma escola particular, conforme o Quadro 8. Os projetos de edificação das quatro escolas diferiam em função e tipologia, não se valiam dos “projetos-tipos” que eram disseminados pelo Estado e que “indica uma prática encontrada também em outras províncias brasileiras, na qual um único projeto embasa a construção de vários edifícios” (POSSAMAI, 2009, p. 151). Esses projetos-tipo eram difundidos para a criação de grupos escolares, nas primeiras décadas do século XX.



Ampliação do Prédio do Colégio Anchieta, na Rua Duque de Caxias (1929-1967). O espaço do Anchieta totalizo três prédios que incluíam capela, pátios internos e externos, residência dos padres, locais para a prática de esportes e um salão de atos. Na foto, o prédio de seis andares do externato e do internato da instituição. Previa espaço para 12 salas de aulas, além do porão e do espaço do último andar. Projetado pelo arquiteto Vitorino Zanni⁶⁵.

Fonte: (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p.7)



Velho Casarão – Prédio do Colégio Farroupilha, construído pela mantenedora em 1895. Manteve-se como sede da escola até o ano de 1961. Projetado pelos Irmãos Fick. Possuía um prédio anexo no pátio dos fundos.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

⁶⁵ Nasceu em 1900, em Caxias do Sul. Tinha uma formação secundária incompleta e começou sua vida profissional como escultor. De 1919 a 1925, dizia-se escultor e projetista de edifícios e igrejas (WEIMER, 2004, p. 198).



Prédio do Colégio Americano, na Av. Independência, nos anos de 1921 a 1945. Era uma residência familiar e foi adaptado. Nos fundos houve a construção de um anexo para as atividades, o chamado edifício Ipyranga.

Fonte: Museu do Colégio Americano.



Colégio Nossa Senhora do Rosário, no ano de 1925, na Av. Independência. Construído para abrigar o internato.

Fonte: Memorial da PUCRS.

Quadro 7: 2ª Fase: Prédios próprios ou alugados com adaptação para receber os estudantes.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir de 1895, nas escolas particulares, houve a criação de diversos prédios próprios que aos poucos mudavam a visualidade da cidade. Em um primeiro momento, as estruturas ainda se mantinham na região central da cidade. Tendo a Av. Independência e Av. Duque de Caxias como locais na qual a elite construiu suas escolas, casas e comércios. Para Franco (2015) estas regiões eram consideradas abastadas da cidade.

A partir deste movimento podemos “ler a cidade” como propõe Pesavento (1995). Podemos enxergar o que a autora chama de “questão urbana”. Na qual,

Processos econômicos e sociais muito claros delineiam-se, transformando as condições da existência: concentrações populacionais, migrações rurais, superpovoamento e transformação do espaço assinalam o crescimento e configuração das cidades (PESAVENTO, 1995, p. 281).

Esta leitura deve ser feita considerando as escolas, os grupos sociais e principalmente os movimentos realizados por eles. Estes indicam a construção de

um imaginário da elite, fundamental para o entendimento da cidade como algo complexo.

3.2 PROGRESSO, VERTICALIZAÇÃO E MONUMENTALIDADE: Dos prédios escolares na região central aos complexos escolares nos bairros (1937-1980)

No contexto de urbanização de Porto Alegre, “durante as décadas de 1940 e 1950, houve uma intensa criação de habitações nas regiões como Petrópolis, Rio Branco e Partenon, devido às suas grandes avenidas” (MONTEIRO, 1995, p.45). A cidade de Porto Alegre, a partir de 1960, caracterizava-se pelo que Souza e Muller (2007) chamaram de metropolização. A construção de estruturas viárias, que facilitava deslocamentos para cidades próximas, promoveu um surto demográfico em Porto Alegre. Em 1970, chegou a 885 mil habitantes, contrastando aos 180 mil do início da década de 1920, conforme quadro 8.

Quadro 8: Número de Habitantes de Porto Alegre por ano (1900-1970).

Década	Habitantes
1940	272.232
1949	329.000
1950	394.000
1970	885.000

Fonte: Elaborado pelo autor⁶⁶.

A cidade que crescia no número de habitantes era a mesma que se modernizava sem cessar. As grandes estruturas que haviam sido construídas no período da Primeira República eram *cultuadas* como um ideal de modernização, um exemplo é o Viaduto Otávio Rocha.

⁶⁶Os dados referentes aos anos de 1900 a 1912 foram retirados de Lima, (1912, p. 55).

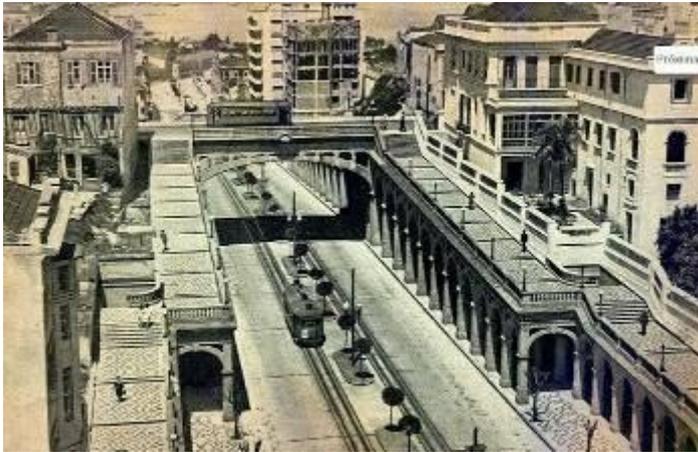


Figura 1: Viaduto Otávio Rocha: Símbolo de modernidade

Fonte: Leituras da cidade (2016).

Avenida Dr. Borges de Medeiros... Do viaduto Otávio Rocha para baixo, isto é, da casa modesta que ainda aí aparece à esquerda, defronte de uma das rampas e escadarias. À direita e esquerda os magestosos edifícios do I.A.P.I., Sulacap, Tabajara, Tocandiras, do Instituto dos Bancários e ao fundo, à esquerda, o União, entre outros. Neste trecho não havia rua. Daí para cima, esquina da rua Riachuelo até a rua Coronel Genuíno ficava a estreita rua General Paranhos, muito íngreme.

Desapropriações, alargamentos e dinamite, deram, em consequência, entre 1924 e 1930, a grande artéria com o majestoso Viaduto Otávio Rocha, na rua Duque de Caxias, sobre a Av. Dr. Borges de Medeiros. (SPALDING, 1953, p. 20)

O excerto acima foi publicado em um álbum comemorativo ao aniversário da cidade, no ano de 1953. Na narrativa, Walter Spalding, historiador responsável pelo Boletim de Porto Alegre, periódico responsável por contar a história da cidade e suas modificações na década de 1940, elogia a magnitude da obra, associando-a à concepção vigente que valorizava o *progresso*.

Até então, Porto Alegre vivia uma urbanização sem controle, diversas desapropriações aconteciam, sem critérios claros, o patrimônio histórico estava sendo demolido e poucas eram as leis para regulamentavam essas práticas. Na década de 1950, houve a proposição de uma regulamentação dos bairros da cidade e de uma lei para urbanização. Somente no ano de 1959, as leis 2046 e 2022 foram promulgadas pelo prefeito Tristão Sucupira Viana (MONTEIRO, 2004). As leis regulamentaram 54 bairros e zonearam os limites de todas as regiões da cidade.

Este movimento de urbanização e regulamentação dos bairros, também foi acompanhado pelas instituições escolares. A partir da década de 1940, houve uma segunda mudança de espaço do Colégio Americano, o que chamo de terceira etapa dos prédios das instituições particulares. A partir disso, em locais maiores, as

escolas se desenvolveram e construíram mais de dois prédios e diversas áreas para a prática de atividades físicas, entre outros.

No quadro 9, apresentam-se os prédios das escolas em suas novas localidades. Apenas o Colégio Rosário, permaneceu no mesmo terreno da construção da primeira edificação, após a saída das salas da Igreja do Rosário, porém, ampliou e construiu diversos prédios no mesmo espaço da Praça D. Sebastião. Podem-se notar fachadas com influência moderna para o Anchieta, Americano e Farroupilha, no caso do Americano, um modernismo distante da concepção corbusiana⁶⁷. Segundo Luccas (2013), um modernismo típico da década de 1940 em Porto Alegre.



Fonte: Museu do Colégio Americano.

⁶⁷ Concepção elaborada pelo Arquiteto e Urbanista, Le Corbusier. Nascido em 1887, na Suíça. Naturalizou-se francês, no ano de 1930. Em 1926, publicou os cinco pontos da chamada Nova Arquitetura, que se tornaram os cânones da Arquitetura Moderna. Composição dos cinco pontos: planta livre, fachada livre, pilotis, terraço jardim e janelas em fita. Sobre, ver Le Corbusier (2006).



Fonte: (MEMÓRIA ANCHIETANA, 2005, p. 15)



Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.



Quadro 9: 3ª Etapa: Espaço Escolar Complexo: dois ou mais prédios próprios e outras estruturas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os espaços das escolas, ao longo do período de 1920 a 1970, sofreram diversas alterações estruturais. Atualmente, os prédios das escolas estudadas ainda existem, porém acrescidos de diversas modificações e com outros prédios no entorno.

A criação de novos prédios escolares, no caso do Americano, Anchieta e Farroupilha contribuiu com a formação urbana de áreas até então pouco habitadas, isto é, a escola formatando a urbanização da cidade. Esse não foi um fato isolado, mas uma das características do Bairro Três Figueiras e do Bairro Rio Branco.

A migração das escolas e a construção dos novos prédios acompanhou o fenômeno que já acontecia com as elites sociais e o desenvolvimento comercial da cidade. Houve uma interação mútua entre o urbanismo e a escolas. No caso do Colégio Farroupilha, a mantenedora da escola, loteava os terrenos do bairro, dando preferência a membros da comunidade escolar. Atuando como agente desse processo de desenvolvimento do bairro (GRIMALDI, 2014). No caso do Colégio

Americano, a escola e o bairro se desenvolveram juntos, de acordo com as migrações populacionais da época.

A cidade de Porto Alegre, ao longo da primeira metade do século XX, sentiu um enorme surto demográfico. Diversas áreas até então inabitadas passaram a receber uma grande quantidade de moradores. Com isso, foi difundido um discurso de modernização que levaria a cidade em busca do progresso. Nesta esteira, três das quatro escolas estudadas mudaram seus prédios e suas localizações para áreas residenciais da cidade, afastadas do Centro Histórico. Essa nova dinâmica urbana promoveu a ampliação do complexo escolar, construíram-se diversos prédios para a prática educativa, atingindo uma determinada camada da população, abastada economicamente.

4. ALÉM DE MUROS E PAREDES: SENSIBILIDADES E VIVÊNCIAS NO ESPAÇO ESCOLAR

Apesar dessas escapadas da imaginação, a espera naquela sala penumbrenta, silenciosa, fatigava. Aos poucos ia se gastando a boa disposição que os animava ao penetrarem no edifício. O guri entrevia na taciturnidade do casarão, uns indícios sombrios da prisão que o aguardava.

(MARTINS, 1992, p. 36)

A epigrafe acima traduz a experiência sensível de um estudante frequentando pela primeira vez o prédio da escola. O presente capítulo segue nesta mesma perspectiva, por meio de vestígios encontrados nas narrativas orais e escritas, procurei realizar uma espécie de cartografia das sensações dos estudantes sobre o espaço escolar habitado por eles. Esta cartografia não buscou apenas mapear ou descrever as experiências sensíveis, mas relacioná-las ao contexto histórico em que estavam inseridas.

Para Ricoeur (2007, p.58), “os lugares ‘permanecem’ como inscrições, monumentos, potencialmente como documentos, enquanto lembranças transmitidas unicamente pela voz voam, como voam as palavras”. Há uma facilidade em lembrar dos espaços, pois, “o ato de habitar, [...] constitui, a esse respeito, a mais forte ligação humana entre a data e o lugar. Os lugares habitados são, por excelência, memoráveis. Por estar a lembrança tão ligada a eles, a memória declarativa se compraz em evoca-los e descrevê-los” (RICOEUR, 2007, p. 59).

Por isso, considerando a documentação consultada, percebo que muito se escreve sobre os prédios e espaços escolares, principalmente em datas comemorativas ou quando os estudantes concluem sua escolarização. O prédio estabelece uma espécie de vínculo *perene* que marca a identidade do estudante, na maioria dos casos. As expressões como *Velho Casarão*, *Gigante da Duque*, *Velho Anchieta*, cunhadas pelos estudantes, denotam essa relação do prédio com quem os frequentava. E essa relação se torna mais forte quando os discentes necessitam ressignificar esta identidade, principalmente em momentos de perda, seja pela saída da escola ou diante da iminência de destruição do edifício escolar.

Os vínculos que se estabelecem entre os estudantes e a materialidade escolar evocam uma profusão de discursos. Nestes, os espaços não são tomados apenas como cenário, mas também como responsáveis por inculcar ações e valores, por exemplo, a prática da vigilância.

Sendo assim, as narrativas escritas e orais foram articuladas em quatro categorias de análise. Primeiramente, abordo a questão entre o *Velho* e o *Novo*. Ela emerge no campo discursivo quando há iminência de destruição do espaço escolar. Quando isso ocorre, os estudantes passam a olhar para o prédio antigo com saudosismo e projetam o que virá a ser o novo espaço. Por exemplo, nos Colégio Anchieta e Farroupilha, na década de 1960, houve a publicação de diversos artigos nos periódicos escolares que traziam esta dicotomia. Com isso, pode-se notar uma diferentes percepções sobre como os estudantes consideravam os edifícios antigos e novos.

Em paralelo às representações sobre o *Velho* e o *Novo*, emerge o discurso da “escola como casa”. Para diversos estudantes, o ambiente escolar assume como característica o fato de ser um local acolhedor, que se aproxima da ideia da casa dos pais. Esta visão idílica é aqui problematizada com a intenção de desnaturalizar este lugar que não é neutro e, a partir do que diz Foucault (1977), tem a intenção de docilizar o estudante.

Nesta perspectiva, regulação e punição caracterizam o espaço escolar, situação esta evidenciada em diversos depoimentos e escritos que explicitam esse caráter ordenatório. Entretanto, o mesmo ambiente que vigia e pune também permite práticas de recreação, assim essa foi outra questão que procurei investigar estas situações dicotômicas.

Para finalizar, analiso a chamada “sensação de liberdade” trazida pelos estudantes. Há que se discutir em quais momentos esta sensibilidade comparece e quais os motivos, visto que a lógica do prédio escolar é manter o estudante dentro de suas estruturas, aprisionado do ambiente exterior.

A partir das temáticas inventariadas: o velho e o novo; a escola feito casa; espaços de regulação e punição e a sensação de liberdade, procurou-se investigar quais sensibilidades os prédios e espaços evocaram nos estudantes, quais usos os sujeitos deram para esta materialidade e de que forma estas lembranças foram

ressignificadas. A partir das dissonâncias e recorrências encontradas no material analisado, produzo uma cartografia das experiências sensíveis sobre os espaços de escolarização.

4.1 Entre o *Velho* e o *Novo*: espaços em transformação

No capítulo anterior, as estruturas escolares e suas modificações foram apresentadas de forma cronológica, de modo que se relacionassem à dinâmica urbana de Porto Alegre. Com isso, pode-se perceber que espaços escolares sempre estiveram em constante mutação. No conjunto das quatro escolas pesquisadas, verifiquei mudanças de diversas ordens, seja na construção de novos prédios, demolição de estruturas, ressignificação de espaços ou criação de áreas que possibilitassem novas práticas pedagógicas.

Após a análise dos projetos, da estética das construções e de sua historicidade, há a necessidade de discutir, a partir das representações construídas pelos sujeitos, quais as sensibilidades que esses processos produziram, qual o contexto e de que forma elas foram construídas.

O “velho”, o “novo”, “espaço místico”, “lugar misterioso” foram algumas destas representações recorrentes encontradas durante o processo de análise das entrevistas e dos demais documentos. De que forma estas representações foram construídas? Que sensações estes prédios provocam? Qual o significado desta dicotomia entre o “velho” e o “novo” ao tratar dos prédios escolares? De que forma isso afeta os estudantes? Essas são questões que a pesquisa perseguiu...

Começo a discuti-las, iniciando pelo Colégio Farroupilha. Inaugurado em 1895, simbolizava a arquitetura produzida no período da Primeira República, conforme podemos ver na figura 2. Projetado pelos Irmãos Fick⁶⁸, para Jacques e Ermel (2013), esta seria uma das primeiras edificações produzidas exclusivamente para uma escola em Porto Alegre. Este edifício demonstrava a preocupação com os espaços destinados à prática educativa e em sua estrutura apresentava laboratórios,

⁶⁸ Sobre os irmãos Fick, ver Weimer (1994).

auditório, dois pátios (interno e externo), um local para residência do diretor e internato na parte superior.

Nas décadas de 1940 e 1950, a direção do então Ginásio Farroupilha⁶⁹ e sua mantenedora realizaram diversas reformas estruturais para manter o funcionamento do prédio. Em paralelo a essas reformas, houve a ideia de procurar um novo local para que a instituição deixasse o centro de Porto Alegre. Naquela época, os estudantes apelidaram o prédio de *Velho Casarão*. Sobre ele, Martin comenta,



A gente tinha, têm muitas memórias do casarão. [grifo meu] As últimas são de um ponto em que ele já estava meio instável. Eu me lembro que tu caminhavas pelo assoalho, que era chão de madeira, e tinha uma parede que meio que tremia assim, à medida que a gente corria nele. Então, descendo as escadas correndo, que era proibido né, o cara não podia correr nas escadas. Mas, cada vez que tocava a campainha para o recreio a turma toda corria e era um deus nos acuda. Aquele tropel pelas escadas de madeira. Negócio bem interessante. (Martin, entrevista em 12/12/2015)

Figura 2: Velho Casarão do Colégio Farroupilha

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

No excerto acima, Martin comenta algumas situações sobre o *Velho Casarão*. A partir da frase grifada, identifica-se que o prédio marcou sua experiência como aluno, mas provavelmente também afetou seus contemporâneos. E isso remete à memória coletiva do grupo de formandos⁷⁰, com os quais ele compartilha suas lembranças.

O fato de ter muitas recordações, não significa que elas sejam de todo *memórias alegres*. Para ele, as percepções sobre o espaço não eram agradáveis,

⁶⁹ No ano de 1936, houve a criação do curso ginásial com o nome de Ginásio Teuto-Brasileiro Farroupilha. Durante a campanha da nacionalização do ensino e após diversas inspeções escolares, o nome da escola muda para Ginásio Farroupilha.

⁷⁰ Os formandos de 1963 se reúnem com frequência e Martin é um dos organizadores dos eventos.

M: Assim, eu não amava a estrutura do colégio, o prédio em si não era uma coisa que me causava boa impressão.

L: Mas o que o senhor achava do prédio?

M: Eu achava meio sombrio, as cores escuras a arquitetura dele, provavelmente cinza escuro. Como ele era internamente, principalmente, as partes de madeira, forros. Não eram alegres. E eu detestava ficar preso né, a minha alegria era o momento que saia né, que tinha que criar alguma coisa. Lá dentro tu tinhas que ficar quieto, prestar atenção, repetir. (Martin, entrevista em 12/12/2015)



Figura 3: corredor do Velho Casarão

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Na narrativa de Martin, percebe-se que a estrutura do colégio não lhe agradava. Durante a entrevista, essa lembrança foi recorrente, principalmente pela existência de uma maquete da casa que morou na infância. Para ele, esta moradia estava ligada à perspectiva da liberdade, por ser espaçosa e, inclusive, por ter uma casa na árvore. Ao contrário do colégio, que produzia nele uma sensação de aprisionamento.

A sua fala é permeada por discursos próprios de sua profissão. No ano de 2015, para o reencontro de sua turma de formatura, elaborou uma maquete do prédio da escola, conforme figura 4. Este fato por si só já denota o quanto o Farroupilha foi marcante em sua vida.

A miniatura do *Velho Casarão* apresenta dimensões de 50cmx30cm e mostra um panorama das estruturas da escola. Nota-se a preocupação com o paisagismo e a existência de um bonde, carros e pessoas na fachada. Destaca-se que fez uma pesquisa sobre a história do prédio para reconstruí-lo com maior fidedignidade. Para a próxima maquete, Martin (2015) pretende colocar o mobiliário e os espaços internos, a partir de uma técnica que realiza um corte longitudinal na estrutura, podendo assim retirar o teto e exibir a estrutura por dentro.



Figura 4: Maquete do prédio do Colégio Farroupilha

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

A construção da maquete também simboliza uma ressignificação sobre a memória do espaço habitado. Segundo Martin (2015), “trabalhando na maquete, tu vivencias cada canto daqueles que tu tinhas lá. [...] Vivencia a localização de cada sala que tu teve né?”. Enquanto construía a narrativa, o sentido sobre o prédio ser “velho” assumia novos significados,

A sala do primeiro ano era bem no canto, do pátio dos fundos. Talvez a impressão desse primeiro ano tenha sido melhor, por que aquela construção era de 23 parece, era bem mais nova, então, provavelmente.

O aspecto dela era melhor do que o prédio antigo. Essa impressão foi boa, me lembro que do primeiro ano, fora a professora, eu gostava, gostava muito das carteiras com cor verde claro, que era do prédio do fundo. As carteiras eram novas, verdinhas. [...]

O banheiro horroroso, aquela subida pra escada dos fundos pra subir lá no pátio em cima, também se jogava caçador lá em cima naquele pátio.

Era uma pavimentação.

Até acho incrível o cara fazer um pátio em cima das salas de aula, naquela época, e não me lembro de ter havido alguma infiltração naquela laje, que é um processo complicado né. Até hoje tu falar em impermeabilização o pessoal tem um medo danado.



Figura 5: Prédio anexo do Colégio Farroupilha

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

Por causa da possibilidade de infiltração.

[...]

Pois é, era incrível os caras terem feito aquilo naquela época.

E aí está a construção nova, que tu estavas perguntando se a gente tinha entrado em contato com alguma construção né.

Talvez tenha sido essa dos fundos. Que era uma parte nova do prédio, então talvez fosse a que pegava melhor.

Tinha a frase latina entre duas colunas, tinha o bebedouro.

(Martin, entrevista em 12/12/2015)



Figura 6: Foto de turma na fachada do prédio anexo

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

A construção comentada por Martin foi projetada pelo arquiteto Julio Weise⁷¹, e possuía uma estética diferente do prédio circundante, como podemos ver nas figuras 5 e 6. A estrutura contava com quatro salas de aulas e um pátio na parte de cima, conforme um esboço do projeto, figura 7. Para Weimer (1994), este prédio pode ser considerado um dos primeiros exemplares de Arquitetura Moderna em Porto Alegre.

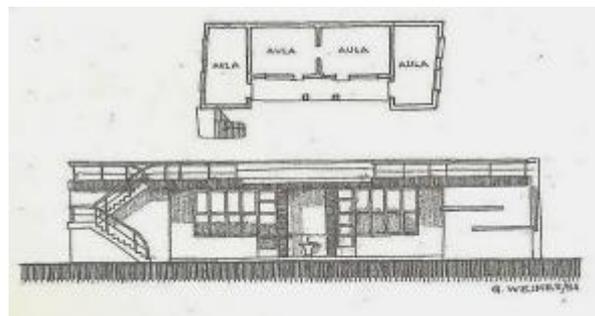


Figura 7 - Fachada do prédio externo de 1932

Fonte: Weimer (1994, p.35).

Entre as duas colunas da fachada, havia a frase “Non Scholae Sed Vitae Discimus⁷²”, uma espécie de lema da instituição. Esta inscrição na materialidade explicitava o discurso institucional e o incutia nos estudantes. Conforme Martin (2015), “existia ali algum cuidado, assim parece que exaltava um tipo de

⁷¹ Sobre, ver Weimer (1994, p.187).

⁷² Frase latina que significa: não estudamos para a escola, mas para a vida.

reconhecimento do fato de ensinar, né? Era uma coisa que parecia que tinha mais valor pra gente”. Outro aspecto que podemos perceber em sua fala, é a recorrência da comparação com sua profissão, principalmente ao comentar sobre as tecnologias empregadas na construção deste determinado prédio da escola.

Ainda sobre a precariedade do prédio⁷³ e as sensações que isso provocava, Martin comentou que

Tinham péssimos banheiros. [...] tinha um corredorzinho bem pequeno, uma entradinha e uma saída no outro canto. E essa saída era bem estreita devia ter uns 80 cm. E os mictórios ficavam localizados desse lado, só dava para passar, aproveitar e sair por aqui. E do lado de fora tinha os vasos, que eram muitos sujos. Não tem nada que ver com os banheiros de hoje. Então se tu tivesses que usar um desses equipamentos, tu ficavas muito ansiado. Então, normalmente a gente aguentava para não ir. (Martin, entrevista em 12/12/2015).

O banheiro masculino localizava-se no pátio externo e ficava aquém das expectativas do estudante. Durante a fala, esboçou por meio de um desenho como eram os tais banheiros. Este sentimento de repulsa provavelmente produziu em Martin uma memória que dificilmente será esquecida. Para Izquierdo (2005), situações estressantes produzem a liberação da adrenalina que é um dos fatores que faz com que haja uma *cola* na memória.

Ao analisar sua entrevista, chego a conclusão que as memórias de Martin denotam emoções não agradáveis vividas na década de 1950. Neste sentido, suas sensações representam o que foi dissonante nas narrativas sobre os prédios intitulados de “velhos”, visto que a maioria dos entrevistados possuía memórias agradáveis sobre eles, sendo esta uma temática recorrente.

Passo para a discussão sobre o Colégio Anchieta. O casarão da Av. Duque de Caxias era a residência da família Fialho, alugada pelos Jesuítas, na década de 1890. Desde então, até o final da década de 1960, o prédio foi adaptado e diversas reformas aconteceram, principalmente para abrigar o internato e os Cursos Ginásial e Primário.

⁷³ Os prédios das escolas, no século XIX, não incorporavam ideais de higiene e salubridade. A partir do século XX, a prioridade na construção escolar seria locais arejados e higiênicos. Isso deve principalmente, pela adaptação dos espaços, o que foi resolvido com a construção e elaboração de locais próprios para o ensino. Sobre, ver Ermel (2011).



Figura 8: Fachada do prédio do Colégio Anchieta (1917)

Fonte: COLÉGIO ANCHIETA (1917) e (1921).



Figura 9: Vista lateral das ampliações da escola (1921)

Na figura 8, percebemos a fachada do sobrado da Família Fialho e, na figura 9, duas ampliações realizadas na estrutura da edificação. Estas ampliações foram fundamentais para a constituição de uma memória dos estudantes sobre a escola. Na figura abaixo, tem-se a última alteração da escola, no ano de 1929, projetado pelo arquiteto Vitorino Zani⁷⁴.

⁷⁴ Sobre, ver Weimer (1994, p.198).



Figura 10: Vista da ampliação (1929)

Fonte: Colégio Anchieta (1929)

Esta última alteração fez com o que o Colégio Anchieta ocupasse uma grande área entre a av. Duque de Caxias e a rua Fernando Machado. Isto produziu entre os estudantes a alcunha de o *Gigante da Duque* devido a construção se localizar entre os dois extremos. Sobre as memórias deste espaço, encontrei diversos escritos, como, por exemplo, um excerto do discurso de formatura do ano de 1961,



Figura 11: Pátio do Colégio Anchieta

Fonte: Colégio Anchieta (1929)

Finalmente, Anchieta, velho amigo, a ti nossas derradeiras palavras.

Guardarás em tuas paredes, em tuas salas de aula, em tuas galerias, os nossos mais belos anos.

Podes ficar certo de que, se algum dia caíres, se algum dia tiveres que morrer em benefício do progresso, levarás, impregnado em cada tijolo, em cada pedacinho de teu reboco, parte de nossa juventude. [grifo meu] Nossa despedida é apenas aparente, pois em espírito estaremos sempre juntos e prontos a combater pelo mesmo ideal.

Adeus, velho plátano, que tuas folhas continuem a cair sobre os ombros de outros jovens, assim como caíram sobre os nossos.

[...]

Adeus, Anchieta, eu vou partir

O Anchieta vou deixar saudades sei que vou sentir
Mas é hora de sair...

Adeus, Anchieta, que nossas últimas palavras te acompanhem nas noites de solidão, e que ecoem por todos os teus recantos, guardando assim, algo de nossa imorredoura amizade, gratidão e saudade...

Carlos Alberto Crespo de Souza⁷⁵ (1961, p.9).

O texto evidencia um momento na vida daquela turma de formandos, e, talvez por isso, o autor não deixou de citar a materialidade da escola, que, por tantos anos, incutiu significados nos estudantes, não sendo um mero cenário da vivência estudantil. Este trecho é emblemático, pois não só marcava o fim de um ciclo para os formandos, como também sinalizava o momento derradeiro do prédio. No ano de 1961, as turmas do Curso Primário passaram a estudar no prédio da Av. Nilo Peçanha, que estava sendo concluído. Na sequência, houve a transferência dos outros cursos.

Sentimentos como *amizade*, *gratidão* e *saudade* se materializam na figura do prédio e de seu famoso plátano no pátio principal. Em seu discurso de formatura, observa-se a preocupação com a identidade dos estudantes, principalmente quando diz que uma parte da juventude deles será levada em cada tijolo do prédio, caso o mesmo fosse demolido. Outro aspecto importante a ressaltar é o tom de conformismo que entende a necessidade da demolição do prédio em função do progresso social. Como entender sentimentos tão contrários, que, ao mesmo tempo em que glorificam o prédio, aceitam passivamente sua destruição? Pode-se dizer que, na época, estava sendo construída a noção de patrimônio histórico, ainda timidamente trabalhada por órgãos governamentais, sem maiores envolvimento da comunidade⁷⁶.

A narrativa anterior encontra ressonância com a seguinte publicação de Paulo Cirne Lima, no jornal “O Anchieta”,

⁷⁵ Estudante da turma de formandos do ano de 1961.

⁷⁶ Na sociedade brasileira, a noção de patrimônio histórico a ser preservado, sempre foi alvo de disputas, principalmente, após a criação do SPHAN, no período do Estado Novo. Sobre, ver Maia (2008).



Em meu Colégio

13 de março de 1946. Nesse dia, pela primeira vez, como aluno, cruzei o portão do Anchieta.

Quando cheguei ao pátio encontrei-me com muitos companheiros do Roque Gonzales, que comigo tinham passado para o curso ginásial. Pensei que iria sentir muitas saudades do roque, mas logo que entrei no Anchieta, senti-me num ambiente muito parecido com o do meu antigo colégio.

[..]

Pátio espaços, aulas grandes e bem ventiladas. (grifo meu) Além disso duas capelas, uma maior, e a outra menor, com imagens e quadros muito bonitos. De uma delas, o padroeiro principal é S. José. A outra é dedicada a Nossa Senhora.

Figura 12 : Estudante e "Velho Anchieta" **Estou muito contente no meu novo colégio. (grifo meu)** (LIMA, 1946, p.3)

Fonte: Colégio Anchieta (1961).

O discurso de Paulo e a Figura 12 guardam certa semelhança. Na imagem, aparece um estudante⁷⁷ em frente ao prédio do Anchieta, que supostamente demonstra orgulho por sua escola. No texto do jornal, o autor, em seu primeiro ano na escola, comenta a experiência positiva por estar na condição de aluno naquele lugar, junto com outros meninos que vinham do Colégio Roque Gonzalez, uma escola católica que mantinha os mesmos valores pregados pelo Anchieta. Podemos notar também que o prédio possui semelhança em estilo ao construído para o Colégio Farroupilha, no entanto, as memórias elaboradas são bem diferentes.

Há que se relativizar os escritos produzidos pelos estudantes. Por terem sido elaborados enquanto cursavam a escola, estavam imbuídos de sensações que o prédio e os discursos difundidos institucionalmente proporcionavam. Também é importante ponderar que são escritos que seriam lidos por outros adultos, como pais e professores. Porém, Fernando, ao ser indagado, no ano de 2016, sobre as suas memórias do prédio do Anchieta, comenta,

F: bom, o prédio era uma história incrível né, por que as salas de aula eram de pé direito alto né. As janelas altas também né.

L: e qual era a impressão que dava? O senhor lembra?

F: As classes compridas né. E a gente se sentia muito bem com aquilo e feliz por que o colégio era muito bom pra gente. Eles davam muita tradição na parte de educação religiosa então de comunhão, assistir missa né.

⁷⁷ Não encontrei referências sobre a identidade do estudante na imagem.

[...]

Então muitas vezes eu abria aquela porta, por que a gente tinha uma coisa da religião muito carinhosa, de uma qualidade de vida pra gente, muito boa né.

(Fernando, entrevista em 20/01/2016)

Fernando entrelaça as memórias da escola às memórias da religião. Com isso, infere-se que a quantidade de símbolos católicos contribuiu para a construção deste sentimento de *carinho*. Pode-se notar que as atividades pedagógicas, a formação religiosa e o espaço escolar contribuíram para esta construção. A narrativa de Geraldo Kroeff vem ao encontro do discurso comentado por Fernando,

Ali está o velho Anchieta, seguindo as suas diretrizes seguras, diretrizes seculares como a Companhia de Jesus, nunca desdizendo das suas tradições.[grifo meu] Classes que têm sua história, bancos que viram jovens como nós, hoje o lustre da pátria engrandecida.

Ali está o velho Anchieta com seu plátano ancestral, seus pátios e suas galerias e com o tranquilo Guaíba espelhado ao longe.

É com prazer que todos revemos esta cena. Nada mudou, apenas a tinta novas, que não é bastante para encobrir as recordações que ficaram.

A capela pequena, com o Cristo, com a sua porta sem aberta, convidando a todos que ali passam a entrar para falar com o Amigo dos jovens.

[...]

O velho Anchieta por mais um ano foi insuflado de vida, vida sã, física e mental. **Neste sagrado recinto padres, professores e alunos coordenam as suas ações, trabalham, produzem, sem exteriorizações espalhafatosas.**

Tudo fica dentro das vetustas paredes do Velho Anchieta.

(Geraldo Kroeff, 1946, p.3)

No primeiro grifo, podemos perceber a força das concepções jesuíticas na escola, e como elas foram percebidas pelo dois estudantes. Diante dessas constatações, se reforça a ideia da não neutralidade do prédio e de seu potencial educativo que produz determinadas sensações e cria atmosferas próprias para um ambiente de ensino.

No segundo grifo, observa-se que uma das funções deste prédio era a do estudo e da clausura. Não há necessidade de “exteriorizações espalhafatosas” por parte do corpo docente e discente, há sim a intenção de um trabalho educativo

exaustivo. Isso remete a origem das edificações escolares, os prédios de conventos e mosteiros, na qual o contato com o exterior era mínimo para entre outras coisas, facilitar a concentração e o estudo (Varela e Uria, 1992).

Seguindo por esta perspectiva confessional, o Colégio Rosário, como instituição de ensino católica, também inculuiu valores religiosos em seus estudantes. Seus prédios foram inaugurados em temporalidades diferentes e adquiriram sentidos próprios para quem lá estudou.



Figura 13: Vista da Fachada do Colégio Rosário (1964)

Fonte: Echos, 1964.

Na figura 13, tem-se uma fotografia da fachada do Colégio Rosário. Podemos perceber nesta foto, a existência de três prédios em planos diferentes. No prédio em primeiro plano, localizava-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul⁷⁸, que ocupava o mesmo espaço do Colégio até o ano de 1968. No canto esquerdo, havia o prédio do Curso Primário, que posteriormente foi demolido. No canto direito, o prédio que servia como entrada para os estudantes dos Cursos Científico e Ginásial. Neste, havia o acesso à praça D. Sebastião.

Sobre as memórias deste complexo espaço escolar, Sérgio comenta,

Eu adorava o prédio da escola, havia uma aura boa. Uma espécie de ar misterioso, principalmente no prédio mais antigo, aquele da esquina.

(Sergio, entrevista em 25/02/2016)

⁷⁸ Após o ano de 1965, a faculdade se muda para o atual campus na Av. Ipiranga.



Figura 14: Espaços do Colégio Rosário nas páginas do periódico Echos

Fonte: Echos, 1966.

A fala de Sergio e a figura 14 apresentam alguns aspectos referentes à materialidade do Colégio Rosário. A sua estrutura antiga, repleta de símbolos católicos e da Ordem Marista, por ele, são percebidos como elementos acolhedores e que criam uma aura de *mistério*.

Em paralelo ao depoimento, a figura 14 apresenta um discurso divulgado no Relatório da Instituição. O texto conjuntamente com o jogo de imagens estão repletos de sensibilidades, e denotam o sentido do prédio escolar, que é ser habitado pelos estudantes. Por isso, o texto no periódico Echos (1966, p.30), afirma “triste lar aquele em que não ressoa o amável riso de uma criança”. Na Figura 15, pode-se observar os estudantes em um destes momentos de apropriação do espaço.



Figura 15: Estudantes no pátio do Colégio Rosário

Fonte: Echos, 1960, p.120.

Pensando ainda nesta sensação de *mistério* pode-se considerar a monumentalidade da escola funciona como um evocador de memórias, especialmente por estarem na lembrança de diversos estudantes. Outros depoimentos também fazem referência à imponência do prédio escolar. No caso do Colégio Farroupilha, a estudante da década de 1950, Maria Helena comenta,

Nas três primeiras séries, as salas de aula ficavam no térreo do prédio, dando para o segundo pátio interno. Na 4ª e 5ª série, as salas ficavam no primeiro andar; tínhamos que subir uma enorme escadaria de madeira que dava uma imponência, isto é, à medida que galgávamos as séries, parecia que o conhecimento também adquiria monumentalidade. (BASTOS, 2011, p.108).

Ela discorre sobre suas percepções sensíveis acerca do prédio escolar, enfatizando a escada de madeira que se localizava na entrada do *Velho Casarão*. Esta sensação é condizente com os tipos de prédios elaborados para escolas, no período da Primeira República. Esta monumentalidade era proposital e procurava simbolizar o advento e a força da República através de estímulos nos estudantes e nos habitantes da cidade.

No final dos anos 1950, com os preparativos para a construção da nova sede do Bairro Três Figueiras, houve uma mudança nesse discurso. Em redação elaborada para publicação no jornal “O Clarim”, Mamfredo Wahmann diz que

[...] o novo Farroupilha, sua imponência e grandiosidade não poderão apagar de minha memória aquela casa simples e antiga, em que aprendi a ler, em que passei horas felizes e amargas, e à qual devo a mais profunda gratidão: o antigo Farroupilha. (Manfredo Wahmann, 1956, p.2)

Em um contexto de divulgação do projeto da escola, o prédio chamado de imponente e grandioso passa a ser o *Novo*, elaborado em concreto armado, seguindo os pressupostos da arquitetura moderna de Le Corbusier.

O prédio do *Velho Casarão* recebe o título de “casa simples e antiga”, que proporcionou horas felizes e amargas ao aluno. Nesse sentido, se percebe de que forma a memória do estudante foi construída, neste momento de afirmação de identidades. Por parte da instituição, diversos discursos foram difundidos procurando legitimar a nova sede, com o objetivo de que os estudantes e os egressos contribuíssem com obra e não perdessem o vínculo com a escola.

Através desse excerto, podemos perceber que não há resistência à mudança de sede, talvez pelo fato de que as instalações do colégio no centro da cidade não estivessem comportando as atividades escolares de forma plena. Ao mesmo tempo, constituía-se um discurso modernizante por parte da comunidade escolar.

Para encerrar a questão da transferência de sede, Luis Carlos Petry⁷⁹, avalia aquele contexto de mudanças,

Petry: Certamente não achei ruim, porque eu não tenho lembranças disso, mas o deslocamento complicou né?

Petry: Imagina eu ia a pé e voltava a pé, ou voltava de bonde quando não tava muito cheio. E aqui não tinha que pegar um ônibus, provavelmente cheio, na Cristovão Colombo.

Petry: Eu morava na Gaspar Martins com a Farrapos, quase na Ramiro. E aí tinha que caminhar até a Cristovão e pegar o ônibus. O Ayub, expresso Ayub, que vinha direto pra cá, parava aqui na frente eu acho, não me lembro.

Doris: Deve ser uma linha que foi criada pra isso né?

Petry: Sim. Com certeza, não impossível ir a pé não dá então às vezes a gente ficava ali, chegava meio cedo na parada pra chulear uma carona, de repente alguém. O pai de alguém que conhecia que vinha pra cá parava e dava uma carona. Acontecia, às vezes, mas mais era de ônibus mais aqui foi bom, foi uma experiência nova. Já era quase adulto né? Pré-vestibular, pré-vestibulando, não pré-vestibular, pré-vestibulando. Então era um outro mundo pra mim esse mundo aqui é um mundo de criança né?

⁷⁹ Em depoimento à Dóris Bittencourt Almeida, em 2015, no Memorial do Colégio Farroupilha.

Nesse trecho, não valoriza nenhum dos dois prédios, o *Novo Farroupilha* e o *Velho Casarão*, mas relata suas impressões acerca das alterações que a troca de sede proporcionou em seu cotidiano. Neste sentido, rememora algumas dificuldades enfrentadas na questão do deslocamento para a escola em sua nova localização.

Nas páginas anteriores, explicitarei os diversos discursos, produzidos pelos estudantes, sobre a questão do *Velho* e do *Novo* nos prédios escolares. Nota-se que os estudantes sentem e vivenciam as experiências de forma diferente, porém devemos levar em conta a existência de uma memória coletiva sobre estes espaços.

Nos Colégios Farroupilha e Anchieta, as narrativas dos estudantes evidenciam que houve uma valorização dos prédios denominados de *Velhos*, principalmente para fortalecer a identidade do estudante em um momento de mudança. Esta valorização possuía a intenção de congregar o máximo de estudantes e suas famílias para continuarem frequentando a escola em nova localidade.

No Colégio Americano, mesmo com a mudança para o Bairro Rio Branco, o discurso de união entre as estudantes permaneceu o mesmo. Neste caso, infere-se que talvez pelos valores da instituição não houve necessidade de reafirmar a identidade da estudantes a partir dos prédios.

Para aqueles que frequentavam o Colégio Rosário, também não havia a necessidade de fortalecer uma identidade, já que a escola permanecia no mesmo espaço. O que aconteceu foi que, com a saída da PUCRS, os estudantes se apropriaram e passaram a vivenciar os espaços ocupados, anteriormente, pela faculdade.

4.2 Entre a Vigilância e a Diversão: espaço como elemento curricular⁸⁰

A dissertação busca produzir uma cartografia das sensações dos estudantes sobre o espaço vivenciado. Esta cartografia se constituiu a partir das recorrências e dissonâncias nas narrativas dos estudantes. As questões relativas à vigilância no ambiente escolar, dos castigos e da disciplina foram encontradas em todas as oito entrevistas realizadas. É interessante pensar que o restante da documentação não evidenciou estas questões relativas à regulação dos estudantes. Isto se deu, talvez, pelo caráter institucional dos periódicos e das redações, pois muito provavelmente seriam lidos por outros adultos.

No momento da análise destas questões, fiz o cruzamento com outras que também foram recorrentes nas vozes dos estudantes. Inicialmente, discuto de que formas os espaços incutiam a ordem escolar, vigiando e punindo conforme a necessidade e, após, procuro refletir acerca de como os estudantes moldavam a experiência da diversão nestes espaços.

Ao tratar sobre a questão da vigilância, da ordem e da punição na Arquitetura Escolar, primeiramente se pensa na questão do modelo de Michel Foucault, em “Vigiar e Punir: o nascimento da prisão (1977)”. Nele, o autor baseia os seus estudos na estrutura do panóptico de Bentham, utilizada em escolas, hospitais e prisões. Muitos projetos de edifícios foram planejados nesta perspectiva e, por isso, há uma grande quantidade de estudos nesta temática.

Entretanto, Frago (1998, p.62) atenta que o “modelo de Foucault é insuficiente para a compreensão das diferentes funções que o espaço desempenha. Se o espaço educa, ele não só vigia, pune e controla”, mas também cria oportunidades de diversão e aprendizado. E Isso se deve principalmente, pois a

Arquitetura Escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (ESCOLANO, 2001, p.26)

⁸⁰ Expressão utilizada por Escolano (2001).

Este sistema de valores muda conforme o tipo de estrutura. E esta produz estímulos diferentes aos estudantes. Estes estímulos atribuídos à materialidade fazem parte do chamado currículo⁸¹ proposto por Escolano (2001, p.26). O mesmo, se manifesta a partir da,

localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (ESCOLANO, 2001, p.26)

Com isso, analiso estes estímulos e de que forma os prédios produziam sensações nos estudantes, nas questões relativas ao disciplinamento e a diversão. A primeira narrativa em que encontrei o espaço da escola, propriamente a sala de aula, com um valor punitivo foi no Colégio Anchieta.

Fernando comenta a existência de um local chamado de “buck”,



O buck era o seguinte: o cara perturbava muito os professores e não queria estudar, sempre procurando problemas né. Então o buck tu tinha que vir de tarde, aula de manhã, tu tinha que vir de tarde dentro de uma sala especial e lá ficava fazendo exercícios. (Fernando, entrevista em 20/01/2016).

O tipo de penalização mencionado não era uma prerrogativa exclusiva do Colégio Anchieta. Era comum as instituições escolares adotarem a prática de obrigar os estudantes a permanecerem em determinados locais como punição. O que se

⁸¹ Para Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flavio Moreira (1994) o currículo é um “artefato social e cultural”, uma construção que excede a mera lista de conteúdos prescritos e que está presente em toda a cultura escolar. “O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Está, isto sim, implicado em relações de poder, transmite visões sociais, particulares e interessadas, produzindo identidade sociais e particulares.” (SILVA; MOREIRA, 1994, p. 100).

coloca em questão é como aquela sala utilizada para realização de exercícios no turno oposto se tornou o “buck”, um lugar de punição que passou a ter um nome próprio e que remetia a memórias *tristes*. Para Fernando (2016) o “buck” era temido pelos estudantes, contudo diz pouco lembrar, pois não frequentava o espaço.

Durante a entrevista, entrou em contato com um colega de trabalho, seu contemporâneo na escola. Este foi ao nosso encontro no Museu do Anchieta. Fiore (2016), quando indagado sobre as punições, lembra que o “buck” “era uma sala mais escura, apertada, diferente das demais e que inculcia muito medo nos estudantes”. Sobre isso, Fernando (2016) comenta que “achava que era uma sala de aula comum, mas que tinha essa finalidade fora do horário de aula”. O que se coloca em questão é como cada sujeito, a partir de suas subjetividades, representa um espaço reservado para punição e disciplinamento. Esta representação mostra que a memória é ressignificada de formas diferentes, enquanto Fiore rememora de forma mais dramática, o outro demonstra estar menos afetado por essas lembranças. Ambos constroem sua própria versão para aquele local.

Ainda sobre o “buck”, cabe ressaltar que os entrevistados não sabiam precisar a origem do nome atribuído. Porém, considerando que o diretor do colégio chamava-se Pio Buck, infere-se que a identificação da sala guarda uma relação direta com o seu nome.

As narrativas indicam que havia uma sala específica para aplicação dos castigos, entretanto podemos dizer que todas as salas de aula promovem uma regulação dos sujeitos.



Figura 16: Sala de aula do Colégio Anchieta (1917)

Fonte: Museu de Ciências do Colégio Anchieta

Na figura 16, temos o exemplo de uma das salas de aula do Colégio Anchieta, na época da sede da Av. Duque de Caxias. Esta foto é de 1917, mas, segundo Fernando, em 1950 ainda mantinha o mesmo padrão. Tem-se um exemplo de disciplinamento e ordem na sala de aula. No fundo, vê-se a atenção vigilante do professor, no topo da parede, uma figura religiosa, provavelmente uma imagem do Padre Anchieta, ícone representativo da Ordem Jesuítica, no século XVI. Além disso, os quadros pendurados na parede funcionam como suportes que educam. Cartazes, quadros e imagens ficam visíveis com um propósito educativo definido.

Outro elemento que possibilita a manutenção da ordem escolar é a disposição das carteiras escolares, que compele o aluno a ter uma postura condizente com a educação jesuítica, neste caso.

Por outro lado, tem-se também a questão da ordem e da vigilância em outros espaços⁸², além da sala de aula, como no Colégio Farroupilha em que a estrutura do *Velho Casarão* foi projetada com um pátio interno que se assemelha ao pensado por Bentham, conforme Figuras 17 e 18.

⁸² Há que se mencionar que o Colégio Anchieta, não possuía pátio interno por sua estrutura ter sido adaptada de uma residência familiar. O mesmo ocorreu com o prédio do Colégio Americano na Av. Independência.

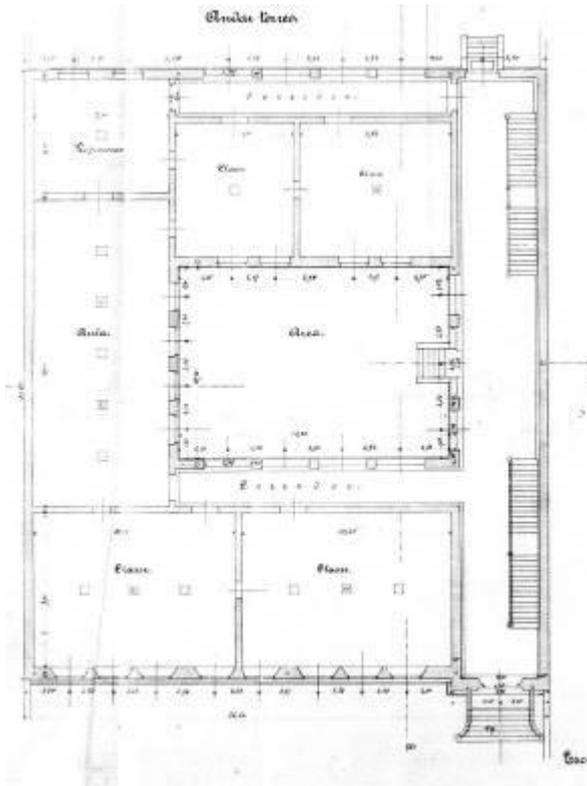


Figura 18: Planta do Velho Casarão

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha



Figura 17: Vista do pátio interno

Na figura 18, percebemos a planta do espaço e a existência de um modelo semelhante ao do panóptico. Um espaço formado por diversos corredores, salas de aula, com um pátio no centro. A lógica é de que em qualquer lado dos corredores há a possibilidade de visualizar o que acontece no centro e nos outros lados. Para Foucault, (1977, p. 166) este modelo “induz [...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder”. A perspectiva foucaultiana prevê que os estudantes tenham conhecimento da vigilância, mesmo sem saber onde ela se encontra. Porém, devemos considerar que, para muitos estudantes, esta estrutura é natural e, por isso, não conseguem estranhá-la.

Sobre a disciplina e as sensações provocadas por estar naquele espaço Martin comenta,

Era tão seguida a dispensa assim que o cara – esse tipo de coisa assim é bem interessante né, a disciplina – a forma rigorosa que se seguia naquele tempo né – não tinha a palmatória, mas era uma disciplina muito séria.

[...]

O pátio interno era mais ermo, mais confinado. Eu me lembro do pátio interno, mas naquela época era mais público feminino que fazia o recreio ali. O nosso era em geral ou no pátio da frente, numa época ou no pátio dos fundos. Tinha um pátio alto que era em cima de umas salas de aula e tinha o pátio de baixo que era o mais utilizado. Dava mais brigas mais correria né que era um chão de areia e que tinha a tal da paineira essa aí. (MARTIN, entrevista em 12/12/2015)

A narrativa de Martin traz um elemento interessante para se pensar a questão da vigilância e do panóptico, comenta que, em sua época, as meninas é que utilizavam o pátio interno. Com isso, podemos pensar que, para o pensamento da época, e por questões de cuidado, as meninas deveriam ficar em espaços que pudessem ser vistas. Esta seria uma das formas para marcar a separação dos sexos, visto que na própria sala de aula já estavam separados.

O Colégio Farroupilha tornou-se uma escola mista no ano de 1929. Todavia, na década de 1950, ainda havia diferenciações quanto ao gênero. Por exemplo, na geografia da sala de aula, as meninas sentavam todas de um mesmo lado e os meninos do outro. Tais práticas evidenciam que a escola ainda segregava os gêneros, empreendendo uma adaptação no discurso da coeducação. Cumpre dizer que o tema da coeducação está presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁸³, em 1932 e previa,

A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais, estabelecendo em todas as instituições "a educação em comum" ou coeducação, que, pondo-os no mesmo pé de igualdade e envolvendo todo o processo educacional, torna mais econômica a organização da obra escolar e mais fácil a sua graduação. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1932, p.195).

Portanto, mesmo adotando este discurso, a partir de uma análise das fotografias e do depoimento de Martin, temos evidências para pensar que a instituição continuava segregando meninos e meninas até a década de 1960, já no prédio do Bairro Três Figueiras.

⁸³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova correspondeu a um movimento pedagógico no início dos anos 1930, no Brasil. Sobre, ver Vidal (2013).

Além da questão da regulação dos estudantes, Martin lembra a existência de dois tipos de castigos associados aos espaços, especialmente, no pátio interno do *Velho Casarão*,

M: Tinha o castigo da parte da recreação que era ir pra baixo do relógio. Então tu tinha que parar no corredor e vai pra baixo do relógio. E no outro pátio era ir pra parede. Tinha uns termos "Pippa Parede!!" Pippa era o peter e ele era freguês da parede.

L: o senhor nunca foi pra parede e nem pra baixo do relógio?

M: Não. Não me lembro de ter ido. Mas o pessoal ficava embaixo do relógio. E era vexatório o pessoal todo parado e o pessoal todo passando e a vida seguindo.

(Martin, 2015)



Figura 19: Pátio Interno do Velho Casarão

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

A partir da narrativa e da figura 19, tem-se elementos para pensar sobre as punições no prédio do Velho Casarão. Instituíam-se práticas punitivas, no momento em que os castigos eram aplicados em frente a um grande relógio, que se localizava no centro do pátio interno. Havia a intencionalidade de tornar o castigo visível a todos os estudantes, como forma de deixar uma mensagem para os demais. Na imagem, da década de 1920 visualizam-se, os professores na parte interna do prédio, vigiando os estudantes que estavam no momento do recreio.

Ainda que diferente do panóptico projetado por Bentham, por não possuir uma torre de vigia, a estrutura do pátio interno do *Velho Casarão* é semelhante. E para Foucault (1977, p. 167) este modelo é “uma máquina de dissociar o ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”. No Farroupilha, podemos trocar a torre central pela parte de dentro do panóptico, na qual ficavam os professores, ou pelas janelas do andar superior, onde se localizava a sala da direção.

Como dito anteriormente, outras experiências sobre vigilâncias e punições podem ser vistas nos prédios escolares. No Colégio Rosário, as construções de

sucessivos prédios, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, acabaram por formar uma espécie de semi-panóptico. Na figura 20, podemos ver o pátio e os estudantes sob esta perspectiva.

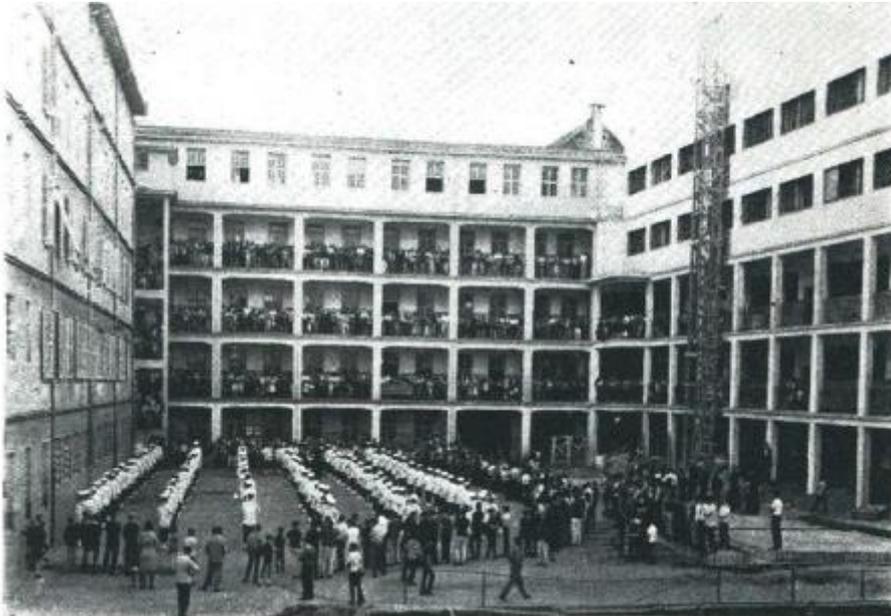


Figura 20: Pátio do Colégio Rosário

Fonte: Echos (1962).

Nesta fotografia, nota-se a progressiva construção de um modelo que regulava os estudantes. Este modelo foi concebido a priori, mas é o resultado de diferentes edificações que se ordenaram. Esta organização arquitetônica também possibilitava a visualização de tudo o que ocorria no pátio. Sobre isso, Sérgio comenta,

Quando dava uma briga, o sinal era aquele grito: ô ô ô ô ô e todo mundo corria e ficava aqui nas grades assistindo a briga que acontecia aqui dentro do pátio. Então a briga era um espetáculo, um evento. E o prédio facilitava isso. Era a arena (risos)! (Sérgio, entrevista em 25/02/2015).

O relato demonstra alegria sobre o episódio que ocorria com frequência, na época da escolarização de Sérgio. Na figura 20, vê-se a aglomeração dos estudantes nos parapeitos. Esta estrutura possibilitava a visualização dos estudantes, mas também dos professores para impedir que estes conflitos ocorressem.

Ainda na perspectiva da vigilância dos estudantes, na sede do Colégio Americano no Bairro Rio Branco havia outra estrutura que tornava possível esta prática. Elaine aborda esse tema,



Figura 21: Prédio da Escola Normal

E quando eu fui aluna da Escola Normal, no prédio que a gente chamava lá de baixo. Tinha uma sala específica onde se dava aula. Aqui dentro vamos supor fosse uma sala do primário. E ali onde tem aquela tela tem um vidro que tem aquelas coisas que se colocam e pro lado de cá tem um espelho. E do lado de fora a gente entrando pelo lado de fora, ali era um observatório. Então nós alunas da Escola Normal observávamos as alunas do Ensino Primário sem ser vistas. O prédio da Escola Normal foi feito depois do prédio principal e feito com esse objetivo, de ser uma escola de aplicação para o colégio. (Elaine, entrevista em 12/04/2016)

Na narrativa descrita, percebem-se outros modos de controle. Neste caso, a observação poderia ser feita para aprendizagem, como prática da escola ou como forma de fiscalizar as professoras. O prédio da Escola Normal foi inaugurado em 1952, já na sede do Bairro Rio Branco, e sob outras condições pedagógicas e urbanas. Talvez pela instituição estar imbuída de ideais da Escola Nova, esta estrutura foi possível de ser construída. Elaine continua,

Sabe, então quando eu fui professora da alfabetização, eu fui professora mas sabia que os pais, outros alunos ou professores poderiam ficar ali nos observando. Mas, sem que a gente soubesse, por que daí tu fica mais natural. Agora tu entra na sala de aula pra observar e os alunos já sabem. Ali não, ele foi construído com este objetivo. Hoje deve estar modificado, mas na época foi feito assim. (Elaine, entrevista em 14/04/2016)

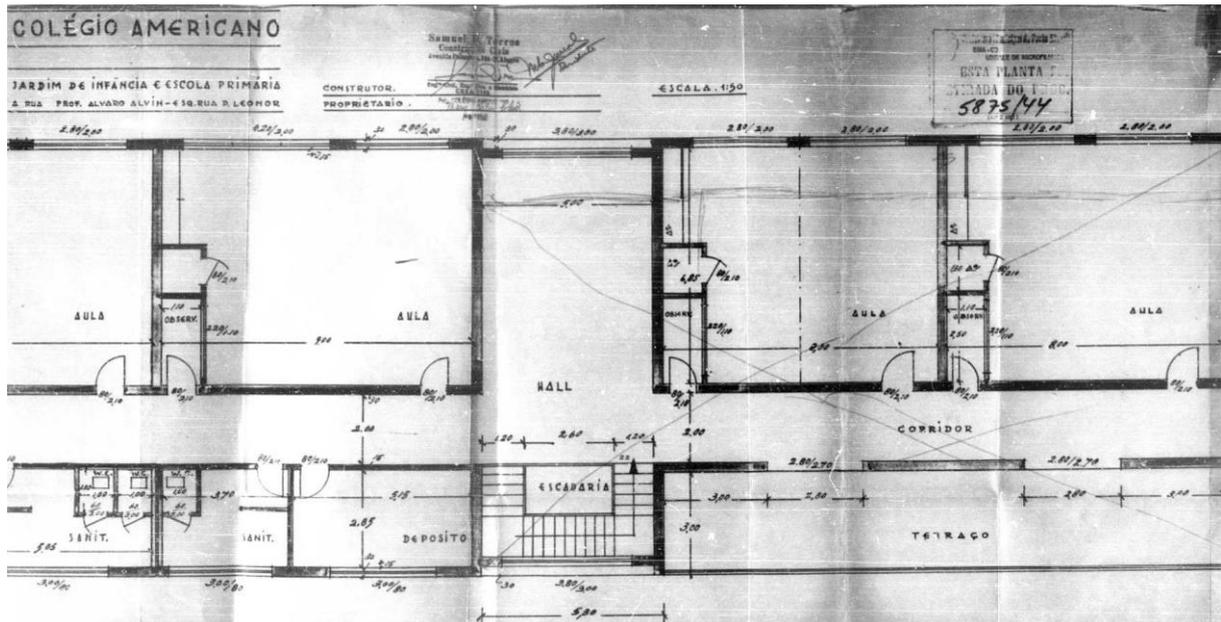


Figura 22: Planta do prédio da Escola Normal

Fonte: Prefeitura Municipal de Porto Alegre

Na figura 22, observa-se a planta da edificação. Em cada sala de aula, há uma porta auxiliar com abertura que possibilita vigiar sem ser visto, estrutura esta prevista em todas as salas de aula. Mais uma vez, sou levado a perceber uma possível influência estadunidense nessa concepção de arquitetura escolar, pois não encontrei nada semelhante, no que se refere ao controle dentro da sala de aula, nas outras plantas de escolas consultadas. É preciso também considerar o fato da projetista, professora Miss Helen Clark ser de naturalidade norte-americana.

Este modelo de controle escolar segue os mesmos princípios que Foucault analisou, mas sem a ideia do panoptismo. Havia a necessidade de ver sem ser visto, que produz o princípio da autorregulação. No caso de Elaine, estas memórias foram evocadas, talvez por sua formação como pedagoga e por ter noção da estrutura da escola como elemento curricular.

Em se tratando do Colégio Americano, a estrutura de vigilância não foi mantida, a partir da narrativa de Elaine. Por outro lado, no Colégio Farroupilha situado no Bairro Três Figueiras, conforme Figura 23 e 24, uma estrutura de poder e fiscalização foi preservada, desde a década de 1960, até o ano de 2010.



Figura 24: o Novo Colégio Farroupilha (1962)



Figura 23: Sala de aula do Novo Farroupilha

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha

A estrutura que menciono é o tablado, que pode ser visto na figura 24. Ana (2016) afirma em sua entrevista a existência desta estrutura. O tablado foi mantido até o ano de 2010, possuía a função de elevar o professor na frente do quadro. Simbolicamente, pode-se pensar numa pedagogia tradicional na qual o conhecimento passa do professor para o aluno, no caso de cima (do tablado) para baixo.

Em contrapartida, os discursos da Escola Nova aboliam o que o tablado significava, pois este incutia a ideia de que os estudantes eram “tábula-rasa” e o conhecimento provinha do professor para os estudantes. Sobre isso,

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 195).

Neste caso, o tablado representava o conservadorismo de algumas ideias que foram mantidas pela instituição. Por um lado, pode-se pensar no ambiente do Novo Farroupilha, como sendo um produto dos ideais da Escola Nova. Porém, não foi uma mudança total e algumas ideias foram mantidas.

Outro aspecto interessante a se pensar, neste sentido, foi a inauguração, em 1976 de um edifício que trazia, em seu interior, uma adaptação do panóptico. A nova

construção, conforme figura 25, possui uma abertura em seu centro que possibilita monitorar os estudantes em qualquer lado do corredor. No andar térreo, localizam-se os setores administrativos da escola, no segundo, salas de aula e no terceiro, laboratórios de ensino.



Figura 25: Prédio Administrativo em 1976

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

O projeto da edificação foi elaborado pelo arquiteto Roberto Py Gomes da Silveira, conforme figura 25. Neste, podemos ver as aberturas centrais, no estilo do panoptismo, que promovem um certo espaço interno e possibilitam a visualização do espaço de todos os lados. Além disso, tem-se também um corredor que leva ao primeiro prédio construído no Bairro Três Figueiras.

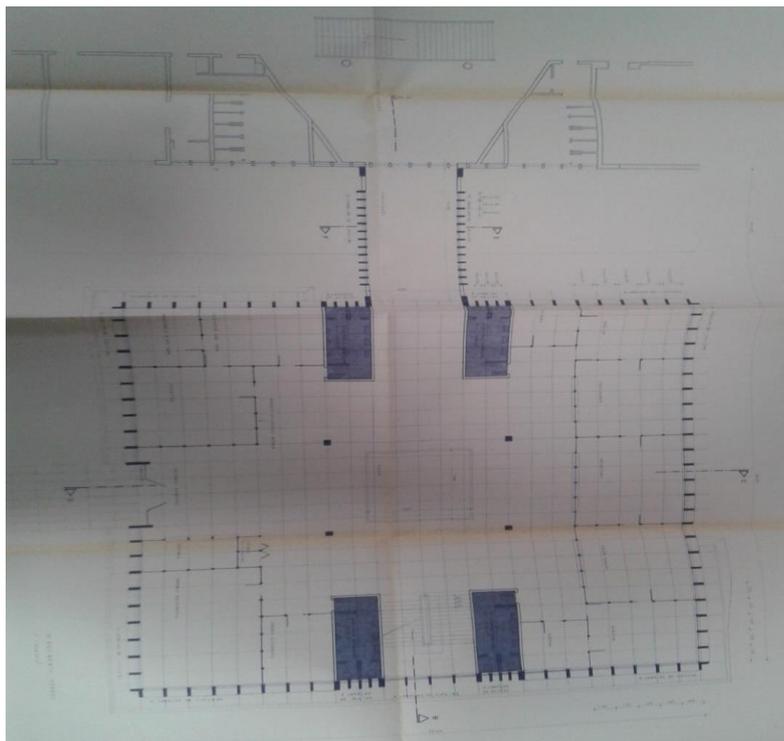


Figura 26: Planta do prédio administrativo

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Mas, o que significa a construção desta estrutura semelhante ao panóptico que existia no *Velho Casarão*? Pode-se inferir a recorrência nestas práticas como posturas conservadoras da instituição. Ao mesmo tempo em que a arquitetura produz uma atmosfera de liberdade, vigia e incute antigos valores nos estudantes.

Neste sentido, a entrevista de Ana também suscitou algumas considerações sobre o espaço do Novo Farroupilha ter outras opções para diversão,

A gente ficava pelo pátio da frente, e ali pela pista. Me lembrava da tia Antheia. Naquela época não tinha pátio dividido né, não tinha parquinho, agora eu sei que parece que tem um parquinho novo né. Isso não tinha, a gente ficava ali naquela parte da área coberta né, tinha o bar ali. A gente podia fazer uso do bar né. Então a gente ficava mais por ali e pela pista, né. Eu me lembro da tia Antheia vigiando, ela tinha um apito. E ai ela apitava e a gente ia pra fila. Tinha lugar pra fila, que era o mesmo lugar que a gente ficava nas horas cívicas. Que era na frente do bar (Ana, entrevista em 04/03/ 2016).

No excerto acima, descreve os momentos dos recreios. Todas essas lembranças foram permeadas de sensações alegres, até mesmo quando falava sobre a fiscalização da Auxiliar de professora, carinhosamente chamada de Tia Antheia. Ana ressaltou que até mesmo o controle exercido por ela, fazia muito bem.

Pensando nisso, percebemos que, segundo Ana, a Auxiliar exercia seu dever de vigilância e, ao mesmo tempo, preservava a afetividade com os estudantes. É possível que o afeto facilitasse seu trabalho, produzindo boas sensações nos estudantes, mesmo quando exercia seu papel de autoridade.

Prosseguindo neste sentido, em um primeiro olhar, pode-se pensar que no prédio do *Velho Casarão*, por ser antigo, ter pouco espaço, um rigor e uma fiscalização muito forte, os estudantes não possuíam tantas formas de diversão.

Pelo contrário, a fala de Martin, elucida esta temática,



Então essas primeiras memórias.. tinha uma figueira também. Aqui no pátio dos fundos. Figueira não! Perdão, uma paineira. uma paineira. E ela tinha um desvão, uma raiz grande, uma reentrância onde o pessoal jogava bolinha. Jogava cobrinha chama-se. Jogo de bolinha.

Jogo de caçador no recreio também, caçador onde tu atirava a bola e tinha que se defender. (Martin, 2015).

Figura 27: Estudantes e espaço do Velho Casarão.

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

Na figura 27 e no depoimento de Martin, têm-se alguns indícios de que o prédio do *Velho Casarão* não funcionava apenas sob a ideia da vigilância e da punição. Conforme o excerto de Viñao Frago (1998), citado anteriormente, o espaço também pode ser analisado de outras formas. Neste sentido, o pátio dos fundos é descrito como local de diversão e de não fiscalização por parte do corpo docente. Pode-se inferir, por isso, a preferência do aluno, por este local da escola. A partir da narrativa, temos elementos como a Paineira, sendo utilizada para brincadeiras pelos meninos.

Na análise das quatro escolas pesquisadas, percebem-se elementos curriculares, isto é, o prédio escolar produzindo valores de ordem e disciplina. Estes valores sofrem alterações conforme as ideias pedagógicas das escolas, suas estruturas e os sujeitos que a frequentam. Neste subcapítulo procurei analisar de

que forma a vigilância e a punição foram recorrentes nas narrativas e nos prédios pesquisados.

Além disso, pude contrapor com alguns exemplos de situações de divertimento, principalmente para não gerar análises totalizantes. Ao mesmo tempo que as práticas de vigilância incutem sentimentos ruins, há outras práticas que tornam possíveis sentimentos que dissociam desta visão que vigia e pune, sentimentos alegres a partir dos momentos de diversão nos prédios escolares.

4.3 A Escola como casa: sensações de pertencimento

Durante o período da escolarização, passa-se muito tempo vivenciando a Arquitetura da escola e seu espaço funcional. Além do espaço habitável ser, por excelência, memorável, como diz Ricoeur (2007), pode este mesmo espaço produzir sensações de pertencimento? Como se constrói esta sensação de estar em meio ao lar? As narrativas orais e escritas evidenciam a recorrência de um discurso do prédio da escola como se fosse a *casa* do estudante.

Dito isso, inicio pelo escrito da estudante Mara Momaco, publicada no jornal “O Crisol”, do Grêmio Estudantil das alunas do Colégio Americano,

Mais do que por recordações que me são infinitamente queridas, mais do que pela vida feliz de estudante que aqui passei, estarei sempre ligada ao Americano em todos os momentos da minha vida. É que no Americano cresci e me formei, assim como o vi crescer e formarem-se seus edifícios. Por tudo isto sinto que é muito difícil para mim olhá-lo pelo lado de fora e dizer – adeus (Mara Momaco- Crisol, 1927).

A estudante sintetiza um momento particular na vida discente, o último ano do Curso Ginásial. Mara, ao registrar suas impressões acerca do último ano na escola, vincula sua história de vida à história do Colégio Americano, notadamente quando escreve, “é que no Americano cresci e me formei, assim como o vi crescer e formarem-se seus edifícios. Por tudo isto, sinto que é muito difícil para mim olhá-lo pelo lado de fora e dizer – adeus” (MOMACO,1930, p.2). A estudante, dentro de inúmeras possibilidades discursivas, optou por tratar sobre uma das coisas que mais a marcava na escola, a estrutura arquitetônica.

A autora atrela a construção dos espaços à sua própria formação na instituição, deixando claro que as memórias do Americano, são suas também. Os prédios citados por Mara, são os da Av. Independência, que funcionaram até o ano de 1945, conforme figura 28 e 29.



Figura 28: Prédio principal do Colégio Americano na Av. Independência (1926)



Figura 29: Prédio das salas de aula do Colégio Americano na Av. Independência (1926)

Fonte: Museu do Colégio Americano.

Na figura 28, tem-se o edifício do internato do Colégio Americano, a Direção da escola comprou uma casa de família na Av. Independência, no ano de 1917. Em 1922, o prédio Ypiranga (figura 29) foi inaugurado e o pavilhão principal passou por reformas para receber o internato da instituição.

Sobre estas memórias do Colégio Americano, a ex-aluna Nelly, discorre,

Entrei no Colégio Americano aos 7 anos de idade, no ano de 1921. Eu morava na Rua Gaspar Martins e me deslocava a pé até a escola. Eu subia a minha rua até a Floresta e depois subia a Barros Cassal até a Independência. E logo adiante ficava o colégio. Era um prédio imponente, de classe.

Tinha um jardineiro, o Seu Eduardo, que gostava muito da gente e cuidava de tudo. O jardim tinha um aquário com peixinhos dourados, orquideas, tinha um chafariz bem grande, onde na base ficavam outros peixinhos dourados. E no centro do chafariz tinha uma planta chamada Escadinha do céu. Tinha um escorregador que ficava no pátio, nós procurávamos muito para brincar.

A escola tinha duas entradas, a usual por onde entrávamos todos os dias e a social, que é onde tem a escadaria que levava ao jardim do aquário. Eu gostava muito do Colégio Americano. (Nelly, entrevista em 08/12/2014)

A imponência do prédio, as entradas da escola e o chafariz do jardim são elementos espaciais não levados pelo esquecimento. Na entrevista, Nelly, lembra do

jardim dos fundos com um imenso carinho, e exemplifica dizendo que lá aconteciam as Festas da Primavera⁸⁴. As atividades lúdicas vividas naquele espaço foram lembradas facilmente pela estudante. Situações em que o aluno assume posicionamentos ativos são difíceis de serem esquecidas, principalmente porque escapam da normalidade, do que acontecia diariamente e por se tratar de um evento que envolvia a comunidade escolar. Da fachada do prédio, só recorda a imponência, do interior enfatiza os locais pelas quais tinha maior predileção.

No editorial de “O Crisol”, de setembro de 1926, as estudantes fazem uma retrospectiva sobre o prédio do Americano na Av. Independência,

Com o maravilhoso impulso comprava-se em 1920 uma excelente propriedade na rua principal da capital riograndense.

O terreno é espaçoso, esplendidamente situado num ponto acessível de toda parte da cidade. O edifício adquirido é um confortável palacete, que com algumas reformas bem se adaptou às necessidades do collegio para o anno de 1921.

Em 1922 inaugurava-se a construção do novo edifício e a reforma geral do velho. Completada a obra em 1923, passou o primitivo Collegio a servir para dormitórios e os refeitórios e o novo prédio, Ipyranga a comportar as aulas, audictorium, etc. Em 1925 foi construído mais um edifício para o departamento de música. [...] Grande número de jovens brasileira vem avidamente procurar as luzes da instrução neste estabelecimento. (Crisol, 1926, set. n.4, p.2)

A partir do depoimento de Nelly, do excerto de Mara Momaco e do Editorial, conclui-se que o prédio faz parte do imaginário das alunas. Dos discursos analisados, não se localizaram representações que destoassem dessa visão idealizada e romantizada do prédio e de seu entorno. Sendo o prédio do Americano, um local “moderno”, detentor das “luzes da instrução” (referencia, mara). Esta perspectiva esta de acordo com os ideais republicanos para a educação daquele período, no Rio Grande do Sul.

Em outra reportagem de “O Crisol”, a aluna chamada de Apê tece outros comentários sobre o espaço do Americano, conforme as figuras 30 e 31. Ela remete-se ao prédio do Americano como sendo lugar de uma família, ao comparar com suas janelas, comparando-o a uma casa de família. Nesse aspecto, considera-se a

⁸⁴ Comemoração relativa à chegada da Primavera, na qual as alunas cantavam, dançavam e faziam apresentações de teatro.

materialidade como potencializadora de identidades, principalmente, para os estudantes que estão deixando a escola.

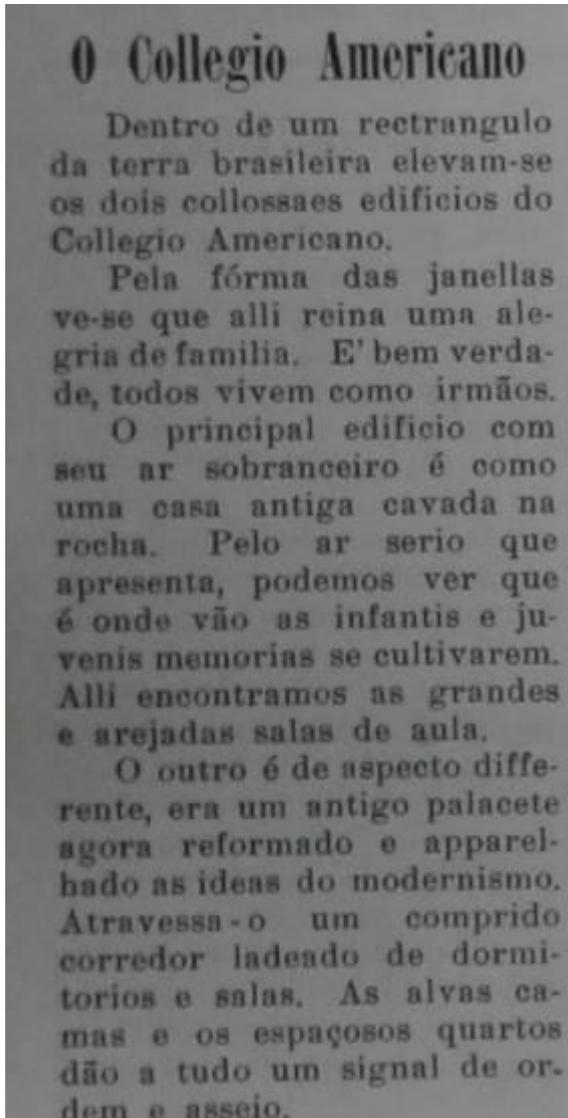


Figura 30: Reportagem do Periódico O Crisol
 Fonte: Crisol, 1926, mai, ano 1, p.2

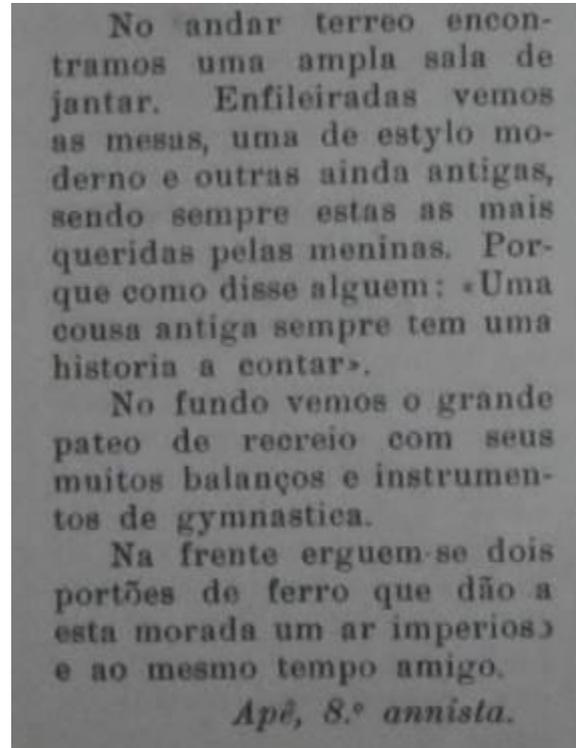


Figura 31: Reportagem - Aluna Apê

Esta noção do espaço como casa é enfatizada em um panfleto distribuído pela escola,

O colégio americano funciona em dois grandes e confortáveis edificios, situados no mesmo terreno. O edificio onde ficam situados os dormitórios foi reformado e está em ótimas condições de oferecer conforto e comodidade as alunas internas. Possui sala de jantar com bem montada cozinha e dispensa. Os quartos de dormir são arejados e bem iluminados, os quartos de banho são fornecidos de água quente e fria. O edificio de aulas é completamente novo, construído conforme as ultimas exigências de uma escola moderna. As salas de aula são grandes, bem arejadas e iluminadas.

Possui carteiras capazes de se adaptarem ao tamanho da aluna.
(Americano, 1924, p.7)

Sobre isso, pode-se pensar que uma das intenções era tornar o espaço agradável para as estudantes, especialmente as que frequentavam o internato. Outra possibilidade é o fato de ser uma escola predominantemente feminina se dá pela questão de ser uma escola, predominantemente de meninas, portanto o internato representava a proteção da casa familiar.

Para contrapor os depoimentos, trago o excerto de “O Crisol” de outubro e novembro de 1927, em que a estudante A. enfatiza a questão do prédio do conservatório de música,

O conservatorio foi edificado em 1925; são seis pequenas salinhas com os respectivos pianos. Lá as alumnas estudam sem perturbarem o funcionamento das aulas. Este edifício está situado no fundo do pateo. **É interessante ouvir-se tocar seis pianos ao mesmo tempo é um jazz-band infernal** (grifo meu). Finalmente temos o internato, muito alegre e que nos dá a impressão de uma casa habitada por uma grande família, sendo a mãe dedicada, nossa diretora. Os dormitórios são muito arejados e bem cuidados. A comida é de bom paladar e muito saudável. (A. 9º ano. Crisol, 1927, P.2)

Ao mesmo tempo que uns discursos enfatizam a tranquilidade do ambiente, outros, como o excerto acima, comentam sobre o barulho dos instrumentos do conservatório. Na sequência do texto, a autora volta a comentar os demais espaços e a comparar o internato com uma casa de família, sendo a diretora, a “mãe espiritual” (ALMEIDA, 2013). A questão materna, neste caso, remete mais uma vez ao ambiente familiar e a questão do cuidado e do ensino às “filhas espirituais”, que outrora era imputado às mães.

Durante a análise ponderei se esta sensação não era exclusiva do prédio da Av. Independência, por ser mais antigo e pela difusão dos discursos de pertencimento. Porém, a mesma se repete com a mudança do Colégio Americano para o Bairro Rio Branco, conforme Figura 32.



Figura 32: Colégio Americano no Bairro Rio Branco (1945-)

Fonte: Museu do Colégio Americano

Com o lema do escolanovista, John Dewey visível na fachada de entrada da instituição, “Educar é ensinar a viver”, pode-se inferir alguns ideais que não só permeiam os espaços, mas a filosofia da instituição. Além disso, a escolha pela frase de Dewey revela aproximações da instituição com ideais norte-americanos. A inscrição se localiza na entrada do prédio Henry Pfeiffer, construído para abrigar as salas de aula e a administração da escola. Este também era o local em que as estudantes entravam na instituição, sendo assim a inscrição na parede estava em um local bem visível, justamente para não ser esquecida. A figura 32 mostra os quatro prédios da instituição, da esquerda para a direita, a capela, o prédio do curso primário, o prédio principal com o auditório, o administrativo e por fim o internato.

Sobre o complexo da escola no Bairro Rio Branco e as sensações que estes espaços produziram, Elaine narra,

A minha vivência é de aluna que gostava do colégio, naquela época a gente fazia coisas que hoje não se faz. Atividades múltiplas para as pessoas gostarem. **O colégio americano tinha piscina, hoje não tem mais, tinha cancha de tênis, hoje não tem mais.** Tinha assim uma série de coisas de recursos que hoje já não tem, até por que tem muitas coisas fora, né. Na minha época, a gente não tinha tantas opções de lazer. Era o clube, ou o Colégio Americano. **No Colégio Americano a gente ia, até quando não tivesse aula, para se reunir ou fazer alguma coisa, a gente tava sempre lá.** E esta que era a proposta das missionárias. Ai tinha um dia que a gente tinha que ir almoçar no internato, para aprender a se comportar. Fazia o almoço e a Miss Clark ficava olhando: fazia assim, não pode fazer isso. Mas isso não era uma coisa ruim, era uma coisa que a gente sabia que tava aprendendo para o futuro. Eu gostava demais do Americano. (Elaine, entrevista em 12/04/2016).

Considerando o lema citado e a narrativa de Elaine, infere-se que a escola se imbuía de ideais da Pedagogia Ativa, principalmente dos ideais norte-americanos representados por John Dewey. A fala de Elaine sugere as diversas atividades que a direção da escola propunha para as estudantes, além disso, enfatiza que

vivenciavam o espaço da escola até mesmo fora do horário regular. A aluna trata como a filosofia da instituição, que buscava agregar a sua comunidade.

Por outro lado, a sensação de pertencimento não se remete somente à filosofia das instituições. Por exemplo, sobre o Colégio Farroupilha, na sede do Bairro Três Figueiras, Ana comenta, “então eu me lembro que quando chegamos eu pensei ‘meu deus do céu’ era tudo enorme. Mas daí a gente vai começando a se acostumar né, era a extensão da casa da gente, eu me lembro que eu adorava ir pro colégio” (Ana, 2016).

Na sua narrativa, Ana também comenta que frequentava o Farroupilha fora do horário das aulas e que possuía diversas atividades para agregar os estudantes, “era um lugar onde eu sentia muito bem, era um lugar amplo, um lugar que tinha muito espaço pra gente brincar, passar o recreio né. As salas de aula eram super completas, né? Tudo o que tinha, tinha a hora do bebedouro, poderíamos ir” (Ana, 2016). As sensações alegres e a questão da percepção do tamanho da escola foram recorrentes em sua fala,

Hoje ainda é assim né. Mas hoje tem muito mais recursos. Naquela época já era uma escola top de Porto Alegre. O prédio era novo, tudo muito organizado, o Farroupilha é uma escola em si muito organizada. E o lugar muito amplo, isso eu me lembro, que me chamou muito a atenção, o espaço. Eu até brincava né, bah vou me perder aqui dentro né. Andávamos meio de fila né, pra gente não se perder. O prédio maravilhoso, enorme. (Ana, entrevista em 04/03/2016)



Figura 33: Colégio Farroupilha no Bairro Três Figueiras (1969)

Fonte: Memorial do Colégio Farroupilha.

“Extensão da casa” (Ana,2016), “múltiplas atividades”(Sergio, 2016), “a escola agregava as estudantes até fora do horário das aulas” (Elaine, 2016), foram alguns discursos que corroboram para esta sensação dos prédios como se fossem *a casa* dos estudantes. Estas narrativas idealizam um lugar e o tratam como um ambiente carregado unicamente de sensações boas.

A influência dos ideais da Pedagogia Ativa, da filosofia das instituições, as diversas atividades extraclasse, a utilização do espaço fora da sala de aula, podem

ser alguns dos fatores que incutiram nas estudantes este sentimento de pertencimento. Além disso, no Colégio Americano, pela observação das propagandas difundidas pela escola, constatou-se que o prédio do internato buscava mimetizar a casa familiar, para que as estudantes melhor aproveitassem o período estudado na instituição. No Colégio Farroupilha, a concentração de atividades fora do horário de aula possibilitava um maior uso dos espaços, contribuindo para a produção deste vínculo.

4.4 O espaço escolar e a sensação de liberdade

A partir do século XVII, quando a escola “substituiu a aprendizagem como meio de educação” (ARIÈS,1982, p.5), houve a necessidade da constituição de espaços próprios para a escolarização. Para Ariès (1982), neste momento histórico, a criança deveria ser retirada do convívio com adultos para que a aprendizagem fosse facilitada.

Sobre isso, Varela e Uria (1992, p.230) consideram imprescindível a emergência de um “espaço fechado como dispositivo institucional”⁸⁵. Este tinha a função de enclausurar e isolar os estudantes do “mundo e principalmente de seus prazeres”, principalmente pela referência aos conventos e às escolas de ordem religiosas, precursoras desta ordenação espacial.

Pensando nas memórias dos estudantes e nas escolas do século XX, percebe-se que esta função ainda permanece. A constituição de muitos espaços ainda possibilita e remete este sentido de aprisionamento e regulação dos estudantes. Considerando que o “espaço fechado não é em absoluto homogêneo” (Varela;Uria,1992,p.230), outros sentidos podem ser atribuídos. O que significa que mesmo nestes locais havia uma flexibilização dos espaços com áreas que possibilitassem momentos de fuga deste aprisionamento, como jardins, pátios e outras áreas.

Isto também pode ser inferido a partir da documentação analisada. Em diversos momentos a *sensação de liberdade* foi citada ao tratar destes locais. Para

⁸⁵ O estudo trata especificamente das escolas, porém também são considerados espaços de enclausuramento como: “albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, seminários e hospitais” (Varela;Uria, 1992, p. 230) no século XVII.

tanto, houve alguns questionamentos. Há a possibilidade de se sentir livre em um local demarcado por limites e por uma filosofia de ordenação e controle da vida escolar do estudante? Quais foram os contextos de produção destas memórias sensíveis? De que forma eles se relacionam com os prédios construídos pós-1950 e que possuem uma arquitetura baseada em outros princípios?

Percebi esta sensibilidade nas narrativas de Ana, aluna do Colégio Farroupilha, de Marcos, do Colégio Anchieta, de José Eduardo e Sérgio, estudantes do Colégio Rosário. Por esses dois últimos depoimentos, já se pode inferir que esta *sensação de liberdade* também foi evocada em edifícios construídos na década de 1950 ou anteriormente, e não somente nos prédios mais recentes, projetados com ideais da Escola Nova.

Na tentativa de fomentar a discussão, toma-se como exemplo inicial o Colégio Anchieta. A construção foi feita em concreto armado, com quatro pavimentos, tendo em sua estrutura pilotis e janelas em fita. No centro do terreno, localizava-se o prédio principal, com sua imponência e ao redor os prédios da Igreja Cristo Rei, do Curso Primário, do Jardim de Infância e do Museu de Ciências.

Este prédio assemelhava-se ao do Colégio Farroupilha, em termos arquitetônicos. Na década de 1960, progressivamente, a Direção da escola transferiu os estudantes para o prédio do Bairro Três Figueiras. Os primeiros a serem transferidos, foram os do Curso Primário, em 1965. Os demais foram transferidos no ano de 1967, quando os prédios que abrigavam as salas de aulas foram inaugurados.



Figura 34: Estudantes e a inauguração do Novo Anchieta (1967)



Figura 35: O Novo Anchieta no Bairro Três

Figueiras

Uma mudança de postura nos estudantes pode ser notada imagens acima. Nelas, os sujeitos parecem estar se apropriando do novo espaço. Na figura 34, vê-se possivelmente a cena de um recreio, na segunda (Figura 35) uma corrida em comemoração a mudança da escola.

Com esta mudança, novas perspectivas foram assumidas pela Direção da escola e pelo corpo docente. A Infraestrutura quase 4 vezes maior do que a do prédio localizado no Centro Histórico, pode ser um dos fatores que contribuem para esta “sensação de liberdade”, pois facilitava a dispersão dos estudantes no terreno e em seu entorno. Conforme esta reportagem,

para quem jogava espremido em canchas de futebol sete na baixada do prédio da Duque, aqueles latifúndios permitiam lançamentos de 40 metros, apesar do areião. Os alunos caçavam nos banhados vizinhos girinos que serviam para pesquisa nas aulas de biologia(SILVA, 2014, p.30).

Ao encontro da reportagem acima, o ex-aluno Marcos comenta,

Naquela época, por causa do tamanho da escola os grupos não socializavam. Logo no início ali na frente não tinha nada, a gente ia caminhar na grama. A gente tinha aula de botânica ali no mato mesmo. E ao mesmo tempo tinha lugar pra matar aula, pra se esconder, uma série de outras coisas. Era tudo mais livre (Marcos, entrevista em 20/03/2016).

A nova localização da instituição possibilitou uma série de apropriações do espaço. A partir dos excertos acima, pode-se inferir que o terreno medindo oito hectares possibilitou a construção de uma obra de grandes proporções, e, a partir disso, havia esta característica dispersiva, mas que, ao mesmo tempo, também facilitava a criação dos grupos de estudantes. Como ressaltou Marcos,

O colégio sendo daquele tamanho, propiciava aos alunos terem um espaço para os seus grupos que se espalhavam. Tinha o grupo que ficava na Igreja, nos campos, na quadra. As quadras eram muito usadas nos recreios. **Todo mundo jogava. Hoje ninguém joga, os recreios são todos separados, cada um em um horário. Os nossos eram todos juntos.** [grifo meu] Tinha muitos espaços que propiciavam isso (Marcos, entrevista em 20/032016).

No excerto grifado, percebe-se outro aspecto importante do estudo da memória. Neste, Marcos idealiza o passado e relembra com saudosismo sua época de escolarização. Com isso, atribuiu significado ao período que rememorava.

Seguindo na perspectiva do espaço, a localização da escola e de seu entorno devem ser levados em conta na hora da análise, segundo Escolano (2001). No Bairro Três Figueiras, o edifício em um terreno maior e em um bairro mais afastado do centro da cidade possibilitaram a criação de diversas estruturas para os estudantes. Neste sentido, o Manual de Construções Escolares do Museu Pedagógico da Espanha, complementa quando diz que “a proximidade à natureza [...] favorece, entre outras ações e estímulos, o jogo em liberdade, o ensino ativo, a utilização didática do entorno, a contemplação natural e estética da paisagem, a expansão do espírito e dos sentimentos, o desenvolvimento moral” (apud ESCOLANO, 2001, p. 40).

Além da questão estrutural, pode-se dizer que estes novos espaços contribuíram também para a prática pedagógica. Nos excertos anteriores, há menção dos estudantes utilizando os banhados e a vegetação do entorno para as aulas de Biologia. Estas novas atividades possivelmente permitiam que o estudante tivesse uma postura mais ativa em sua escolarização. Isso também poderia facilitar para que houvesse essa sensação de *liberdade* visto que estas experiências não eram possíveis na localização anterior. Além disso, pode-se pensar que naquele momento a escola se encontrasse imbuída de ideais da Escola Nova que postulam o “aprender-fazendo” e a “escola-laboratório”.

Ainda sobre o Colégio Anchieta, Marcos descreve com detalhes suas percepções,

Então o colégio, arquitetura dele!
 Aquele órgão que tem lá. É uma loucura aquele órgão tocando. E os bambus aqueles. Imagina aquilo há quarenta anos atrás que a gente ia nas missas lá, não existia em lugar nenhum de Porto Alegre. Foi doação dos alemães.
 O ginásio quando inaugurou, a sala de ginástica que nós do vôlei frequentávamos, toda aparelhagem veio lá da Alemanha.
 E era tudo coisa que a gente ficava deslumbrado.
 [...]
 O Anchieta era um ambiente diferenciado de qualquer outro colégio, moderno e liberal. A gente se sentia num lugar diferente, avançado, vanguarda. Em tudo, no laboratório, na igreja, naquele órgão, naquele ginásio.
O Anchieta tinha um rigor, mas ao mesmo tempo temperando com a liberdade. Ensinando a gente a lidar com a liberdade e com as opções que a gente tomava. [grifo meu](Marcos, entrevista em 20/03/2016)

O excerto descreve uma escola com grande infraestrutura. Além da questão esportiva e cultura, Marcos (2016) comentou a existência de espaços para realização dos cursos técnicos profissionalizantes⁸⁶ e ressaltou a infinidade de atividades extracurriculares. O panfleto da construção já previa, “trata-se de um parque educacional planejado segundo as exigências da mais adiantada técnica moderna” (COLÉGIO ANCHIETA, 2000, p.100).

A partir disso, pode-se perceber as relações deste complexo educacional com a chamada “Escola Parque”⁸⁷ na década de 1930. O projeto idealizado por Anísio Teixeira previa uma escola com capacidade para diversas atividades, que comportasse uma educação de turno integral, com locais para o ensino profissional e um complexo esportivo e cultural.

Este espaço provocava no estudante Marcos uma sensação de *deslumbramento*. Ao mesmo tempo, ele reitera a questão do *enclausuramento* da escola, através da palavra rigor. Isso tudo, concomitantemente com um pouco de *liberdade* por parte da instituição. Os sentimentos podem ser entendidos através da magnitude da edificação, que provocava este fascínio, mas que, ao mesmo tempo, por ser uma instituição escolar, não abandonava completamente sua função de confinamento dos estudantes.

Para fomentar a discussão, passamos ao prédio do Colégio Rosário. Sua estrutura se assemelha a de outras escolas da Ordem Marista. Na sua fachada

⁸⁶ Os cursos profissionalizantes foram inseridos nos currículos das escolas, a partir da Reforma da Educação Básica do Governo Militar na Lei 5.692 de 1971. Com isso, houve a necessidade de adaptação ou criação de espaços próprios para esta prática.

⁸⁷ Sobre ver, Carbello (2014).

imponente, sólida e simétrica percebemos alguns símbolos como o globo terrestre e o monograma de Maria⁸⁸.

Esta fachada rente à rua possibilita que a escola não pode ser vista do lado externo⁸⁹ e age como uma espécie de proteção. Porém, esta característica não foi dada a priori, o conjunto de edificações foi sendo construído ao longo do século XX.

O primeiro foi inaugurado no ano de 1928, para abrigar o internato. O prédio da esquina foi construído inicialmente para abrigar os cursos da Faculdade de Comércio da PUCRS⁹⁰, em 1944. Em seguida, há a continuação das edificações ao longo da praça D. Sebastião, no ano de 1948, conforme Figura 36.



Figura 36: Conjunto de prédios do Colégio Rosário

Fonte: Memorial do Rosário.

A conformação dos prédios ao longo do terreno possibilitou a criação de pátios internos e estruturas onde houvesse maior vigilância. Nesta a sensação de *enclausuramento* era maior, relatada pelo entrevistado José Eduardo, “eu nunca gostei de ser muito tolhido, sempre precisei de espaço. Não gostava de ficar preso, até mesmo na faculdade. No Rosário a gente tinha que ficar confinado”.

Nesta perspectiva o estudante comentou pouco sobre suas experiências no Colégio Rosário. Porém, houve uma forte comparação com o Instituto Porto Alegre, escola a qual José Eduardo foi transferido para cursar o Curso Colegial. Sobre esta comparação,

⁸⁸ Símbolo da Ordem Marista.

⁸⁹ Frago chama essa relação de “dialética do aberto e fechado” em menção aos estudos de Gaston Bachelard. Sobre, ver Frago (1998).

⁹⁰ Sobre a história da PUCRS, ver João (2002).

José Eduardo: Não tinha muita afetividade com o Rosário, minha afetividade ficou no IPA.

L: Seria por que o senhor ficou mais tempo lá?

J: Não é por que eu fiquei mais tempo lá, é por que achava a energia do IPA melhor. (José Eduardo, entrevista em 15/02/2016).

No decorrer da entrevista, retomei a questão da energia, mencionada pelo estudante. Podemos concluir que a confessionalidade das duas escolas pode interferir nesta sensação, sendo o Rosário uma escola católica e o IPA, metodista.

Porém, outros aspectos são ressaltados nesta comparação,

José: O colégio era mais afastado naquela época. Tu via a cidade ao longe. Era mais arejado, tinha mais espaços, tinha mais quadras de futebol. Hoje já está mais construído.

L: E o espaço era maior não?

J: Em termos de área construída era menor, mas de espaço era maior. Era mais espaçoso, tinha ginásio maior, tinha mais quadras de futebol, campo de futebol e tinha uma vista era em cima do morro né.

(José Eduardo, entrevista em 15/02/ 2016).



Figura 37: O espaço do Instituto Porto Alegre

Fonte: Museu do Americano.

Não pretendo me deter na análise da espacialidade do Instituto Porto Alegre. Porém, algumas características necessitam ser mencionadas. A escola se transferiu para o Bairro Rio Branco, na década de 1940, no mesmo momento em que o Colégio Americano também se transferia (GRIMALDI, 2014). Ambos ocuparam o terreno comprado com dinheiro enviado pela Igreja Metodista.

O Colégio Americano e o IPA nesta região pregavam o que a estudante Gema Zavarize, considerou como um “A um espírito de independência, fazendo com que cada aluna se sinta como em seu próprio lar e se habite a agir com independência e responsabilidade”. (Crisol, 1952, p.7). Para José Eduardo, a vista do Morro de Petrópolis, a quantidade de quadras e áreas esportivas e a questão de ser mais “arejado” contribuíram para essa sensibilidade na nova escola.

Contudo, o fato da estrutura do Colégio Rosário possibilitar um maior enclausuramento e distanciamento do que ocorria externamente, não significa que

não havia liberdade na escola. O estudante Sérgio (2016), lembra que isso acontecia, principalmente, quando os estudantes eram liberados para o recreio e poderiam sair para aproveitar o momento na praça D. Sebastião. Mas, que isso era restrito aos estudantes do Curso Colegial, segundo ele por serem maiores e não necessitarem de grandes cuidados. Visto que, naquela época diversas obras viárias estavam sendo construídas naquela região⁹¹ e poderia ser perigoso.

A partir dos depoimentos analisados, pode-se inferir que a percepção de um espaço na qual a *liberdade* predomina emerge nos momentos em que se rompe com a sala de aula. Especialmente, no contato com os pátios, ginásios, quadras e outras áreas da instituição que não fossem a sala de aula.

Através das percepções dos estudantes sobre os espaços de sua escolarização analisou-se de que forma eles percebiam estas construções que segundo, Varela e Uria (1992, p. 5), procuravam “ocupar o tempo e imobilizar no espaço os estudantes”. Esta sensação de liberdade rompe, ainda que parcialmente com o *confinamento* pretendido pelas instituições escolares.

Além disso, com o exemplo do IPA pode-se analisar que esta concepção de independência se transforma a partir da ideologia pregada pela escola. Isto tratando-se dos prédios construídos até a década de 1950.

Com a construção de estruturas que possibilitavam o aluno como protagonista, que possuíam áreas para a prática educativa diversa e o contato com a natureza esta sensação foi encontrada mais forte. As análises acima não podem ser generalizadas, já que foram tomadas a partir de depoimentos de poucos estudantes, porém servem como pistas para perceber de que forma este espaço que outrora fora proposto para aprisionar o estudante, adquire formas de resistência por parte do corpo discente.

⁹¹ O Túnel da Conceição foi construído no final da década de 1960, na administração de Telmo Thompson Flores. Sobre ver, Monteiro (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para cúmulo de desespero, vi através das vidraças da escola, no claro azul do céu, por cima do morro do Livramento, um papagaio de papel, alto e largo, preso de uma corda imensa, que bojava no ar, uma coisa soberba. E eu na escola, sentado, pernas unidas, com o livro de leitura e a gramática nos joelhos.

Machado de Assis. Conto de Escola (1884)

Ao longo do presente estudo, reuni diversas epígrafes para instigar o leitor e prepará-lo para adentrar no universo sensível dos estudantes. Em cada capítulo, percorremos por prédios e espaços escolares, através de memórias, com o intuito de compreender que a história das sensibilidades, em uma perspectiva ampla se refere ao indivíduo e aos sentidos que este constrói. A epigrafe acima segue no mesmo caminho, retrata as percepções de um aluno abrigado no prédio escolar, mas que desejava estar o ar livre.

Para desenvolver a pesquisa, tentei compreender, a partir de perguntas iniciais, quais sensações os edifícios escolares evocam? De que forma isto afeta os estudantes?

A título de resposta, constata-se que os espaços escolares não são isolados daqueles que os frequentam. Estes são projetados pelos arquitetos, porém quem define o uso são os sujeitos. O mesmo sujeito que vivencia o espaço é o mesmo que lembra. Logo, para a investigação, os espaços educativos só se tornaram lugares após serem vivenciados e utilizados pelos estudantes que rememoraram.

Estas questões trazidas se identificam aos edifícios escolares aqui apresentados, pois, é a partir deste ato de habitar que o espaço é transformado em um lugar, e este evoca memórias.

Ao longo da pesquisa, foi necessário refletir sobre os sentidos do prédio escolar. Conclui-se que, além de abrigar as práticas educativas, tem como principal função a de ser ocupado pelos estudantes. Este ato de habitar é repleto de sensações de confinamento, clausura, imobilização dos sujeitos, por outro lado, há o sentido de esteio, um local que acolhe, protege e se torna uma referência para os estudantes, que pode extrapolar os anos de escolarização.

Para a consecução do estudo, trabalhei com narrativas de memórias orais e escritas. Produzi oito entrevistas com estudantes dos colégios selecionados, em que puderam ressignificar, a partir do presente, seus espaços de escolarização. Em relação aos documentos escritos, foram examinados textos encontrados em periódicos e redações escolares, que simbolizam certo teor institucional, mesmo sendo elaboradas pelos discentes. Os documentos orais e escritos se somam nesta pesquisa, mas foram analisados com metodologias distintas. Essas narrativas precisaram ser desnaturalizadas, levando-se em conta os lugares ocupados pelos sujeitos. Todas elas se tornam potentes indícios para a percepção da sensibilidade discente.

A partir da escuta paciente, da leitura e da análise em busca de experiências sensíveis pretéritas, procurei não cair no erro de querer recuperar as sensibilidades, mas sim, entender de que forma elas escapam do esquecimento e qual o papel da Arquitetura Escolar nessa produção de sentidos. Procurou-se compreender quais vestígios dos espaços escolares foram ressignificados nas memórias dos estudantes e como isso se deu. Metodologicamente, elaborei uma espécie de cartografia destas experiências sensíveis sobre os espaços de escolarização, buscando evidenciar as recorrências e dissonâncias nos discursos analisados.

No capítulo 1, articulei os referenciais teóricos para a consecução da pesquisa. As questões referentes ao sujeito que vivencia o prédio escolar e sua relação com a arquitetura foram abordadas a partir das considerações de Bencostta, Escolano e Frago. Além disso, discuti o processo de ressignificação das memórias e apresentei os sujeitos entrevistados.

No capítulo 2, explicitarei as relações das escolas com a cidade de Porto Alegre, pelo fato de que as instituições de ensino não são isoladas do tecido urbano, são muitas vezes moldadas e atingidas por ele. Para tanto, investiguei a urbanização de Porto Alegre e suas interlocuções com a fundação das escolas, desde o século XIX, e a criação dos prédios e espaços escolares. As relações com a cidade foram fundamentais para entender os estilos e as conformações dos edifícios escolares.

Na sequência, inventariei as seguintes sensações: o pertencimento à escola, a constituição de identidades específicas, as sensações alegres, tristes, a escola entendida como casa, o prédio identificado a um local de liberdade, ambiente

disciplinador e também lugar de diversão. Pode-se verificar que múltiplos foram os usos dos espaços e, com isso, múltiplas foram as sensibilidades produzidas.

A partir deste inventário, foram construídas quatro categorias de análise: “O Antigo e o Novo: relações entre os estudantes e os prédios das escolas”; “Entre a vigilância e a diversão: o espaço escolar como elemento curricular”; “A escola como casa: sensações de pertencimento” e, por fim, “A arquitetura escolar e a sensação de liberdade”.

Sobre a categoria “A escola como casa: sensações de pertencimento”, as análises empreendidas permitem inferir que a escola era concebida por muitos estudantes como uma extensão da residência dos pais. Para as alunas do Colégio Americano, imbuídas da filosofia institucional, a arquitetura mimetizava a casa familiar, produzindo sensações de pertencimento e de proteção às estudantes. Neste sentido, vê-se que o espaço do Colégio Farroupilha, no Bairro Três Figueiras, também procura incutir a sensação de pertencimento ao agregar os discentes fora do horário regular das aulas e, com o oferecimento de diversas atividades, promovidas pela arquitetura com influência do movimento da Escola Nova.

Os ideais da Escola Nova também foram responsáveis pela chamada *sensação de liberdade*. Esta foi evidenciada nas narrativas, nos momentos em que se rompe com a imobilização da sala de aula e se abrem possibilidades para apropriação do entorno da escola. No Colégio Rosário, a força da filosofia Marista parecia refletir-se em uma linguagem arquitetônica austera, traduzindo-se em corredores escuros, pouco iluminados, caminhos labirínticos. Essas características produziram nos estudantes memórias de um ambiente com pouca liberdade. Entretanto, *sentir-se livre* era possível quando saíam do prédio e desfrutavam seus momentos de recreio na praça D. Sebastião, ao lado do colégio.

Na questão da vigilância como elemento curricular, trabalhei com a ideia de que estruturas para manutenção destas situações só havia em prédios anteriores à década de 1950, representando ideais da chamada Pedagogia Tradicional. Porém, exemplos como o Colégio Farroupilha, na década de 1970, e Colégio Rosário, na década de 1960, mostram que outras estruturas foram criadas para a continuidade desse poder controlador. Há que se atentar que as estratégias de regulação

oportunizadas pela linguagem da arquitetura dos prédios escolares não são homogêneas e os espaços também eram utilizados para diversão.

A última temática de análise diz respeito às noções de *Velho e Novo* que a evocação dos prédios produziu no imaginário de quem os frequentou. Especificamente, neste caso, houve somente uma dissonância, do aluno Martin que não gostava do ambiente antigo do *Velho Casarão* do Colégio Farroupilha. Para os demais estudantes, o ambiente antigo da escola criava uma espécie de vínculo *perene*. Tal vínculo foi importante para fomentar a noção de identidade dos discentes destas escolas, principalmente quando estas edificações estavam por ser abandonadas. Neste sentido, diversas narrativas orais e escritas foram pautadas na importância que o prédio tinha para sua formação e para as gerações anteriores. Esta atribuição de vínculo ao passado pode ser considerado um dos elementos formativos da identidade.

Por fim, o estudo demonstrou de que forma as sensibilidades dos estudantes foram construídas tomando o espaço como seu evocador e também como cenário. Esta visão mais aprofundada das sensações dos espaços escolares em Porto Alegre, só foi possível, pois os estudantes reagem aos discursos e estímulos evocados pelos edifícios escolares, e com esse ato de experienciar o espaço, produzem sensações.

A partir dessas reações e percepções do espaço-construído e experienciado, mapeei e fomentei a discussão sobre a importância destes lugares nos sujeitos que se escolarizaram. A profusão dos discursos sensíveis sobre estas materialidades só confirma a importância que estes espaços adquirem na vida de quem os frequenta. Os sujeitos moldam os espaços e estes geram estímulos nos sujeitos.

Com isso, o presente estudo emerge no campo da História da Educação, para estimular as discussões sobre os sujeitos que são os *protagonistas* do espaço escolar, e que, atualmente, têm recebido pouco destaque na produção acadêmica. Ao trabalhar com as memórias das vivências dos estudantes, foi possível entender de que forma esta relação se construiu e qual o papel dos locais projetados para o ensino, nesta construção de sensibilidades.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. As memórias e a História da Educação: aproximações teórico-metodológicas. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan./Abr. 2009.

_____. **Memórias da Rural:** narrativas da experiência educativa de uma escola normal rural pública (1950-1960). Porto Alegre, 2007, 273f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. O Crisol: periódico das alunas do Colégio Americano (Porto Alegre/RS, 1945-1964). **Hist. Educ. (Online)**. Porto Alegre; v. 17 n. 40 Maio/ago. 2013 p. 267-290.

ALMEIDA, Milton José de. Alguma memória do futuro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 501-515, abr.-jun. 2010

AMADO, Janaina. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. **Revista Projeto História**. São Paulo, n.15, abril 1997.

AMARAL, Giana Lange do. Os impressos estudantis em investigações da cultura escolar nas pesquisas histórico-institucionais. **História da Educação**. Pelotas: Asphe, n. 11, 2002, p. 117-130.

ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

ARRIADA, Eduardo. **A educação secundária na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul:** a desoficialização do ensino público. 2007. 372 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS- Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2007.

BAKOS, Margaret Marchiori. Decorando a sala de visitas: Porto Alegre na virada do século 19. In: MAUCH, Claudia [et. al.]. **Porto Alegre na virada do século 19:** cultura e sociedade. Porto Alegre/Canoas/ São Leopoldo: UFRGS/ULBRA/UNISINOS, 1994.

BARROSO, Véra Lúcia Maciel. Porto Alegre: funções e papéis de uma cidade polo. In: POSSAMAI, Zita Rosane (Org.) **Leituras da cidade**. Porto alegre: Evangraf, 2010.

BASTOS, MHC. Souvenirs da infância e adolescência: minhas escolas, minhas vivências... In: FISCHER, Beatriz Daudt. (Org.). **Tempos de Escola:** memórias. São Leopoldo: Oikos, 2011.

_____. Escritas estudantis em periódicos escolares. **História da Educação**. Porto Alegre: Asphe, v.17, n.40, maio/Ago. 2013, p.7-10.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt Almeida. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha:** entre memórias e histórias (1858-2008). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni. Liturgia da Memória Escolar: Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha (2002). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 49 - 76 jan./jun. 2014.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Apresentação do Dossiê – Arquitetura Escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 03 – 04, jan. / jun. 2011

_____. **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Org.). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

BOSI, Eclea. Memória e Sociedade: Lembranças de velhos. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.

_____. O tempo vivo da memória – ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

BRESSAN, Renan Gonçalves. Urbanização e escolarização nos estudos sobre instituições escolares. **Rev. bras. hist. educ.**, Campinas-SP, v.13, n.3 (33), p. 29-56, set./dez. 2013

BUFFA, Ester ; PINTO, G.A. . **Arquitetura e Educação**: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1873-1971. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar/INEP-COMPED, 2002

CALVINO, Italo. **Cidades Invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CASTILLO GÓMEZ, Antonio. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. **Revista Brasileira de História da Educação**. n° 5 jan./jun. 2003. P.93-124.

CATANI, Denice; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Educação em revista**: A imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CARBELLO, Sandra Regina. A proposta da escola parque: notas para pensarmos políticas públicas para a educação no Brasil. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. p.1-12.

CERTEAU, Michel de. A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

CHATELET, Anne-Marie. Ensaio de Historiografia I: a arquitetura das escolas no século XX. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 7-38, set. 2006.

_____. Diálogos – entrevista com Anne-Marie Châtelet. Entrevistador: Marcus Levy Bencostta. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 12, n. 01, p. 210-219. Jan./jun. 2011.

COLÉGIO AMERICANO: educar é ensinar a viver. 1885-1955 Porto Alegre: Tipografia Líder, 1955.

_____. Panfleto de Divulgação. Porto Alegre: 1924.

COLÉGIO ANCHIETA. **O Velho Anchieta**. Porto Alegre: s/ed, 2000.

COLÉGIO BOM CONSELHO. Disponível em < <http://www.bomconselho.com.br/>> Acessado em: 05.10.2015

COLÉGIO SANTA INÊS. Disponível em <<http://www.santainesrs.com.br/>> Acessado em: 05.10.2015

CORBIN, Alain. O prazer do historiador. Entrevistador: Laurent Vidal. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.25, n. 49, p. 11-31, 2005.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Nas margens do instituído: memória/educação. **História da Educação**. ASPHE, FaE, UFPel, Pelotas (5): 39- 46, abr. 1999.

DÓREA, Célia Rosângela. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.49, p. 161-181, jul. /set. 2013. Editora UFPR.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. in: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. vol. 3 Petrópolis: Vozes, 2005.

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). 2011. 173 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ERRANTE, Antoinette. Mas Afinal, A Memória é de Quem? Histórias Orais e Modos de Lembrar e Contar. **História da educação**. Pelotas (8):141-174, set. 2000

ESCOLANO, Agustin. Arquitetura como programa. Espaço-escolar e currículo. IN: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. História Cultural e História da Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, mai./ago. 2006.

FARGE, Arlette. **O sabor do arquivo**. São Paulo: Edusp, 2009.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Entrevista**. <http://defender.org.br/noticias/rio-grande-do-sul/rs-sergio-da-costa-franco-porto-alegre-destruiu-o-que-tinha-do-seu-inicio/> Acessada em 27.03.2015.

FRANCO, Sérgio da Costa. **Porto Alegre**: guia histórico. Porto Alegre: Ufrgs, 2006.

FREINET, Celestin. **O texto livre**. Lisboa: Dinalivro, 1976.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural**: A pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GORDINHO, Margarida. **Patrimônio Escolar**: uma saga republicana – quarto volume da Coleção Patrimônio Paulista. São Paulo: s/ed, 2013.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Espaço Urbano e Educação**: o papel das instituições escolares particulares na urbanização de Porto Alegre (1940-1970). 2014. Monografia (Bacharelado em História) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2014. 60f.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: autêntica, 2014.

HUNT, Lynn. **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JACQUES, Alice Rigoni. Associação Beneficente e Educacional de 1858 In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.) **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha**: entre memórias e histórias (1858-2013). Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Acervo Escolar do Colégio Farroupilha**: lugar de ensino e pesquisa. In: Congresso Iberoamericano de História de La

Educación Latinoamericana, 11, 2014, Toluca. Sujeitos, poder y disputas por la educación, 2014. p. 6547-6561.

JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O Memorial do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: um espaço de ensino e pesquisa (2002) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.) **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias (1858-2013)**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

JACQUES, Alice Rigoni; ERMEL, Tatiane de Freitas. O VELHO CASARÃO: UM ESTUDO SOBRE O KNABENSCHULE DES DEUTSCHES HILFSVEREIN/COLÉGIO FARROUPILHA (1895-1962) In: BASTOS, Maria Helena Camara; JACQUES, Alice Rigoni; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. (Orgs.) **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha: entre memórias e histórias (1858-2013)**. Porto Alegre: Edipucrs, 2013.

JOÃO, Faustino. **História da PUCRS**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº1 jan./jun. 2001. P.9-43

KRAEMER NETO, Nelson. **Nos tempos da velha escola**. Porto Alegre: Sulina, 1969.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura**. São Paulo: Perspectiva, 2006. 6ed.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1996.

LIMA, Olympio de Azevedo. (Org.) **Dados estatísticos e outros apontamentos sobre o município de Porto Alegre capital do Estado**. Porto Alegre: Typographia do Jornal do Commercio, 1912.

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. História da Educação e História Cultural. In: LIMA E FONSECA, Thais Nivia; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). História e Historiografia da Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LUCA, Tania Regina. História dos nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanizi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-154.

LUCCAS, Luis Henrique Hass. Arquitetura Moderna em Porto Alegre: uma história recente. **Arqtexto**. Porto Alegre. 1º Semestre. 2000.

MACEDO, Riopardense de. **Porto Alegre: origem e crescimento**. Porto Alegre: Sulina, 1968.

MACHADO DE ASSIS. Conto de Escola, 1884.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

MARTINS, Cyro. **Um menino vai para o colégio**. Porto Alegre: movimento, 1992.

MEMÓRIA ANCHIETANA: Retratos de 115 anos de educação. Porto Alegre: Conexão Comunicação e Marketing, 2005.

MEYER, Augusto. **Segredos da Infância**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1949.

MONTEIRO, Charles. Entre História Urbana e História da cidade: Questões e Debates. **Oficina do Historiador**, Porto Alegre, Edipucrs, v. 5, n. 1, jan./jun. 2012, p. 101-12.

_____. Porto Alegre no século XX: crescimento urbano e mudanças sociais. In: DORNELLES, Beatriz (Org.) **Porto Alegre em destaque: história e cultura**. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

_____. **Porto Alegre: urbanização e modernidade: a construção social do espaço urbano**. Porto Alegre: Edipucrs, 1995.

- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. **Proj. História**, São Paulo, (10), dez. 1993
- NÓVOA, Antonio. Carta a um jovem historiador da educação., **Historia y Memoria de la Educación**, 1 (2015): 23-58.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique. (Orgs.). **Sensibilidades na história: memórias singulares e identidades sociais**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista Brasileira de História**, v. 27, n.53, jun. 2007.
- _____. Muito além do espaço: por uma história cultural do urbano. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 08, nº 16, 1995, pp. 279-290.
- _____. Um novo olhar sobre a história: a nova história cultural e as representações do urbano. In MAUCH, Cláudia *et alii*. *Porto Alegre na virada do século 19: cultura e sociedade*. Porto Alegre, Ed. da Universidade, 1994.
- PINTO, Céli. Com a palavra o sr. presidente José Sarney. São Paulo: HUCITEC, 1989
- POLLAK, Michael. *Memória e Identidade Social*. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol5, n.10, 1992, p.200-212.
- POSSAMAI, Zita Rosane. 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, 2009, Vol.13(29), pp.143-169
- _____. (Org.). **Leituras da Cidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.
- PRINS, Gwin. História oral. In: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.
- RAGO, Margareth. O efeito- Foucault na historiografia brasileira. **Tempo Social**; Revista de Sociologia. USP. São Paulo, 7(1-2):67-82, 1995.
- RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. **Tempo Social; Rev, Sociol.** USP, São Paulo, 11(1):189-195, maio de 1999.
- RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Unicamp, 2007.
- ROCHA, Cristianne Famer. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. Porto Alegre, 2000, 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- RODRIGUES, Nadir Bonini. **Colégio Marista Rosário: Lições** para a vida inteira (1904-2004). Porto Alegre: CMC, 2004.
- ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- SCHÖPKE, Regina. O outono da Idade Média de Johann Huizinga. **O Globo**. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/blogs/prosa/posts/2010/12/18/resenha-de-outono-da-idade-media-de-johan-huizinga-350305.asp> Acessado em: 02.06.2015.
- SCHNEIDER, Regina. A instrução pública no Rio Grande do Sul – 1770-1889. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/EST Edições, 1993.
- SILVA, Jones. Anchieta e o pão de sanduiche. **Almanaque Gaúcho. Zero Hora**. 2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). Currículo, ideologia e poder. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Carlos Alberto Crespo de. Memórias do Colégio Anchieta. Relatório do Colégio Anchieta. Porto Alegre: tipografia do centro, 1961.

SOUZA, Célia Ferraz de; MULLER, Dóris Maria. (Orgs.). **Porto Alegre e sua evolução urbana**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

SPALDING, Walter. Álbum comemorativo de Porto Alegre. Porto Alegre: pmpa, 1953.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Porto Alegre: Vozes, 2013.

_____. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena. (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Porto Alegre: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm Acesso em: Nov/2013.

TELLES, Leandro. **Do Deutscher Hilfsverein ao Colégio Farroupilha**. Porto Alegre: Globo, 1974.

THOMSON, Alistair. Memórias de Anzac: *colocando em prática a teoria da memória popular na Austrália*. **Revista História Oral**, n.4, jun.2001.

VARELA, Julia. ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n 6, 1992. p.225-246.

VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima e. (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana. A fonte oral e a pesquisa em História da Educação: algumas considerações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 1998.

_____. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural. Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Set/out/Nov/dez. 1995.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio; BENCOSTTA, Marcus Levy. Entre a multidisciplinariedade e a história: o espaço e a arquitetura escolares nas recentes historiografias educativas espanholas e brasileira. In: ARAUJO, Marta Maria de. (Org.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WARDE, Miriam. Encantamentos e desencantamentos com a América: os Estados Unidos em escritas de Anísio Teixeira. **Proj. História**, São Paulo, (32), p. 171-189, jun. 2006

WEBER, Nádia Maria. **História de sensibilidades : espaços e narrativas da loucura em três tempos (Brasil, 1905/1920/1937)**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 384f Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WEIMER, Günter. **Levantamento de projetos arquitetônicos**: Porto Alegre - 1892 a 1957. Porto Alegre: Procempa, 1998.

_____. **Arquitetos e construtores no Rio Grande do Sul, 1892/1945.** Santa Maria: UFSM, 2004.

ZAVARIZE, Gema. **O Colégio Americano. O Crisol.** Porto Alegre, 1952.