

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
ALEXANDRE IANINO DA SILVA

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO – A ESCOLA DE APRENDIZES
ARTÍFICES NO PARANÁ

CURITIBA
2021

ALEXANDRE IANINO DA SILVA

**ARQUITETURA E EDUCAÇÃO – A ESCOLA DE APRENDIZES
ARTÍFICES NO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Gonçalves.

CURITIBA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

S586 Silva, Alexandre Ianino da.

Arquitetura e educação – a escola de aprendizes artífices no Paraná/ Alexandre Ianino Silva; orientadora Pro^{fa}. Dr^a. Rita de Cássia Gonçalves.

97f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021.

1. Arquitetura escolar. 2. Cultura escolar. 3. Educação.
4. História da educação. 5. Produção do conhecimento.
I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 370.9

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 (D.O.U. nº 128, de 08 de julho de 1997) Seção 1, Página 14295

TERMO DE APROVAÇÃO

Alexandre Ianino da Silva.

ARQUITETURA E EDUCAÇÃO: A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES DO PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná, seguinte banca examinadora:

Prof.ª Dra. Anita Helena Schlesener
Coordenadora do Programa em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dra. Rita de Cássia Gonçalves
Presidente – Universidade Tuiuti do Paraná, UTP

Prof. Dr. Rhuan Targino Zaleski Trindade
Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO

Prof. Dr. João Henrique da Silva
Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Curitiba, 07 de julho de 2021

utp.edu.br | 41 3331-7700

Campus Prof. Sydney Lima Santos / Beloitense: Rua Sydney 4 - Bongioli Santos, 245 - Bairro Trêze de Maio - 82610-330 - Curitiba - Paraná

Campus Bacacheri: Rua Carlos Galvão, 85 - Jd. Santa Helena, 28 - Bacacheri - 81215-185 - Curitiba - Paraná

Campus Schoffert: Rua Padre Ludovico Bionny, 242 - Jardim Schoffert - 81101-800 - Curitiba - Paraná

Campus Maringá: Rua José Maria, 129 - Maringá - 81101-300 - Curitiba - Paraná

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais
Eliezer e Ana Lúcia, a quem agradeço as
bases que deram para me tornar a
pessoa que sou hoje.

À minha irmã Lucieli, pela ajuda nas
pesquisas, indispensável nesta trajetória.
À minha orientadora, sem a qual não teria
conseguido concluir esta difícil tarefa.

Dedico principalmente à minha amada
esposa Rosangela, pela paciência e apoio
durante esta jornada.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, pelo dom da vida e pela sabedoria vinda da sua parte. E como escreveu o salmista: “A menos que Jeová construa a casa, é em vão que os construtores trabalhem arduamente nela. A menos que Jeová guarde a cidade, é em vão que o guarda se mantenha alerta” (Salmo 127:1).

À Universidade Tuiuti do Paraná, por ter me aceito como aluno no Programa de Pós-Graduação em Educação. À Professora Ariclê Vechia, que foi minha primeira orientadora, e à Professora Rita de Cássia Gonçalves por conduzir minha orientação até o final. Às Professoras Maria Iolanda Fontana e Maria Arlete Rosa que indicaram o “caminho na floresta”. Ao Professor Joe de Assis Garcia pelas aulas “curriculares”. Ao Professor Fausto dos Santos Amaral Filho pelas filosóficas aulas de grego. E à Professora Ariclê Vechia pelas históricas e ricas aulas sobre a História da Educação.

Aos Professores Rhuan Targino Zaleski Trindade e João Henrique da Silva, pelas sugestões tanto na qualificação, como na defesa.

Ao DADIN – Departamento Acadêmico de Desenho Industrial da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e todos quantos me ajudaram nesta etapa da minha vida.

Aos meus pais, Eliezer e Ana Lucia, pelo incentivo para continuar estudando. À minha irmã Lucieli, pelo apoio técnico e logístico.

E à minha amada esposa Rosangela, pois sem ela não seria o homem que hoje sou.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender a arquitetura e a cultura escolar com base no estudo da História da Educação e conhecer o contexto social, político e econômico que, levou à criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs) e às mudanças verificadas no final do século XIX e início do século XX. Pretende estudar o início da educação brasileira, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e o caso da Escola de Aprendizes Artífices na cidade de Curitiba, Estado do Paraná. Pretende pesquisar qual era o pensamento educacional e suas diretrizes que nortearam os caminhos da educação no Brasil. O estudo está dividido em três partes: a introdução, mostrando que o estudo das instituições escolares é algo recorrente; a segunda parte pretende estudar a história da “educação no Brasil e o ensino de ofícios”, bem como a pesquisa com base nas teses e dissertações disponíveis; e a terceira parte engloba o conceito de cultura escolar e os estudos sobre as instituições escolares. O método usado é realizar uma pesquisa bibliográfica e uma revisão sistemática de literatura. O objetivo é compreender a Arquitetura e a Cultura Escolar com base no estudo da História da Educação e conhecer o contexto social, político e econômico que levou à criação das EAAs e às mudanças verificadas naquele período. A primeira ideia deste trabalho foi uma pesquisa documental, nos arquivos da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Mas, em virtude da pandemia, o acesso à instituição e aos documentos não foi possível. Assim, houve a necessidade da alteração dos objetivos iniciais propostos.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar, Cultura Escolar, Educação, História da Educação, Produção do Conhecimento.

ABSTRACT

The aim of this work is to comprehend architecture and school culture by studying the History of Education and to get to know the social, political and economic context that led to the creation of Craft-Apprentice Schools and to the changes observed at the end of the 19th century and beginning of the 20th century. It involves studying the beginning of Brazilian education, the creation of Craft-Apprentice Schools and the instance of the Craft-Apprentice School in the city of Curitiba, state of Paraná. It involves researching what was the educational thought process and its guidelines which have paved the way for education in Brazil. This study is divided into three parts: the introduction, showing that the study of school institutions is something recurrent; the second part involves the history of “education in Brazil and the teaching of trades” as well as researches based on theses and available dissertations; and the third part includes the concept of school culture and the studies on school institutions. The method used is to do a bibliographic research, a systematic literature review. The goal is to comprehend Architecture and School Culture by studying the History of Education and to get to know the social, political and economic context that led to the creation of Craft-Apprentice Schools and to the changes observed in that period. The first idea of this work would be a documentary research, at the archives of UTFPR – Federal University of Technology – Paraná. However, due to the pandemic, access to the institution and to the documents was not possible. Thus there was the need to alter the proposed initial objectives.

Keywords: School Architecture, School Culture, Education, History of Education, Knowledge Production

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Produções Acadêmicas sobre Arquitetura Escolar	26
Quadro 2 -	Produções Acadêmicas sobre Escolas Técnicas e Arquitetura	28
Quadro 3 -	Produções Acadêmicas sobre Escola Técnica Federal do Paraná.....	29
Quadro 4 -	Produções Acadêmicas sobre Escolas de Aprendizes Artífices	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BAMERINDUS	Banco Mercantil e Industrial do Paraná S/A
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CEFET - PR	Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEUs	Centros Educacionais Unificados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
CONDEPHAAT	Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico de São Paulo
CPTP	Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores
EAA	Escola de Aprendizizes Artífices
EAA PR	Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná
ECV	Equipamentos Contadores e Processadores de Valores LTDA
FAU/USP	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo
FECE	Fundo Estadual de Construções Escolares do Estado de São Paulo
IESAE FGV	Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas
IPESP	Instituto de Previdência do Estado de São Paulo
Mackenzie	Universidade Presbiteriana Mackenzie
NEPHArqE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar
NEPHEM	Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e Modernidade
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná
PPGED/UTP	Grupo de Estudos: Educação e História: Cultura Escolar e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
PPGEdu/UTP	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SIEL	Sociedade Industrial Eletrônica Ltda
TGI	Trabalho de Graduação Interdisciplinar

UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEPG	Universidade Federal de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Uninove	Universidade Nove de Julho
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	14
2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE OFÍCIOS	17
2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE OFÍCIOS NO INÍCIO DO SÉCULO XX.....	17
2.2 A ARQUITETURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	23
2.3 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR E SOBRE A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES	27
3. O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR E OS ESTUDOS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES	70
3.1 CONCEITUANDO CULTURA ESCOLAR	70
3.2 CULTURA ESCOLAR NO BRASIL	76
3.3 CULTURA ESCOLAR E ARQUITETURA ESCOLAR	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	89

APRESENTAÇÃO

O autor é natural do Rio de Janeiro, mas criado em Curitiba, Paraná. Filho de Eliezer e Ana Lucia. Eliezer nasceu em Paulista, PE, em 1936, mas foi criado no Rio de Janeiro. Ana Lucia nasceu em 1945, em Belém do Pará, PA, filha de Giuseppe Ianino “Pepino”, imigrante italiano que era alfaiate.

Eliezer e Ana Lucia se conheceram em Belém e casaram-se em 1961. Depois, mudaram-se para o Rio de Janeiro, onde nasceu o autor, em 1963. Em 1968, chegaram a Curitiba, PR.

O autor entrou no primeiro ano primário em 1970 no Grupo Escolar Professor Brandão. Em 1973 transferiu-se para o Colégio Estadual Leôncio Correia, onde ficou até 1980 quando terminou o segundo grau como Auxiliar de Patologia Clínica. Até esta época, não sabia o que queria estudar. Pensou em Engenharia Química, Engenharia Cartográfica, Desenho Industrial e outros cursos. Quando fazia o cursinho pré-vestibular, assistiu às aulas de matemática com o Professor Carlos Walter Kolb e ficou encantado em como era fácil entender uma disciplina complexa. Em 1983, entrou no Curso de Matemática da UTFPR. Na primeira semana de aula ficou decepcionado, pois a forma de ensinar não era como no cursinho. Em 1984, o autor transferiu-se para o Curso de Desenho Industrial. Achou de que gostava. Em 1986, foi chamado para trabalhar na SIEL (Sociedade Industrial Eletrônica Ltda) como desenhista. A empresa começava a desenvolver um espectrofotômetro¹ nacional. Uma empresa pequena, mas com um grande potencial. Com as mudanças econômicas ficou mais fácil adquirir um equipamento importado do que fabricar. A SIEL encerrou suas atividades e transformou-se na MajLalb, trabalhando apenas com assistência técnica, não tendo mais um setor de projetos e desenhos. Assim, o autor mudou para a Alfa Metais Veículos, que produzia o carro da marca Puma, em fibra de vidro. Depois, foi trabalhar na Suzuki, uma indústria de máquinas de lavar roupas industriais para hotéis, hospitais e afins. Após um tempo transferiu-se para a Carbomafra, indústria que produz carvão ativado, também breu a partir de resina de pinheiro e outros

¹ Espectrofotômetro é um aparelho amplamente utilizado em laboratórios, cuja função é a de medir e comparar a quantidade de luz (energia radiante) absorvida por uma determinada solução. Ou seja, ele é usado para medir (identificar e determinar) a concentração de substâncias que absorvem energia radiante, em um solvente. Este aparelho possui uma gama de aplicações e está presente em várias áreas, tais como: em química, física, bioquímica e biologia molecular. O grande inventor deste instrumento, tão fundamental nos dias de hoje, foi o químico americano Arnold O. Beckman, em 1940 (Disponível em <https://www.infoescola.com/materiais-de-laboratorio/espectrofotometro/>. Acesso em: 11 de agosto de 2021).

compostos retirados do nó de pinho do pinheiro Araucária. Em seguida, foi para a ECV - Equipamentos Contadores e Processadores de Valores LTDA, uma empresa vinculada ao Banco Bamerindus. Esta empresa produzia máquinas para contar cédulas de dinheiro. Com o fechamento da empresa, o autor foi trabalhar com vendas.

Em 1997, surgiu uma vaga de professor no Curso Técnico de Desenho Industrial, no CEFET, PR. Em fevereiro de 1997, o autor entrou como professor contratado e ficou assim até agosto de 1998, quando passou no concurso público para professor. Lecionava as disciplinas práticas de materiais e modelos, trabalhando com papelão, gesso, cerâmica, metal e resina. Em 2001, fez uma especialização, no próprio CEFET, em Gestão Estratégica da Produção. Isto permitiu que ele começasse a lecionar outras disciplinas, entre as quais, Gestão do Design. A ideia era logo em seguida entrar no mestrado do PPGTE – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia no CEFET - PR.

Foram várias e várias tentativas. Nenhuma delas foi positiva. Entrou também como aluno especial no Mestrado de Engenharia Florestal da UFPR, fazendo duas disciplinas. Mas a ideia também não vingou. Com a mudança do CEFET para UTFPR, a situação foi alterada. Não eram mais cursos técnicos, mas bacharelados, licenciaturas e cursos de tecnologia. Os professores precisavam no mínimo serem mestres. O que era um desejo virou uma necessidade. Surgiu a oportunidade de expandir conhecimentos e sair da zona de conforto: fazer o Mestrado em Educação na UTP. Mas, qual o tema da dissertação? Estudar o início da UTFPR, uma instituição centenária, que começou como Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, e que está em um prédio histórico localizado quase no centro da cidade de Curitiba. Deste ponto em diante, final de 2018, o autor está como aluno do mestrado, quase terminando sua dissertação. E entendendo que o de que ele gostava nas aulas do Professor Kolb não era a matemática, mas a metodologia do ensino, a forma de ensinar, o “ser pedagogo”, que é exatamente o que o mestrado na UTP ensina.

INTRODUÇÃO

Como foi o início da UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná? Na cidade de Curitiba, capital do Estado do Paraná, na quadra entre as ruas Silva Jardim, Marechal Floriano Peixoto, Sete de Setembro e Desembargador Westphalen, acha-se uma construção antiga, mas, muito bem conservada. Ela foi erigida na década de 1930 e inaugurada em 1936. Nela foi instalada a Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná, que desde 1910 funcionava num prédio na Praça Carlos Gomes que, a partir de 1894 servira ao Conservatório de Belas Artes. No ano seguinte, 1937, a escola mudou de nome, passando a chamar-se Liceu Industrial do Paraná. Apenas cinco anos depois o nome foi alterado para Escola Técnica de Curitiba. Em 1959, o nome foi alterado mais uma vez: Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1978, passou a denominar-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. A partir de 2005, ocorreu a transformação para UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Com estas mudanças, os alunos, que em sua maioria eram jovens adolescentes, passaram a conviver também com novos alunos que eram adultos. Porém, o mobiliário escolar que era utilizado não foi alterado. O resultado foi a desproporcionalidade entre o tamanho dos móveis e a necessidade destes alunos. Assim, a primeira ideia da pesquisa envolvia a ergonomia do mobiliário escolar. Porém, surgiu a proposta de pensar não no mobiliário, mas no prédio como um todo, na arquitetura escolar e sua relação com a sociedade em seus diversos segmentos.

Esta ideia progrediu e foi decidido não tratar apenas da arquitetura escolar, mas de parte da história desta instituição no começo da sua implantação. A Escola de Aprendizizes Artífices do Paraná passou por várias transformações no transcorrer do tempo, sendo que hoje é a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tomá-la como objeto de estudo no período da sua criação é de suma importância dada sua relevância na formação de jovens oriundos de significativa camada da população curitibana.

Estudo preliminar encontrou grupos de pesquisas e pesquisadores que se voltam ao trabalho de análise de instituições escolares e sua arquitetura. Destacam-se dois grupos bem consolidados no Paraná que estudam História das Instituições Escolares: na UFPR o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Arquitetura Escolar - NEPHArqE e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em História da Educação e

Modernidade – NEPHEM, coordenados pelo Professor Doutor Marcos Levy Albino Bencostta.

Na Universidade Tuiuti do Paraná – UTP, o Grupo de Estudos: Educação e História: Cultura Escolar e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UTP e do Projeto de Pesquisa: A Organização Escolar no Sul do Brasil no Século XX, coordenados pela Professora Doutora Ariclê Vechia.

Diversas Teses e Dissertações sobre a História das Instituições Escolares paranaenses já foram defendidas no âmbito do PPGED da Universidade Tuiuti do Paraná, entre elas: a de Heloisa Daldin Pereira (2014), que estudou a cultura escolar do Colégio Cajuru, das Irmãs de São José de Chambery; a de Luís Fernando Lopes (2018), que teve como foco a cultura escolar desenvolvida no Colégio Bom Jesus de Curitiba; a de Alessandra Torres Bittencourt (2018), que defendeu uma Tese sobre a Escola de Danças do Teatro Guaíra. A Dissertação de Osvaldo Luis Mezza (2014), que teve como objeto de estudo o Colégio Padre Morelli de Umbará; a Dissertação de Letânia Kolecza (2016), que estudou O Colégio Estadual para Surdos - Alcindo Fanaya; Maura Ferreira Probst (2013), que estudou o Instituto Paranaense de Ponta Grossa, de 1871 a 1927, no contexto da Educação ponta - grossense. A de Edison Neres Barbosa (2019) estudou “As Classes Integrais no Colégio Estadual do Paraná na década de 1960”.

Neste trabalho, qual é a questão norteadora? Quais pesquisas foram feitas relacionando Arquitetura e Educação? E os estudos sobre Cultura Escolar estão relacionados com os dois pontos anteriores?

O objetivo específico é:

- Compreender a Arquitetura e a Cultura Escolar com base no estudo da história da educação e conhecer o contexto social político e econômico que levou à criação das EAAs e às mudanças verificadas naquele período.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica², uma revisão sistemática de literatura. As etapas da pesquisa incluem o levantamento e arrolamento das fontes, sua

² Entende-se por pesquisa bibliográfica a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros. Nesse sentido, “os livros constituem as fontes bibliográficas por excelência. Em função de sua forma de utilização, podem ser classificados como de leitura corrente ou de referência”. Enquadram-se também como material para a pesquisa bibliográfica “[...] os livros de leitura corrente [que] abrangem as obras referentes aos diversos gêneros literários (romance, poesia, teatro etc.) e também as obras de divulgação, isto é, as que objetivam proporcionar conhecimentos científicos ou técnicos”. (Disponível em <https://www.marilia.unesp.br >jornadadonucleo>. Acesso em: 16 ago 2021).

classificação e entendimento dos dados. Os principais referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa são os trabalhos de Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito, Marcus Levy Bencostta, Dominique Julia, Faria Filho, Mario Lopes Amorim e Gilson Queluz.

2. A EDUCAÇÃO NO BRASIL E O ENSINO DE OFÍCIOS

Este capítulo apresentará um breve histórico sobre a educação no Brasil e os estudos em teses e dissertações dos assuntos relacionados ao tema desta pesquisa.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE OFÍCIOS NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Quando começou a história da educação no Brasil? Uma boa resposta para esta questão é que

A história da educação no Brasil do Brasil começa em 29 de março de 1549 quando da frota de Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, desembarcam no arraial do Pereira, na Bahia de Todos os Santos, o Padre Manuel da Nóbrega e um punhado de missionários jesuítas para iniciarem a catequese e o ensino (MATTOS, 1958, p. 25).

Quais acontecimentos levaram à chegada de Tomé de Souza e os jesuítas ao Brasil? Em março de 1532, o rei Dom. João III de Portugal, decidiu fazer no Brasil o mesmo sistema de colonização que já havia empregado, e dado certo, nos Açores, na ilha da Madeira e nas ilhas Canárias, que eram as Capitânicas Hereditárias. Apesar da experiência ter funcionado bem nas ilhas, o império português não estava interessado em colonizar as terras brasileiras. Mas existia a constante ameaça francesa e Dom João III compreendeu que a única maneira de preservar o Brasil era dar início à sua povoação (BUENO, 1997, p. 28).

A situação no Brasil era a pior possível. Piratas franceses invadiam o litoral, organizavam feitorias em pontos estratégicos, atacavam os navios portugueses, encorajavam os indígenas contra os colonizadores. Além disso, faziam perigosas alianças com as tribos locais (MATTOS, 1958, p. 27).

O que a princípio parecia ser algo muito oneroso para a corte portuguesa, a colonização das terras brasileiras, com o passar do tempo aconteceu exatamente o

contrário. O Brasil passaria a ser a principal fonte de renda para a metrópole por mais de 150 anos: de 1670 até a independência do Brasil, em 1822 (MATTOS, 1958, p. 29).

Com esta nova política colonizadora, foram criados os “Regimentos”, em 17 de dezembro 1548, com minuciosas instruções a serem observadas nas terras brasileiras (MATTOS, 1958, p. 30).

O prefácio do primeiro desses regimentos definia o seguinte:

Eu el Rey ffaço saber a vos Tome de Sousa, ffidalgua de minha casa, que vemdo Eu quanto serviço de Deus e meu he conservar e nobrecer as capitanias e povoações das terras do Brasill e dar ordem e maneira com que melhor e mais seguramente se posão ir povoando pera eixalçamento da nosa santa fee e proveyto de meus reynos e senhorios e dos naturais deles, ordenei ora de mandar nas ditas terras ffazer... (MATTOS, 1958, p. 30).

Os quatro pontos principais dessa nova política colonizadora consistiam em:

- 1) Na defesa do litoral contra corsários e exploradores estrangeiros.
- 2) No policiamento interno da colônia, regulamentando minuciosamente as relações dos colonizadores portugueses com as diversas “**tribos pacificadas**” e autorizando a guerra contra as tribos insatisfeitas ou rebeladas (grifo do autor).
- 3) Na fundação de núcleos estáveis e fortificados de colonizadores europeus.
- 4) Na “**conversão dos indígenas**” (grifo do autor) à fé católica pela catequese³ e pela instrução.

Do resultado deste quarto objetivo dependeria, em última análise, o êxito da colonização. Somente pela socialização sistemática e intensiva dos indígenas aos valores espirituais e morais da civilização ocidental e cristã é que a “**colonização portuguesa**” (grifo do autor) conseguiria alcançar êxito (MATTOS, 1958, p. 31).

Por isso, a insistência de Dom João III na **conversão** (grifo do autor) dos indígenas:

“Porque a principal causa que me moveo a mandar povoar as ditas terras do Brasill foi pera que a jemte dela se convertese á nosa santa fee catolica...”; e, mais adiante, no mesmo regimento: “o principal intento meu he que se convertão á nosa santa fee; loguo he rezão que se tenha com elles todos os

³ Catequese (do grego, *katecheo*, instruir por meio de perguntas e respostas). Dessa palavra veio catecismo, isto é, compêndio de alguma ciência, mas, principalmente, de uma doutrina religiosa. Veio, também, a palavra catecúmeno, que se aplica às pessoas que foram instruídas na religião (PILETTI, 2018, p. 45).

modos que puderem ser pera que o ffçais asy". E acrescenta: "vos encomendo muito que pratiqueis comos ditos capitães e oficiais a melhor maneira que pera iso se pode ter e de minha parte lhes direis que lhes aguardecerei muyto terem espiciall cuidado de os prouocar a serem christãos; e pera elles mai folguarem de ho ser, tratem bem todos os que forem de paz e os favoreçam sempre; e não consymtão que lhes seja feita opresão nem agravo algum; e fazendo, se lhe lho fação correger e emmendar, de maneira que fiquem satisfeitos, e as pessoas que lhas fizerem sejam castigadas como for justiça" (MATTOS, 1958, p. 31).

Com os indígenas "pacificados" morando em volta destes pequenos núcleos dos colonizadores, durante os dois primeiros séculos (XVI e XVII), foi possível a proteção em duas situações: contra os ataques dos piratas pelo litoral e contra outros indígenas vindos do interior. Sem esses povoados a colonização teria fracassado (MATTOS, 1958, p. 32).

Assim, em 1548, nas recomendações dos regimentos, temos o primeiro esboço de uma política educacional para a colônia que nascia. De fato, elas orientaram os primeiros ensaios de educação no Brasil, sob a direção do Padre Manuel da Nóbrega (MATTOS, 1958, p. 32).

A educação colonial no Brasil compreende fases distintas:

A *primeira fase* é denominada de "período heroico" e abrange os anos entre 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, até a morte do Pe. Manuel da Nóbrega, em 1570 (MATTOS, 1958, p. 15).

Nesta fase é usado o plano de instrução elaborado por Nóbrega, que se iniciava com o aprendizado da língua portuguesa (para os indígenas) e prosseguia com a doutrina cristã, ler e escrever, e culminando com o aprendizado profissional e agrícola. No entanto, sua aplicação foi precária, sendo substituída pelo *Ratio Studiorum*⁴ (SAVIANI, 2018, p. 126).

A *segunda fase* começa em 1570 e termina em 1759. É o período marcado pela organização e consolidação da educação aplicada pelos jesuítas, tendo por base o *Ratio Studiorum*. A ideia do *Ratio* era ser universalista, porque era aplicado pelos jesuítas em qualquer lugar que estivessem. Mas acabava sendo elitista, porque era destinado aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas (SAVIANI, 2018, p. 127).

Essa fase termina em 1759, quando os jesuítas são expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal, então primeiro-ministro do Rei D. José I (SAVIANI, 2018, p. 128).

⁴ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus.

A *terceira fase* corresponde ao chamado período pombalino, compreendido entre 1759 e 1808. Explicando a mudança

As "reformas pombalinas da instrução pública" se inserem no quadro das reformas modernizantes levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal "à altura do século", isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo.

Pelo Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas introduzindo-se, posteriormente, as "aulas régias" a serem mantidas pela Coroa para o que foi instituído em 1772 o "subsídio literário". As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio das ideias religiosas na versão dos jesuítas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. (SAVIANI, 2018, p. 128).

A *quarta fase* pode ser denominada de período joanino, começando em 1808 com a chegada de D. João VI ao Brasil e terminando em 1822 com a independência política do país (SAVIANI, 2018, p. 128).

Com a transformação do Brasil em sede do império português surgiram os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), o Curso de Química, em 1817, e o Curso de Desenho Técnico (1818) (SAVIANI, 2018, p. 129).

Com a vinda de D. João VI, foi estimulada a criação de instituições de ensino. Assim, já em 1809, ele criou o Colégio das Fábricas, que deveria ser mantido pelo Erário Real e seria dirigida por Sebastião Fabregas Surigué, e teria como mestres vários artífices, manufactureiros e aprendizes vindos de Portugal. Logo a seguir, mandou criar uma Companhia de Artífices para produzir armas para o Arsenal Real do Exército. Várias outras instituições de ensino profissional foram criadas nesse período (SUCKOW, 1961, p. 95).

Uma das primeiras instituições de ensino no Brasil foi o Colégio das Fábricas, também chamado Casa do Antigo Guindaste, criado em 1809 no Rio de Janeiro para abrigar os órfãos da Casa Pia de Lisboa, trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil. Eles aprendiam diversos ofícios com artífices que vieram na mesma frota (CUNHA, 2000, p. 91).

Já às vésperas da Independência do Brasil, em janeiro de 1822, era aprovado o novo regulamento dos aprendizes da Tipografia Nacional, da Corporação de Fabricantes do Ofício de Sapateiro, do Corpo de Mestres de Latoeiros e Funileiros e do Corpo de Mestres do Ofício de Alfaiate. Portanto, o leque de instituições que ofertavam ensino profissionalizante já era significativo (SUCKOW, 1961, p. 105).

Proclamada a Independência, o país entraria em uma nova fase de sua vida, com esperanças e de confiança no futuro. Com a mudança política, outras alterações profundas seriam produzidas na vida nacional. A evolução econômica era sentida de forma ativa e viria acompanhada de uma sensível transformação social (SUCKOW, 1961, p. 107).

Entre 1840 e 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais, que adotaram o modelo de aprendizagem de ofícios vigente no âmbito militar, inclusive os padrões de hierarquia e disciplina. Em 1875, o mais importante estabelecimento desse tipo, o Asilo dos Meninos Desvalidos, foi criado no Rio de Janeiro. Os “meninos desvalidos” eram os que, de idade entre 6 e 12 anos, fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar escolas comuns, vivessem na mendicância. Eles eram encaminhados pela autoridade policial a esse asilo, onde recebiam instrução primária, seguida de disciplinas especiais (álgebra elementar, geometria plana e mecânica aplicada às artes; escultura e desenho; música vocal e instrumental) e aprendiam um dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria ou sapataria. Ao fim da aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com o duplo fim de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio, que lhe era entregue ao fim do triênio (CUNHA, 2000, p. 91).

Durante esse período, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto as das sociedades civis, eram baseadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação. Ao fim do Império, com a chegada ao Brasil dos padres salesianos, um novo elemento ideológico foi incorporado a esse conjunto – o do ensino profissional como antídoto ao pecado (CUNHA, 2000, p. 91).

O ensino das profissões manuais teria, também, algum desenvolvimento, porém, não deixou de ter o caráter de inferioridade em relação aos outros ramos da educação. Em 1855 e 1857 foram promovidas duas reformas do ensino secundário

no Imperial Collegio de Pedro II. Ambas as reformas modificaram substancialmente o ensino no colégio.

Foram criados dois cursos paralelos: um de sete anos, que conduzia aos estudos superiores e outro, de cinco anos de duração, destinado aos alunos que desejassem ingressar em um dos cursos técnicos existentes no Império. Estas reformas não tiveram o sucesso desejado. A desvalorização das profissões técnicas e o prestígio das profissões liberais, cultivados na sociedade brasileira, levaram a maioria dos alunos a cursar apenas o curso que os conduzissem ao ensino superior. Além disso, o país ainda estava nos primórdios da industrialização, e a ideia de cursos profissionalizantes não tinha respaldo na sociedade brasileira (LORENZ E VECHIA, 2011).

Ainda durante o período Imperial, novas iniciativas de ensino das profissões manuais foram colocadas em prática. Em 1882, Ruy Barbosa passou a repudiar o menosprezo pelo ensino das profissões manuais. Em seu célebre Parecer e Projeto sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, apresentado à Câmara dos Deputados em 13 de abril de 1882, defendia que os últimos cinquenta anos, a educação técnica ou industrial, exercitada nos laboratórios, nas tendas, nas oficinas, nas fábricas, era a que mais tinha influído para a felicidade humana (SUCKOW, 1961, p. 144).

E Ruy Barbosa, pelo art.º 76 daquele mesmo Projeto, estruturava o ensino secundário em sete cursos: o de ciências e letras; o de finanças; o de comércio; o de agrimensor e diretor de obras agrícolas; o de maquinista; o industrial; o de relojoaria e instrumentos de precisão. O ensino industrial aparecia, assim, de mistura com o secundário, embora não trouxesse o acompanhamento da parte prática. Somente o curso de relojoaria e instrumentos de precisão apresentava, em seu currículo, a exigência da aprendizagem em oficinas próprias, o que, entretanto, só se dava na última série. Este curso seria feito em três anos, enquanto todos os outros eram mais extensos. O de ciências e letras estendia-se por seis anos; o de finanças, por cinco; o de comércio, por quatro; o de agrimensor e diretor de obras agrícolas, o de maquinista e o industrial por cinco cada um.

Todos os sete, que compunham o ensino secundário, seriam ministrados pelo externato Pedro II, que receberia o nome de Liceu Imperial Pedro II. Infelizmente, este projeto não saiu do papel e o Brasil precisou esperar a instalação da República e mais

alguns anos para que o ensino profissional fosse estabelecido no Brasil (SUCKOW, 1961, p. 145).

Foi neste contexto, de grandes e profundas mudanças, que surgiram os institutos profissionais, como é o caso do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, criado pelo Dr. Moncorvo Filho, em 1901, no Rio de Janeiro; O Instituto Disciplinar de São Paulo, em 1902; O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1873; as Escolas Federais de Aprendizes Artífices, nas capitais dos estados, em 1909; os patronatos agrícolas, em 1919 (QUELUZ, 2010, p. 43).

A criação da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná ocorreu neste momento histórico dentro de um panorama maior de desenvolvimento. Ao mesmo tempo que havia o pensamento de transformar súditos do Império em cidadãos da República por meio da educação, existia também a preocupação com os chamados “desvalidos”. Sem a educação necessária para uma profissão poderiam tornar-se marginais e uma preocupação para a sociedade da época.

2.2 A ARQUITETURA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A seguir, será apresentado um conjunto de estudos relacionados com o tema Arquitetura e Educação, demonstrando assim a relevância da pesquisa sobre a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná.

Antonio Viñao Frago e Agustin Escolano em “Currículo, Espaço e Subjetividade, a arquitetura como programa” discutem que foi dentro da história da escola, que as questões de espaço e tempo escolares começaram a ganhar importância. Argumentam que a arquitetura escolar, junto com o espaço e a função curricular, tem grande importância na aprendizagem, na formação das primeiras estruturas cognitivas. Explicam também que a arquitetura escolar é em si mesmo um programa, que cria um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância. Referenciam G. Mesmin que diz sobre a arquitetura escolar, que ela pode ser considerada como “uma forma silenciosa de ensino” (MESMIN, G., 1967, p. 62-66). Também apresentam informações sobre a publicação “A localização: urbanismo e educação” citando a publicação de “Instruccion técnica-higiénica relativa à construccion de escuelas”, de 28 de abril de 1905, e que em nota de pé de página explica que na França e na Bélgica já existiam desde 1850 e 1852, respectivamente,

regulamentações específicas sobre a localização e a construção dos edifícios escolares.

Marcus Levy Albino Bencostta, em “História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar” (2005), em seu prefácio, diz que é possível ler e interpretar a educação brasileira pela arquitetura dos edifícios escolares. Essas construções começam com a democratização do ensino a partir da Primeira República. Em muitas cidades essas construções estavam relacionadas com a finalidade de enaltecer o poder público. Com o tempo e suas mudanças, a escola foi transformada em um equipamento urbano, e tornou-se mais um entre tantos prédios públicos.

“Instituições escolares: por que e como pesquisar”, de Paolo Nosella e Ester Buffa, explica que

... podem ser um instrumento para uma nova compreensão da escola, elevando, assim, o autoconhecimento de seus profissionais ao estabelecerem comparações com outros e, portanto, aumentando a responsabilidade de suas opções (NOSELLA; BUFFA, 2013, p. 31).

Silvia Ferreira Santos Wolff (2010), em “Escolas para a República – Os primeiros passos da Arquitetura das escolas públicas paulistas”, explica as primeiras construções quando da República. Destaca que a partir da década de 1930 houve uma mudança no estilo e nos projetos, buscando algo mais moderno. As escolas técnicas tiveram uma arquitetura específica.

Os estudos do pesquisador Bencostta (2005), sobre arquitetura escolar, demonstram nas últimas décadas a existência de novas perspectivas teórico-metodológicas da História da Educação, em vários países europeus e no Brasil, mostrando que este assunto se tornou objeto importante de pesquisas neste campo. Vale ressaltar que são várias as teses e dissertações já produzidas, bem como livros, capítulos e artigos em periódicos especializados publicados sobre essa temática.

Dentre vários trabalhos encontrados, pode-se destacar a pesquisa de Marilda Iwaya, que no ano 2000, em sua dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da UFPR, fez um estudo do Instituto de Educação do Paraná, com o título “Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940 – 1960). Neste estudo ela destaca: “Trata-se de um campo de investigação (a História da Arquitetura Escolar) que abrange reflexões de caráter sociológico, antropológico e

histórico” (IWAYA, 2000, p. 9). Sobre a arquitetura do edifício, enfatiza ela que era possível perceber que o modelo arquitetônico escolar no final do século XIX e início do século XX, como padrão para a maioria das escolas públicas e particulares, constitui-se em mais um elemento que contribuiu para o conservadorismo da educação. Os prédios escolares construídos na década de vinte significaram uma inovação no setor das construções escolares, atendendo às premissas do higienismo e do racionalismo, traziam consigo novas formas de pensar a educação e o ensino. Entretanto, junto com a permanência dos prédios ao longo do século, pois são construções de média e longa duração, manteve-se como que impregnada em suas paredes, em sua mobília e em seus símbolos, uma forma rígida de conservadorismo educacional (ESCOLANO, 1994, p. 98 *apud* IWAYA, 2000, p. 53). O que chamamos hoje de tradição de uma escola, pode não ser mais do que resquícios de um passado glorioso, que, portanto, não faz mais sentido ser repetida ou mantida. [...]. As escolas públicas que se mantiveram em prédios hoje considerados históricos, quando não foram parcialmente abandonadas no seu aspecto material, sofreram modificações calcadas nos critérios da funcionalidade, o que certamente lhes trouxe prejuízos estéticos. Considerando-se que hoje as expectativas e necessidades da população em relação à escola são bastante diferentes daquelas do período em estudo, torna-se difícil manter estas escolas em funcionamento, sem danos a sua arquitetura original (IWAYA, 2000, p. 53).

Também, em sua tese de Doutorado, Ana Paulo Pupo Correia, do ano de 2013, com o título “Palácios da Instrução” – História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 a 1927) argumenta que a pesquisa se insere no âmbito dos estudos da História das Instituições Escolares. Tem como objetivo investigar os debates acerca da implantação dos projetos que desencadearam as políticas de construção dos edifícios destinados às Escolas Normais do Paraná, implantados nas cidades de Curitiba, Ponta Grossa e Paranaguá. O estudo baseia-se no pressuposto de que o edifício escolar, concebido e construído para fins educativos, incorpora em seu espaço as demandas pedagógicas, sanitárias e os códigos de posturas construtivas vigentes. Uma das questões a ser debatida refere-se às relações existentes entre os projetos arquitetônicos e os projetos políticos/educacionais que se veiculavam no período estudado (CORREIA, 2013, p. 5).

Outros estudos estão publicados sob a forma de capítulos de livros sobre o assunto. Na obra “Cultura Escolar e História das Práticas Pedagógicas”, de Ademir Valdir dos Santos e Ariclê Vechia, de 2008, existe o capítulo “Pesquisas sobre arquitetura e educação: aspectos teórico-metodológicos”, de Ester Buffa. Ela explica a importância de dialogar com arquitetos, engenheiros, pedagogos, professores, para enfocar as relações entre concepções educativas, propostas pedagógicas e a organização do espaço escolar. Conclui argumentando sobre as relações entre sociedade e escola, que variam com o tempo e o espaço; por exemplo, a educação “escolar” da criança começou a partir do momento que as mães começaram a trabalhar fora. E que a relação entre cidade e escola fica evidente quando considerado o ensino superior.

Em vez de várias salas ou casas alugadas, o novo pensamento pedagógico exigia um único prédio para atender o novo tipo de organização escolar. O prédio do Grupo Escolar Dr. Xavier da Silva foi o primeiro do estado a ser construído, seguindo as novas concepções. Começava aqui uma mudança pedagógica, onde estava presente a questão de “higiene dos edifícios escolares”, em que era enfatizada a importância do ar puro, da luz, como também a questão sanitária. Sobre isso, em 1929, é publicado o Regulamento da Diretoria Geral da Saúde Pública do Estado do Paraná, onde é colocado um estudo de engenharia médico-pedagógico para determinar a melhor maneira de construir edifícios públicos para fins escolares.

Foram encontrados vários artigos sobre arquitetura escolar publicados em diferentes periódicos do país. O artigo de Célia Rosângela Dantas Dórea, com o título “A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação”, explica que

uma das ideias norteadoras desta pesquisa consiste em encarar a organização do espaço na escola como um dos movimentos que permitem recuperar a história dos estabelecimentos de ensino, possibilitando uma nova leitura dessa ambiência escolar, leitura em que se procura identificar os fatores – políticos, sociais, culturais e econômicos – que interferem na formulação e na execução das políticas educacionais que deram origem aos atuais espaços escolares (DÓREA, 2013, p. 161).

Também o artigo “Arquitetura Escolar: Currículo ou Curral?”, da autoria de Enéas Arrais Neto, Diego Enéas Peres Ricca e Raphael Pires de Souza, explica que: a Arquitetura Escolar é muito pouco estudada tanto nos cursos de arquitetura quanto na formação dos educadores, nos cursos de pedagogia. [...] O arquiteto em seu ato de projetar constitui-se também como educador. Suas opções e escolhas podem

colaborar para o desenvolvimento educacional e refletem sua concepção curricular, e do papel da escola na sociedade. A arquitetura escolar, assim, pode ser parceira e componente de um currículo emancipador. Em suma, para cada projeto político pedagógico escolar corresponde uma ou algumas concepções específicas de arquitetura – eis a questão que tem passado em branco nas discussões tanto na área de arquitetura quanto na de educação-pedagogia (ARRAIS NETO; RICCA; SOUZA, 2017, p. 137).

Entende-se assim que o estudo das instituições escolares é de grande importância. Começando com a chegada dos Jesuítas, em 1549, até o início do século XX, que é o início do período deste estudo, houve inúmeras mudanças nas leis e decretos que regem a educação. O mesmo não aconteceu de forma tão marcante com a arquitetura escolar. Muitas foram as improvisações e adaptações dos espaços utilizados como salas de aula ou escolas. Alguns eram verdadeiros depósitos de crianças.

Mas, o que foi estudado sobre o assunto arquitetura escolar e educação? O tópico seguinte identifica quais teses e dissertações foram produzidas sobre este assunto. Também é feita uma análise destas obras para saber se estão relacionadas com o tema desta dissertação.

2.3 PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR E SOBRE A ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES

Conforme já mencionado, apesar da Arquitetura Escolar ser objeto de muitas pesquisas divulgadas em teses, dissertações, artigos e capítulos de livros, não foi encontrado, até o momento, nenhuma pesquisa que estudasse especificamente questões relacionadas à arquitetura da Escola Técnica Federal do Paraná, sendo encontrada uma tese que versa sobre o local escolhido para esta pesquisa, mas não sobre a temática aqui proposta.

Para o desenvolvimento do trabalho, foi necessário realizar pesquisa em bases de dados que disponibilizam pesquisas sobre o assunto a ser desenvolvido. Ao fazer um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ - BDTD com o descritor “arquitetura escolar” foram encontradas 99 produções. Após a leitura

⁵ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

inicial de títulos e resumos, as 29 obras escolhidas para análise estão elencadas a seguir:

QUADRO 1: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ARQUITETURA ESCOLAR

Tipo	Ano	Título	Autor	Local
Tese	2019	Edifícios escolares e educação em Pelotas-RS na Primeira República (1889-1930)	Piedras, Estela Maris Reinhardt	UFPel
Tese	2018	Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília	Chahin, Samira Bueno	USP
Tese	2017	Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)	Ermel, Tatiane de Freitas	PUCRS
Tese	2016	Pedagogias invisíveis do espaço escolar	Garcia, Patrícia Melasso	UNB
Tese	2015	Patrimônio escolar: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas	Oliveira, Fabiana Valeck de	USP
Tese	2014	Alfabetizando os filhos da rainha para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB (1919-1942)	Andrade, Vivian Galdino de	UFPB
Tese	2012	Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910 1930): imagens e imprensa	Oliveira, Maria Augusta Martiarena de	UFPel
Tese	2011	Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará	Santiago, Zilsa Maria Pinto	UFC
Tese	2008	O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)	Silva, Anete Charnet Gonçalves da	UFSCar
Tese	2001	Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires	Zarankin, Andres	UNICAMP
Dissertação	2020	Arquitetura escolar: o espaço em questão	Dantas, Carlos de Lima	Uninove
Dissertação	2019	Um monumento para a educação: Escola do Povo, São Vicente/SP, 1893-1913B	Braga, Gilson	UNISANTOS
Dissertação	2017	O ensino na prancheta: da arquitetura escolar à docência de arquitetura e urbanismo, o legado de Hélio Duarte	Lessa, Juliane Bellot Rolemberg	USP
Dissertação	2016	Parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários	Oliveira, Thaís Regina Silva Cardoso e	UEL
Dissertação	2016	Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)	Grimaldi, Lucas Costa	UFRGS

Dissertação	2016	Cultura escolar no Colégio Nossa Senhora do Rosário em Alagoa Grande – PB (1955-1965)	Silva, Robson de Oliveira	UFCG
Dissertação	2015	Benno Perelmutter e Marciel Peinado: estudo do processo de projeto para edificações escolares	Nese, Paola Lazzareschi	Mackenzie
Dissertação	2014	Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)	Wilderom, Mariana Martinez	USP
Dissertação	2013	Arquitetura para uma nova escola: modernização da arquitetura escolar de João Pessoa (1930-1939)	Oliveira, Marina Goldfarb de	UFPB
Dissertação	2013	Instituto Dona Escolastica Rosa (1899-1933): a partir do "olhar" de Julio Conceição	Izolan, Mariela	UNISANTOS
Dissertação	2013	As escolas implementadas no interior do Estado de São Paulo pelo Plano de Ação do Governo do Estado entre os anos de 1959 e 1963	Lima, Camila Venanzi	UFSCar
Dissertação	2012	Arquitetura para educação: a construção do espaço para a formação do estudante	Nascimento, Mario Fernando Petrilli do	USP
Dissertação	2011	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)	Ermel, Tatiane de Freitas	PUCRS
Dissertação	2010	Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf	Alvares, Sandra Leonora	UNICAMP
Dissertação	2009	Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)	Santos, Magno Francisco de Jesus	UFS
Dissertação	2009	As escolas do IPESP: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962	Hadlich, Flávio	USP
Dissertação	2007	Arquitetura escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília	Pereira, Alessandro Guimarães	UNB
Dissertação	2004	Arquitetura das escolas públicas nas reformas educacionais mineiras (1892-1930)	Fonseca, Claudio Lucio	UFMG
Dissertação	2000	Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo	Rocha, Cristianne Maria Famer	UFRGS

Fonte: Pesquisa documental no BDTD, realizada pelo autor.

Foi pesquisado o descritor “escolas técnicas” e foram encontrados 537 registros. Como forma de reduzir este número e relacionar as pesquisas sobre as escolas técnicas com o assunto do trabalho em andamento, foi realizada nova busca, combinando o descritor “escolas técnicas” e “arquitetura”, e o resultado foram onze obras. A obra selecionada foi:

QUADRO 2: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESCOLAS TÉCNICAS E ARQUITETURA

Tipo	Ano	Título	Autor	Local
Dissertação	2001	Warchavchik: ensaio para a modernidade	Oliveira, Camila Soares	Mackenzie

Fonte: Pesquisa documental no BDTD, realizada pelo autor.

E a pesquisa com “escolas técnicas” e “arquitetura escolar” resultou em uma pesquisa que, após leitura preliminar foi descartada, para a continuidade. Foi também realizada a pesquisa com os descritores “Arquitetura escolar” + “Paraná” foi encontrada uma obra que também não é relevante para o estudo atual. Sobre o descritor “Escola Técnica Federal do Paraná” foram encontradas três obras, mas somente uma é interessante para análise posterior nesta pesquisa:

QUADRO 3: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESCOLA TÉCNICAS FEDERAL DO PARANÁ

Tipo	Ano	Título	Autor	Local
Tese	2004	Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)	Amorim, Mario Lopes	USP

Fonte: Pesquisa documental no BDTD realizada pelo autor.

Com o descritor “Escola de Aprendizes Artífices” a pesquisa retornou 48 resultados. Após a leitura inicial dos resumos, foram escolhidos para continuidade dez trabalhos de pesquisa:

QUADRO 4: PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES

Tipo	Ano	Título	Autor	Local
Tese	2017	Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)	Carvalho, Marcelo Augusto Monteiro de	USP
Tese	2016	Entre o desejável e o possível: a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937	Silva, Luisa de Marilac de Castro	UFRN
Tese	2015	Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)	Sousa, Francisco Carlos Oliveira de	UFRN
Tese	2014	A Institucionalização Das Políticas Neoliberais Na Reconfiguração Da Educação Profissional No Brasil: Do Decreto Nº 2.208-97 À Lei Nº 11.892-08	Oliveira, Jussara de Fátima Alves Campos	PUC Goiás

Tese	2013	Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909-1942).	Candeia, Luciano	UFPB
Tese	2004	Da Escola Técnica De Curitiba À Escola Técnica Federal Do Paraná: Projeto De Formação De Uma Aristocracia Do Trabalho (1942-1963)	Mario Lopes Amorim	USP
Dissertação	2013	A Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo e a Rede Federal de Educação profissional (1909-1930)	Silva, Sheila Siqueira da	UFES
Dissertação	2013	Educação Para O Trabalho: A Criação Das Escolas Técnicas No Paraná (1900-1950)	Zanlorense, Maria Joselia	UEPG
Dissertação	2012	A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico	Bastos, Péricles Antonio Barra	ISAE FGV
Dissertação	2000	Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo: um Projeto das Elites para uma Sociedade Assalariada	D'Angelo, Márcia	USP

Fonte: Pesquisa documental no BDTD, realizada pelo autor.

Observa-se assim que os assuntos relacionados à Arquitetura Escolar, Escolas Técnicas, Escolas de Aprendizizes Artífices e Escola Técnica Federal do Paraná foram bem estudados. Mas, por outro lado, a Arquitetura Escolar nas Escolas Técnicas, a Arquitetura Escolar na Escola Técnica Federal do Paraná, e mais especificamente, a Arquitetura Escolar na Escolas de Aprendizizes Artífices do Paraná é um assunto ainda a ser pesquisado.

A seguir serão apresentadas as pesquisas relacionadas ao assunto do trabalho desenvolvido.

A primeira dissertação é de Mariela Izolan, de 2013 e defendida na Unisantos, tem o título “Instituto Dona Escholastica Rosa (1899-1933): a partir do “olhar” de Julio da Conceição”. Nela, a autora, que tem como tema a instituição escolar sob a perspectiva de patrimônio histórico e cultural e como objeto de estudo o Instituto D. Escholastica Rosa (1899-1933), situado na cidade de Santos/SP, uma das primeiras escolas de ensino profissional no Brasil (IZOLAN, 2013, p. 4).

O objetivo desse trabalho, explica Izolan, é analisar o projeto de implantação do espaço e da cultura, em paralelo ao processo de urbanização de Santos e identificar os demais documentos que constituem o Instituto em um patrimônio. A problemática está situada no estado de preservação e conservação do patrimônio, no esclarecimento sobre a história do Instituto e quanto aos níveis e instâncias de

tombamento do bem, reflexo de ausência de políticas relativas à educação patrimonial (IZOLAN, 2013, p. 4).

WALDORF

A dissertação de Thaís Regina Silva Cardoso e Oliveira, apresentada na UEL em 2016, com o tema: “Parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários” tem como objeto de estudo a arquitetura escolar Waldorf, de linhas orgânicas, característica de escolas que aplicam a pedagogia de igual nome, idealizadas pelo educador e filósofo austríaco Rudolf Steiner, no início do século XX (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Explica Oliveira que objetivo principal foi investigar se os atributos dos ambientes físicos dessas instituições de ensino, ou seus parâmetros de projeto, são identificados pelos usuários, em especial, alunos e professores, e quais suas opiniões e preferências em relação a eles. Para isso, serão apresentados os principais conceitos da Pedagogia Waldorf e da Arquitetura Orgânica Antroposófica, os parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf, relacionados a recomendações de especialistas em arquitetura escolar, e um estudo de caso, cujo objeto foi uma escola Waldorf do interior paulista. Isto possibilitou abordar diretamente seus usuários, por meio da aplicação de instrumentos e métodos de Avaliação Pós-Ocupação (APO): entrevistas, mapa comportamental, poema dos desejos e questionários. Este último foi aplicado a professores e alunos desta instituição e de uma escola particular tradicional de igual porte, a fim de verificar se haveria diferenças de opiniões e preferências conforme o ambiente físico e pedagógico vivenciado, tornando este um estudo de caso comparativo (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Oliveira explica que identificou que há diferenças quanto a alguns aspectos, indicando influência dos ambientes vivenciados, e algumas concordâncias, apontando para necessidades humanas universais. Esta pesquisa, continua Oliveira, aponta para a importância de se oferecer ambientes de aprendizagem com arquitetura de qualidade, em que se incluem a humanização, a oferta de ambientes variados e polivalentes, e a possibilidade de que os usuários se apropriem, gerando senso de pertencimento e satisfação, independentemente da forma ou do atributo físico, que não possuem aspecto preponderante em si. A contribuição desse trabalho é orientar

projetos de construção e ampliação de escolas Waldorf, com base nas exigências dessa pedagogia e nas opiniões e preferências dos usuários (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Explicando um pouco mais sobre este novo sistema escolar, detalha Oliveira que, no início do século XX, Rudolf Steiner⁶, filósofo e educador austríaco, fundou a Antroposofia, igualmente conhecida por Ciência Espiritual, cujo preceito é conhecimento do ser humano de maneira holística, ou seja, em sua totalidade, enquanto Ser Integral, com seus aspectos físico, emocional, intelectual, e espiritual, ou, corpo, alma e espírito [...]. Por esse motivo, não surpreende ser um dos desdobramentos dessa filosofia, a pedagogia Waldorf, cuja base, de acordo com Lanz (1998, p.11), é a “observação íntima do ‘ser criança’ e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil” (OLIVEIRA, 2016, p. 26).

Oliveira arguiu que na Alemanha, do final do século XIX, início do XX, houve um grande aumento populacional, além da migração para área urbana para trabalhar na indústria, restrição do trabalho infantil, com consequente aumento na pressão de que as crianças frequentassem escolas, inclusive para formação de mão de obra, o que demandou suas construções. Estas tinham aparência óbvia, não surpreendente, simples e séria, com salas de aula destinadas a mais de 70 crianças, que eram separadas por gênero, sendo comparadas a quartéis militares, resultado do sistema prussiano⁷ de ensino. Afirma que nesse mesmo período, e novamente entre as duas

⁶ Mais do que uma concepção de ensino, o filósofo, educador e artista Rudolf Steiner (1861-1925) criou uma linha de pensamento que enxerga o homem além do material. É a Antroposofia, que prega o conhecimento do ser humano aliando fé e ciência. Sua Pedagogia é um reflexo dessa forma de pensar, que sobrevive há um século. Ideias defendidas por ele, como a de que todos carregam uma bagagem das vidas passadas, às vezes afastam os educadores, temerosos de que o ensino seja contaminado pelo esoterismo. Não é preciso comungar da visão espiritual de Steiner para tirar benefício desse modo de ver a Educação. A Pedagogia Waldorf, desenvolvida por ele, é aplicada em escolas específicas. São cerca de 800 ao redor do mundo, 50 espalhadas pelo Brasil. Tudo começou quando o diretor de uma fábrica em Stuttgart, na Alemanha, pediu que Steiner o ajudasse na fundação de uma escola para os filhos dos funcionários. A empresa chamava-se Waldorf-Astoria - daí o nome dado ao método de ensino, nascido em 1919. (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1900/rudolf-steiner-o-defensor-da-sensibilidade>. Acesso em: 28 mai 2021).

⁷ A educação como conhecemos surgiu no século XVIII numa época da História chamada de Despotismo Esclarecido, em que se criou o conceito de educação conhecida, pública, gratuita e obrigatória. Ela nasceu mais precisamente no início do século XIX na Prússia, com o objetivo de evitar as revoluções que ocorriam na França, e os próprios monarcas incluíram alguns princípios do Iluminismo no conteúdo educativo para satisfazer o povo, mas mantiveram a rigorosidade do absolutismo no modelo. A escola prussiana herdou a estrutura do sistema Espartano, fomentando a disciplina, a obediência, e o regime autoritário, e se baseava na forte divisão de classes e castas, sendo um foco de xenofobia e nacionalismo extremado. Com o passar dos anos muitos países importaram esse modelo de escola moderna com o discurso de promoção da educação universal, acesso à educação para todos, e elevando a bandeira da igualdade, quando justamente a própria essência do sistema provinha do despotismo, buscando perpetuar modelos elitistas e a divisão de classes. A escola nasce num mundo positivista, regido por uma economia industrial, portanto busca obter os maiores

Grandes Guerras, com a proclamação da primeira república, surgiu uma multiplicidade de ideias pedagógicas, em que se inclui a Pedagogia Waldorf, dentro de um movimento geral de reforma pedagógica contrário ao afastamento da vida real, ao intelectualismo e autoritarismo predominantes nas escolas, havendo reflexos nos ambientes físicos educacionais. A coerência ideológica de Steiner, entre outras coisas, é a razão para que o "Movimento da Reforma" tenha se mantido vivo até o presente (OLIVEIRA, 2016, p.28).

Destaca Oliveira que a fundação da primeira escola Waldorf ocorreu no ano de 1919, durante o primeiro pós-guerra mundial, em Stuttgart, Alemanha, ocasião em que a Europa estava arrasada física e moralmente. Havia, por parte dos governantes, a corrida armamentista que, como se sabe, culminou na Segunda Guerra Mundial e, posteriormente, na Guerra Fria. Durante a Segunda Grande Guerra, essas escolas foram fechadas na Alemanha pelo sistema nazista, porém, novas foram abertas em outros países da Europa e nos Estados Unidos. Era para a sociedade, portanto, momento propício ao desenvolvimento de ideais de liberdade e elevação da alma humana, como proposto por Steiner (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Outra dissertação, a de Sandra Leonora Alvares, defendida na UNICAMP, em 2010, com o título "Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf", analisa como construções estão relacionadas a esta pedagogia.

Disserta a autora que a Escola Waldorf teve sua origem na Alemanha em 1919, quando o dono da fábrica de cigarros alemã Waldorf Astoria pediu a Rudolf Steiner, educador e filósofo, que organizasse uma escola para os filhos de seus operários. Assim, Steiner idealiza a pedagogia Waldorf com a missão desenvolver não só o lado intelectual das crianças, mas também, o emocional, o psicológico, o intuitivo e a experiência concreta. Nesse contexto, a experiência espacial que toca a criança, física e criativamente, é considerada tão significativa quanto o ensino das matérias que alimenta a capacidade intelectual e social da criança. Consequentemente existe uma

resultados observáveis com o menor esforço e investimento possível, aplicando fórmulas científicas e leis gerais. A escola era a resposta ideal à necessidade de trabalhadores que não tinham onde deixar seus filhos e à ambição dos empresários industriais que almejavam formar capital humano para suas fábricas. Os grandes empresários do século XIX como JP Morgan, Henry Ford e John Rockefeller, foram os principais financiadores desse projeto de escola através de suas fundações. A escola era comparável à manufatura de um produto, seguindo uma série de passos determinados, numa ordem específica, separando as crianças por gerações em graus escolares, e em cada uma das etapas seriam trabalhados determinados conteúdos que assegurariam o sucesso de formação. (Disponível em: <https://politicaescola.wordpress.com/2014/07/03/a-educacao-proibida/>. Acesso: 27 de maio de 2021).

preocupação em proporcionar aos alunos espaços físicos adequados ao processo de ensino. Este fato se reflete na arquitetura de seus prédios, que se destacam por suas formas orgânicas e peculiares, caracterizando um tipo arquitetônico (ALVARES, 2010, p. 7).

Tendo em vista a importância da arquitetura para o processo de aprendizado Waldorf e, também, o valor da identidade para uma comunidade, essa pesquisa propôs-se a estudar a arquitetura dos prédios das escolas Waldorf. Esta foi analisada sob o foco da linguagem dos parâmetros de Christopher Alexander, que possibilitou a identificação de diferentes soluções projetuais para os três princípios que norteiam a construção desse tipo arquitetônico: a integração, a correlação e a inspiração. Assim, com base no estudo teórico da pedagogia Waldorf e na análise das escolas, foi possível propor sugestões projetuais para auxiliar arquitetos, que venham a projetar escolas Waldorf, a preservar o “tipo arquitetônico” (ALVARES, 2010, p. 7).

A autora destaca que as escolas eram, usualmente, estabelecidas em igrejas ou em instituições comerciais, sendo os espaços da educação vistos como algo secundário. As primeiras publicações que tratavam do projeto arquitetônico escolar datam da primeira metade do século dezenove. No entanto, elas abordavam somente a perspectiva arquitetônica, não se importando com as necessidades particulares dos ambientes educacionais. Henry Barnard foi um dos primeiros a se preocupar em dar um ambiente saudável às crianças durante o período escolar, privilegiando a ventilação e a iluminação natural. Suas ideias foram publicadas em seu livro “School Architecture on contributions to the improvement of school-houses in the United States”, em 1848 [...]. Essa tendência foi absorvida pelas construções escolares por muito tempo. [...] É citado o trabalho de um pesquisador, que viajou por vários países e trouxe para a Inglaterra contribuições para projetos de edificações escolares, seguindo a visão de Henry Barnard. No entanto, ele acrescentou dois critérios para a determinação da forma das novas escolas, o layout das salas de aula e o número de alunos. Assim, ele associou teoria educacional com a arquitetura de maneira significativa (ALVARES, 2010, p. 21).

ANÍSIO TEIXEIRA E HÉLIO DUARTE

Samira Bueno Chahin defendeu sua tese “Cidade nova escolas novas? Anísio Teixeira⁸, arquitetura e educação em Brasília” na USP em 2018, propõe uma interpretação do Plano Educacional de Brasília por meio do cruzamento de leituras sobre três de seus aspectos: apropriações das ideias em circulação sobre educação e cidade, o urbanismo de seu Plano Piloto e a tipologia de seu lugar escola em relação a práticas cotidianas de sua implementação, propostas, conceitos e significações, foi mobilizada para tratar das dimensões educativas do projeto de urbanidade concebido para a nova capital.

Na tese, a autora detalha que a obra de Anísio Teixeira alinhava a interpretação proposta, funcionando como norte e recorte para o conjunto de circunstâncias entendidas como precedentes fundamentais da formulação deste projeto educativo. Sua trajetória, no entanto, é pensada como oportunidade especial de enfrentamento das relações, trocas e dissonâncias entre os campos da educação e da arquitetura e urbanismo, seja em âmbito nacional, seja internacionalmente considerado. Nos limites de uma leitura interdisciplinar entre arquitetura, urbanismo e educação, a tese formula uma narrativa sobre a produção do espaço escolar no contexto de modernidade que construiu Brasília (CHAHIN, 2018, p. 23).

Na página 65, abaixo do subtítulo “O projeto para a Escola-Parque do entrequadras 307-308 sul”, Chahin explica que problema de arquitetura foi resumido a “construir área para conter cerca de 1000 crianças de 7 a 14 anos (em cada turno), constituindo os locais adequados para as atividades programadas, numa faixa de terrenos de 80 x 160 metros”. Daí, conclui que, frente à extensão do programa, a solução estaria na organização do edifício em um piso elevado, prezando por uma baixa taxa de ocupação do terreno e livrando áreas “para os espaços livres circundantes, jardins, piscina e esportes”. Desse modo, o programa seria

⁸ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Dewey considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Foi esse pragmatismo que impulsionou Anísio a se projetar para além do papel de gestor das reformas educacionais e atuar também como filósofo da educação. A marca do pensador Anísio era uma atitude de inquietação permanente diante dos fatos, considerando a verdade não como algo definitivo, mas que se busca continuamente. (Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/1375/anisio-teixeira-o-inventor-da-escola-publica-no-brasil>. Acesso em: 28 mai 2021).

predominantemente desenvolvido em um único edifício central, cuja planta superior abrigaria o currículo de artes, a biblioteca, o museu e grande parte do que foi chamado de atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições). No térreo, além do pátio coberto possibilitado pelo uso de pilotis, estariam as funções de apoio e administração e, principalmente, as áreas livres de conexão com o conjunto das instalações, o auditório e as áreas de recreação. A organização do pavimento superior prezaria pela “completa maleabilidade da distribuição do espaço interno”, ao mesmo tempo que pela “possibilidade de isolamento total, sem quebra de continuidade, por meio de placas transparentes acima de dois metros” (CHAHIN, 2018, p. 65).

A dissertação de Juliane Bellot Rolemberg Lessa foi apresentada na USP, em 2017, com o tema: “O ensino na prancheta: da arquitetura escolar à docência de arquitetura e urbanismo, o legado de Hélio Duarte⁹” A autora analisa a experiência profissional do carioca Helio de Queiroz Duarte, tendo sido um dos poucos arquitetos a se dedicar à carreira acadêmica em paralelo e com igual vigor ao trabalho na prancheta (LESSA, 2017, p. 16).

Valorizado pelos arquitetos, mas ainda pouco estudado, Duarte deixou como legado um novo paradigma de concepção e entendimento do uso e potencialidades da escola enquanto equipamento público. Ainda hoje tal herança rende frutos, notadamente nos projetos para os CEUs (Centros Educacionais Unificados). Sua atividade docente não foi menos impactante, afinal, Duarte foi um dos fundadores da FAU/USP, um dos principais criadores do programa de pós-graduação dessa instituição (o primeiro do país) e o responsável pela introdução do TGI (Trabalho de Graduação Interdisciplinar), hoje exigidos por todas as faculdades (LESSA, 2017, p. 19).

Explica a autora que o objetivo da pesquisa é compreender como parte da produção de Hélio Duarte se transformou em marco da arquitetura moderna nacional, referência para muitos arquitetos, em especial àqueles dedicados aos programas educacionais, tanto do ponto de vista espacial quanto pedagógico, ainda hoje. Pretende-se também compreender a influência de sua atuação docente e acadêmica na conformação e sistematização do ensino de graduação e pós-graduação de

⁹ Hélio de Queiroz Duarte (Rio de Janeiro, 1906 - São Paulo, 1989) foi um arquiteto, urbanista e professor conhecido pelos protótipos de projetos escolares, conhecidos pelo nome Escola-Classe-Escola-Parque baseados na obra do pedagogo Anísio Teixeira, que foi o embrião do projeto do CEU inicialmente da cidade de São Paulo e num segundo momento outros municípios. (Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9lio_Duarte. Acesso em: 28 mai 2021).

arquitetura e urbanismo no país, bem como, verificar como o conjunto de suas atividades colaborou na consolidação e reconhecimento da profissão de arquiteto e urbanista em São Paulo (LESSA, 2017, p. 16)

RIO GRANDE DO SUL

A tese “Edifícios escolares e educação em Pelotas - RS na Primeira República (1889-1930)”, de Estela Maris Reinhardt Piedras, defendida na UFPEL em 2019, faz a junção entre a história da educação e a arquitetura, investigando como os edifícios escolares materializam as preocupações do contexto educacional da Primeira República (1889 e 1930) em Pelotas. O objetivo do estudo é identificar os edifícios escolares públicos e privados construídos em Pelotas na Primeira República e suas tipologias, para compreender sua relação com a formação social da educação brasileira naquele local e período (PIEDRAS, 2019, p. 6).

Os resultados da pesquisa apontam que, entre 1889 e 1930, no município de Pelotas, através de instituições de ensino públicas e privadas, o ensino primário, secundário e técnico era oferecido em edifícios construídos para essa finalidade, tanto no centro urbano quanto fora dele e nos bairros populosos; tais escolas compreendem quatro estilos arquitetônicos que constituem a cultura material capaz de entender as abordagens de educação vigentes naquele período de 40 anos; há evidências de diferenças significativas entre as realidades do ensino privado e público no período, seja com relação aos níveis de ensino ou aos edifícios escolares (PIEDRAS, 2019, p. 6).

Segundo Piedras, os estudos localizados comprovam que há uma relação entre a construção dos edifícios educacionais na cidade de Pelotas e os ideários políticos, sociais e educacionais do período (PIEDRAS, 2019, p. 32).

A tese demonstrada pela autora identifica que a temática da urbanização de Pelotas foi pesquisada sob uma variada gama de enfoques por arquitetos, urbanistas, geógrafos e historiadores. Os estudos mostram que havia uma grande preocupação por parte dos governantes em relação às questões da infraestrutura e da urbanização, buscando dotar o município de adequadas condições de salubridade e de higienismo (PIEDRAS, 2019, p. 34).

A tese de Tatiane de Freitas Ermel, defendida na PUCRS, em 2017, com o tema “Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola

primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)” encaixa-se no campo da história da educação, na perspectiva teórica da história cultural e da cultura escolar, onde procura analisar, os primeiros prédios destinados para a escola primária pública no Estado do Rio Grande do Sul, durante a Primeira República Brasileira (1889-1930), relacionando-os com o patrimônio histórico-educativo rio-grandense (ERMEL, 2017, p. 9).

Explica Ermel que o recorte temporal foi estabelecido de acordo com os anos de construção/finalização da primeira e da última escola primária identificada na pesquisa. Sendo assim, o ano de 1907 marca o início da construção da Aula Isolada Campos da Redenção, localizada na cidade de Porto Alegre. A data de 1928 corresponde à finalização de dois colégios elementares no Estado, um localizado no município de Passo Fundo e, o outro, em Cruz Alta, construídos com base em um mesmo projeto. Durante este intervalo (1907-1928), o estudo identificou 18 edifícios escolares, entre reformas, adaptações e construções realizadas pelo governo do Estado, o que possibilitou a divisão em dois grandes grupos, sendo um deles de edifícios adaptados e, outro, de construções (ERMEL, 2017, p. 9).

Segundo o estudo, a cultura escolar é vista como algo que permanece ao longo do tempo, e que engloba os sujeitos ou atores que estão envolvidos na educação (alunos, professores, funcionários, pais, religiosos); os discursos, as linguagens e os modos de comunicação utilizados no contexto escolar; os aspectos organizativos e institucionais e, por último, mas não menos importante, a cultura material que compõe o espaço escolar. Portanto, é algo que permanece; que as sucessivas reformas não conseguem mais que arranhar superficialmente, constituindo um sedimento formado ao longo do tempo. No entanto, diz Ermel, não se pode pensar na cultura escolar apenas como permanência, pois também se transforma ao longo do tempo. Sendo assim, a cultura escolar se constitui numa relação de continuidades e mudanças, o que a assinala como produto histórico de cada época (ERMEL, 2017, p. 35).

Da mesma autora temos uma dissertação defendida na PUCRS, em 2011, com o título de “O “Gigante do Alto da Bronze”: um estudo sobre o espaço e arquitetura escolar do Colégio Elemental Fernando Gomes em Porto Alegre/RS (1913 1930)”. A autora explica que estudo analisa o espaço e a arquitetura escolar do Colégio Elemental Fernando Gomes, construído em Porto Alegre em 1913, com o projeto do engenheiro Affonso Hébert. Examina questões referentes à inadequação dos espaços adaptados para a escola primária e a necessidade de construção de prédios

escolares, estabelecendo uma relação com o planejamento e construção visual das cidades, no início da Primeira República no Brasil. O objetivo principal consiste em acompanhar o período de construção do Colégio Elementar Fernando Gomes (1913-1922) relacionando-o com os projetos de reformas da cidade de Porto Alegre (ERMEL, 2011, p. 7).

Explica a autora que as variações dos espaços destinados às atividades de ensino/aprendizagem de crianças são inúmeras, e englobam tanto os improvisados como os projetados unicamente para serem escola. Essa passagem dos espaços adaptados, nas residências dos alunos, em casas alugadas ou nas casas dos professores para um edifício próprio, projetado e construído para a finalidade de ser escola, marca um importante momento da história da educação (ERMEL, 2011, p. 29).

A próxima dissertação tem o título de “Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo”, de Cristianne Maria Famer Rocha, defendida em 2000 na UFRGS. Explica Rocha: “Busco na desconstrução histórica de algumas edificações escolares situadas na cidade de Porto Alegre (RS) – consideradas as marcas pedagógicas que direta ou indiretamente modelaram seus espaços arquitetônicos – analisar a relação entre espaço(s) escolar(es) e pedagogia(s), descrevendo as continuidades e as rupturas que tais marcas imprimiram aos espaços por elas ocupados (ou até mesmo determinados). Assim como, analisar alguns dos mecanismos de sujeição (controle) e disciplinamento (vigilância) que se ativaram, particularmente na Idade Moderna, em relação ao uso e à disposição dos espaços”.

Dentre os inúmeros estabelecimentos de ensino aqui existentes, explica Rocha, foram escolhidos aqueles que pareceram mais significativos – pela história que possuem, pela posição geográfica e cultural que ocupam na cidade, pelas marcas pedagógicas (mais ou menos visíveis) que carregam e pelo espaço arquitetônico constituído e formalmente representado que possuem. Distinguem-se, entre si, por representarem mais de um século de histórias pedagógicas (positivistas, escolanovistas, tecnicistas, neomontessorianas ou construtivistas) que são (quase que) imediatamente reconhecidas nas decisões arquitetônicas que compõem os espaços físicos destas escolas. Ao investigar estes espaços escolares, procuro compreender o modo como eles foram sendo constituídos e justificados - num projeto sistêmico generalizante de “avanços”, progressos e evoluções – além de definir os elementos que permitem compreendê-los enquanto construções que foram se

“modernizando” para permitirem um contínuo e mais econômico controle com um sempre menor exercício de violência “explícita” (ROCHA, 2000, p. 7).

A tese de Maria Augusta Martiarena de Oliveira, com o tema “Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910 1930): imagens e imprensa”, defendida em 2012, na UFPEL dedica-se à análise da cultura escolar (instituições e práticas escolares) como elementos de distinção social da elite pelotense, que foram utilizados como representações de modernidade pelo referido grupo. Para a realização de tal investigação, são utilizadas fontes escritas e imagens, extraídas da imprensa da cidade de Pelotas e de documentos oficiais (OLIVEIRA, 2012, p. 6).

O recorte temporal para a pesquisa se interpõe entre as décadas de 1910 e 1930, período caracterizado como um contexto de transição, no qual ocorreram tentativas de superação da decadência [...] especialmente durante a Primeira Guerra Mundial, ao mesmo tempo em que o pós-guerra, a crise de 1929 e a década de 1930, constituíram-se em um momento de crise. Acredita-se que, nessa conjuntura, a elite Pelotense utilizou as instituições educacionais e suas práticas escolares como representações da modernidade educacional e urbana (OLIVEIRA, 2012, p. 17)

No capítulo 2, explica Oliveira sobre educação brasileira e gaúcha, que a educação é fruto de um contexto histórico maior, que engloba as esferas econômica, política, social e cultural. Logo, para que as transformações educacionais realmente se concretizassem foi necessário um conjunto de mudanças iniciadas ainda no decorrer do século XIX. Ao realizar uma periodização da história da escola pública brasileira, é definido como marco inicial, do que considera o longo século XX, o ano de 1890. Para justificar tal escolha, vários fatores: economicamente, os cafeicultores estabeleceram-se como principal grupo; politicamente, a Monarquia encontrou o seu fim e instaurou-se a República; socialmente, grupos sociais que vieram a pressionar a classe agroexportadora já haviam surgido, como a classe média, os trabalhadores assalariados urbanos, a imigração estava estabelecida e havia ocorrido a abolição; culturalmente, o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo, o romantismo encontravam-se na cena acadêmica (OLIVEIRA, 2012, p. 106).

Nesse turbulento contexto histórico, a escola ganhou um papel primordial na formação dos cidadãos da república nascente. Seja com o intuito de republicanizar, disciplinar e afirmar o regime ou com o objetivo de reduzir o analfabetismo que ainda atingia níveis altíssimos, a escola constituiu-se como uma das principais ferramentas

governistas, especialmente na figura do grupo escolar, ou seja, com classes seriadas, cujo prédio era construído tendo em conta interesses curriculares e pedagógicos. Tal instituição acabou por tornar-se um templo de saber que não civilizava apenas os seus estudantes, mas os habitantes da cidade. Isso ocorria porque seu prédio era, na maior parte das vezes, um diferencial em relação ao seu entorno. A arquitetura escolar passou a ter determinadas características, que tornavam visíveis o poderio republicano (OLIVEIRA, 2012, p. 107).

Explica Oliveira que outra questão não menos importante que envolve a escola, citada por e refere-se ao voto. A educação pelo voto e pela escola foi instituída pelos republicanos como a grande arma da transformação evolutiva da sociedade brasileira, sendo oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano. Dessa forma, a prática do voto pelos alfabetizados e a frequência à escola seriam os responsáveis pela formação do homem progressista, adequado aos tempos modernos, transformando o súdito em cidadão ativo (OLIVEIRA, 2012, p. 107).

Esta transformação é de vital importância em um momento de transição entre dois regimes de governos distintos: a Monarquia, baseada na tradição e na hereditariedade, afirmando-se através de seus súditos; a República, baseada no voto do alfabetizado e na participação do cidadão. Cabe aqui ressaltar que existe um caminho a ser traçado entre o súdito e o cidadão, cuja formação se dá através de instituições e símbolos. Logo, a República não se eximiu de transformar a cidade em palco de sua simbologia (OLIVEIRA, 2012, p. 107).

Conforme disserta Oliveira, era importante a República ser detentora de uma dessas ferramentas, pois, as forças políticas buscaram controlar as instituições educativas e seus agentes com o objetivo de impor-lhes a forma escolar mais adequada e eficaz para ministrar e conformar a sociedade. Nesse mesmo sentido, o discurso daqueles que implantaram o novo regime político, em 1889, continha, além da justificação racional do poder, a fim de legitimar a República, o interesse em construir uma nação pautada em valores sintonizados com as mudanças que o mundo moderno apresentava. Logo, na tentativa de colocar-se contra as diversidades presentes no cotidiano social, explica Oliveira, que a função do Estado foi a de assumir a liderança nos processos uniformizadores das populações, cujo objetivo era adaptar as pessoas à sociedade em que vivem. Nesse contexto, a escola tornou-se uma das instâncias legitimadoras do Estado, pois é uma instituição com função eminentemente ideológica (OLIVEIRA, 2012, p. 107).

Lucas Costa Grimaldi defendeu sua dissertação em 2016 na UFRGS com o título “Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)”. Ele analisa as memórias de estudantes sobre os espaços e prédios escolares. Foram escolhidas quatro instituições de ensino privadas de Porto Alegre: o Colégio Anchieta, o Colégio Americano, o Colégio Farroupilha e o Colégio Rosário.

Explica Grimaldi que 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? (GRIMALDI, 2016, p. 8).

SÃO PAULO

A tese “Patrimônio escolar: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas” de Fabiana Valeck de Oliveira, defendida na USP em 2015, tem como objeto de estudo o patrimônio das primeiras Escolas Normais implantadas no Estado de São Paulo, com destaque para o acervo da Escola Normal Caetano de Campos. Oliveira analisa o universo e a natureza dos bens que integram o patrimônio histórico e cultural dessas escolas, identificando o conjunto dos bens culturais comuns presentes nessas instituições escolares: para além da arquitetura de seus edifícios, a materialidade de seus acervos documentais e museológicos. Por um lado, o trabalho trata do reconhecimento oficial da arquitetura desses edifícios como bens a serem preservados, medida levada a cabo através de uma série de processos de tombamento no âmbito do CONDEPHAAT, por outro,

apresenta quais os conjuntos de documentos, livros, fotografias e outros objetos que constituem os acervos escolares de caráter histórico e cultural das mais antigas escolas normais criadas no Estado de São Paulo, tão dignos de serem elevados à categoria de patrimônio e preservados quanto à arquitetura dos edifícios que os abrigam. Para Oliveira, além da arquitetura dos edifícios escolares, esses testemunhos materiais significativos da trajetória das escolas estão presentes em seus arquivos, suas bibliotecas, em alguns museus escolares, e, ainda, dispersos em tantos outros espaços da escola (OLIVEIRA, 2015, p. 15).

Com relação ao edifício e ao espaço escolar, se nos primórdios da colonização as construções jesuíticas — os colégios e os seminários — podem ser consideradas as primeiras manifestações de uma arquitetura para a educação no Brasil; durante o Império, a escola pública foi, na maioria das vezes, a casa do professor ou espaços cedidos por igrejas, prédios comerciais ou de particulares, assim como aconteceu com a implantação da Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba. Tanto as condições das instalações físicas das salas quanto recursos como mobiliário e material didático eram, em grande parte, precários (OLIVEIRA, 2015, p. 26).

Até meados do século XIX praticamente não foram projetados e construídos edifícios especificamente para abrigar escolas. Somente no final do século XIX, com a instauração da República e com a expansão e reorganização de estruturas administrativas do governo, a instrução pública passou ser considerada uma das principais atribuições do poder público, cabendo a cada Estado a implantação de suas redes de ensino. A política de construções escolares implantada pelo regime republicano no Estado de São Paulo promoveu a construção de prédios escolares como símbolos da importância atribuída à educação, ao progresso e às realizações do governo (OLIVEIRA, 2015, p. 26).

A arquitetura escolar pioneira das escolas paulistas é produto de um momento em que o país se moderniza com rapidez. Essas transformações passam pela alteração da ordem política, pela renovação cultural e pelo recrudescimento das relações de intercâmbio entre o Brasil e as nações hegemônicas do final do século XIX. (...) Fruto de muita vontade política e de rudimentar estrutura técnica e administrativa, é uma arquitetura desbravadora, pioneira. Uma arquitetura caracterizada pela experimentação, por tentativas que têm por consequências algumas fórmulas quase invariáveis de enfrentar o desafio das construções escolares. (WOLFF, 2010 *apud* OLIVEIRA, 2015)

Os primeiros prédios escolares construídos no Estado de São Paulo passaram a ter características próprias, que os diferenciavam de outros edifícios públicos e particulares, representando um espaço específico destinado à realização das atividades e das práticas pedagógicas vigentes. Ao longo dos anos, tornam-se marcos na paisagem urbana, um ponto de referência em todas as cidades em que foram construídos, seja para seus usuários seja para toda a comunidade (OLIVEIRA, 2015, p. 26).

A vastidão dos projetos das escolas normais e de alguns grupos escolares, a riqueza de ornamentos e de detalhes nas fachadas desses edifícios escolares representam, ainda atualmente, a importância atribuída à escola nos primeiros anos da República. A pesquisa de Oliveira destaca que a localização da escola e suas relações com o entorno, as características arquitetônicas dos edifícios, seus elementos simbólicos próprios e sua decoração correspondem a padrões culturais e pedagógicos que poderiam influenciar a formação do aluno (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Sobre a distribuição do espaço interno, argumenta Oliveira, a sala de aula é o principal ambiente pedagógico da escola pública, resultado, desde a sua implantação, da metodologia de transmissão do saber do professor para os alunos. Organizada internamente para orientar a atenção dos alunos para o professor, os bancos escolares, na maioria das vezes fixados no piso, eram (e em quase totalidade continuam sendo) alinhados em fileiras de frente para o quadro negro. Em muitas escolas, junto ao quadro, existiam tablados para manter o professor em um nível mais elevado que o restante dos alunos, demonstrando a superioridade de quem detém o conhecimento (OLIVEIRA, 2015, p. 29).

A dissertação “Um monumento para a educação: Escola do Povo, São Vicente/SP, 1893-1913”, de Gilson Braga, defendida na UNISANTOS em 2019, investiga a criação da Escola do Povo, criada no município de São Vicente, em 1893, e da sua transição para o Primeiro Grupo Escolar da cidade, em 1913. Os objetivos são apresentar os agentes que participaram desse processo e identificar as ações desenvolvidas na construção e na transformação desse espaço escolar (BRAGA, 2019, p. 11).

Explica o autor que ela foi criada por iniciativa de um grupo de cidadãos vicentinos, em sua maioria da Loja Maçônica Fraternidade de Santos, a escola foi instalada em um armazém de secos e molhados, sendo transferida, em 1898, para um novo edifício, construído conforme características que poderiam ser classificadas

como de uma Arquitetura Escolar Republicana. Em 1913, a escola passou a ser administrada pelo Governo do Estado e denominada como “Primeiro Grupo Escolar de São Vicente”.

Braga disserta que analisar a escola e seu edifício numa perspectiva histórica como monumento e documento, e uma personagem que testemunhou acontecimentos, exige que se olhe com atenção para algo que é mais que um prédio ou uma instituição, porque será sempre portador de significados e um foco aglutinador de relações humanas. Quem construiu? Por que construiu? Qual significado de uma Escola para o município? E ainda, por que e de que forma foram realizados os acréscimos construídos? Essas indagações pautaram a investigação sobre quais foram os agentes, como se desenvolveram as propostas dos “novos” espaços construídos, quais as suas intenções, os desdobramentos e as consequências disso (BRAGA, 2019, p. 11).

Na página 40, Braga detalha sobre a transformação da escola. Explica ele que o Edifício Escolar da “Escola do Povo”, inaugurado em 1898, para abrigar os alunos e professores que anteriormente estavam instalados em uma outra edificação improvisada, teve sua trajetória ligada à história com a região da Baixada Santista no Estado de São Paulo. Sua implantação coincidiu com o processo de modernização da região iniciado em fins do século XIX. Foi um período as ideias higienistas de modernizar a sociedade a partir de uma redefinição do espaço urbano, e um dos principais objetivos do governo brasileiro, amplamente difundido, fazendo com que as cidades coloniais fossem transformadas em cidade salubres.

A dissertação de Mariana Martinez Wilderom, defendida na USP em 2014, com o tema “Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)” destaca, entre outros pontos, que escola é uma instituição submetida às variáveis operacionais e ideológicas das políticas públicas. A prioridade de investimentos na área, a escala da intervenção, o tempo de implantação, são algumas das dimensões de ordem política, decisivas para a qualidade da arquitetura educacional. Enquanto fatores vinculados a uma estratégia de governo, refletem também uma concepção de qualidade de vida urbana, que é assumida em cada gestão (WILDEROM, 2014, p. 37).

Wilderom disserta que as políticas públicas revelam visões de épocas e de personagens que ora empoderam, ora fragilizam a arquitetura educacional, independentemente dos ideais otimistas e transformadores da realidade, por parte dos

arquitetos e profissionais envolvidos na estruturação da rede. São, pois, decisões políticas que definem as prioridades de ação e questões de ordem exclusivamente administrativa e tendem a ser determinantes. Apesar deste ciclo em que opera o poder público, que evidencia a fragilidade do projeto diante da tendência ao pragmatismo administrativo (exemplificada na preferência de muitos governantes por edificações de mínimo custo e máxima eficiência no atendimento aos índices), a compreensão dos processos em que opera a máquina estatal também revelou vitórias e acertos (WILDEROM, 2014, p. 37).

A próxima dissertação tem o título “As escolas implementadas no interior do Estado de São Paulo pelo Plano de Ação do Governo do Estado entre os anos de 1959 e 1963” e foi defendida por Camila Venanzi Lima, na UFSCar em 2013. A autora explica sobre seu trabalho:

A pesquisa propõe uma reflexão acerca de alguns aspectos da arquitetura moderna brasileira que foi produzida num recorte histórico inicial de quatro anos e que conheceu uma extensão total de aproximadamente dez anos. [...]. Os edifícios escolares estudados se transformaram em obras paradigmáticas porque produziram, nas cidades em que foram implantados, um impacto cultural, através de suas formas modernas, e social, na medida em que novos arranjos espaciais perseguiram o ideal de acessibilidade. Desta forma, questionando o arranjo espacial e até mesmo o programa estabelecido até então, com a inserção de novas características construtivas, espaciais e tipológicas, repensavam a relação com o entorno e com o próprio usuário do ambiente escolar (LIMA, 2013, p. 8).

A dissertação “As escolas do IPESP: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962”, de Flávio Hadlich, defendida na USP em 2009, teve por objetivo, segundo o próprio autor, realizar uma análise dos projetos escolares encomendados pelo Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) junto aos escritórios paulistas de arquitetura, durante a vigência do Plano de Ação do então governador do Estado, Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto.

Foram realizados levantamentos dos projetos selecionados, caracterizando construtivamente a produção em estudo e comparando com as diretrizes de projeto elaboradas pelo Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE), criado pelo governo do Estado para o planejamento da rede escolar. Também foram analisados os fatores que possibilitaram uma nova forma de elaboração de projetos para obras públicas — até então realizados por funcionários públicos — através de contratos com os escritórios de arquitetura, e sua repercussão junto à classe arquitetônica. Para o

melhor entendimento e verificação da diversidade de projetos elaborados, foram criados grupos com projetos selecionados por similaridade conceitual através de critérios embasados na espacialidade e forma das edificações (HADLICH, 2009, p. 6).

Segundo o autor, a história da arquitetura escolar pública paulista mostra a ocorrência de uma evolução na concepção do edifício escolar em saltos temporais. Iniciados na primeira república, conjuntos de prédios escolares foram construídos, muitas vezes com longos intervalos de tempo entre eles. Atualmente, questões políticas deixam de ditar exclusivamente o ritmo das construções escolares e passamos a ter legislação específica e planejamento como condições técnicas que mantêm constante a construção de escolas, facilitando o surgimento de novas expressões arquitetônicas. Considera Hadlich que as escolas em estrutura pré-fabricada de concreto a partir deste século já se enquadram nesta condição

Disserta o autor que as escolas estaduais que foram construídas pelo Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP) durante a gestão do governador Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, de 1959 a 1962, particularmente os projetos contratados junto aos arquitetos e escritórios paulistas de arquitetura, compõem um desses conjuntos, sendo esses projetos o objeto de estudo da presente dissertação de mestrado. Explica Hadlich que assim foi projetado, em tempo relativamente curto, um conjunto apreciável de escolas, e a sociedade tomou conhecimento da existência dessa reserva técnica que são os quadros da arquitetura paulista (HADLICH, 2009, p. 14).

Em 2007, Alessandro Guimarães Pereira apresentou sua dissertação, na UNB, com o tema “Arquitetura Escolar: Notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília”. Ela é um estudo comparativo da arquitetura escolar de dois centros educacionais, localizados nas cidades de São Paulo (Grupo Escolar de Nova Utinga) e Brasília (Centro Educacional de Brasília). A análise destas escolas abrange as influências exercidas pelo educador Anísio Teixeira sobre os arquitetos envolvidos com os projetos dos edifícios escolares.

Pereira explica que o estudo indica como o conceito de “escola progressiva”, elaborado pelo educador, foi aplicado nos centros educacionais aqui estudados e, ainda, qual a importância de outras duas experiências em arquitetura escolar, a saber, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, e das escolas do período do Convênio Escolar, em São Paulo, para os projetos aqui estudados. Nestes aspectos comparativos foram consideradas também as influências arquitetônicas exercidas

pelas chamadas “escola carioca” e “escola paulista” de arquitetura (PEREIRA, 2007, p. 6).

Assim, a pesquisa verifica como propostas pedagógicas podem colaborar para o projeto arquitetônico e, ao mesmo tempo, qual a contribuição do espaço construído para o aprendizado da criança e suas relações com seu desenvolvimento social (PEREIRA, 2007, p. 7).

A dissertação de Carlos de Lima Dantas, “Arquitetura Escolar: O Espaço em Questão”, apresentada na UNINOVE em 2020, propõe investigar as interfaces do projeto arquitetônico escolar, pesquisando sobre o universo da primeira instituição de ensino secundário do Estado de São Paulo: Escola Estadual São Paulo, caracterizando os elementos sociais, históricos, políticos e culturais, que formam e transformam os tempos e espaços educativos, por meio do estudo das relações entre os componentes que convergem a educação e a arquitetura. Com base em pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio de análise documental, observação participativa na instituição e de grupo focal junto ao alunado, o estudo objetiva entender as relações que se constituem no espaço, e como essa configuração espacial interfere no processo educacional que ali se desenvolve, à luz da teoria crítica da sociedade. A pesquisa visa oferecer subsídios que permitam o desenvolvimento de estratégias formais, para que a instituição torne o espaço mais propício à apropriação, propiciando aos seus atores a sensação de pertencimento que favoreça a aprendizagem (DANTAS, 2020, p. 8).

Destaca o autor a arquitetura como uma obra de arte tridimensional, incluindo o homem nessa realidade. A pintura com duas dimensões e a escultura com três dimensões mantêm o homem para fora, desligado. Por outro lado, a arquitetura é como uma grande escultura escavada, em cujo interior o homem penetra e caminha. Partindo deste pensamento, arquitetura torna-se uma ferramenta para a construção de espaços mediadores, como a escola. Deve compreender as potencialidades expostas na configuração social, gerando identidade para seus atores e a sociedade na qual se encontra inserida e o seu entorno.

Tal identidade mostra-se tão fundamental à luz desta inserção no entorno que pode promover, ou não, transformações que a sociologia pode observar. No que diz respeito a essas impressões sensórias do espaço, por meio das interferências arquitetônicas, é possível analisarmos, como exemplo, os templos religiosos. [...] Já os espaços escolares, construídos sob as interferências arquitetônicas, devem

proporcionar sensações que promovam as condições para a aprendizagem, no processo educacional. Pensar a respeito de espaços mediadores, é compreender que eles precisam atender às funções da edificação. Entende-se que a arquitetura escolar, no Brasil, sempre esteve a serviço do projeto de sociedade, como mecanismo político e econômico para alterações nas configurações sociais e culturais, sendo objeto de diálogo em diversas áreas, não apenas da arquitetura em si (DANTAS, 2020, p. 59).

A dissertação de Paola Lazzareschi Nese com o título “Benno Perelmutter e Marciel Peinado: estudo do processo de projeto para edificações escolares”, defendida na Mackenzie em 2015, estuda quinze projetos de construções escolares da rede pública de ensino fundamental, produzidos pelos arquitetos Benno Perelmutter e Marciel Peinado, tanto na região metropolitana quanto no interior do Estado de São Paulo. O objetivo é compreender o conjunto de características que compõem os projetos e analisar as soluções adotadas pelos arquitetos. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas e documentais sobre o assunto “arquitetura escolar”, assim como a análise das condições atuais da rede pública de ensino, especialmente a relação da infraestrutura e sua capacidade de atendimento à demanda (NESE, 2015, p. 6).

Disserta a autora que a presença da escola no tecido urbano sempre desempenhou papel de grande relevância no desenvolvimento de uma nação, não só do ponto de vista da formação, mas, sobretudo do ponto de vista social. É o lugar onde se desenvolve boa parte da vida de uma criança, onde se cresce e se amadurece, sendo, talvez, um dos edifícios mais importantes no papel da socialização. Nas últimas décadas, as escolas brasileiras incorporaram uma parcela da população que não tinha acesso à educação. A essa expansão da oportunidade do conhecimento, mesclaram-se diversas experiências culturais e condições humanas. Se, por um lado, esses novos elementos acolheram a renovação da sociedade, por outro, acumularam os conflitos, as desigualdades e a ausência de valores. Não por coincidência, acrescentam-se a esse cenário os graves problemas das condições inadequadas das edificações escolares espalhadas pelo Brasil. O desafio da arquitetura escolar, em boa parte do século XX, foi solucionar as questões relacionadas ao déficit de salas de aula, reproduzindo tipologias padronizadas, emergenciais ou em contraponto à maioria, poucos exemplos de monumentos inovadores da arquitetura, quanto à forma e técnicas construtivas (NESE, 2015, p. 16).

Portanto, a escola atual do ensino básico é uma combinação de incoerências e na sua finalidade social de desenvolver e formar o cidadão, oferece aos seus usuários espaços quebrados, feios, sujos e inadequados para o desenvolvimento dos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. E não deveríamos tratar o espaço da escola como a extensão da nossa própria casa? [...] A escola possui uma dimensão espacial que não é neutra e que ensina através das suas formas, da sua dimensão, da sua cor, da sua textura [...] Tudo na escola deve ser feito para educar. Tudo. Assim, a sujeira deseduca, o abandono deseduca, a desorganização deseduca. Por outro lado, a limpeza educa, a organização educa, as paredes educam, os quadros educam, as plantas educam. Por isso, a estrutura física é importante para a visualização da seriedade do processo e da concepção que se tem da escola (NESE, 2015, p. 17).

A dissertação “Arquitetura para educação: a construção do espaço para a formação do estudante” de Mario Fernando Petrelli do Nascimento, defendida na USP em 2012, busca mostrar a relação entre os aspectos pedagógicos do edifício escolar e o seu projeto arquitetônico.

Para uma melhor contextualização, a pesquisa parte de uma breve introdução das principais ideias pedagógicas surgidas ao longo da história (com ênfase em suas implicações espaciais), passando pelas mudanças trazidas com o movimento das Escolas Novas, pela trajetória das políticas educacionais no Estado de São Paulo e pelos paradigmas pedagógicos contemporâneos.

Em seguida, são investigadas as origens e a evolução da arquitetura escolar, mostrando, por meio de exemplos, de que forma os diversos aspectos pedagógicos foram incluídos em seu programa de necessidades. Por fim, duas escolas de Ensino Fundamental, construídas na década de 2000, são analisadas de maneira mais aprofundada, com o objetivo de apontar a relação entre essas duas áreas do conhecimento em casos concretos.

A realização deste trabalho evidenciou a necessidade de maior diálogo entre os profissionais da arquitetura e da pedagogia durante a elaboração de projetos escolares, tornando os espaços propostos mais ajustados às exigências educacionais. O papel do arquiteto no processo de criação do espaço escolar deve ser o de fornecer as condições físicas necessárias para que a escola seja um lugar de participação, debate e construção de conhecimento, por meio de ambientes que ampliem as possibilidades de interação entre os alunos (PETRELLI, 2012, p. 8).

Fabiana Valeck de Oliveira, em “Arquitetura Escolar Paulista nos anos 30”, sua dissertação apresentada na USP em 2007, explica que um dos símbolos da presença do Estado e do desenvolvimento econômico social, a arquitetura das escolas públicas em São Paulo é representativa de diferentes períodos da arquitetura paulista.

Na arquitetura escolar consolidam-se as características do estilo da época, espelham-se as políticas públicas e manifestam-se vanguardas de partidos arquitetônicos. Considerando a representatividade dos edifícios públicos destinados à abrigar as escolas e a sua contribuição para a história da arquitetura paulista, explica Oliveira, que seu trabalho pretende abordar questões relativas à formulação de novas diretrizes para a construção de prédios escolares na década de 30, baseadas nos ideais e propostas pedagógicas em discussão naquele momento, destacando a evolução formal e estética dos prédios escolares; os partidos e programas arquitetônicos adotados a partir das novas diretrizes para educação pública e a introdução de novas técnicas construtivas e materiais de construção. A identificação de exemplares significativos da produção arquitetônica dos prédios escolares, com destaque para aqueles considerados como de valor arquitetônico, histórico e cultural pode contribuir para a compreensão e valorização destes edifícios e de sua arquitetura, com vistas à sua preservação (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

Disserta o autor que, as construções escolares devem se amoldar e estar aparelhadas para desempenhar bem seu papel. Não basta ensinar a ler, escrever e contar, mas que transforme o aluno para a participação na sociedade. Além de ajustar a planta do edifício escolar às necessidades do programa educacional, as escolas deveriam ser aparelhadas com recursos como o rádio, o cinema e a televisão, incorporando fatos correntes na educação das crianças e de adultos, ampliando as possibilidades de conhecimento do mundo ao redor. Cada escola deve ser a ponto de irradiação de caminhos que levem o estudante a participar das atividades da vida real e sobre elas refletir" (OLIVEIRA, 2007, p. 31).

Nos primórdios da colonização, as construções jesuíticas — colégios e seminários — podem ser considerados as primeiras manifestações de uma arquitetura para a educação no Brasil. Já durante o Império, a escola pública foi, na maioria das vezes, a casa, do professor ou espaços cedidos por igrejas, prédios comerciais ou de particulares.

As construções eram adaptadas para abrigar as salas de aula e o Estado, como apoio em alguns casos, era responsável pelo aluguel dos imóveis. Tanto as condições

das instalações físicas das salas, quanto seus recursos como mobiliário e material didático eram, na maioria das vezes precários. Além do problema das instalações inadequadas, outro fator era considerado um problema: a dispersão territorial das instituições escolares não permitia uma ação de fiscalização e controle das atividades desenvolvidas e do trabalho do professor, contribuindo para que as escolas, muitas vezes, deixassem de funcionar (OLIVEIRA, 2007, p. 41).

NORDESTE

A tese de Vivian Galdino de Andrade, com o tema “Alfabetizando os filhos da rainha para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB (1919-1942)”, defendida na UFPB em 2014, discute o papel desempenhado por uma instituição escolar e seus sujeitos dentro do projeto de modernização da cidade de Campina Grande, durante os anos de 1919 a 1942. Explica a autora que “nosso intuito está em apresentar a escola como uma das instituições responsáveis por gerar na cidade uma sensibilidade moderna, educando e civilizando os sujeitos aos moldes de uma urbe em progresso” (ANDRADE, 2014, p. 15).

O Instituto Pedagógico, foco da discussão, foi a primeira escola particular da cidade a ser referenciada com uma “modernidade pedagógica”, alfabetizando e profissionalizando os sujeitos. Teve como diretor o tenente Alfredo Dantas e funcionou em nível primário e secundário, mas também com a contribuição das Escolas Anexas (Escola Normal João Pessoa, Escola Militar General Pamplona e Escola de Comércio e Peritos Contadores) que tinham como princípio norteador educar os cidadãos para suprir as necessidades econômicas e comerciais que surgiam na cidade. Saneamento básico, luz elétrica, alfabetização, desenvolvimento do comércio, higiene e urbanização eram os princípios motivadores de um projeto de cidade moderna, que conduziu várias instituições e sujeitos sociais no Brasil a experienciar uma Pedagogia da Cidade.

Andrade explica que sua pesquisa questiona essa intensa relação entre a escola, a cidade e os indivíduos, visando apontar uma educação que regenerava e produzia cidadãos aptos ao viver moderno.

“Foi por meio da Nova História Cultural e da apreensão/reflexão de fontes jornalísticas e de impressos pedagógicos produzidos pela própria Instituição que traçamos os caminhos possíveis de serem traçados para a confecção

deste texto, que almeja a produção de uma cartografia da história do Instituto Pedagógico, denotando como essa instituição educativa estava a serviço da cidade, mas também da própria Instituição escolar, cultura (material) escolar, disciplina e civilização são nossos conceitos — questões de reflexão, que apontam em seus intervalos para uma discussão sobre a arquitetura escolar, os materiais didáticos, os/as professores/as e os impressos pedagógicos como fontes que rememoram a organização da vida escolar dos/as alunos/as do Instituto Pedagógico” (ANDRADE, 2014, p. 8).

A tese de Zilsa Maria Pinto Santiago, “Arquitetura e instrução pública: a reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará”, defendida em 2011 na UFCE, integra o campo da História da Educação, sob o olhar da cultura material escolar. Trata da formação de concepções de prédios escolares no Brasil, no período compreendido entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, com ênfase nas décadas de 1920 e 1930, quando o quadro social era de conflito entre tendências tradicionais e modernas, envolvendo Arquitetura, Pedagogia, Economia e Política (SANTIAGO, 2011, p. 20).

Dissera a autora que sua pesquisa focaliza o processo de reforma da instrução pública de 1922¹⁰ no Ceará, como condição para a criação de espaços escolares, destacando as contribuições e mudanças dessa reforma para o entendimento do sentido de escola, indagando até que ponto os prédios das escolas construídas nesse período, particularmente as de Fortaleza, atenderam ao pensamento da educação moderna. Analisa os períodos antecedentes da Reforma da Instrução Pública de 1922, em perspectiva comparada, no que diz respeito a vários aspectos e procedimentos, que envolvem um tipo de escola e prédios escolares mais representativos; reconstituição da memória material das instituições públicas de ensino primário no Ceará: identificação de mudança nos padrões arquitetônicos de escola, bem como nos fatores de localização destes equipamentos educacionais na Cidade (SANTIAGO, 2011, p. 20).

Santiago explica que o tipo de organização escolar denominada escola graduada de ensino primário, caracterizado por múltiplas salas de aula, com turmas

¹⁰ O governo de Justiniano de Serpa (1920 – 1923) foi caracterizado pela Reforma da Instrução Pública (Lei nº. 1.953, de 2 de agosto de 1922), que marca uma ação mais efetiva no intuito de melhorar o ensino no Ceará, reaparelhando as escolas, criando outras e formando uma instituição de referência do ensino — “A Escola Normal” — adquirindo novos equipamentos escolares e aperfeiçoando o professorado cearense, o que elevaria o nível docente. Três decretos foram referências para a política educacional do governo de Serpa: o primeiro foi o de nº. 1.960, de 09 de agosto de 1922, destinado à construção da Escola Normal; o segundo foi o de nº. 1.972, de 25 de agosto de 1922, que aprovou o decreto nº 367-B, de 25 de maio do mesmo ano, que equiparou os colégios da Imaculada Conceição e de Nossa Senhora do Sagrado Coração à Escola Normal; o decreto nº. 1.975, de 29 de agosto de 1922, que aprovou o decreto do Poder Executivo, de 18 de maio de 1922, aprovando a execução do serviço de inspeção médica nos estabelecimentos de instrução primária, normal, profissional e secundária do Estado (ALMEIDA, 2009, p. 14).

em vários níveis e um professor para cada turma, veio aparecer pela primeira vez no Ceará na década de 1900, cuja materialização arquitetônica se deu com a criação dos grupos escolares, emergentes nas duas primeiras décadas da fase republicana, tendo maior intensificação na década de 1930 (SANTIAGO, 2011, p. 20).

A autora utiliza-se principalmente de fontes documentais impressas, de legislação, regulamentos, regimentos e códigos, mas também fez uso de bibliografia referente à História da Educação e da Arquitetura, além de recorrer, quando foi possível, à fonte oral. Constata a existência de três tipos de concepções arquitetônicas escolares: 1. prédios como representação de uma arquitetura erudita; 2. prédios "convenientes" e 3. prédios de tipologia "funcional" ou projeto-padrão. Percebe uma articulação do espaço-escola com aspectos e métodos de ensino, embora haja evidências de uma oscilação, no âmbito do ensino, entre a influência da Pedagogia Tradicional e da Escola Ativa, sendo esta última tendência modernizadora a que corrobora um novo projeto nacional republicano, que nasceria, portanto, juntamente com a luta por uma Escola Nova, mas não ficaria a esta reduzida, em especial, a razão de disputa travada entre defensores do ensino laico e confessional (SANTIAGO, 2011, p. 20).

Em 2016, Robson de Oliveira Silva defendeu sua dissertação “Cultura escolar no Colégio Nossa Senhora do Rosário em Alagoa Grande – PB (1955-1965)”, na UFCG. Silva, comentando sobre sua pesquisa, explica que o trabalho tem como objetivo principal a historicização da cultura escolar do Colégio Nossa Senhora do Rosário, no período de 1955-1965, buscando analisar as estratégias de controle do poder disciplinar e as táticas de resistência das ex-alunas (SILVA, 2016, p. 6).

Para isso foi necessária a análise da arquitetura escolar enquanto um programa pedagógico de produção disciplinar; problematizar as práticas pedagógicas através dos enunciados das ex-alunas; e refletir acerca das artimanhas que ofereciam resistência às estratégias de controle na instituição.

“Desse modo, o estudo da cultura escolar de uma instituição confessional na metade do século XX, no interior paraibano, permitiu a problematização do processo disciplinatório enquanto estratégia de escolarização cristã, entendendo o papel dos atores sociais enquanto protagonistas da história através de suas memórias” (SILVA, 2016, p. 6).

Marina Goldfarb de Oliveira, em sua dissertação “Arquitetura para uma nova escola: modernização da arquitetura escolar de João Pessoa (1930-1939)”, defendida

em 2013 na UFPB, explica que objetivo da pesquisa é verificar como se produziu a modernização da arquitetura escolar de João Pessoa na década de 1930, com a adoção das ideias do movimento pedagógico Escola Nova. Nesse sentido, foi selecionado para análise o complexo educacional correspondente ao antigo Instituto de Educação da Paraíba, composto por três edifícios: o Edifício Central (onde eram promovidos o ensino secundário e a formação de professores), o Jardim da Infância e a Escola de Aplicação. Esta instituição foi projetada como modelo do sistema educacional paraibano, previsto pelo Plano de Reforma da Instrução Pública de 1935, que propôs novas diretrizes para construção de edifícios escolares (OLIVEIRA, 2013, p. 6).

A pesquisa indica que durante o século XIX, o sistema de ensino no Brasil era descentralizado e fragmentado em uma diversidade de sistemas regionais incompletos. Com a Proclamação da República, a situação pouco se alterou, e a escola ainda era para a formação de poucos, atendendo somente aos privilégios de uma pequena classe dominante (OLIVEIRA, 2013, p. 12).

Contudo, a partir da década de 1920, as ideias do movimento Escola Nova se difundem, resultando em vários projetos de reforma educacional pelo país. Nesse momento, o "escolanovismo" domina o debate educacional brasileiro, colocando "escola tradicional" no polo oposto. Correspondendo à parte de um amplo movimento de modernização da sociedade brasileira, as "novas ideias" não se limitaram à escola, tiveram em mira todas as instituições sociais. Houve a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Este manifesto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por vários intelectuais brasileiros da época. Defendia que a educação deveria ser uma função essencialmente pública, a escola deveria ser única e comum a ambos os sexos, sem privilégios econômicos de uma minoria, e o ensino laico, gratuito e obrigatório. As diretrizes do manifesto influenciaram a Constituição de 1934, que trouxe um inteiro capítulo dedicado à Educação e Cultura (OLIVEIRA, 2013, p. 12)

A dissertação de Magno Francisco de Jesus Santos, com o título "Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)", defendida na UFS em 2009, tem como objetivo compreender o discurso arquitetônico dos grupos escolares criados em Sergipe entre 1911 e 1926. Para tal objetivo, foi realizada a análise acerca do processo de implantação desse modelo de instituição e dos aspectos que intervieram nesse processo. O ponto central da pesquisa foi a

“eloquência discursiva” expressa por meio da arquitetura dos grupos escolares. Para desvendar os múltiplos discursos envoltos na arquitetura dos grupos, utilizou-se como fonte relatórios e mensagens de presidentes de Sergipe, jornais e principalmente fotografias e cartões-postais referentes aos prédios escolares (SANTOS, 2009, p.13).

Explica Santos que com a edificação dos grupos escolares foram criadas caixas escolares associadas a cada instituição escolar e que tinham por finalidade arrecadar fundos oriundos de doações de “benevolentes”, para o auxílio aos alunos que não tivessem condições de comprar os materiais didáticos e fardamentos, que eram exigências nesse modelo de escola. Na mensagem do presidente Pereira Lobo de 1920 há a seguinte definição:

“Instituições civis destinadas a amparar e proteger a infância pobre, a quem minguem os recursos para a aquisição de livros e utensílios necessários ao ensino, ellas vêm preenchendo uma extensa valla, que até bem pouco se cavava, escansilada, entre a pobreza e a escola, impedindo que tivesse aquella um lugar condigno entre os acolhidos por esta” (SERGIPE, 1920, p. 26 *apud* SANTOS, 2009, p. 94).

Destaca o autor que no cenário urbano das cidades sergipanas os grupos escolares se tornaram ícones do esmero republicano na esfera educacional. Em meio aos quarteirões com casas modestas emergiam imponentemente os edifícios escolares, sobressaindo-se na paisagem das cidades como construção pública, como palácio. Essa preocupação estética das fachadas dos grupos estava presente na maior parte dos grupos inaugurados no período estudado (SANTOS, 2009, p. 95).

BUENOS AIRES

Na tese “Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires”, defendida por Andres Zarankin, na UNICAMP em 2001, o autor pesquisa a escola pública como uma forma de domesticação da sociedade.

Explica Zarankin que, no século XIX, as transformações no mundo capitalista haviam deixado a sociedade imersa num profundo caos. As cidades cresceram a passos gigantes sem uma estrutura que as guiasse. O proletariado aglomerava-se em locais onde não existia infraestrutura sanitária para prevenir doenças, ou garantir a não-propagação de ideologias consideradas nocivas. A cidade havia se transformado

num espaço não totalmente controlado por aqueles que detinham o poder e, por isso, era "perigosa". Por esta razão, a partir de meados de 1800, surgem, com força, políticas destinadas a mudar, organizar, higienizar e disciplinar os espaços urbanos. Dentre as instituições criadas para esta finalidade, surge a escola pública (ZARANKIN, 2001, p. 56).

A história da escola capitalista está intimamente vinculada à construção da ideia de infância e à procura, pelo sistema, de novas formas de domesticação da sociedade. Dentre as funções da escola capitalista de meados do século XIX, podemos destacar princípios de homogeneização, classificação, ordenação, adestramento, disciplinarização e formação de uma identidade nacional e de uma língua comum. Seu desenvolvimento tem sido um processo dinâmico e complexo. Baseada nas grandes academias militares, nas escolas das elites, nas penitenciárias de menores, nas casas de trabalho para crianças, e nos mosteiros religiosos, a escola pública capitalista é pensada como uma instituição capaz de domesticar as massas proletárias e ao mesmo tempo capacitá-las para o trabalho industrial. A partir dessas novas perspectivas, produção e educação estão unidas (ZARANKIN, 2001, p. 56).

Outra meta da escola foi a de desarticular outras formas de socialização consideradas perigosas ou não favoráveis ao sistema. Isso atingiu tanto as relacionadas às classes aristocráticas quanto às populares. Entende-se que as "esferas" de socialização primária apresentaram mudanças no decorrer do tempo, como o que acontecia na Idade Média, no Antigo Regime e na Sociedade Burguesa (ZARANKIN, 2001, p. 57).

O século XIX deixou clara a relação entre instrução pública, identidade nacional e a necessidade de formação de mão de obra capacitada no capitalismo industrial. Por exemplo, o presidente argentino Domingo Faustino Sarmiento (meados do século XIX) acreditava que não se podia manejar de modo apropriado uma ferramenta ou operar uma máquina sem saber ler nem escrever. Dessa maneira, o êxito econômico de uma nação estava ligado à capacitação de seus trabalhadores (ZARANKIN, 2001, p. 57).

ESPAÇO, CURRÍCULO E PEDAGOGIA

Na tese "Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar", de Patrícia Melasso Garcia, defendida em 2016, na UNB a autora busca responder à seguinte questão de

pesquisa: é possível estabelecer uma relação entre o discurso presente nas políticas públicas de educação e seus meios construídos? O trabalho é desenvolvido a partir de discussões sobre os programas educacionais brasileiros e a arquitetura escolar, buscando estudar o espaço escolar enquanto campo interdisciplinar. Segundo a autora, este estudo foi desenvolvido a partir do entendimento do que ela chama de edifício escolar, a partir das relações estabelecidas entre os educadores chamados grupo administrador e educandos, o grupo administrado. Este estudo parte da ideia de observar a configuração espacial a partir da visão sociológica (GARCIA, 2016, p. 9).

A educação serviu aos rigorosos propósitos colonizadores como também à construção da personalidade republicana. Momentos políticos mais autoritários, outros mais libertadores — o que se refletiu na configuração do espaço. Intenções e discursos distintos produzem espaços diferenciados? É possível adequar a vontade das autoridades públicas a características configuracionais do prédio escolar? (GARCIA, 2016, p. 9).

Como acomodar relações sociais atuais em espaços pensados há mais de um século? Explica Garcia: a proposta levantada pela pesquisa é estudar o espaço escolar definido como campo interdisciplinar e de intersecção entre as duas áreas — educação e arquitetura — sabendo que este espaço carrega em si um código de informações. Este código ao mesmo tempo pode ser entendido como condicionante e resultado de relações sociais identificadas entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem (GARCIA, 2016, p. 42).

A tese “O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)”, de Anete Charnet Gonçalves da Silva, objetiva analisar o Espaço Escolar, a partir da arquitetura e saúde, tal como foi apresentado pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período de 1944 a 1966, tomando os textos publicados na revista como fonte principal. O estudo revela como o espaço escolar vai se especializando, adquirindo funcionalidade, a partir de uma arquitetura específica, a arquitetura escolar, que, a exemplo do que ocorria em outras áreas, vai sendo direcionada para a escola e o seu programa educacional. As transformações que ocorreram nesse espaço e as características peculiares introduzidas pela arquitetura funcional e pelos saberes da medicina entraram na escola para preservar a saúde do indivíduo. Destaca como elas se associaram à educação e, naquele espaço escolar especializado, conjunta e disciplinarmente atuaram na produção do “novo brasileiro”

para a sociedade urbano-industrial. Também focaliza os movimentos registrados nos debates ocorridos nos eventos de educação na direção de uma política para o espaço escolar (SILVA, 2008, p. 8).

Explica a autora que no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, em função do papel de destaque atribuído à educação, o espaço escolar, sob o olhar higienista, passa a figurar entre os temas de abordagem recorrente nas publicações que tratavam de aspectos diversificados das construções escolares e sua relação com o estado de saúde dos estudantes. Muito embora em épocas diferentes, os princípios médico-higienistas, na Europa e no Brasil, orientaram a elaboração dos projetos arquitetônicos destinados aos prédios escolares. As informações sobre as tendências arquitetônicas que aqui chegavam, juntamente com outras notícias (roupas, mobiliário, livros, comportamento, lazer etc.), vinham de centros cosmopolitas nas cargas de navios, na maioria das vezes europeus (SILVA, 2008, p. 14).

Entre as publicações recebidas, aquelas que se dedicavam especificamente à arquitetura escolar, apresentavam e analisavam muitos exemplos de projetos de prédios de escolas, com o objetivo de expor as características de sua arquitetura. São explicadas em detalhes desde as condições de seleção de um terreno adequado à implantação do prédio, até as técnicas de impermeabilização das paredes das instalações sanitárias, passando pela dimensão das salas de aula, das janelas; o espaçamento ideal entre as carteiras, suas medidas específicas; a capacidade ideal de alunos por sala; prescrições quanto à iluminação e ventilação, posicionamento das salas em relação aos eixos de circulação e tudo mais que dissesse respeito ao bom funcionamento de um estabelecimento de ensino (SILVA, 2008, p. 15).

Também eram discriminadas as diferenças espaciais que o programa didático de cada modalidade educacional acarretava. Afinal, faculdades, escolas técnicas, normais, primárias, jardins de infância, escolas rurais ou urbanas tinham, é certo, preceitos comuns, mas deveriam também responder a suas naturezas específicas (SILVA, 2008, p. 17).

ESCOLAS TÉCNICAS

Com o descritor “escolas técnicas” e “arquitetura” foi selecionada a dissertação “Warchavchik: ensaio para a modernidade”, de Camila Soares Oliveira, defendida em 2001 na Mackenzie, em São Paulo. Explica a autora: Este trabalho trata de conferir a

obra em relação ao discurso de Gregori Warchavchik¹¹, como referência para os antecedentes da arquitetura moderna no Brasil. O período a ser estudado é de 1925 a 1931, quando foram projetadas as casas mais significativas, “casas-manifesto” que fizeram parte do início de importante transformação arquitetônica. Todas elas em São Paulo, antes da construção do Ministério da Educação¹² (1936), conhecido como o marco inicial da arquitetura moderna brasileira. Entende-se por “casas-manifesto”, as obras de Warchavchik apresentadas para o público com a intenção de esclarecer os seus ideais, que eram os mesmos de Le Corbusier, até então desconhecidos em território nacional. As construções aparecem como expressão dos pressupostos teóricos, colocando em prática o seu pensamento de maneira concreta. Esse termo foi “retirado” de uma publicação da Escola Técnica Superior de Arquitetura de Vallès,

¹¹ Gregori Ilych Warchavchik (Odessa, Ucrânia 1896 - São Paulo SP 1972). Arquiteto. Forma-se em 1920, no Reggio Istituto Superiori di Belle Arti [Real Instituto Superior de Belas Artes], em Roma, e trabalha com os ex-professores Marcello Piacentini e Vincenzo Fasolo. Muda-se para o Brasil em 1923, contratado pela Companhia Construtora de Santos, dirigida por Roberto Simonsen, onde permanece por três anos e meio como arquiteto assalariado. Em 1925, publica o texto Futurismo? no jornal italiano de São Paulo Il Piccolo (traduzido e republicado no Correio da Manhã com o título Acerca da Arquitetura Moderna, considerado o primeiro manifesto de arquitetura moderna no Brasil). Publica outros textos, sobretudo na década de 1920, intervindo no debate arquitetônico local ao defender parâmetros racionais para a arquitetura. Após se casar com Mina Klabin, filha de um industrial da elite paulista, em 1927, Warchavchik se naturaliza brasileiro e se insere na sociedade paulistana e nos círculos modernistas, abrindo escritório próprio.

Sua primeira obra, a casa da rua Santa Cruz, de 1928, é considerada o primeiro exemplar da arquitetura moderna no Brasil. Em 1930, Warchavchik constrói a casa da rua Itápolis, inaugurada com a "exposição de uma casa modernista", onde além da residência projeta peças de mobiliário, luminárias e esquadrias, e decora o ambiente com obras de arte e peças de design dos modernistas brasileiros. É convidado por Le Corbusier, que visita a casa ainda em construção, para ser o delegado da América do Sul nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna - Ciam e, em 1931, Lucio Costa convida-o a dar aulas na Escola Nacional de Belas Artes - Enba, no Rio de Janeiro. Warchavchik expõe no Salão de 31 as únicas obras modernas construídas no Brasil até então, e faz as primeiras obras modernas do Rio, entre elas a Casa Nordschild, 1931, e a reforma de uma cobertura no Edifício Olinda, na avenida Atlântica, em 1932, ambas inauguradas com exposições semelhantes à exposição de São Paulo. Associado a Lucio Costa, projeta a Casa Schwartz, em 1932, e uma vila operária no bairro portuário da Gamboa, 1932/1933, entre outros projetos e obras.

De volta a São Paulo, em 1932, Warchavchik tenta retomar os trabalhos no escritório, porém até 1938 apenas administra os terrenos da família da esposa, propondo parcelamento e venda de lotes. Volta a trabalhar com projetos no fim dos anos 1930 e obtém o prêmio na categoria prédios de apartamentos no concurso promovido por Prestes Maia na Prefeitura de São Paulo com o Edifício Barão de Limeira, de 1939. Nesse ano participa do concurso para o Paço Municipal de São Paulo, ficando em 2º lugar. Mantém escritório até a década de 1960, projetando edifícios e casas para o mercado imobiliário, sem grandes inserções no debate arquitetônico nacional, agora protagonizado pelos arquitetos cariocas (Disponível em <https://www.catalogodasartes.com.br/artista/Gregori%20Warchavchik/>. Acesso em: 10 mai. 2021).

¹² Após o Golpe de Estado de 1930 e o início do governo de Getúlio Vargas, início das primeiras formas de legislação social e de estímulo ao desenvolvimento industrial no Brasil, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e Gustavo Capanema é nomeado para o cargo de Ministro. A necessidade de crescimento ocupava todos os níveis do campo político brasileiro, o que não foi diferente no Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). Gustavo Capanema, logo no início do seu mandato, propõe ao presidente a construção de um Palácio-sede para o Ministério cuja escolha do projeto se daria através de concurso. Concurso feito, a escolha da comissão julgadora foi a do arquiteto eclético Archimedes Memória, o que não agradou ao ministro Capanema e ao arquiteto responsável pela construção do edifício, Marcello Piacentini, que não aceitaram o resultado do concurso e propuseram, ao presidente, uma mudança: trocar o projeto de Memória pelo projeto do jovem arquiteto Lucio Costa e sua equipe, também composta por novos arquitetos. O projeto do edifício-sede do MESP torna-se, a partir de então, laboratório para experimentações de um grupo de jovens arquitetos que, cercados de referências da arquitetura funcionalista europeia, repensam e produzem uma arquitetura, até então, nova e radical para o Brasil (Disponível em <http://www.cronologiadourbanismo.ufba.br/apresentacao.php?idVerbete=594>. Acesso em 10 mai. 2021)

que define casa-manifesto como o limite das possibilidades de experimentação pessoal, as casas que se convertem em manifestos construídos a partir de uma determinada posição teórica ou profissional e são discursos fundamentais na proclamação de distintas posturas arquitetônicas. O trabalho propõe uma recopilación e análise da produção de obras residenciais unifamiliares do arquiteto, abordando sua concepção e construção e a relação com seu discurso – conceitos, ideias, valores (OLIVEIRA, 2008, p.9).

ESCOLA DE APRENDIZES ARTÍFICES

Com o descritor “Escola de Aprendizes Artífices” foram encontradas nove pesquisas. Elas estão descritas na sequência.

A tese de Marcelo Augusto Monteiro de Carvalho, com o título “Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)”, foi defendida na USP em 2017. Explica o autor que objetivo do trabalho é a discussão sobre a dinâmica política e alguns dos fatores econômicos julgados relevantes e que juntos contribuíram na decisão do Governo em criar um sistema federal de escolas profissionais, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), sob o comando do Ministério da Agricultura. O autor comenta que a escola foi a parte concreta de um projeto político alternativo ao do liberalismo predominante do eixo São Paulo — Minas durante a Primeira República brasileira. As EAAs foram iniciadas por uma liderança representativa de uma fração da oligarquia brasileira, cujo projeto político-administrativo, além de ter surgido num polo econômico secundário do país, representava também o desejo daquele grupo político de tornar o papel da União mais protagonista, frente ao atraso econômico e alguns dos problemas sociais do país, apesar de compartilhar dos mesmos valores e fazer uso das mesmas estratégias da República oligárquica e da sua cultura clientelística. De certa forma, não eram adeptos de um federalismo irrestrito e, sentindo-se prejudicados pelo predomínio dos interesses políticos e econômicos da oligarquia paulista e dos seus associados de momento, propuseram um Estado federal mais intervencionista, inclusive no campo da Educação, esfera até então de domínio quase que exclusivo dos Estados (CARVALHO, 2017, p. 7).

A tese com o título “Entre o desejável e o possível: a Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937”, de Luisa de Marillac de Castro Silva, foi defendida na UFRN em 2016. Explica a autora que o trabalho, intitulado Entre o

Desejável e o Possível: a Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937, trata da organização de uma dessas Escolas, localizada na cidade de Natal, considerando o período compreendido de 1909, quando foram criadas as EAAs através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro, até 1937, ano em que Gustavo Capanema, através da Lei 378, de 13 de janeiro, implementou uma reforma que, entre outras medidas, alterou a denominação das EAAs, que passaram a se chamar Liceus Industriais. Nossa pesquisa teve como objetivo investigar o processo de organização da Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (EAA-RN), evidenciando a relação entre o que estava proposto na legislação e as ações concretizadas em seu cotidiano.

Nessa perspectiva, buscamos compreender as incursões aos arquivos, pelas fontes selecionadas, pelo diálogo entre o entendimento de história das instituições educativas e seus agentes com a cultura escolar. Defendemos a tese de que no Rio Grande do Norte, a Escola de Aprendizizes Artífices contribuiu para a consolidação do projeto político-ideológico de construção da nacionalidade brasileira, ao se alinhar ao ideário republicano que tinha no discurso a educação e o trabalho como ingredientes para a construção de um país moderno. Contudo, suas práticas alinhavam-se ao projeto político e social de favorecimento das elites, à medida que praticavam o disciplinamento rigoroso dos desfavorecidos da fortuna (SILVA, 2016, p. 9).

A tese “Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)”, de Francisco Carlos Oliveira de Sousa, defendida também na UFRN, no ano de 2015, propõe-se investigar a formação escolar profissional de jovens para o mundo do trabalho, realizada na instituição, cujas denominações foram: Escola de Aprendizizes Artífices, Liceu Industrial, Escola Industrial, Escola Industrial Federal e Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. A parte documental da investigação inclui legislação, livro de matrículas, atas de reuniões, relatórios, registro de empregados, correspondências e impressos (SOUSA, 2015, p. 8).

Explica o autor que a instituição escolar foi criada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com o intento de formar operários e contramestres para a indústria local/estadual. A pesquisa evidenciou três fases no percurso histórico-institucional: a primeira (1909 - 1942), engloba desde a criação da Escola de Aprendizizes Artífices até o período do Liceu Industrial, momento em que se desenvolve a educação de natureza social, com o ensino de ofícios e a formação para a manutenção da ordem; a segunda (1942-1963), referida como uma fase de transição,

abrange o período da Escola Industrial de Natal, quando são oferecidos cursos básicos do ginásio industrial para a proteção social com alterações em direção à finalidade oficial da instituição: a terceira (1963-1971) abrange a fase final da Escola Industrial, o período da Escola Industrial Federal e a fase inicial da Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. quando foram instituídos cursos técnicos, modificações no corpo docente e discente, bem como na estrutura física institucional (SOUSA, 2015, p. 8).

No ano de 2014, Jussara de Fátima Alves Campos, defendeu sua tese com o título “A Institucionalização das Políticas Neoliberais na Reconfiguração da Educação Profissional no Brasil: Do Decreto Nº 2.208-97 À Lei Nº 11.892-08” na PUC Goiás.

Na sua tese a autora analisa a implementação das políticas educacionais neoliberais que nortearam as transformações da Educação Profissional e Tecnológica, tendo como fio condutor os ordenamentos normativos, a partir do recorte temporal da década de 1990, com a denominada Reforma da Educação Profissional à implantação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, em 2008. A Educação Profissional, que remonta ao início do século XX com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, referenciada pela dualidade estrutural, marcada, historicamente, pela formação geral e para o trabalho, assistiu, no decorrer de mais de uma década, a avanços e retrocessos, diante da perspectiva de consolidação de uma educação capaz de superar o viés de uma formação fragmentada, marcada por uma cultura secular de caráter assistencialista. A questão que abordamos em estudo prioriza o papel das políticas educacionais neoliberais na reconfiguração da educação profissional no Brasil e como isso reflete na compreensão de docentes, técnicos administrativos e gestores do interior do Instituto Federal Goiano (CAMPOS, 2014, p. 9).

A tese de Luciano Candeia foi defendida na UFPB em 2013 com o título “*Mente amore pro patria docere*: a Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 1942). Explica o autor que, com o advento da República, e nas primeiras décadas do século XX, a educação ocupou cada vez mais espaço na pauta de preocupações do Estado brasileiro. O esforço para alfabetizar e educar o povo, seguindo os princípios do nacionalismo em voga, ganharam contornos cada vez mais precisos. Nesse contexto, a escola assume papel dos mais importantes, e as escolas de aprendizes, em particular, assumem o desafio de alfabetizar e disciplinar os “desfavorecidos da fortuna”. [...]

Aqui, defendemos a tese de que a Escola de Aprendizes da Paraíba, criada com os objetivos de profissionalizar os desfavorecidos da sorte e produzir operários disciplinados, foi um lugar de aprendizagem de saberes e de inculcação de comportamentos, onde jovens socialmente excluídos tinham seus corpos e mentes educados, segundo a lógica da racionalidade do trabalho e de construção da nacionalidade brasileira. Na análise desenvolvida, pensamos o conjunto das transformações que assinalam as mudanças na educação brasileira e, mais particularmente, na Escola de Aprendizes Artífices da Paraíba, como “um local” onde tais mudanças se materializaram, ainda que marcadas por conflitos e tensões. Daí trabalharmos com toda a legislação disponível sobre educação profissional no período (criação das escolas aprendizes, remodelações e extinção dessas), bem como dos relatórios de gestão. Analisamos o acervo de fotografias da Escola como um exercício possível na direção de compreendermos as pretensões de inculcar ideias e, para além disso, discutimos as publicações das palestras que foram realizadas pelos professores da Escola nos anos de 1925 e de 1936 (CANDEIA, 2013, p. 6).

Sheila Siqueira da Silva defendeu sua dissertação com o título “A Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo e a Rede Federal de Educação profissional (1909-1930)” na UFES, em 2013. A autora fez uma pesquisa histórica na Rede Federal de Educação Profissional, com foco na Escola de Aprendizes Artífices no Espírito Santo (EAA – ES) no período de 1909 até 1930.

“Parte do pressuposto que a criação das escolas por meio de um decreto, foi um dentre outros projetos que estavam inseridos num propósito maior que envolvia construir a nação brasileira a partir da ideia de modernidade, é o que propõe a pesquisa. O resultado da pesquisa é explicado pela autora que a pesquisa objetivou investigar historicamente a Rede Federal de Educação Profissional, com foco na Escola de Aprendizes Artífices no Espírito Santo (EAAES), entre os anos de 1909 e 1930, sua criação e manutenção, considerando as intencionalidades, funcionalidades e ações gestadas. Partimos do pressuposto de que essa Rede, tendo como representantes iniciais, as Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), criada em 1909 por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro, pelo Presidente Nilo Peçanha, foi um dentre outros projetos que estavam inseridos num propósito maior que era construir a nação brasileira a partir da ideia de modernidade corrente na época. Dessa forma, procuramos identificar quais representações de progresso, de trabalho e de educação foram apropriadas pela intelectualidade que defendeu a criação dessas escolas e quais ações (práticas) foram gestadas a partir dessas representações apropriadas. [...] privilegiamos as seguintes fontes: legislação referente às EAAs; relatórios do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio; relatórios e mensagens dos Presidentes do Estado do Espírito Santo; e documentos produzidos pela EAA-ES” (SILVA, 2013, p. 7).

Silva conclui então que uma primeira geração da intelectualidade republicana idealizou a Rede Federal de Educação Profissional e pensou suas intencionalidades; que uma segunda geração criou as EAAs e definiu suas funcionalidades num momento de desencanto com os rumos que a jovem República estava tomando; e uma terceira geração, denominada modernista, remodelou as EAAs objetivando tornar

o ensino profissional mais eficiente. Dessa forma, outras funcionalidades foram reveladas para as EAAs, ao longo de nossa pesquisa, que justificam sua distribuição em cidades que pouco ou nada haviam avançado em termos de industrialização, como era o caso de Vitória, capital do Estado do Espírito Santo, que também recebeu uma unidade dessa instituição. Isto é, mais do que preparar mão de obra para a indústria, as EAAs foram utilizadas para disseminação de uma nova ordem, onde o objetivo da instituição era adestrar uma massa de trabalhadores, moldá-los na perspectiva do trabalho disciplinado e da manutenção da ordem.

Com relação à EAA-ES, observa-se que, de maneira geral, apresentou as mesmas dificuldades na execução de suas funcionalidades que as suas congêneres: falta de pessoal capacitado para atuar nas oficinas, prédios inapropriados, grande evasão dos aprendizes; e a dificuldade de apropriação pela população dos benefícios da instituição. Ainda com relação à EAA-ES, observa-se curiosa tentativa de “apagamento” dessa por parte do governo do estado do Espírito Santo (SILVA, 2013, p. 7).

A seguinte é a dissertação de Maria Joselia Zanlorense, defendida na UEPG, em 2013 com o título “Educação Para O Trabalho: A Criação Das Escolas Técnicas No Paraná (1900-1950)”. Explica a autora que a dissertação teve por objetivo a reconstrução histórica das Instituições Escolares do Ensino Técnico do Estado no Paraná, criadas no período de 1900 a 1950. Para conhecer o processo de criação e instalação destas instituições, fez-se necessário primeiramente compreender as mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais que ocorreram no cenário brasileiro neste período da história. Tratou-se da mudança do trabalho escravo para o trabalho assalariado, a transição do regime imperial para a República, a produção e o comércio do café e a chegada dos imigrantes no Brasil. Acompanhando tais alterações, houve a expansão do ensino público no Brasil, conduzido por essas mudanças. No Paraná, foram criados: institutos comerciais, escola técnica, Escola de Aprendizes Artífices, escolas de trabalhadores rurais e escolas de pesca. Nesse contexto estudado, explica Zanlorense, buscamos compreender com esta pesquisa quais os elementos que determinaram o processo de criação e instalação das escolas técnicas no Estado do Paraná; a que necessidades elas vieram responder; qual o público a ser atendido com estas instituições e qual o ensino oferecido por estas escolas. Para dar conta de responder esta problemática, foram atribuídas como categorias de análise: sociedade, trabalho e educação; com o intuito de evidenciar as

relações do objeto estudado com as alterações ocorridas na sociedade no referido contexto histórico. Para apreender as reais intenções do Estado em se criar as escolas técnicas no Paraná, o referencial teórico utilizado foi o materialismo histórico o qual possibilitou a compreensão da realidade, econômica, política e social presentes no Brasil, no período histórico estudado (ZANLORENSE, 2013, p.8)

A dissertação de Péricles Antonio Barra Bastos foi defendida em 2012 na IESAE FGV, no Rio de Janeiro, com o título “A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico”. O autor faz uma análise do fluxo escolar da EAA do Pará, tendo por base as referências bibliográficas existentes nesse período, fatos narrados por ex-alunos e ex-professores e dados primários dos arquivos da escola. Um dos resultados encontrados mostram que o sistema de ensino da EAA apresentou um crescimento irregular quanto às matrículas, destacando-se como principais fatores a reprovação e a evasão escolar (BASTOS, 2012, p. 73).

A dissertação seguinte é a de Marcia D’Angelo, defendida na USP no ano de 2000, com o título “Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo: um Projeto das Elites para uma Sociedade Assalariada”. A autora explica que o objetivo desse trabalho foi caracterizar a Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo, criada em 1909, como uma instituição que atendia às especificidades de São Paulo na época, como nacionalizar os trabalhadores, majoritariamente estrangeiros. Assim, cuidava-se de transmitir a língua e a cultura brasileira; a disciplina baseada na assiduidade, pontualidade, respeito à hierarquia e principalmente educar os futuros artífices, mestres e contramestres, através de um ensino racional e “científico”, no sentido de descaracterizar o “conhecimento empírico” desses trabalhadores. A referida escola, apesar de ter sido criada por Nilo Peçanha, possivelmente, no sentido educar os “desfavorecidos da fortuna”, ilustrando a tese de uma elite brasileira, não representativa do polo dinâmico e que propunha, no Congresso Agrícola de 1878, no Rio de Janeiro, o aproveitamento da mão-de-obra livre pobre e ex-escrava, acabava por corresponder às expectativas da burguesia moderna paulista, que, no mesmo Congresso, fora vencedora ao propor o uso do imigrante no mercado de trabalho livre nacional. Diferentemente de suas congêneres nacionais, o seu alunado era formado por filhos de operários, profissionais urbanos e pelos próprios operários (D’ANGELO, 2000, p. 5)”.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DO PARANÁ

Com o descritor “Escola Técnica Federal do Paraná” foi encontrada uma tese de 2004, defendida na USP por Mário Lopes de Amorim com o título “Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)”, sendo uma das teses mais diretamente relacionadas com o tema da nossa dissertação. Explica o autor

Este trabalho tem como objetivo analisar o projeto de criação de uma aristocracia do trabalho a partir do ensino industrial, através do estudo de caso da Escola Técnica de Curitiba, posteriormente Escola Técnica Federal do Paraná, entre os anos de 1942 e 1963. Num primeiro momento, faz-se um breve apanhado da citada instituição quando era Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, considerando que a concepção de ensino então destinada aos “desfavorecidos da fortuna, portanto direcionada principalmente para a disciplinarização das chamadas “classes perigosas. Mas ao longo da década de 1920 e de 1930 tal concepção foi sendo modificada, até que em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, consolidou-se a idéia de formação de uma aristocracia do trabalho pela via do ensino industrial (AMORIM, 2004, p. 5)

Detalhando um pouco mais sobre a pesquisa, Amorim informa que essa elite ocuparia postos no setor fabril que exigiria maior qualificação, acompanhando o processo de desenvolvimento industrial do Brasil, não bastando, porém, um melhor adestramento técnico, mas que fosse bem disciplinada, através de um processo educacional marcado pela presença intensiva de conteúdos de moral e civismo, notadamente durante o Estado Novo (1937-1945), servindo assim de exemplo para a classe trabalhadora como um todo. O pós-guerra foi marcado pela Guerra Fria e pela influência cada vez maior do *american way of life* na vida brasileira. A presença da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, em 1946, veio caracterizar esse momento no ensino industrial do país, através da adoção de métodos sistemáticos na formação de docentes para esse ramo do ensino, baseados na Racionalização Científica. A fim de dinamizar o treinamento dos professores, a CBAI criou, em 1957, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores (CPTP), na Escola Técnica de Curitiba, cuja função era preparar docentes para atuarem nas escolas industriais e técnicas de todo o Brasil, de forma a capacitá-los para a tarefa de formação da aristocracia do trabalho. Em 1963, o acordo entre a CBAI e o governo

brasileiro não foi renovado, e o Centro encerrou suas atividades no ano seguinte (AMORIM, 2004, p. 5).

Até aqui foi referenciado a grande quantidade de teses e dissertações relacionadas com diversos descritores. Entende-se o interesse pela criação das EAAs no Brasil, o que estava por trás do decreto assinado por Nilo Peçanha e as mudanças sociais. O próximo capítulo englobará o conceito teórico de cultura escolar, as instituições escolares e a Escola de Aprendizes Artífices em Curitiba, Paraná.

3. O CONCEITO DE CULTURA ESCOLAR E OS ESTUDOS SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Definir o que é cultura escolar é algo que depende do estudioso. Em alguns textos ela é apresentada como a caixa preta da educação. Diversos autores abordam sobre o que é a cultura escolar. A seguir será apresentada uma pequena discussão sobre a conceituação de Cultura Escolar.

3.1 CONCEITUANDO CULTURA ESCOLAR

Flaviana Demenech, em “Cultura Escolar e Cultura na Escola: Produção e Reprodução”, explica que cultura escolar é o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos” que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167 *apud* DEMENECH, 2014).

Quem faz parte da cultura escolar e são os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo), explica Fabiany de Cássia Tavares Silva (SILVA, 2005, p. 202).

Segundo a autora, a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, entende-se a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem (SILVA, 2005, p. 203).

Dominique Julia, no artigo “A Cultura Escolar como Objeto Histórico”, demonstra que a cultura escolar não pode ser estudada sem o exame preciso das relações conflitantes ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas relativas àquele período. Julia explica que a cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos, ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos. Lembra, também, que as

normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIA, 2012, p.9).

Também é conveniente compreender as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos “pátios de recreio” e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. E não ver na escola apenas “o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é (JULIA, 2012, p.11).

Como o artigo de Julia compreende o período moderno e contemporâneo, período compreendido entre os séculos XVI e XIX, explica o autor que o século XVI vê a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específico: o que é verdadeiro para as universidades desde o século XV prolonga-se neste momento no colégio, que hoje chamamos secundário. Quanto à escola elementar, tem-se a impressão de que as instituições de caridade tiveram um papel pioneiro, a partir do século XVIII: nos Países Baixos, as escolas diaconais dos pobres e os orfanatos tiveram assim, relativamente cedo, seu equipamento específico; na França, as escolas urbanas dos Frades das Escolas Cristãs dispunham de um local e de um mobiliário apropriados ao ensino simultâneo e Jean-Baptiste de La Salle inspirou-se, em suas diretivas, nas experiências realizadas nas escolas das paróquias-piloto da capital, a partir do século XVII (JULIA, 2012, p. 13).

O período moderno e contemporâneo vê uma mudança decisiva dos cursos em classes separadas; cada uma delas marca uma progressão de nível. É a partir do século XVI que nascem os corpos profissionais que se especializaram na educação: eles podiam ser como corporações ou congregações religiosas. Estes três elementos, espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico, são essenciais à constituição de uma cultura escolar (JULIA, 2012).

Um questionamento que Julia faz é pertinente: a partir de quais elementos e como podemos examinar a cultura escolar de maneira rigorosa? O historiador da educação tem frequentemente oscilado entre duas afirmações contrárias e igualmente falsas: ou declara que não há inovação pedagógica, já que sempre pode descobrir os antecedentes de uma nova ideia ou de um novo procedimento, pois tudo já existia desde o começo do mundo, sob o mesmo sol; ou, pelo contrário, ele ressalta a

novidade das ideias de um determinado pensador em relação aos seus predecessores ou a originalidade absoluta que tal iniciativa pedagógica representaria (JULIA, 2012, p. 15)

Outro raciocínio apresentado por Julia mostra a realidade que muitos historiadores passam: o que é evidente em um dado momento tem necessidade de ser dito ou escrito? Um exemplo desta dificuldade é quanto aos manuscritos hebraicos antigos: eles eram escritos apenas com as consoantes, sem as vogais. Na época da sua escrita era algo óbvio para quem lia quais seriam as vogais. Mas o que era comum naqueles dias é um mistério para os estudiosos dos nossos dias.

Em relação ao século XIX, somente por meio das cópias de exames ou de concursos é que podemos esperar reconstituir uma história das práticas escolares em vigor feita pelos alunos. Isto é possível porque as cópias do Concurso Geral, onde se confrontavam os melhores alunos dos colégios reais (transformados em liceus), foram conservadas, assim como as versões latinas do exame de baccalauréat¹³ feitos nas Faculdades de Letras. Quanto aos ditados da escola primária da Terceira República, deve-se a conservação de alguns milhares deles à mania de um inspetor que, no decorrer do tempo propunha o mesmo texto aos alunos das classes que visitava e os reunia (JULIA, 2012).

Porém, estamos menos equipados para perceber as diferenças – diversas, segundo as classes sociais de origem – que separam as culturas familiares ou profissionais da cultura escolar. Um exemplo excepcional é descrito pelo autor: “Valentim Jamerey-Duval, pequeno camponês iletrado de Auxerrois, nascido no início do século XVIII que, tendo fugido de uma madrasta particularmente severa, terminará sua vida como bibliotecário do imperador em Viena, depois de uma errância autodidata, que o conduziu da sua cidade natal às florestas da Lorena, onde ele aprende a ler por intermédio de seus companheiros pastores. Tendo chamado a atenção do duque da Lorena durante uma caçada, foi enviado à Universidade de Pont-à-Mousson para aí fazer seus estudos de língua e literatura grecolatinas, isto é, para terminar sua aculturação no mundo dos letrados (JULIA, 2012).

¹³ O ensino superior na França começa após o baccalauréat que é o equivalente ao Enem no Brasil e é organizado em torno de três níveis: licença, mestrado e doutorado. Esta organização é conhecida como LMD (Licence/ Master/ Doctorat). Ela aumenta a mobilidade de estudantes da comunidade europeia entre disciplinas e entre formação profissional geral. Foi criado por Napoleão Bonaparte, em decreto de 17 de março de 1808. É o equivalente ao advanced level no Reino Unido, ao Bachillerato na Espanha e ao Abitur na Alemanha (Disponível em <https://guiadoestrangeiro.com/como-funciona-o-ensino-superior-na-franca/>. Acesso em: 29 mai 2021)

A pesquisa de Julia é feita seguindo três eixos que parecem vias particularmente interessantes de serem seguidas para o entendimento do objeto do qual nos ocupamos hoje: a primeira via seria interessar-se pelas normas e pelas finalidades que regem a escola; a segunda, avaliar o papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador; e a terceira, interessar-se pela análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares

Com relação às normas e finalidades é citado o exemplo do *Ratio Studiorum* dos jesuítas. São postas ao menos duas razões que conta da lentidão do processo de redação. A primeira é que o objetivo perseguido nunca foi o de impor de cima para baixo uma norma cuja execução, no mais, teria sido problemática, mas o de elaborar um texto o mais próximo possível das experiências confrontadas. A segunda razão da lentidão da redação do *Ratio Studiorum* é o crescimento da Companhia de Jesus no século XVI, que passa de um pouco mais de mil membros na ocasião da morte de Inácio de Loyola, em 1556, para mais de oito mil em 1600 e torna mais complexa tanto a troca de informações como a unificação desejada (JULIA, 2012).

Julia explica que não entra nos detalhes das modificações que podem ser indicadas entre as diversas versões do *Ratio Studiorum*, mas retém uma única mudança que parece particularmente significativa. Entre a versão de 1586 e a de 1591, o plano foi completamente alterado. Na primeira, o plano se desenvolve segundo obrigações a cumprir, isto é, segundo o currículo das aulas: trata-se de um programa de lições e de exercícios graduados que parte do curso de teologia para chegar na *infima grammatica*, isto é, a mais simples aula de gramática. Na segunda versão, a de 1591, e a de 1599, o plano se desdobra segundo as funções de cada jesuíta no interior dos dispositivos de estudo, desde o papel do provincial até o humilde ofício do porteiro, passando pelo prefeito (diretor) de estudos: aqui é estabelecida uma hierarquia de funções e de poderes especializados, que se imbricam uns nos outros segundo uma arquitetura complexa, mas extremamente precisa. O que aconteceu entre os dois textos? Pode-se certamente invocar a dupla genealogia dos textos regulamentares jesuítas; uns, consagrados às lições e aos programas, outros, encarregados de definir as funções atribuídas a cada membro da Companhia. Mas é necessário, sobretudo, recorrer a todo o movimento de reflexão que se desenvolveu em seguida à crise que se abateu sobre os colégios e as dificuldades experimentadas quando se tentou manter no interior das comunidades jesuítas o entendimento entre os regentes e a disciplina. Pouco a pouco, ao longo das experiências de revolta ou de

abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (JULIA, 2012).

A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter [...] que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências. A análise das congregações marianas fundadas pelos jesuítas a partir de seus colégios, mostrou o papel essencial que estes grupos de piedade organizada desempenharam para uma catolicização profunda da Europa central (JULIA, 2012, p. 22).

No século XIX houve uma mudança: o caso da instauração da instrução primária obrigatória, que foi realizada em diferentes países da Europa, em diferentes momentos. A mudança está mais frequentemente ligada a um projeto político que quer associar cada cidadão ao destino da nação à qual pertence. Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de “progresso”. Os professores primários tornam-se funcionários do Estado que se emancipam progressivamente da tutela dos padres e dos notáveis locais, sendo encarregados de difundir as luzes trazidas pelo advento das ciências (JULIA, 2012, p. 23).

Outro aspecto está relacionado à profissionalização dos professores. Na análise histórica da cultura escolar, é fundamental estudar como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor? Em países católicos, a aprendizagem das verdades da salvação era feita por via puramente oral, através de um catecismo aprendido de cor, frequentemente mesmo em dialeto, já que a Igreja, diferentemente dos Estados, privilegia a língua vernácula local em detrimento da língua imposta pelo poder central: que necessidade então de um professor, se não se faz sentir a necessidade da escrita? (JULIA, 2012, p. 28).

A preocupação de cuidar das crianças pobres da cidade e exercer um controle sobre seus comportamentos, que podiam ser delituosos, desencadeia, no fim do século XVII, a criação de uma figura original: o irmão-professor. Jean Baptiste de La

Salle¹⁴ pode bem ser considerado um projeto inovador, que rompe com a tradição das congregações religiosas quando decide fundar um instituto de leigos – os Irmãos das Escolas Cristãs não são padres – que se excluem, por vocação, da cultura das elites para se consagrarem às escolas de caridade destinadas aos mais pobres: eles não ensinarão o latim, mas somente os rudimentos do ler, do escrever e do contar e eles o farão em francês. Para essas categorias urbanas desfavorecidas, entre as quais a escrita tinha pouca penetração – a formação de um *habitus* cristão será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres. A segunda etapa da profissionalização poderia ser situada quando os Estados substituem as Igrejas e as corporações municipais no controle do ensino (JULIA, 2012, p. 30).

Em retrospectiva, seria preciso recolher, através das autobiografias, como através de uma história oral, questionando as antigas gerações, tudo o que de uma cultura tradicional, ou de uma cultura específica de determinado grupo social, pôde resistir à tentativa de aculturação da escola, tudo que também pôde acolhê-la e sustentá-la. Todos sabem que os professores não conhecem tudo quanto se passa nos pátios de recreio, que existe, há séculos, um folclore obscuro das crianças [...] e hoje, como ontem [...] existe uma cultura dos jovens que resiste ao que se pretende inculcar: espaços de jogos e de astúcias infantis desafiam o esforço de disciplinamento. Essa cultura infantil é tão importante de ser estudada como o trabalho de inculcação (JULIA, 2012, p. 37).

Concluindo, Julia levanta um último questionamento: o que sobra da escola após a escola? Quais marcas ela realmente imprimiu nos indivíduos de uma sociedade onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não para de se prolongar, mas onde a escola sofre a concorrência das mídias infinitamente mais fortes, como a televisão? Quais são hoje os poderes reais da escola nas sociedades

¹⁴ Saint Jean-Baptiste de La Salle, (nascido em 30 de abril de 1651, Reims, França — morreu em 7 de abril de 1719, Rouen), foi educador francês e fundador de uma congregação religiosa, os Irmãos das Escolas Cristãs, ou Irmãos Lassalistas, dedicada à educação, especialmente dos mais pobres (às vezes chamados de Irmãos de La Salle), a primeira congregação católica romana de homens não-clérigos dedicada exclusivamente a escolas, aprendizado e ensino. De nascimento nobre, La Salle foi ordenado sacerdote em 1678 e se dedicou à educação dos pobres. Ele ajudou a estabelecer escolas de caridade em Reims e, posteriormente, formou seus professores em uma ordem religiosa (1680). Ele também montou internatos para meninos de classe média, reformatórios e — pela primeira vez — escolas de treinamento para professores leigos. Em 1725, o Papa Bento XIII elevou a congregação de La Salle ao status de instituto papal. (Disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Jean-Baptiste_de_La_Salle. Acesso em: 29 mai 2021).

[...] onde desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum dos costumes por uma crença comum, uma religião “civil”, quer se trate da fé na nação, no progresso ou no triunfo do proletariado? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua vida universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da transmissão: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda ideia de tradição e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII (JULIA, 2012, p. 38)

3.2 CULTURA ESCOLAR NO BRASIL

O artigo “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”, de Faria Filho *et al.* (2004), representa um resumo das investigações que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores e mostrar como a cultura escolar vem sendo apropriada pela área da História da Educação brasileira.

Para facilitar, o artigo, foi dividido em três partes. Na primeira, aborda as definições de cultura escolar mais utilizadas. Trabalhos de Dominique Julia, André Chervel, Jean-Claude Forquin e António Viñao Frago são estudados, procurando-se estabelecer semelhanças e diferenças entre as concepções dos autores. Discorre, também, sobre a disseminação desses textos no Brasil. Na segunda parte, faz um levantamento de títulos e autores e chama a atenção para algumas das dimensões da realidade educacional brasileira às quais os pesquisadores têm buscado entender a noção de cultura escolar. Na parte concludente aponta alguns dos desafios que precisam ser levados em conta para o prosseguimento das investigações e para o aprofundamento teórico-metodológico das pesquisas que utilizam os eixos aqui discutidos (Faria Filho *et al.*, 2004, p.139).

A primeira parte explica que as discussões sobre a crise dos sistemas educacionais têm colocado como desafio ao campo educacional brasileiro não apenas a reflexão sobre as reformas educativas, como também a busca de novos referenciais

teóricos para interpretar o universo da escola. Assim, os sujeitos da educação vêm sendo valorizados em suas ações cotidianas, o que se explicita no aumento de interesse pelas trajetórias de vida e profissão e no empenho que se observa em análises organizadas em torno de questões de gênero, raça e geração (Faria Filho et al., 2004, p.141).

Nos anos de 1970, os estudiosos interrogavam-se sobre as práticas culturais características da sociedade e não como apenas produtos das relações socioeconômicas. Havia tanto uma tendência sociológica quanto histórica. E esta questão envolvia vários campos do conhecimento como linguística, filosofia, história e sociologia. No campo educacional, também de maneira variada, incentivava os educadores a reconhecer a existência de uma cultura escolar que merecia uma investigação (Faria Filho et al., 2004, p.141).

O artigo de José Mário Pires Azanha, “Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa”, publicado em 1991 na Revista da USP, partia de uma interrogação sobre a crise em educação e propunha um inventário das práticas escolares, de maneira a realizar um mapeamento cultural da escola, atento à sua constituição histórico-social. Interrogava-se sobre a eficácia das reformas educativas, considerando que era no interior da sala de aula que se decidia o destino das políticas públicas, pelas resistências oferecidas por professores às mudanças e pelas alterações efetuadas nos padrões de trabalho vigentes. [...] Concedia destaque à função cultural da escola em face da diversidade da clientela, às relações entre saber teórico e saber escolar e às conexões entre vida escolar e reformas educativas. Demonstrava a proficuidade do conceito na operacionalização de análises sobre a instituição escolar a partir de diferentes vertentes do conhecimento pedagógico (Faria Filho et al., 2004, p. 141).

O artigo explica que os trabalhos que tomam a cultura escolar como categoria de interpretação partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a didática, entre outras (Faria Filho et al., 2004, p.144).

No primeiro texto de Dominique Julia, “A cultura escolar como objeto histórico”, alguns pontos são: “Partindo do diagnóstico que desde a década de 1970 a história da educação havia refinado suas problemáticas de investigação, a proposta de Julia almejava acrescentar ao excessivo peso das normas a atenção às práticas. Era esse o argumento fundamental. Criticando as análises que Bourdieu e Passeron, que

pretendiam ver na escola apenas o lugar de reprodução social, Julia convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola. A metáfora aeronáutica da “caixa-preta” adquiria valor de argumentação” (Faria Filho et al., 2004, p. 144).

Para exemplificar seu raciocínio, Dominique Julia fazia a comparação de duas versões do mesmo documento (*Ratio Studiorum* na versão de 1586 e a de 1591). Na versão de 1586, Julia identificava-o como um programa de lições e exercícios graduados de teologia à gramática. Na versão de 1591, percebia-o como uma descrição da hierarquia de funções e poderes especializados da Companhia de Jesus, e mostra que o colégio não era apenas um local de aprendizagem de saberes para tornar-se também um lugar de incorporação de comportamentos e hábitos exigidos por uma “ciência de governo” que transcendia e dirigia a formação cristã e as aprendizagens disciplinares (Faria Filho et al., 2004, p. 144).

Como o estudo envolve a educação francesa, explica Julia que o linguista, Chervel produziu uma série de estudos no âmbito da história das disciplinas escolares sobre o ensino do francês. A ortografia (1969), a gramática (1977), o ditado (1989) e a composição francesa (1999), nos séculos XIX e XX, estiveram sob suas lentes e fundaram sua compreensão da dimensão histórica da cultura escolar: tanto no que ela se apropriava das circunstâncias sociais, quanto no que interferia na sociedade. O estudo sobre a ortografia foi a base da interpretação. Partindo da interrogação sobre os efeitos que a instituição escolar produzia, por sua existência, na sociedade e na cultura e recorrendo a um conjunto documental localizado nos Archives Nationales e às primeiras estatísticas sobre as escolas primárias, procurou averiguar o estado real dos conhecimentos ortográficos dos professores primários franceses, em 1830, e a importância do sistema de formação inicial e contínua, instalado pela Lei Guizot, de 1833, na configuração dos saberes docentes a partir de então (Chervel, 1998, p. 188). Constatou que se, em 1829, 63% dos professores desconheciam a gramática, em 1850 essa porcentagem caíra a níveis insignificantes (Faria Filho et al., 2004, p. 145).

Detalhando um pouco mais, explica Faria Filho que com a criação das escolas normais masculinas e a obrigação de sua frequência por parte dos mestres em exercício, em vinte anos, todo o corpo docente primário havia adquirido o saber da gramática. As consequências sociais e políticas dessa transformação levaram à substituição do padre pelo professor nos cargos da administração municipal, abrindo as portas para a escola laica francesa. A esse efeito mais conhecido da historiografia,

Chervel acrescentou outros três, mais propriamente concernentes à cultura escolar. O primeiro, considerado como linguístico, se referia a uma estagnação da ortografia. No momento em que todos os mestres aprenderam a grafar as palavras da mesma maneira, a ortografia havia deixado de evoluir. O segundo efeito, de cunho cultural, refere-se ao estatuto que a ortografia alcançou na opinião pública a partir da segunda metade do “Oitocentos francês”. Seu prestígio levou a identificar como inculto o indivíduo que não soubesse escrever corretamente. O terceiro efeito, que incidia sobre a gramática propriamente dita, era também o que sustentava a argumentação de Chervel acerca da originalidade da cultura escolar. Para o autor, o difícil aprendizado da ortografia deu origem à elaboração de uma teoria das funções, puramente escolar e operatória, constituída dentro da escola por mestres em atividade (e não por eruditos), que respondia às urgências do ensino (Faria Filho et al., 2004, p. 145).

Chervel parecia afirmá-la de maneira mais contundente como original e se interessava principalmente pela construção dos saberes escolares. Julia fazia a ênfase da análise recair particularmente sobre as práticas escolares, o que o levava a distinguir entre uma cultura escolar primária e uma cultura escolar secundária. E Forquin caracterizava a cultura escolar como seletiva, no que concerne à cultura social, e derivada, no que tange à sua relação com a cultura de criação ou invenção das ciências (Faria Filho et al., 2004, p. 146).

Forquin afirmava então que a cultura escolar era uma segunda cultura. A cultura escolar apresenta-se assim como uma *cultura segunda* com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos e destes instrumentos característicos constituídos pelos programas e instruções oficiais, manuais e materiais didáticos, temas de deveres e de exercícios, controles, notas, classificações e outras formas propriamente escolares de recompensas e de sanções (Forquin, 1992, p. 33-34; grifos do autor *apud* Faria Filho et al., 2004, p. 147).

Citando agora António Viñao Frago, no artigo “*Historia de la educación e historia cultural*”, saído na Revista Brasileira de Educação (Viñao, 1995) e em outros dois materiais, a conferência de abertura do I Congresso Brasileiro de História da Educação, proferida em 2000 e publicada em 2001, pela Sociedade Brasileira de História da Educação, e um texto, intitulado *Culturas escolares*, também discorria sobre essa categoria de análise. Para o autor, cultura escolar recobre as diferentes

manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias. Na sua interpretação, englobava tudo o que acontecia no interior da escola (Faria Filho et al., 2004, p. 147).

Tempo e espaço escolares seriam retomados no ensaio incluído em Currículo, espaço e subjetividade (Viñao, 1998). Nele, o autor destacava que nem os espaços, nem os tempos escolares eram dimensões neutras da educação. Ao contrário, constituíam corporeidades dos sujeitos escolares, impondo por sua materialidade uma determinada aprendizagem sensorial e motora, bem como disseminavam símbolos estéticos, culturais e ideológicos. [...] Os sujeitos que, apesar de conviverem socialmente com a escrita, faziam dela precário uso, eram denominados, pelo autor, analfabetos secundários, por oposição ao que chamava de analfabeto primário, encontrável apenas em comunidades nas quais ler e escrever não eram saberes partilhados. Utilizando-se de um eixo teórico interdisciplinar, incluindo antropologia, história e psicologia, Viñao Frago alertava que o estigma dos analfabetos na sociedade ocidental era resultante da absorção pelo corpo social de um critério de julgamento puramente escolar. Além de abarcar as mais diversas dimensões do cotidiano da escola e de se desfolhar sobre a sociedade, a cultura escolar, para o autor, variava também de acordo com a instituição investigada. Nesse sentido, preferia a acepção culturas escolares. À ampliação horizontal do conceito, acrescentava uma ampliação vertical. Haveria, assim, tantas culturas escolares quanto instituições de ensino. Ao lado da insistência no sentido lato de cultura escolar, Viñao Frago a identificava com as continuidades e persistências. Utilizada para entender o relativo fracasso das reformas educativas a partir do enfrentamento, diferença e divórcio entre as culturas dos reformadores e gestores e a cultura dos professores, a categoria cultura escolar emergia como resistência a mudanças (Faria Filho et al., 2004, p. 148).

O artigo de Dominique Julia é possivelmente o que se abre mais amplamente às várias gamas de estudo. Apesar de o exercício de interpretação do autor estar vinculado ao surgimento e desenvolvimento das disciplinas escolares, o que lhe permitiria a incorporação por parte da investigação que tematiza saberes escolares e currículo, o destaque que efetua as práticas e a abrangência da reflexão permite ser acolhido por pesquisadores que se dedicam a todas as questões mencionadas. António Viñao Frago também vem sendo amplamente estudado pelos investigadores brasileiros. [...]. André Chervel e Jean-Claude Forquin aparecem mais frequentemente

nos trabalhos voltados para discussão sobre currículo, e, igualmente, naqueles em que o tema dos saberes escolares organiza a narrativa (Faria Filho et al., 2004, p. 150).

Os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros que tomam como referência a noção de cultura escolar — seja como categoria de análise, seja como campo de investigação — têm significado, reconhecidamente, uma renovação dos estudos em história da educação brasileira.

Explica agora o artigo:

o que nos propomos aqui é efetuar um pequeno inventário das pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática, agrupando-as de maneira bastante aberta, como afirmado anteriormente, em três grandes eixos norteadores: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; e materialidade escolar e métodos de ensino (Faria Filho et al., 2004, p.150).

As pesquisas se debruçam pelo menos sobre três grandes focos interdependentes:

1. O primeiro grupo se dedica a investigar principalmente os impressos pedagógicos e sua importância como estratégia de difusão de modelos e ideias pedagógicos.
2. Os pesquisadores do segundo grupo se voltam para a análise das práticas da leitura e da escrita, sejam estas escolares ou não, interrogando desde o seu ensino e disseminação social, até a presença desses saberes e competências na constituição de subjetividades, nos modos de vida e nas diversas maneiras de estruturação dos saberes e poderes em nossa sociedade.
3. O terceiro grupo de estudos refere-se à história do currículo e das disciplinas escolares (Faria Filho et al., 2004, p. 151).

Entre as novas temáticas enfocadas pelos estudiosos da cultura escolar brasileira, aquelas relacionadas aos tempos e espaços escolares são, sem dúvida, algumas das mais relevantes. Nesses estudos, os pesquisadores buscam jogar luz sobre aspectos das relações dos espaços e tempos escolares com outros aspectos peculiares da experiência escolar e, ao mesmo tempo, buscam articulá-los com os tempos e espaços sociais mais amplos. Interessante articulação é feita por alguns estudos entre as culturas escolares e as culturas urbanas, tendo os tempos e espaços escolares como fios condutores da investigação. Tais pesquisas têm contribuído para

uma desnaturalização da própria instituição escolar no Brasil. Isto não é pouco se considerarmos que até bem pouco tempo as reflexões e pesquisas desenvolvidas em várias áreas da educação, inclusive na história da educação, acabavam por trabalhar e produzir uma representação da escola como uma instituição estática e acabada, desde os tempos coloniais (Faria Filho et al., 2004, p. 151).

A noção de cultura escolar tem significado um refinamento metodológico e analítico das pesquisas e tem possibilitado o fortalecimento do diálogo com a historiografia e com as demais áreas e ciências da educação. No entanto, esse refinamento, geralmente acompanhado pela produção de objetos cada vez mais específicos e que demandam estudos cada vez mais verticalizados, traz, também, alguns problemas. Um deles é a ausência de pesquisas de base no âmbito da história da educação. [...] Se a este elemento, adicionarmos a diminuição dos prazos de formação dos novos pesquisadores, a pressão por publicação advindos de órgãos financiadores e avaliadores e a precarização de nossas condições de trabalho, temos ingredientes mais que suficientes para grandes discussões sobre a dinâmica da pesquisa em nossa área e a qualidade dos produtos (Faria Filho et al., 2004, p. 151).

3.3 CULTURA ESCOLAR E ARQUITETURA ESCOLAR

Durante o trabalho de pesquisa houve a necessidade de fazer readequações por conta da pandemia. E por causa das limitações causadas pela pandemia não foi possível ir a campo fazer a pesquisa efetiva, pois a instituição estava fechada. Por isso, o estudo foi documental e principalmente bibliográfico. Neste capítulo será feita uma consideração sobre a Escola de Aprendizes Artífices e a cultura escolar

Quais situações aconteceram para a criação das Escolas de Aprendizes Artífices? Qual era a situação do Brasil, do Paraná e da cidade de Curitiba frente à educação de jovens?

Segundo os estudiosos da educação e da história, a decisão do governo federal, em promover o ensino de ofícios, foi um dos acontecimentos mais importantes da Primeira República. Em 1906, no Rio de Janeiro, houve o Congresso de Instrução, em que foi elaborada uma carta que sugeria a criação de escola de aprendizes artífices. De acordo com esta carta, as escolas absorveriam meninos e adolescentes vindos das faixas mais humildes da sociedade, que não trabalhavam e nem estudavam.

Em 23 de setembro de 1909, através do Decreto Federal n.º 7566/09, foi estabelecida a criação de escolas de aprendizes artífices em vários estados do Brasil. A determinação do decreto era dar a preferência aos meninos “desfavorecidos da fortuna”, com idade entre 10 e 13 anos. A condição de pobreza deveria ser confirmada.

Observa-se aqui que uma das grandes preocupações não era a educação dos jovens, mas que existisse uma disciplina e impedisse a criminalidade. Este modo de pensar fez parte das grandes mudanças pelo qual o país passava, desde a Proclamação da República. Tudo isso relacionado com a ideia de progresso e de dominação social.

Nessa época, o Paraná sofria uma intensa urbanização tanto pelo ciclo da erva-mate, quanto pelo incentivo à imigração, desde o ano de 1870. Havia ainda a construção da estrada de ferro Curitiba-Paranaguá, em 1885. Num período de trinta anos, de 1890 a 1920, a população de Curitiba, que era de 24.453 habitantes pulou para 78.986 (AMORIM, 2004, p. 26). A cidade inchou, aumentando o número de desempregados. Nesse ínterim, as famílias aumentavam. Crianças e jovens circulavam sem destino pelas ruas. A atitude do governo, na criação das escolas profissionalizantes, era uma tentativa de amenizar esse problema.

A economia do Paraná dependia da atividade extrativista da erva-mate e da madeira. Mas, é a partir do beneficiamento destes produtos que o setor secundário passa a desenvolver-se.

Até aqui nota-se que o pensamento em uma arquitetura escolar ou até mesmo a ideia de uma cultura escolar não existia. A preocupação era transformar aqueles que viviam à margem da sociedade em cidadãos úteis por meio da educação e do trabalho.

Em Curitiba, a Escola de Aprendizes Artífices do Paraná foi inaugurada no dia 16 de janeiro de 1910, ocupando um imóvel na Praça Carlos Gomes. Os cursos oferecidos eram de alfaiate, marcenaria e sapataria. Durante o ano, organizaram-se dois novos cursos: serralheiro mecânico e seleiro tapeceiro. Este imóvel era ocupado desde 1894 pelo Conservatório de Belas Artes. Com o passar do tempo eram necessárias muitas melhorias e reformas, para que pudesse atender às necessidades dos alunos.

Em sua primeira década de funcionamento, a EAA-PR adotou o modelo de grupo escolar, com uma grade horária fixa, com as aulas sendo ministradas de segunda a sábado pela manhã (duas horas e meia de atividades), enquanto as

atividades de oficina ocorriam à tarde (quatro horas de atividades). O currículo básico de 1ª a 4ª série era composto pelas disciplinas de Português, Desenho, Cálculo e Medidas das Grandezas (cada uma com seis aulas semanais), Prosódia e Explicação dos Vocábulos (quatro aulas semanais), História e Geografia (uma aula semanal cada), com um sistema de rotatividade dos professores, especializados em uma matéria específica. Estas eram trabalhadas partindo-se das noções mais simples para os assuntos mais complexos, caracterizando o método intuitivo, adotado na instituição. O referido método propugnava também pelo aprendizado através da experiência e observação, a antipatia para com os livros didáticos, a decomposição do conhecimento em regras simples, o incentivo ao raciocínio livre. [...] As diversas disciplinas deveriam ser integradas de acordo com 'as exigências do trabalho e com a tecnologia dos ofícios' em harmonia com o programa de ensino (AMORIM, 2004, p. 31).

Outro ponto é que a quantidade de alunos matriculados entre 1910 e 1930, bastante significativo, mas o número de alunos formados era bem menor. Isso acontecia pela necessidade de sobrevivência: os alunos abandonavam as aulas escolares saindo em busca de emprego. Havia também empregadores que buscavam operários com um mínimo de conhecimento. Estes procuravam entre os alunos da escola. Ainda que de uma forma não convencional, a escola começava a cumprir seu papel.

A EAA-PR também era conhecida pela firmeza da educação moral. Isto era considerado como fundamental para resgatar os jovens da sua condição de miserabilidade e ser transformado em um cidadão de respeito. O pensamento era que "não há salvação além do trabalho". Sempre que possível, a imprensa destacava a importância da instituição neste sentido. Isto acontecia quando era noticiado a presença de autoridades e pessoas de distinção nas grandes cerimônias como, por exemplo, a premiação recebida na Exposição Internacional das Indústrias e do Trabalho; exposição ocorrida na Itália em 1911.

Novas ideias que apareceram incluíam a "fábrica racionalizada", nova organização do trabalho e o taylorismo. Os elementos-chaves do sistema de Taylor eram a simplificação das tarefas e a individualização da força de trabalho. A divisão e a segmentação das tarefas faziam com que fossem aprendidas rapidamente e que um pequeno número de gerentes pudesse monopolizar o conhecimento necessário para o funcionamento da empresa. Isso levava, por sua vez, a uma organização mais

hierárquica da fábrica e a uma redução do número de operários qualificados, que tendem a ser mais caros e mais exigentes que os não-qualificados. Os trabalhadores que continuassem na fábrica reorganizada manteriam um alto nível de produtividade e seriam pagos de acordo com a produtividade individual que ultrapassasse um determinado patamar. Isto não apenas serviria de incentivo para aumentar a produtividade, mas iria desencorajar os movimentos coletivos por maiores salários e reduzir a capacidade de mobilização dos sindicatos. E para garantir que não houvesse desperdício de movimento ou de energia, Taylor e seus colegas de “administração científica”, [...] desenvolveram estudos de tempo-e-movimento para determinar os modos mais eficientes de realizar tarefas individuais (WEINSTEIN, 2000, p.23 *apud* AMORIM, 2004, p. 34).

Na década de 1920 também são geradas reformas educacionais, como a de Sampaio Dória em São Paulo, em 1920; de Lourenço Filho no Ceará, em 1923; a de Anísio Teixeira na Bahia, em 1924, ano em que foi fundada a ABE (Associação Brasileira dos Educadores).

Na mesma época é criada uma comissão para que se examinassem as condições de funcionamento das escolas e se propusessem as modificações necessárias: surgia o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, que apresentou diversas propostas para a transformação das Escolas de Aprendizes Artífices. Mas foi só em 1926 que foi implantada a Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices via Portaria do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, estabelecendo a uniformização dos currículos. Em Circular de nº 675, datada de 07 de maio de 1926, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico definia o que entendia por industrialização das escolas:

“Proporcionar as oficinas escolares o necessário movimento industrial, para que a prática da oficina e a efetiva aprendizagem dos alunos sejam uma realidade. Com efeito, para a eficiência do ensino industrial é absolutamente imprescindível que as Escolas trabalhem em larga escala, num regime caracteristicamente produtivo de atividade intensiva, em que o aprendiz se torne capaz de aquilatar do valor de uma hora de tempo, de um dia de trabalho; é indispensável que o aprendiz se torne apto a executar com perfeição uma dada obra em ‘tantas horas’ de trabalho, este resultado só se pode obter mediante regime de trabalho industrial, pois o simples regime educacional ou de ensino profissional demonstrativo é insuficiente para produzi-lo. (QUELUZ, 1996, p. 53).

Como isto foi recebido na EAA em Curitiba? Na Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, porém, as diretrizes do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional

Técnico encontraram grande resistência para sua implementação por parte do Diretor da Instituição, Paulo Ildefonso D'Assumpção. Estando no cargo desde a fundação da escola, implantou uma concepção de ensino baseada no método intuitivo, onde se valorizava sobretudo a aprendizagem do ofício em que a qualidade da peça a ser produzida deveria ser priorizada em lugar da quantidade. Assim, a comercialização da produção seria mais fácil, ajudando a vida dos “deserdados da fortuna” egressos da instituição. Contrariamente ao pretendido pelo Serviço de Remodelação, enfatizava a formação de artesãos operários qualificados, capacitados em seu ofício de forma completa. Por isso, era contrário à industrialização das oficinas, pois, em sua visão, isto aumentaria as atividades dos alunos, prejudicando sua qualificação como artífices. O Diretor defendia “melhor adestramento no trabalho manual, na certeza do traçado, na segurança do corte, na minúcia do detalhe, no vigor do acabamento, pouco influenciando sobre a habilitação do verdadeiro artífice à multiplicação na produção que pertence às máquinas, cujo manejo está ao alcance do mais rude operário. (QUELUZ, 2000, p. 198).

As resistências do Diretor da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná tiveram consequências. Recusando-se a adotar as medidas definidas pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, enfrentou uma série de dificuldades administrativas, das quais destaca-se a não-liberação de recursos para reforma e conservação do prédio da escola, bem como para a aquisição de material, além da precarização do trabalho, devido aos baixos salários de mestres, contramestres e funcionários. A escola passa por uma situação de decadência, deixando inclusive de gozar do prestígio que tinha na sociedade curitibana. Esta situação perdurou até o falecimento de Paulo Ildefonso D'Assumpção, em 1928 (AMORIM, 2004, p. 40). Os próximos diretores implantarão as mudanças indicadas pelo Serviço de Remodelação e assim, o que havia sido negado foi liberado (AMORIM, 2004, p. 42).

Em 1928, João Cândido da Silva Muricy foi escolhido para ser o novo diretor na Escola. Informando sobre as condições do local, ele fala sobre “as precárias condições do prédio, que sofre pela umidade produzida pelas muitas e enormes árvores conservadas em um pequeno pátio interno”, assim como também as goteiras, esgoto ineficiente e privadas sem instalações para descargas. O governo estadual apresentou uma proposta para resolver a situação: Muricy poderia escolher um terreno de até 9.000 m², onde seria construído um novo prédio.

A Escola de Aprendizes Artífices do Paraná inicia a década de 1930 adotando, finalmente, as diretrizes da Consolidação do Ensino Profissional de 1926. Mesmo com a morte de Paulo Ildefonso, em 1928, a reorganização da escola vai enfrentar grandes obstáculos, tanto pelas dificuldades financeiras quanto pelo inadequado espaço físico do prédio onde se localizava. A construção da nova sede iniciou-se em 1930, sendo paralisada no mesmo ano em decorrência da Revolução de 1930, só sendo retomada em 1934. A falta de instalações adequadas é tida como o principal fator responsável pelas limitações apresentadas pela escola. O Relatório de 1935 indica que a

construção e acabamento do majestoso prédio que, sito na confluência das duas avenidas, 7 de setembro e Dez. Westphalen, tanto veio embelezar essa parte da capital curitibana, quanto marcar, sobretudo, uma nova era de trabalho e de prosperidade para a escola, trabalho e prosperidade esses, entravados há anos pelas escassas possibilidades oferecidas durante largo espaço de tempo, pelo velho e acanhado prédio que serviu de sede primitiva. [...] muito e muito terá a lucrar este educandário, mormente agora que, instalado de maneira adequada às suas altas finalidades, está apto a desenvolver, no mais elevado grau, todas as possibilidades que lhe são facultadas por um programa de notável latitude e amplitude.

O mesmo sr. Inspetor, igualmente, deixou organizado o novo horário a ser observado no corrente ano, de inteiro acordo com as exigências regulamentares, o que nunca foi possível observar, em todos os seus pontos, na antiga sede, que não permitia simultaneidade de aulas, nem o devido desdobramento das séries.

[...] Ainda no ano findo e tendo por motivo único a capacidade do velho prédio escolar, fixei em 300 o número de alunos matriculados, recusados os pedidos de inscrição que ultrapassaram esse número (Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1935, s/p.).

Com a mudança da sede escolar para o prédio recém-construído, este educandário teve uma dotação de 80 contos, em 1935, para aquisição de máquinas e ferramentas e, no ano de 1936, mais 50 contos com o mesmo fim. Tais dotações vieram, felizmente, pôr um ponto final na falta de equipamento das oficinas e, atualmente, as de trabalho de metal e de madeiras oferecem instalações quase completas nesse sentido (Relatório da Escola de Aprendizes Artífices do Paraná, 1935, s/p.).

Em 1935, sob a direção de Rubens Klier d'Assumpção, ocorreu a transferência da escola: da Praça Carlos Gomes para o recém-construído prédio na Rua Sete de Setembro, esquina com Desembargador Westphalen, local onde antes existia um engenho de erva-mate. A mudança realizada foi feita em 56 viagens de caminhão, cedidos pelo Estado, que terminaram em 14 de fevereiro de 1936.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito inicial deste trabalho era fazer um estudo da arquitetura da sede da EAA em Curitiba, os motivos pelos quais foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices e analisar a EAA da cidade de Curitiba, PR. Um dos aspectos que facilitaria este estudo seria fazer uma pesquisa *in loco* dos documentos, plantas, fotografias, atas, boletins etc. no acervo do Arquivo Geral e do Núcleo de Documentação Histórica da UTFPR.

Porém, em função da pandemia do novo Covid-19, a Ordem de Serviço Nº 2/2020 suspendeu todas as atividades na UTFPR a partir de 30 de março de 2020. Este impedimento obrigou a pesquisa a readequar-se. Mudança de estratégia, mudança de orientadora, mudança de fontes.

A pesquisa das teses e dissertações abriu uma porta de oportunidade para analisar outros estudos relacionados com a esta pesquisa. Material extremamente valioso e amplo, alargando as ideias e percepções de que a educação é algo muito mais denso e profundo.

O resultado até aqui é entender a importância da escola relacionada com a economia, a política, a sociedade e a cultura. E de forma especial a criação das Escolas de Aprendizes Artífices como uma ferramenta governista.

O que não foi possível fazer, foi um estudo da construção do prédio, da aplicação das ideias higienistas, conceitos escolanovistas. Estes assuntos ainda precisam ser estudados.

Estudos futuros podem abranger os tópicos citados, especialmente quando for possível acessar os documentos arquivados. Uma pesquisa mais detalhada sobre as reformas, ampliações e novas construções dentro da quadra onde está localizada a UTFPR também será bem interessante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Maria Fernandes de. **A Reforma da Instrução Publica do Ceara de 1922: as Diretrizes da Política Educacional do Governo Justiniano de Serpa.** 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=52269>. Acesso em: 30 abr. 2021.

ALVARES, Sandra Leonora. **Traduzindo em formas a pedagogia Waldorf.** 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Engenharia Civil, Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/258401>. Acesso em: 24 abr. 2021.

AMORIM, Mario Lopes. **Da Escola Técnica De Curitiba À Escola Técnica Federal Do Paraná: Projeto De Formação De Uma Aristocracia Do Trabalho (1942-1963).** 2004. 387 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, USP - Universidade da São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052016-14340/es.php>. Acesso em: 15 fev. 2021.

ANDRADE, Vivian Galdino de. **Alfabetizando os filhos da rainha para a civilidade/modernidade: o Instituto Pedagógico em Campina Grande-PB (1919-1942).** 2014. 302 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4806?locale=pt_BR. Acesso em: 15 fev. 2021.

ARRAIS NETO, Enéas; RICCA, Diego; SOUZA, Raphael. **Arquitetura Escolar: Currículo ou Curral?** 2017. 1 v. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328924299_ARQUITETURA_ESCOLAR_CURRICULO_OU_CURRAL. Acesso em: 24 abr. 2021.

BARBOSA, Ruy; SPINDOLA, Thomaz do Bonfim; VIANNA, Ulysses Machado Pereira. **Reforma do ensino secundario e superior: parecer e projecto (relativo ao decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879) apresentado em sessão de 13 de abril de 1882.** 1879. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242371>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BASTOS, Péricles Antonio Barra. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Pará, 1909/42: um estudo histórico.** 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9580>. Acesso em: 15 fev. 2021.

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. *et al.* **História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BUENO, Eduardo. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 1997. 424 p.

BRAGA, Gilson. **Um monumento para a educação: Escola do Povo, São Vicente/SP, 1893-1913**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Centro de Ciências da Educação e Comunicação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2018. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/5301>. Acesso em: 24 abr. 2021.

CANDEIA, Luciano. **Mente amore pro patria docere: a Escola de Aprendizizes Artífices da Paraíba e a formação de cidadãos úteis à nação (1909 1942)**. 2013. 318 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4721>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CARVALHO, Marcelo Augusto Monteiro de. **Nilo Peçanha e o sistema federal de Escolas de Aprendizizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. 305 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, USP - Universidade da São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-19092017-143941/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CHAHIN, Samira Bueno. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. 2018. 250 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2018. Disponível em: Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Acesso em: 02 nov. 2020.

CORREIA, Ana Paula Pupo. **Palácios da Instrução - História da Educação e Arquitetura das Escolas Normais no Estado do Paraná (1904 A 1927)**. 2013. 282 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31819>. Acesso em: 11 nov. 2020.

CUNHA, Luiz Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 14, p. 89-193, maio/junho/julho/agosto 2000.

D'ANGELO, Márcia. **Caminhos para o Advento da Escola de Aprendizizes Artífices de São Paulo: um Projeto das Elites para uma Sociedade Assalariada**. 2000. 350 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História, USP - Universidade da São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-20092012-164022/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2020.

DANTAS, Carlos de Lima. **Arquitetura Escolar: o espaço em questão**. 2020. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão, Programa de Pós-Graduação, Uninove Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2241>. Acesso em: 03 nov. 2020.

DEMENECH, Flaviana. **CULTURA ESCOLAR E CULTURA DA ESCOLA: PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO**. 2014. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/806>. Acesso em: 18 maio 2021.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A Arquitetura Escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, número 49, página 161, setembro de 2013.

DUARTE, Otávio; GUINSKI, Luiz Antonio. **Imagens da Evolução de Curitiba**. Curitiba: Quadrante Editorial, 2002. 288 p.

ERMEL, Tatiane de Freitas. **Arquitetura escolar e patrimônio histórico-educativo: os edifícios para a escola primária pública no Rio Grande do Sul (1907-1928)**. 2017. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação, PUCRS, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7337#preview-link0>. Acesso em: 1 nov. 2020.

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) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/simple-search?query=000431032>. Acesso em: 27 abr. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* 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, 01 abr. 2004. Anual. Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27928/29700>. Acesso em: 30 maio 2021.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: D P & A Editora, 2001. 151 p. Tradução de Alfredo Veiga-Neto.

GARCIA, Patrícia Melasso. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. 2016. 407 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21103>. Acesso em: 20 out. 2020.

GRIMALDI, Lucas Costa. **Na sensibilidade da memória estudantil: prédios e espaços escolares nas narrativas de estudantes em Porto Alegre/RS (1920-1980)**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149053>. Acesso em: 24 abr. 2021.

HADLICH, Flávio. **As escolas do IPESP: projetos de edifícios escolares produzidos para o Instituto de Previdência do Estado de São Paulo de 1959 a 1962**. 2009. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-26032010-155300/pt-br.php>. Acesso em: 24 abr. 2021.

IWAIA, Marilda. **Palácio da Instrução: Representações sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto (1940 – 1960)**. 2000. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2000. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M00_iwaya.pdf. Acesso em: 11 nov. 2020.

IZOLAN, Mariela. **Instituto Dona Escholastica Rosa (1899-1933): a partir do 'olhar' de Julio Conceição**. 2013. 87 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/2561>. Acesso em: 24 abr. 2021.

JULIA, Dominique. **A CULTURA ESCOLAR COMO OBJETO HISTÓRICO**. Campinas: Sociedade Brasileira de História da Educação, v. 1, n. 1, 16 fev. 2012. Semestral. Este Texto É Tradução do Artigo de Julia: “La Culture Scolaire Comme Objet Historique”, *Paedagogica Historica. International Journal of The History of Education* (Suppl. Series, Vol. I, Coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e. V. Johanningmeier, 1995, Pp. 353-382). Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 28 maio 2021.

LEITE, José Carlos Corrêa. *et al.* **UTFPR: uma história de cem anos**. Curitiba: Editora UTFPR, 2010. 169 p.

LESSA, Juliane Bellot Rolemberg. **O ensino na prancheta: da arquitetura escolar à docência de arquitetura e urbanismo, o legado de Hélio Duarte**. 2017. Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-27062017-163233/pt-br.php>. Acesso em: 24 abr. 2021.

LIMA, Camila Venanzi. **As escolas implementadas no interior do Estado de São Paulo pelo Plano de Ação do Governo do Estado entre os anos de 1959 e 1963**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo) - Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/102/102132/tde-24042014-150234/pt-br.php>. Acesso em: 24 abr. 2021.

LORENZ, K. M.; Vechia, A. **O debate ciências versus humanidades no século XIX: reflexões sobre o ensino de ciências no Collegio de Pedro II**. in: Gonçalves Neto, W; Miguel, M.E.B.; Ferreira Neto, A. [Orgs.] *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares [séculos XIX e XX]*. Vitória, Brasil: EDUFES, 2011, p. 115-152.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da Educação no Brasil – O período heroico (1549 a 1570)**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1958.

NASCIMENTO, Mario Fernando Petrelli do. **Arquitetura para a educação – a contribuição do espaço para a formação do estudante**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-19062012-122428/pt-br.php>. Acesso em: 11 nov. 2020.

NESE, Paola Lazzareschi. **Benno Perelmutter e Marciel Peinado: estudo do processo de projeto para edificações escolares**. 2015. 328 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Arquitetura e Urbanismo, UPM Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2555>. Acesso em: 24 abr. 2021.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013. 90 p.

OLIVEIRA, Camila Soares de. **WARCHAVCHIK: ENSAIO PARA A MODERNIDADE**. 2008. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-75958/warchavchik--ensaio-para-a-modernidade>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Arquitetura escolar paulista nos anos 30**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-20052010-152808/pt-br.php>. Acesso em: 02 nov. 2020.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Patrimônio escolar: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas**. 2015. 160 f. Tese (Doutorado) - Curso de Arquitetura, USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-22092015-110702/pt-br.php>. Acesso em: 01 nov. 2020.

OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. **Instituições e práticas escolares como representações de modernidade em Pelotas (1910 1930): imagens e imprensa**. 2012. 403 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Humanas, Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/1672>. Acesso em: 02 nov. 2020.

OLIVEIRA, Marina Goldfarb de. **Arquitetura para uma nova escola: modernização da arquitetura escolar de João Pessoa (1930-1939)**, 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8318>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVEIRA, Thaís Regina Silva Cardoso e. **Parâmetros de projeto da arquitetura escolar Waldorf e as opiniões e preferências de seus usuários**. 2016. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Programa Associado de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207939>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PEREIRA, Alessandro Guimarães. **Arquitetura escolar: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília**. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, UNB Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_1f95d43751c7a260f65960333c0acae8. Acesso em: 24 abr. 2021.

PIEDRAS, Estela Maris Reinhardt. **Edifícios escolares e educação em Pelotas-RS na Primeira República (1889-1930)**. 2019. 340 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7929005. Acesso em: 02 nov. 2020.

PILETTI, Claudino. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

QUELUZ, Gilson. História do CEFET: A Escola de Aprendiz Artífices do Paraná 1909 - 1922. **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, n. 14, p. 29-33, 1995. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rth/article/view/6531>. Acesso em: 12 nov. 2020.

QUELUZ, Gilson. Escola de Aprendiz Artífices do Paraná. **Tecnologia e Humanismo**, Curitiba, n.º 39, p. 40-113, julho/dezembro 2010.

RATACHESKI, Alir. **Cem anos de ensino no estado do Paraná: 1853-1953**. Curitiba, 1953.

RATIO STUDIORUM. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm Acesso em: 14 maio 2020.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes: uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. 2000. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/27853>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTIAGO, Zilsa Maria Pinto. **Arquitetura e instrução pública: a Reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará**. 2011. 435 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação, Universidade

Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/1147>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. **Ecos da modernidade: a arquitetura dos grupos escolares sergipanos (1911-1926)**. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4711>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Educação e Colonização: As Ideias Pedagógicas no Brasil. *In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil*: Volume I – Séculos XVI – XVIII. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2018. p 121 – 130.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. **O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)**. 2008. 149 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências Humanas: Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2215?show=full>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, p. 201-216, 10 maio 2005. Semestral. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Acesso em: 18 maio 2021.

SILVA, Luisa de Marilac de Castro. **Entre o desejável e o possível: a Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte: 1909-1937**. 2016. 162 f. Tese (Doutorado) - Curso de Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGN, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21547>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Robson de Oliveira. **Cultura escolar no Colégio Nossa Senhora do Rosário em Alagoa Grande-PB (1955-1965)**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/446>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SILVA, Sheila Siqueira da. **A Escola de Aprendizizes Artífices do Espírito Santo e a Rede Federal de Educação profissional (1909-1930)**. 2013. 146 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação da UFES, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6060>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOUSA, Francisco Carlos Oliveira de. **Em nome da ordem e do progresso: a formação profissional no percurso da Escola de Aprendizizes Artífices à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte (1909-1971)**. 2015. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/20575>. Acesso em: 10 nov. 2020.

WILDEROM, Mariana Martinez. **Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)**. 2014.

Dissertação (Mestrado em História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/D.16.2014.tde-03072014-111050. Acesso em: 24 abr. 2021.

WOLFF, Silvia Ferreira Santos. **Escolas para a República: Os Primeiros Passos da Arquitetura das Escolas Públicas Paulistas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010. 384 p.

ZACHARIAS, Mariana Rocha. **Espaços e Processos Educativos do Ginásio Paranaense Os ambientes especializados e seus artefatos (1904-1949)**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/31217>. Acesso em: 11 nov. 2020.

ZANLORENSE, Maria Joselia. **Educação Para O Trabalho: a criação das escolas técnicas no paraná (1900-1950)**. 2013. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1358>. Acesso em: 28 out. 2020.

ZARANKIN, Andres. **Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista: o caso de Buenos Aires**. 2001. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280101>. Acesso em: 01 nov. 2020.