



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E TECNOLÓGICAS**  
**PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL E DIREITOS**  
**HUMANOS**

**PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI**

**A PRINCESA INDUSTRIAL: A “ESCOLA TÉCNICA DE PELOTAS” E O**  
**DIREITO À CIDADE**

**PELOTAS**

**2024**

**PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI**

**A PRINCESA INDUSTRIAL: A “ESCOLA TÉCNICA DE PELOTAS” E O  
DIREITO À CIDADE**

Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação Política Social e Direitos Humanos, da Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Política Social e Direitos Humanos.

Orientadora: Prof.a. Dr.a. Cristine Jaques Ribeiro

**Pelotas  
2024**

Ficha catalográfica

Alquati, Paula Mello Oliveira

A Princesa Industrial: a "Escola Técnica de Pelotas". /  
Paula Mello Oliveira Alquati. - Pelotas: UCPEL, 2024.

234 f.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Cristine Jaques Ribeiro.

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Pelotas,  
Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos  
Humanos. - Pelotas, BR-RS, 2024.

1. Instituto Federal Sul-Riograndense. 2. Educação  
profissional. 3. Institucionalismo. 4. Pelotas. 5. Direito  
à cidade. I.Ribeiro, Cristine Jaques. II.Título.

Bibliotecária responsável: Cristiane de Freitas Chim CRB 10/1233

**PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI**

**A PRINCESA INDUSTRIAL: A “ESCOLA TÉCNICA DE PELOTAS” E O  
DIREITO À CIDADE**

Tese apresentada ao Programa Pós-Graduação  
Política Social e Direitos Humanos, da  
Universidade Católica de Pelotas como requisito  
parcial à obtenção do título de Doutor em  
Política Social e Direitos Humanos.

**Aprovado em:** 26 de junho de 2024

**Banca Examinadora:**

---

Prof.a Dr.a. Cristine Jaques Ribeiro – UCPEL – Orientadora

---

Prof. Dr. Tiago de Garcia Nunes (PPG-PSDH/UCPEL)

---

Dr.a. Angelita Soares Ribeiro (IFSUL)

---

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (PPGH/UFPEL)

---

Prof.a Dra. Karina Macedo Gomes Fernandes (UNIRITTER)

Ao Felipe Augusto, meu filho, que neste momento lê suas primeiras palavras. E aos meus pais, Paulo e Lorena, cujas contingências da vida não permitiram chegar ao almejado grau de doutor.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e à política de capacitação docente, que me permitiram o afastamento para os estudos.

À minha orientadora, Prof.a Dra. Cristine Jaques Ribeiro, por ter me acolhido, caminhado comigo nesse trajeto e acreditado em mim quando eu não acreditei.

Ao William, por ter me encorajado a fazer a seleção de doutorado, no momento mais louco da minha vida, quando retornei da licença maternidade.

Às imensuráveis contribuições ao texto, realizadas pelo Maicon, pelo Samuel e pela Camila.

À minha mãe Lorena e ao meu padrasto Júlio César, por serem apoio e esteio ao longo desta caminhada.

Ao meu filho Felipe Augusto, por me impulsionar a seguir, por ser minha força e minha alegria.

Aos que vieram antes de mim e aos que virão depois.

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar os processos de formação da cidade de Pelotas e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) campus Pelotas, bem como a percepção dos estudantes a respeito da tríade cidade, instituição e garantias quanto ao direito à cidade. A construção desta pesquisa ocorreu em três espaço-tempo distintos, fragmentários e, ainda assim, interconexos. Aplicam-se os atos performativos e inventivos do institucionalismo, assim como as noções de que não existe uma realidade dada e acabada, que estamos implicados no processo de pesquisa. Entende-se a pesquisa e a realidade, vistas como contingentes, provisórias e fragmentárias. Não há uma verdade única ou absoluta a ser perseguida. Se é preciso transformar para conhecer a realidade, o caminho, o *hódos*, não pode ser previamente determinado. O caminho da pesquisa, numa visão institucionalista, portanto, se constituiu no caminhar da própria investigação. No movimento que institucionaliza a cidade, visualizam-se estratégias de classes que são muitas vezes conflitantes. Observa-se, assim, um campo em disputa em torno de modelos societários. Nessas disputas, evidenciou-se o campus Pelotas e sua atuação sobre os processos de garantia ou negação do direito à cidade. Encarada como obra, a cidade permite fissuras na ordem estabelecida. Ao lado dos aspectos reprodutivos, conservadores, a produção e o desejo emergem na relação institucional quando em contato com a diferença. A escola, quando abre espaço para a diferença, abre espaço para o transdutivo, para essa propagação, molécula a molécula que faz com que os estados se misturem e alterem seu estado inicial. Então, apesar de ser, sim, um espaço de reprodução de estruturas coloniais, a escola se abre, em sua face contraditória, como um espaço de produção de novas racionalidades, de exercício do direito à cidade.

**Palavras-chave:** Instituto Federal-Sul-Rio-Grandense; Educação Profissional; Institucionalismo; Pelotas; Direito à cidade.

## ABSTRACT

The present research aims to analyze the formation processes of the city of Pelotas and the Federal Institute of Education, Science and Technology Sul-rio-grandense (IFSul) Pelotas campus, as well as the students' perception regarding the triad city, institution and guarantees regarding the right to the city. The construction of this research took place in three distinct, fragmentary and yet interconnected space-times. The performative and inventive acts of institutionalism are applied, as well as the notions that there is no given and finished reality, that we are involved in the research process. Research and reality are understood as contingent, provisional and fragmentary. There is no single or absolute truth to be pursued. If it is necessary to transform to know reality, the path, the *hódos*, cannot be determined in advance. The path of research, from an institutionalist perspective, therefore, was constituted in the path of the investigation itself. In the movement that institutionalizes the city, class strategies are visualized that are often conflicting. Therefore, there is a field of dispute around corporate models. In these disputes, the Pelotas campus and its role in the processes of guaranteeing or denying the right to the city were highlighted. Seen as a work, the city allows cracks in the established order. Alongside the reproductive, conservative aspects, production and desire emerge in the institutional relationship when in contact with difference. The school, when it makes room for difference, makes room for the transductive, for this propagation, molecule by molecule that causes states to mix and change their initial state. So, despite being, yes, a space for the reproduction of colonial structures, the school opens up, in its contradictory face, as a space for the production of new rationalities, for exercising the right to the city.

Keywords: Instituto Federal-Sul-Rio-Grandense; Professional education; Institutionalism; Pelotas; Right to the city.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Esquema visual dos temas da pesquisa.....	16
Figura 2 -	Mapa da localidade de Serro Pelado.....	43
Figura 3 -	Primeiro loteamento da Freguesia São Francisco de Paula.....	53
Figura 4 -	Desenho da localização do 1º e 2º loteamentos da Freguesia de São Francisco de Paula, em 1835.....	53
Figura 5 -	Trajetos do gado rumo ao matadouro público.....	57
Figura 6 -	Desenho da localização do 3º e 4º loteamentos de Pelotas.....	58
Figura 7 -	Praça da Constituição ou Praça das Carretas entre 1890 e 1900...	61
Figura 8 -	Desenho da localização da Praça das Carretas, Praça Henrique D'Ávila e as pontes de pedra e de madeira sobre o Arroio Santa Bárbara.....	64
Figura 9 -	Desenho da localização das Vilas Gotuzzo, do Prado e Simões Lopes.....	73
Figura 10 -	Indicação das Vilas Elisabeth, Hilda, São Francisco de Paula e Trápaga.....	75
Figura 11 -	Mapa de localização da antiga Praça Constituição.....	77
Figura 12 -	Demarcação das vilas anteriores a 1926 na região oeste.....	78
Figura 13 -	Mancha das regiões de Pelotas, com ênfase no limite entre Centro e Fragata.....	79
Figura 14 -	Desenho da localização do perímetro urbano de Pelotas e 1909, estradas do Fragata, Retiro e Domingos de Almeida.....	94
Figura 15 -	Desenho da planta de situação da Escola de Artes e Ofícios.....	99
Figura 16 -	Foto do Prédio construído para a Escola de Artes e Ofícios.....	100
Figura 17 -	Ocupação da área Praça Constituição pela Companhia de Energia Elétrica, no entorno da escola de Artes e Ofícios.....	101
Figura 18 -	Edifício da Escola após a construção da nova ala.....	104
Figura 19 -	Imagem do Instituto Técnico Profissional já com a ampliação.....	106
Figura 20 -	Anexo da Lei n. 378/1937, onde são listados os Liceus Industriais	111
Figura 21 -	Imagem aérea de Pelotas - Escola Técnica em 1945.....	117
Figura 22 -	Imagens da maquete do projeto Liceu Industrial de Pelotas.....	124
Figura 23 -	Auditório e Ginásio esportivo. Liceu Industrial de Pelotas.....	124

Figura 24 - Imagem do Prédio do Instituto, à direita a obra do Liceu Industrial.	125
Figura 25- Imagens do edifício do Liceu Industrial de Pelotas em construção..	128
Figura 26 - Imagem do edifício do Liceu Industrial de Pelotas, final da construção.....	129
Figura 27- Imagem do edifício do Liceu Industrial de Pelotas, final da construção.....	129
Figura 28- Inauguração da Escola Técnica de Pelotas, 11 de outubro de 1943	133
Figura 29 - Inauguração da Escola Técnica de Pelotas.....	137
Figura 30 - Notícia do Diário Popular sobre a visita de Getúlio Vargas.....	138
Figura 31 - Imagens do Plano de embelezamento da Praça.....	140
Figura 32 - Título de matéria do Jornal sobre o início das atividades escolares.	141
Figura 33- Aspectos do Edifício da Escola Técnica de Pelotas em 1945.....	142
Figura 34 - Percurso realizado por Cloé para ir até a Escola.....	160
Figura 35 - Percurso realizado por Aglaura para ir até a Escola.....	162
Figura 36 - Percurso realizado por Bersabéia para ir até a Escola.....	164
Figura 37 - Percurso realizado por Bauci para ir até a Escola.....	165
Figura 38 - Percurso realizado por Valdrada para ir até a Escola.....	167
Figura 39 - - Percurso realizado por Zenóbia para ir até a Escola.....	168
Figura 40 - Percurso realizado por Eutrópia para ir até a Escola.....	170
Figura 41 - Participantes da pesquisa e IFSul em relação à cidade de Pelotas.	172
Figura 42 - Indicação da distância entre moradias e escolas anteriores.....	174

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Vagas disponíveis no processo seletivo IFSul Campus Pelotas, 2020/1.	27
Tabela 2 - Remodelação das Escolas de Aprendizizes PA, PE e PI, na década de 1930.....	109
Tabela 3 - Dados das construções dos novos Liceus Industriais pelo MES.....	115
Tabela 4 - Descrição dos participantes da pesquisa.....	156

## LISTA DE SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETP	Escola Técnica de Pelotas
FIC	Formação Inicial e Continuada
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MES	Ministério da Educação e Saúde Pública
NPOR	Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva
PNE	Plano Nacional da Educação
RCPA	Relatórios da Comissão Permanente de Avaliação
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
RSP	Revista do Serviço Público
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UTFPR	Universidade Federal Tecnológica do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Pergunta / Problema.....</b>	<b>15</b>
<b>1.2 Objetivo geral.....</b>	<b>16</b>
<b>1.3 Objetivos específicos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.4 Pressupostos.....</b>	<b>16</b>
<b>1.5 Justificativa.....</b>	<b>17</b>
<b>1.6 O Caminho.....</b>	<b>20</b>
<b>2 PRIMEIRO ATO: A CIDADE DE PELOTAS.....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Racionalidade Colonial: a Princesa do Sul.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Os primórdios de Pelotas no século XIX.....</b>	<b>50</b>
<b>2.3 A Praça das Carretas: um divisor da Cidade.....</b>	<b>59</b>
<b>2. 4 Princesa saneada, segregada, ampliada: Pelotas das Vilas, Princesa Operária do Século XX.....</b>	<b>66</b>
<b>3. SEGUNDO ATO: A ESCOLA TÉCNICA.....</b>	<b>83</b>
<b>3.1 A rede profissional de educação e o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.....</b>	<b>84</b>
<b>3.2 Artes, ofícios, técnico e profissional. as primeiras investidas para uma educação profissional urbana em Pelotas.....</b>	<b>93</b>
<b>3.3 O liceu industrial: como se fabrica uma escola na cidade?.....</b>	<b>107</b>
<b>4 TERCEIRO ATO: O DIREITO AOS ENCONTROS COMO DIREITO À CIDADE.....</b>	<b>146</b>
<b>4.1 Sobre a noção adotada quanto ao direito à cidade.....</b>	<b>147</b>
<b>4.2 O Direito aos Encontros: a Pesquisa e os Pesquisados.....</b>	<b>151</b>
<b>4.3 Múltiplas Cidades habitam a Cidade: produção de dados.....</b>	<b>172</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>205</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>227</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa, que aqui se desenha, tem origem a partir das inquietações vividas por esta pesquisadora/professora/estudante na teia conformada entre a escola vivida, pensada enquanto trabalho e estabelecimento de ensino, bem como na cidade, onde dei meus primeiros passos e vivi minha infância; nas ruas em que corri e brinquei, as mesmas que me levaram à escola. Cidade em que iniciei minha vida estudantil, minha trajetória como pesquisadora e trabalhadora da educação. A cidade que circunda, que provoca e instiga, que faz problematizar as relações que se estabelecem entre esses campos interconexos. Entre as margens não limitadas existem fronteiras não visíveis, mas sensíveis. Margens que separam e aproximam, que formam e até deformam a inter-relação com elas. Espaços de habitar, nos quais a vida se desenvolve e se dissolve e as subjetividades afloram e se (trans)formam.

Mergulhar na cidade, neste caso na cidade de Pelotas, é também mergulhar em memórias pessoais e familiares. A pesquisa emergiu emoções conflitivas à medida que ia (re)conhecendo a cidade ao pesquisá-la. Falo de uma visão de mundo posicionada à esquerda. Cresci ouvindo de minha mãe os poemas<sup>1</sup> e histórias do meu tio-avô Fernando, que dedicou sua vida à militância internacionalista nos porões da ilegalidade partidária do Estado Novo. Deixo, aqui, um trecho de “Deixemos as rosas para o amanhã”.

[...] Como compor poemas às rosas,  
 ao coqueiro  
 E mesmo às estrelas sem dúvida belas?  
 É a nossa vida  
 que querem roubar!  
 E não é para mais tarde.  
 É hoje,  
 É agora  
 – eles têm pressa,  
 os gatunos!  
 Wall Street  
 não pode esperar.  
 (E a guerra?)  
 Que nosso protesto se erga num grito enorme.  
 Fôça! Rebentemos os tímpanos da tirania!  
 Deixemos as rosas para amanhã.  
 Elas não murcharão (Melo, 1953, p. 29).

---

<sup>1</sup>Poemas publicados em um livro póstumo *Deixemos as rosas para amanhã*, da Cadernos da Horizonte, editora vinculada ao PCB, em 1953.

A partir do excerto literário de Ítalo Calvino, entendo que múltiplas cidades, invisíveis, se desdobram na Princesa Pelotas, cidade oriunda de uma racionalidade colonial, imposta por uma elite conservadora enriquecida pela preia do gado xucro e da terra. No interior da Princesa existem brechas, que permitem o pulsar de existências e de invenções. Os marginalizados, suburbanos, racializados, ao entrar em contato com a escola oriunda de uma racionalidade que impõe dominação e disciplina aos corpos.

Nessas brechas, são capazes não só de resistir, mas também de criar novas possibilidades de existência, de recriar vínculos com a cidade, de se colocar em novas posições que não de oprimidos. São capazes de sonhar, de desejar, e de imprimir novos caminhos que não aqueles que lhes tentaram condicionar.

Nesse sentido, busquei uma visão sobre acontecimentos que emergem na interseção entre a cidade de Pelotas e a escola, escola aqui materializada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) campus Pelotas, como uma atua sobre a outra, como as forças oriundas do campo sócio-político gerado por esses entes em interrelação tocam os corpos que por ali circulam, para expandir, manter ou negar direitos a eles.

Ao trazer aqui a escola, em uma perspectiva amparada na análise institucional, devo explicar que ela, nesse caso, se trata de um estabelecimento onde coexistem diferentes instituições em disputa. Primordialmente, há a instituição educação, mas atravessam também as outras instituições como trabalho, política, linguagem, entre outras. A atividade educacional se desenvolve nesse estabelecimento, embora nele também coexistam muitas outras forças em ação para além da função educacional. A escola escolhida para desenvolver este estudo, trata-se de um local onde se desenvolve a educação profissional, ou seja, onde as dimensões educação e trabalho estão fundamentalmente vinculadas, bem como relacionadas ao desenvolvimento produtivo e tecnológico num contexto local e regional.

A escola IFSul campus Pelotas serve ao propósito de orientar a modelagem de racionalidades, segundo a ordem de regras instituídas para a vida na cidade. Em outras palavras, trata-se de um espaço de reprodução do instituído na e pela organização socioespacial, política e jurídica da cidade. Localidade pensada enquanto

instituição político-espacial para controle, constituída como uma força organizante<sup>2</sup> do estabelecido (escola). É na cidade que o Estado, através das classes e grupos dominantes, procura detectar, classificar e apropriar-se de toda e qualquer singularidade e força produtiva. É na cidade que essas forças produtivas tenderão a ser incorporadas à lógica acumulativa de um sistema capitalista, no intuito de transformar o revolucionário em um produto/mercadoria.

Essas forças, portanto, a partir de um campo de disputas, poderão atuar de maneira repressiva ou supressiva, inibindo o instituinte, impondo seus equipamentos como ferramentas naturais ou indispensáveis, e produzindo um tipo de conhecimento a ser reconhecido como único e válido. Esse tipo de conhecimento, instituído, relativizado à formação escolar/acadêmica/científica, se estrutura de maneira que tudo que escapar a essa estratégia/estrutura de validação passa a ser invisibilizado, se torna desvalorizado, desqualificado: alvo de apagamento.

Em um campo de tensões e resistências, a cidade e a escola moldam e são moldadas pelas racionalidades que delas emergem. Por mais impositivas que possam parecer, há que se lembrar, no entanto, que mesmo na produção hegemônica sempre existe algo que escapa, que transcende, um elemento criador e criativo. É nesse sentido de olhar para as brechas, para o entre que se cria no espaço criado pela cidade-escola, que se utiliza do institucionalismo enquanto ferramenta de análise e reflexão.

Necessito pontuar que esta pesquisa teve início durante a pandemia de covid-19, doença que matou mais de 700.000 habitantes somente no Brasil, permeada por *lockdown* e por inúmeras incertezas. Um período que afetou a sociedade de muitas formas, e extrapolou o tempo presente com diversas repercussões. Controlada a pandemia, a pesquisa termina em um outro momento extremamente sensível, desta vez não no espectro mundial, mas no cenário local. Finalizo esta tese, após um período de enchentes que superaram os marcos históricos no estado do Rio Grande do Sul (RS), de devastações sem precedentes. Períodos que afetaram a pesquisa, os pesquisados, a pesquisadora e as vidas em questão.

---

<sup>2</sup>O organizante é a “atividade permanentemente crítica, inventiva e transformadora que tende à otimização das organizações entendidas como dispositivos ou agenciamentos. Esse processo exige das organizações a abertura para efetuar as mudanças necessárias com a finalidade de realizar a Utopia Ativa que as inspira. Uma organização só cumpre com este objetivo se mantém fluida e constante a relação entre o organizante e o organizado, a ponto de admitir sua autodissolução quando deixa de servir ao produtivo-desejante-instituinte (Baremblyt, 2002, p. 162).

Quando se olha a fratura enquanto movimento, esse lócus que se constrói duplamente, a partir de forças em tensão, cria multiplicidades<sup>3</sup> que advêm das relações dicotômicas, que atua como uma força instituinte, ativa, produtivo-desejante-revolucionária<sup>4</sup>. As ideias apresentadas se ancoram numa perspectiva liminar<sup>5</sup>. São vistas como espaços em contradição, como produtoras, simultaneamente, de negações e de origens de novas afirmativas. Como um entre, um vazio, um hiato que integra tanto processos de transição quanto de transformação (Pina Cabral, 2000).

O institucionalismo, portanto, enquanto estratégia de análise/intervenção (uma vez que são dimensões indissociáveis), de reflexão crítica sobre as percepções da realidade, se volta à observação dos estados de crise, dos tempos e possibilidades de irrupção de falência daquilo que foi instituído, dos conflitos. Ao observar a falência da realidade dada como tal, do instituído, ocupa-se também da emergência do instituinte, da desordem criadora.

### 1.1 Pergunta / Problema

Na relação entre a formação institucional da cidade de Pelotas e a formação institucional do IFSul campus Pelotas, espaços que possuem componentes reprodutivos da ordem social, de que modo se desdobram as percepções dos estudantes do campus em relação à escola enquanto um elemento propulsor do direito à cidade?

---

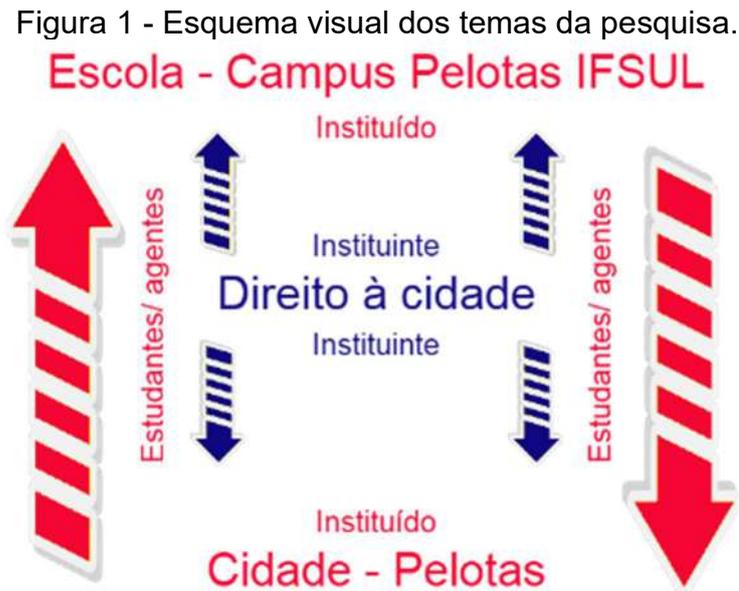
<sup>3</sup>Princípio de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, quando não tem nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. [...] Inexistência, pois, de unidade que sirva de pivô no objeto ou que se dívida no sujeito. Inexistência de unidade ainda que fosse para abortar no objeto e para "voltar" no sujeito (Deleuze; Guattari, 2000, p. 15).

<sup>4</sup>O processo produtivo-desejante-revolucionário é um "conjunto não-totalizável de práxis singulares configura a "Micropolítica", em cujo âmbito as inúmeras revoluções são feitas não apenas por necessidade ou dever, mas pelo desejo" (Baremlitt, 2002, p. 151).

<sup>5</sup>O modo como as sociedades humanas concebem e simbolizam os fenômenos de passagem não é meramente como cesuras, mas como cesuras interrompidas por um período de negação dos princípios classificatórios que dão azo às mesmas. [...] O hiato que constitui a liminaridade não é apenas uma fronteira passiva, é um exercício de afirmação por negação dos princípios classificatórios que instituem a ordem social (Pina Cabral, 2000, p. 865).

## 1.2 Objetivo geral

Analisar os processos de formação da cidade de Pelotas e do *Campus* Pelotas do IFSUL e a percepção dos estudantes a respeito da tríade cidade, instituição e garantias quanto ao direito à cidade (Figura 1).



Fonte: Autoria própria.

## 1.3 Objetivos específicos

- Identificar de que modo as dimensões estruturantes da racionalidade colonial influenciam a formação do município de Pelotas.
- Investigar a constituição do IFSul *Campus* Pelotas em relação à cidade de Pelotas.
- Refletir sobre as dinâmicas de operação em disputa no IFSul *Campus* Pelotas sobre a garantia ou negação do direito à cidade.

## 1.4 Pressupostos

É possível afirmar que a cidade de Pelotas em sua formação institucional tem constituído o *Campus* Pelotas do IFSul enquanto um espaço útil a reprodução de estruturas coloniais, onde se materializam racionalidades e práticas com impacto sobre a garantia do direito à cidade.

## 1.5 Justificativa

A educação se configura como uma política social. Como tal, suas práticas se inserem no campo de tensões entre as diferentes classes sociais e possui o peso da historicidade que conduz a organização política, cultural e econômica de uma determinada sociedade. Desse modo, podemos considerar que os modelos educacionais adotados em cada época devam ser vistos em conjunto com o estágio de desenvolvimento histórico, político e econômico onde se encontram, de modo a facilitar o processo de regulação social (Araújo 2022; Oliveira, 2005).

Enquanto política social, a educação desvela duas situações. Inicialmente, no contexto da atualidade, a educação se posiciona no cenário político com cunho neoliberal. Outrossim, ao se tratar de políticas sociais, caminha-se sempre de mãos dadas com a utopia ativa<sup>6</sup>, abre-se espaço, em suas discussões, para o sonho de que sejam possíveis outras formas, de pensar o estabelecimento educacional.

Desse modo, tanto a modernidade quanto suas ramificações, como é o caso do neoliberalismo, modos de se estruturar a sociedade, a educação não tem como passar incólume por tais conceitos. Quando tratamos de uma estrutura nacional, a educação entra no rol das políticas públicas e, por isso, necessita da adoção de estratégias de ação governamentais com vistas à solução de um problema de interesse público. Fruto dessa interação entre governo e sociedade, as políticas públicas se conformam a partir de um campo de disputas e conflitos em uma relação assimétrica de exercício de poder (Cavalcanti, 2007; Di Giovanni, 1998). Considera-se como política pública:

[...] política pública é um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos (Cavalcanti, 2007, p. 38).

---

<sup>6</sup>Utopia ativa: denominam-se as metas e objetivos mais altos e nobres (no sentido dado a esses termos por Nietzsche) que orientam os processos produtivo-desejante-revolucionários dos movimentos e agenciamentos sociais em seus aspectos instituintes-organizantes. Essas metas não estão colocadas em um futuro remoto nem terminal, do tipo dos que são enunciados como escatologias ("Fim da História" ou "Fim dos Tempos"). Na Utopia Ativa há uma imanência entre fins e meios; o processo produtivo-desejante-revolucionário é seu próprio fim e meio em cada aqui e agora" (Barembliitt, 2002, p. 172).

Assim como as políticas públicas, as políticas sociais são também conduzidas pelo Estado, caracterizam-se como políticas públicas que objetivam ao atendimento de necessidades sociais específicas. Podem ser vistas como um conjunto de programas ou objetivos de um determinado governo no campo social ou, também, como uma ação estatal efetiva sobre uma determinada realidade, por exemplo, da construção de uma escola em certa localidade (Cavalcanti, 2007; Oliveira, 2005).

Observa-se que o problema da educação, a partir da lógica neoliberal, se dá alicerçado pela via da colonialidade, isso implica em dizer, que as relações são desiguais no âmbito econômico, social, educacional a que os povos da América Latina foram e continuamente permanecem submetidos estruturalmente. Portanto, tal questão possibilita apreender que a educação e as práticas educacionais permanecem sendo operacionalizadas a partir das concepções eurocentradas e universalizantes do ser e do saber, não permitem que outras possibilidades possam ser postas em voga.

O direito à cidade, nessa perspectiva, está no campo das outras possibilidades sistematicamente negadas, eurocentradas e universalizantes do ser. O exercício do direito à cidade é, portanto, um processo contra hegemônico, e não descolonial, como direito, está no âmbito dos direitos humanos. Ao discorrer sobre a relevância da proposta para o campo dos direitos humanos, há de se criar a ressalva de que eles se caracterizam a partir de uma perspectiva liberal e ocidentalizante. Não se quer, com tal observação, encerrar toda conceitualização dos direitos humanos, mas marcar a importância de se realizar uma leitura crítica de tais formulações. Apesar da forma como se constituem, tais direitos são importantes balizas para a luta por melhores condições sociais, políticas e econômicas das populações. Ao se definir uma lista de direitos, é possível identificar o quanto foram e são sistematicamente violados.

Vivemos em uma época em que ideais de direitos humanos se deslocaram do centro da cena tanto política como eticamente. Uma considerável energia é gasta na promoção do seu significado para a construção de um mundo melhor. Mas, para a maioria, os conceitos em circulação não desafiam a hegemonia liberal e a lógica de mercado neoliberal ou o modo dominante de legalidade e ação estatal. Apesar de tudo, vivemos num mundo onde os direitos de propriedade privada e a taxa de lucro se sobrepõem a todas as outras noções de direito. Aqui, procuro explorar um outro tipo de direito humano, o direito à cidade (Harvey, 2012, p. 73).

O tema dos direitos humanos não trata exclusivamente de direitos no sentido jurídico do termo. Na realidade, se trata de direitos que se estabelecem na dimensão jurídica, mas também de um conjunto de valores que se estabelecem em diferentes dimensões. Tais direitos, possuem dimensões ética, jurídica, política, econômica, social, histórico-cultural e educativa. Do ponto de vista da dimensão política, os direitos se consolidam como critérios de orientação e implementação de políticas públicas, que são o cerne do direito à cidade (Tosi, 2005).

Desde 1976, a ONU estabelece as *Conferências Habitat*, que ocorrem a cada 20 anos, chamada de *Conferência das Nações Unidas sobre Moradia e Desenvolvimento Urbano Sustentável*. Em 2016, houve a conferência *Habitat III*<sup>7</sup>, que focou na implementação de uma Nova Agenda Urbana e culminou na Carta mundial pelo Direito à Cidade, com o objetivo de incluir o direito à cidade na Agenda Urbana enquanto um direito humano dos habitantes de uma cidade (Alfonsin *et al.*, 2017).

Compreende-se que o acesso à educação se dá de modo estruturalmente desigual entre as diferentes classes sociais. Tem-se, no Brasil, uma educação pautada em um modelo dual: um tipo de escola para as classes dirigentes e outro para as classes trabalhadoras. Nesse marco se consolida, por exemplo, a educação profissional como um instrumento de educação para os trabalhadores do campo e da cidade, em detrimento da educação voltada “ao conhecimento” em sua forma mais pura e geral, que era ofertada às classes dominantes (Cunha, 2005; Manfredi, 2016).

Em conformidade com a concepção dualista, poderíamos dizer que a educação profissional é uma educação de margem, marginal. Cumpre, em seu cerne, um papel de “adestrar” os chamados “desvalidos”<sup>8</sup>, de ensinar-lhes disciplina e trabalho, para que estruturem a base da pirâmide social, ofertando tudo e recebendo pouco. É uma educação que possui claras raízes coloniais, originalmente assistencialista, que propõe a criação de uma aura moralizante e, ainda assim, excludente, pois as populações racializados tiveram seu acesso sistematicamente preterido a ela.

Em sua origem, a educação profissional se propõe a travar, a apaziguar as crescentes revoltas sociais oriundas dos processos de industrialização e urbanização.

---

<sup>7</sup>Disponível em: <https://habitat3.org/the-conference/about-habitat-3/> Acesso em: 10 out. 2023.

<sup>8</sup>O termo desvalido é utilizado na legislação que estabelece a rede de escolas de aprendizes artífices, em 1909, por Nilo Peçanha. De acordo com Cunha (2005, Local 73 de 4641), os desvalidos eram os meninos que “fossem encontrados em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa adequada para frequentar as escolas comuns, viviam na mendicância.

Uma educação que é contrarrevolucionária, que tem um sentido de silenciar as populações miseráveis da cidade.

No Brasil, esse dualismo educacional tem raízes coloniais e escravocratas, uma vez que teve origem na instrução da mão de obra indígena e negra no período colonial e, posteriormente, na instrução e treinamento dos órfãos e miseráveis em ofícios tidos como potenciais “dignificantes”. Aqui é possível observar, desde a criação de uma educação institucionalizada no Brasil, a presença do ideário da colonialidade, haja vista que, ao criar dois sistemas de ensino com base na categorização e inferiorização de determinadas pessoas, torna-se por si, uma premissa colonial. A formação sócio-histórica brasileira se deu em meio às desigualdades profundas, à escravidão e ao processo de submissão das populações pobres aos grandes detentores de terras e bens materiais.

## 1.6 O Caminho

A construção desta pesquisa ocorreu em três espaços-tempos distintos, fragmentários e, ainda assim, interconexos. Então, os atos performativos e inventivos do institucionalismo, bem como as noções de que não existe uma realidade dada e acabada, que estamos implicados, que “a produção do saber só tem sentido como instrumento de questionamento, de desconstrução” (Hess, 2004, p. 19).

Qual é a natureza da relação sujeito/objeto? Pois é de relação que se trata aqui, e não de uma díade qualquer, do tipo caneta/joelho ou nuvem/porco. O terceiro elemento de uma relação dialética – fazendo referência a uma lógica da contradição –, segundo Hegel, é a singularidade daquilo que se organiza no devir. É o devir propriamente dito. O devir potencializa existências atuais e atualiza existências potenciais [...] sujeito e objeto só são imagináveis em uma metaestabilidade, com um potencializando o outro ao se atualizar, e reciprocamente. Não há dupla estável sujeito/objeto (Lourau, 2004, p. 212-213).

Entre papéis e pessoas, entre o dizível e o indizível, entre o visível e o invisível se constituiu esta pesquisa. Nos interstícios documentais, transindividuais e temporais, na coletividade das experiências, no olhar para as frestas institucionais. Os três espaços-tempos trabalhados foram: o tempo da fundação da cidade, o tempo da implantação da escola e o tempo presente. O espaço da província, do município, do centro e da periferia. Em um vai e vem examinamos esses tempos e espaços para

construir a pesquisa. A escola, a cidade, os agentes. A cidade, a escola, o tempo passado. A escola, a cidade, o tempo presente.

Nessa perspectiva, o individual e o coletivo se mesclam, numa ideia de transindividual, em que a individuação é entendida como um processo particular e coletivo de modo interconexo, partes de um sistema maior que contém potenciais e tensões que agem em múltiplos sentidos. Não entendemos o individual fora de numa perspectiva de uma dupla constituída por indivíduo e meio em constante tensionamento, em geração de potenciais ou transformações. Desse modo, mesmo uma pesquisa de caráter teórico e documental se constitui com uma dimensão que contém o coletivo.

Enfatiza-se mais uma vez que as escolhas realizadas no percurso da pesquisa são políticas, e como tal, impregnadas pelas lentes com as quais percebemos a realidade. O meu percurso formativo é composto por diferentes fontes, minha escrita transita em várias e nenhuma área. Considerações realizadas por uma mulher, mãe, moradora da cidade de Pelotas, graduada e mestra em arquitetura e urbanismo, professora da educação profissional, aventureira na política social e direitos humanos. Ficarão lacunas, é evidente. Trata-se de uma tese com persistências ou fragmentos da arquitetura, da história, da sociologia, da cidade.

Entendemos a pesquisa, assim como a realidade vista como contingente, provisória e fragmentária. Não há uma verdade única ou absoluta a ser perseguida. Portanto, temos visões parciais e múltiplas saídas, que serão adotadas em razão de posicionamentos adotados. Se é preciso transformar para conhecer a realidade, o caminho, o hódos<sup>9</sup>, não pode ser previamente determinado. O caminho da pesquisa-intervenção, portanto, vai se constituindo no caminhar da própria investigação.

Além da proposta de inversão metodológica, do ponto de vista institucionalista se entende que pesquisa e pesquisador estão em um processo de implicação. A implicação, como apontado por Baremblytt (2002), trata de um processo que intersecciona o analista e a organização analisada, com base em uma interrelação

---

<sup>9</sup>A palavra método vem do grego, *methodos*, composta de *meta*: através de, por meio, e de *hodos*: via, caminho. Servir-se de um método é tentar ordenar o trajeto através do qual se possa alcançar os objetivos projetados. Palavra de origem grega importantíssima na etimologia matemática: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). *Méthodes* refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim". Fonte: Dicionário etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/metodo/> Acesso em: 20 abr. 2023.

dinâmica entre ambos. Se trata da “soma de pertencimentos (subjetivos e objetivos) e referências na qual se inscreve” (Lourau, 2004, p. 57). Ou, ainda:

A implicação deseja pôr fim às ilusões e imposturas da “neutralidade” analítica, herdadas da psicanálise e, de modo mais geral, de um cientificismo ultrapassado, esquecido de que, para o “novo espírito científico”, o observador já está implicado no campo da observação, de que sua intervenção modifica o objeto de estudo, transforma-o. Mesmo quando o esquece, o analista é sempre, pelo simples fato de sua presença, um elemento de campo (Lourau, 2004, p. 82-83).

O institucionalismo<sup>10</sup> concebe toda pesquisa enquanto ação, bem como toda ação como política. Não se concebe a ideia de produção neutra ou imparcial. É preciso se posicionar para pesquisar. Não há, nessa perspectiva, separação entre conhecimento e ação, sendo, nesse sentido, toda pesquisa uma intervenção. Como apontam Passos Benevides de Barros (2009, p. 17), a pesquisa como intervenção, “se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de co-emergência – o que podemos designar como plano da experiência”. A postura institucionalista incide na afirmação de que é preciso transformar para conhecer a realidade, e não o inverso. Desse modo, Romagnoli (2014, p. 45) pontua:

O desafio institucionalista concentra-se em desmontar as dicotomias sujeito-objeto, teoria-prática, opondo-se a fronteiras rígidas na definição das disciplinas, de seus métodos e objetos de pesquisa. Nesse contexto, abordar a instituição é também abrir-se para a sua multideterminação, que se expressa em questões macropolíticas e micropolíticas, contextos históricos, inserções sociais, atravessamentos econômicos, dentre outros. Com certeza, toda essa problemática nos percorre, fala através de nós produzindo efeitos em nosso cotidiano.

O institucionalismo, portanto, enquanto estratégia de análise/intervenção (uma vez que são dimensões indissociáveis), de reflexão crítica sobre as percepções da realidade, se volta à observação dos estados de crise, dos tempos e possibilidades de irrupção de falência daquilo que foi instituído, dos conflitos. “Trata-se de uma investigação permanente, sempre lacunar e circunscrita de como o não saber e a negatividade operam em cada conjuntura” (Baremblytt, 2002, p. 80).

---

<sup>10</sup>Dentre as correntes institucionalistas, Baremblytt (2002, p. 11) cita a sociopsicanálise, a análise institucional ou socioanálise e a esquizoanálise. Para tanto, me amparo, em partes em ideias oriundas do movimento institucionalista que, para o autor, se constitui como um movimento “heterogêneo, heterológico e polimorfo de orientações”. Apesar das diferenças existentes de orientações de suas correntes, a sociedade – na perspectiva institucional – é vista como uma rede, um tecido de instituições que se interpenetram e se articulam para regular a produção e a reprodução da vida humana.

No campo, a intervenção não se dá em um único sentido. É essa ampliação dos sentidos da intervenção que vai aumentando quando se considera agora uma dinâmica transductiva a partir da qual as existências se atualizam, as instituições se organizam e as formas de resistência se impõem contra os regimes de assujeitamento e as paralisias sintomáticas (Passos; Barros, 2009, p. 21).

A ideia de instituição, enquanto dança instituída/instituinte, emaranha os objetos a que se propõe pesquisar neste trabalho. A cidade implica campo de disputas. A educação, instituição, quanto a serviço do instituído, tenta moldar racionalidades e silenciar os conflitos sociais. A racionalidade colonial limita e direciona os conhecimentos e a ação. A escola corporifica os tensionamentos e as rupturas potenciais com a realidade instituída.

A partir desses elementos conceituais, propomos estudar as estratégias liminares que a escola, no caso específico o IFSul *Campus* Pelotas, estabelecimento educacional na cidade de Pelotas, atua na perspectiva de garantia de direitos, em especial do direito à cidade, para sua comunidade estudantil.

A mudança, entendida em um sentido de transdução, é vista como uma passagem de um elemento a outro por propagação, a partir do centro há uma mistura dos elementos que fundam novos elementos através da relação contato-distância que opera entre os polos. “O conceito de transdução aparece, então, como uma forma lógica de mediação que faculta juntar os galhos que se consomem no fogo de nossa vida” (Hess, 2004, p. 32). As atualizações supõem potencializações, e não a exclusão de nenhum elemento.

A pesquisa se estabelece a partir de interpenetrações desses dois campos, cidade e escola, com base em uma análise de implicação do pesquisador que “passa pelo desvendamento do momento de produção e de tudo que o atravessa” (Hess, 2004, p. 26). No processo de produção de conhecimento se coloca em análise os atravessamentos que compõem o campo da pesquisa, através da ideia de implicação, ou seja, da relação que o pesquisador mantém com o objeto pesquisado.

O desejo entra como um conceito central na vertente institucionalista da esquizoanálise, diferentemente de outros autores, como René Lourau. Para Deleuze e Guattari, produção e desejo são convergentes, valendo-se da ideia de unir ambos. A substância do real, para eles, seria a produção, que, quando unificada ao conceito de desejo, gera-se uma nova categoria de produção, com a característica de se gerar sempre o diferente. “Ou seja, para eles o desejo não é restitutivo, o desejo é produtivo.

A produção não é apenas produção mecânica social ou natural, mas é também produção desejanter” (Baremblytt, 2002, p. 86).

Em última instância, os homens entram nos processos históricos e sociais determinados por forças desejanter, por vontades que eles não controlam e não conhecem, mas que têm a ver com o prazer, que têm a ver com o sofrimento e têm a ver com vivências e mecanismos subjetivos ainda mais profundos (Baremblytt, 2002, p. 43).

Em uma pesquisa com viés institucionalista, se entende que o processo de produção de conhecimento se dá de modo conjunto com a intervenção. Se entende, que essa inseparabilidade pesquisa-intervenção resulta na rejeição da ideia de separação entre sujeito e objeto, uma vez que a presença e a ação do pesquisador afetam e são afetadas pelo campo estudado. Sem a pretensão de tomar o campo como objeto, a pesquisa teve como elemento fundante o *Campus Pelotas* do IFSUL, mais especificamente a relação criada entre seus atores e a cidade de Pelotas, na perspectiva impacto sobre a garantia do direito à cidade. Nesse sentido, a pesquisa se orientou através de três grandes analisadores, dois históricos e um construído, qual sejam: a constituição da cidade de Pelotas, a “Escola Técnica”<sup>11</sup> e o movimento dos estudantes na cidade.

De acordo com o objetivo geral apresentado, se desenvolveram algumas questões para orientar a elaboração da investigação.

a) A cidade de Pelotas, enquanto construção oriunda de uma racionalidade colonial, traz elementos dessa racionalidade em sua formação institucional?

b) Como se relacionam a constituição do *Campus Pelotas* IFSul e a cidade de Pelotas?

c) De que modo as dimensões estruturantes da racionalidade colonial, que está inculcada na vida das pessoas, influenciam a formação do município e constituição do *Campus Pelotas*?

d) A escola, o *Campus Pelotas* do IFSul, enquanto estabelecimento, enquanto fragmento institucional, criado por uma política pública que visava materializar a educação profissional industrial na cidade de Pelotas, nas dinâmicas de operação que

---

<sup>11</sup>Quando falo em Escola Técnica, aqui, me refiro ao atual *Campus Pelotas* do IFSul, que ficou mais conhecido na comunidade local como Escola Técnica, haja vista que foi o nome que o estabelecimento carregou de 1942 a 1999. Portanto, o estabelecimento Escola Técnica está enraizado no imaginário local, ficando, muitas vezes, destituído de significado quando referido à comunidade externa à escola como Instituto Federal.

institui, atua de que modo nos processos que envolvem a garantia do direito à cidade aos seus estudantes?

Face a tais questionamentos orientadores, parte-se para uma etapa exploratória, composta por leituras sobre os temas de interesse da pesquisa e conversas com sujeitos do ambiente onde posteriormente foi realizada a produção dos dados. Com isso, foram selecionadas abordagens distintas ou, em alguns casos, múltiplas, no desenvolvimento de cada um dos objetivos específicos da pesquisa.

O primeiro questionamento, referente a cidade de Pelotas e sua constituição, oriunda de uma racionalidade colonial, bem como de sua formação institucional, foi respondido com base em uma pesquisa teórica. Para tal, foram utilizados dados extraídos de fontes bibliográficas publicadas em meios físicos e digitais, tais como teses, dissertações, livros, artigos ou jornais. De forma complementar, foram utilizadas também fontes primárias, constituída de mapas históricos, jornais antigos e almanaques produzidos na cidade durante o início do século XX.

O segundo questionamento, feito a respeito da escola, do atual IFSul *Campus* Pelotas, desdobrou-se em uma pesquisa parte bibliográfica e parte documental. Do ponto de vista da constituição histórica do estabelecimento educacional, foram realizadas fontes primárias compostas de legislações educacionais, telegramas trocados por autoridades locais e federais, projetos arquitetônicos, fundo documental Ministério da Educação e Saúde durante a gestão de Gustavo Capanema<sup>12</sup>, disponibilizadas pela Fundação Getúlio Vargas, artigos da Revista do Serviço Público (RSP) produzidos no período, notícias produzidas por jornais de circulação local da época, como Diário Popular e A Opinião Pública, fotografias da Fundação Getúlio Vargas, do Arquivo Nacional e documentos do Memorial IFSUL.

O terceiro questionamento, a respeito da contemporaneidade da escola e das relações com os processos de garantia ou negação de direitos, foi respondido através do estudo do direito à cidade como elemento teórico e de entrevistas com estudantes. Do ponto de vista da contemporaneidade, foram pesquisados também documentos

---

<sup>12</sup>Gustavo Capanema foi um político mineiro bastante habilidoso. Em 1929, com o fim do pacto entre as oligarquias mineiras e paulistas, aderiu à Aliança Liberal. Em 1933, com a morte de Olegário Maciel, Capanema se tornou interventor interino de Minas Gerais, lançando-se à disputa sucessória do governo de Minas junto à Virgílio de Melo Franco. Como forma de encerrar a disputa e assegurar seu poder no Estado, Vargas promete o Ministério da Educação à Capanema, que se torna o Ministro mais longo à frente do cargo. Gustavo Capanema esteve à frente da pasta de 1934 a 1945.

como os Relatórios da Comissão Permanente de Avaliação (RCPA), Relatórios de Gestão, mapas e ilustrações, Dados do Departamento de Registros Acadêmicos.

Foram produzidos dois grupos de dados que se sustentam de modo complementar, um a partir das fontes teóricas e documentais, e outro a partir da pesquisa de campo. Em relação à pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas qualitativas.

A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (Bauer; Gaskell, 2008, p. 65).

Hoje, o *Campus* Pelotas possui oito cursos técnicos integrados: Comunicação Visual<sup>13</sup>, Design de Interiores, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Edificações/EJA. A proposta foi trabalhar com os estudantes de quarto ano (7º e 8º semestres) matriculados nesses cursos, cotistas socioeconômicos e raciais, correspondentes às cotas L2 e L6 da política de cotas do IFSUL<sup>14</sup>.

Os dados mais recentes dos matriculados, disponíveis na sessão “Dados abertos” do portal do IFSUL, são referentes ao ano de 2020. Nos cursos técnicos integrados com duração de 8 semestres havia o seguinte número de estudantes matriculados: Comunicação Visual 232; Design de Interiores 207; Edificações 267; Eletromecânica 56; Eletrônica 453; Eletrotécnica 480; Química 235; e PROEJA Edificações 86 estudantes.

---

<sup>13</sup>A partir de 2023 o curso alterou sua denominação para Curso Técnico em Design Gráfico.

<sup>14</sup>Hoje se tem as seguintes cotas para ingresso na instituição, que somadas respondem a 50% do ingresso: COM LIMITE DE RENDA FAMILIAR: L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita (por pessoa da família) igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L2 - *Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública*; INDEPENDENTEMENTE DA RENDA FAMILIAR L3 - Candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; CANDIDATOS COM DEFICIÊNCIA E RENDA FAMILIAR LIMITE L5 - Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L6 - *Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública*; COM DEFICIÊNCIA, INDEPENDENTEMENTE DA RENDA FAMILIAR L7 - Candidatos com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L8 - Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. (Sistema de cotas baseado na Lei 12.711 de 2012). A distribuição das cotas pode ser averiguada nos editais de seleção para o IFSUL.

No edital de seleção do ano de 2020/1<sup>15</sup>, o plano de vagas se deu a partir da oferta das seguintes vagas para os cursos técnicos integrados no *Campus* Pelotas:

Tabela 1 - Vagas disponíveis no processo seletivo IFSul Campus Pelotas, 2020/1.

Curso	Ampla concorrência.	Cotas								Total
		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	
Comunicação Visual (M)	15	4	2	4	2	2	0	1	0	30
Design de Interiores (T)	18	4	2	4	2	2	0	1	0	30
Edificações (T)	16	5	2	5	2	2	0	2	0	36
Eletrônica (M)	16	4	2	4	2	2	0	2	0	32
Eletrônica (T)	15	4	2	4	2	2	0	2	0	32
Eletrotécnica (M)	15	4	2	4	2	2	0	2	0	30
Eletrotécnica (T)	15	4	2	4	2	2	0	2	0	30
Eletrotécnica (N)	16	4	2	4	2	2	0	2	0	30
Química (M)	16	4	2	4	2	2	0	2	0	32
Eletromecânica (T)	15	4	2	4	2	2	0	2	0	32

Fonte: Edital 147/2018 (IFSul, 2018).

O Campus realiza processos seletivos de ingresso semestrais, logo, compreende-se que há um ingresso médio de 30 estudantes por semestre nos cursos técnicos em Comunicação Visual e Design de Interiores, 30 estudantes por semestre por turno de ingresso em Eletrônica e Eletrotécnica, 36 por semestre em Edificações e 32 por semestre em Química e Eletromecânica. Desses, têm-se dois estudantes por semestre compreendidos na cota L2 (socioeconômica e racial) e nenhum na cota L6.

Os dados produzidos da pesquisa foram coletados por meio de encontros com os participantes, ou seja, foram realizadas conversas orientadas por um roteiro com tópicos a respeito da trajetória do pesquisado, da sua relação com a cidade de Pelotas, da sua relação com o *Campus* Pelotas do IFSUL e das percepções a respeito das mudanças notadas na relação com a cidade após o ingresso como estudante do IFSUL. De acordo com Lourau (2014, p. 26), o saber:

<sup>15</sup>Foi escolhido o ano de 2019 como base por se tratar do processo seletivo no qual teoricamente os estudantes estariam agora em final de curso. Edital Disponível em <http://processoseletivo.ifsul.edu.br/vestibulares-antigos/itemlist/category/1918-editais>

[...] não pretende produzir um supersaber clandestino e misterioso, mais completo, mais “verdadeiro” que os outros setores fragmentários do saber. O que tem em vista produzir é uma nova relação com o saber, uma consciência do não saber que determina nossa ação.

Nesses encontros, a ideia não foi a de definir um conjunto de regras prescritivas que seriam aplicadas durante a pesquisa. Na perspectiva institucionalista, se entende a pesquisa enquanto um método *ad hoc*, que se faz e se refaz à medida que se avança no tema e na produção. Tal proposta, no entanto, se utiliza da ideia de pistas ao invés de passos predefinidos. Kastrup (2009) explica que a primeira pista diz respeito à atenção durante o trabalho de campo, no sentido de analisar a etapa inicial da pesquisa, da produção dos dados. A atenção, aqui, opera em diferentes níveis, começando por uma concentração desfocada, ou uma atenção à espreita do material produzido, inicialmente desconexo e fragmentado.

Por suas características, o institucionalismo, para Baremblytt (2002, p. 49), é algo abstrato, intersticial, um “roubo” conceitual:

[...] o Institucionalismo é um saber intersticial, é um saber nômade, é um saber errático; então, ele pega algum elemento de cada campo do saber e do fazer e tenta agregá-lo a novos contextos para criar uma ideia nova. Em compensação, o Institucionalismo não é uma ciência, não é uma disciplina, não tem objeto específico, não tem aparelho teórico conceitual restrito, não tem um objeto formal abstrato [...] o Institucionalismo “rouba” alguma coisa de cada corpo teórico e se sente com direito de roubar, porque não respeita a propriedade intelectual privada nem específica.

O que há em comum entre as diferentes nuances conceituais do institucionalismo, é que se trata de evidenciar o questionamento da hegemonia do pensamento científico tradicional e da defesa da existência e da riqueza de saberes outros, como os saberes prático-artesanal, artístico que extravasam os muros da academia, e são sistematicamente negados e diminuídos em uma lógica academista, burocrática e cartorial como a que se estabelece a partir do iluminismo (Baremblytt, 2002).

Com base na grande gama de perspectivas acerca do movimento institucionalista, a instituição não pode ser vista como um conceito unívoco, mas sim, equívoco, progressivamente, repressiva e permissiva. Normalmente, as instituições introduzem ambiguidades na vida cotidiana que oscilam entre a imposição de regras e normas e sua violação. A instituição se forma através de uma designação sucessiva ou simultânea de instituídos e instituintes (Lourau, 2014).

Por instituição, entende-se como um conjunto de forças que atuam na produção e na reprodução das relações sociais, aparentemente regida por normas universalizantes que têm por objetivo desempenhar uma função determinada. A instituição é o lugar onde a ideologia é trabalhada para a manutenção da ordem social. Trata-se, então, de um sistema de lógicas que servem para organizar e definir a realidade social e os comportamentos humanos coletivos. Ainda, servem como sustentáculo do modo de produção. As instituições têm como intuito regular atividades humanas, caracterizar dada atividade, também demonstrar o que ela deve ou não deve ser, além daquilo que não interfere no seu funcionamento (Baremblytt, 2002; Lapassade; Lourau, 1972).

Por se tratar de um movimento heterogêneo, não é fácil conceituar a instituição, o que se realiza aqui, são tentativas de reduzir o conceito a uma forma um tanto mais inteligível. No entanto:

[...] mais pertinente [do que ter um conceito fechado sobre o que é instituição] é a questão de saber-se como o conjunto das determinações sociais atravessa a instituição e, reciprocamente, como as instituições atuam sobre o conjunto das determinações sociais (Lapassade; Lourau, 1972, p. 142).

A instituição contém, em si, o econômico, o político e o ideológico que ela própria tem por função negar. Ao se analisar uma instituição com base em apenas um dos seus momentos, a universalidade, a particularidade ou a singularidade, e com base na organização visível em que se concretizam as suas relações e na atribuição de funções flagrantes e eficientes. Sua descrição oculta funcionamentos que são, em si, divergentes, conflitantes. Desse modo, é necessário partir para a compreensão de como cada uma dessas funções é negada por outra ou pelo sistema de modo geral. Tratam-se de ausências que serão registradas como um não saber que constitui o saber espontâneo ou técnico de cada uma dessas instâncias (Baremblytt, 2002; Lapassade; Lourau, 1972, p. 150).

De modo mais geral: os interesses dos indivíduos e categorias sociais empenhados num conjunto social e participantes de sua unidade estão em conflito e em luta. Ora, é a partir desses conflitos e dessas lutas entre as adesões e referências diversas e contraditórias que se mantém a unidade de todo grupamento, organização ou conjunto social.

O instituído, o instituinte e a institucionalização são elementos constituintes da instituição, que pode ser vista como um instrumento de análise no campo das contradições sociais. No conceito de instituição, distinguem-se duas vertentes

importantes. Uma é a vertente do instituinte, e outra a do instituído. Ambas, vistas em conjunto, abarcam o que se denomina de instituição. Os dois conceitos estão imbricados. O instituinte encontra seu sentido, sua materialização no instituído. O instituído, por sua vez, encontra sua funcionalidade, sua efetividade, quando se abre à potência instituinte (Baremblytt, 2002; Lapassade; Lourau, 1972).

Para Lourau (2014), essas duas faces que conformam a instituição, instituído e instituinte, rememoram o que Saussure (2012), na linguística, trata como as duas faces do signo: o significante e o significado. Do mesmo modo que o signo linguístico, a instituição, ou seja, ela tem uma dupla atuação, sendo permissiva e repressiva de maneira alternada ao longo de sua trajetória.

É possível compreender melhor este movimento de acordo com o exemplificado por Lourau (2014, p. 157):

Por exemplo, um sindicato não é somente uma burocracia repressiva (exceto no caso dos sindicatos diretamente controlados pelo poder, como em alguns regimes totalitários), mas é também uma instituição cuja negatividade com relação às instituições econômicas e políticas se exerce, ao menos potencialmente, em forma de reivindicações ou contestações. Inversamente, do ponto de vista conservador, o sindicato nunca é (salvo em período de greve prolongada ou de crise social) um puro instrumento de reivindicação e de contestação, mas é também um organismo regulador do movimento operário, um meio de controlar indiretamente os impulsos da “base” operária.

Por estabelecimento, entende-se como o local onde se materializa uma instituição, como o produto de uma instituição, nessa perspectiva, a escola enquanto estabelecimento cumpre o papel de instituída. Desse modo, a escola tem um papel de reguladora da atividade educacional, reforçando padrões, hábitos e normas, bem como buscando a conservação de padrões previamente estabelecidos. Nesse sentido, o estabelecimento cumpre um papel instituído, conservador (Baremblytt, 2002).

As forças que tendem a transformar as instituições ou fundar novas instituições chamam-se de forças instituintes são forças produtivas. O instituinte aparece como um processo, transmite uma característica dinâmica, que aparece como atividade revolucionária, criativa e transformadora. O instituído é o resultado da força instituinte, efeito de sua atividade, apresenta por natureza uma tendência à resistência, uma disposição que se poderia chamar a persistir em seu ser, a não mudar. Quando se exagera, fica conhecido politicamente como conservadorismo (Lourau, 2014; Baremblytt, 2002).

A escola, no sentido aqui pensada, se materializa de modo conflitante e polissêmico. Conflitante porque, ao mesmo tempo, em que é vista como um espaço onde se desenvolve uma política social e se garantem direitos, também se apresenta, através do pensamento institucional como um estabelecimento. Polissêmico porque guarda múltiplos significados, não se restringe ao exercício da função educacional. Isto é, a escola é a materialização da instituição e educação através da particularidade. Toma para si o papel de regular a atividade educacional, reforçam padrões, hábitos e normas previamente estabelecidos (Baremlitt, 2002).

Para o pensamento institucional, estabelecimento, diferentemente de instituição, é um local concreto, datado, materializado, assim é preciso, para este projeto, nomeá-lo. O estabelecimento em questão quando se evoca o estabelecimento 'Escola Técnica', ou IFSul *Campus* Pelotas, tem-se em mente um local que é produto e reproduzidor de elementos de uma racionalidade colonial.

Essa racionalidade colonial é percebida como um modelo de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre as conquistas de todos os outros continentes. O processo de colonização aponta para uma redução dos seres humanos a seres bestiais, desumanizados, hierarquizados, divididos, de modo a facilitar o processo de posse e controle.

Quando a velha Europa voltou os seus olhos para uma terra jovem, recém descoberta, onde existiam riquezas incalculáveis: a – a América – começou a proclamar-se de constituição racial superior taxando os nativos da nova terra, de seres inferiores, aos quais se podia tratar como aos animais. É evidente que assim procediam porque era de sua conveniência. Si o indígena era um animal inferior, era desculpável o fato de massacrá-lo cruelmente e, sôbre tudo, arrancar-se as suas terras e os seus tesouros. [...] Tudo prova que o racismo é uma doutrina de caráter político, anticientífica, um mito destinado a exaltar a vaidade nacional para fins de conquista. Nada mais!<sup>16</sup> (Melo, 1943).

A pesquisa, ao entrelaçar “educação”, materializada no campus Pelotas, e “direito à cidade”, se configura como presente no rol das políticas sociais, bem como dos direitos humanos. Ao procurar compreender como a educação, aqui corporificada a partir da prática realizada num estabelecimento de educação profissional específico e muito vinculado à história Pelotas (RS), atua no sentido de criar as condições de acesso ou de negação do direito à cidade para seus estudantes.

---

<sup>16</sup>Esse artigo, denominado *As doutrinas de raça e os interesses imperialistas*, foi publicado por Fernando Melo, mencionado mais acima nesta introdução, em 26/10/1943, no jornal Diário Popular.

Na composição deste texto, transitamos entre tempos, escalas e paisagens distintas. Ao avançar no entendimento acerca dos movimentos que instituíram a cidade de Pelotas e a Escola “Técnica”, por vezes, caminhamos nos entremeios de ações historiográficas, quando abordamos o tempo presente e o espaço vivido. Na dança entre historiografar e historiar<sup>17</sup> se constituíram os capítulos desta história que é parcial e fragmentária, mas que compôs o momento de pesquisa.

Apresentamos uma pesquisa feita em três atos ou três movimentos no texto, dois com um olhar para os processos passados e um com os pés fincados no presente. O primeiro compõe uma narrativa a respeito das origens do território e, posteriormente, da cidade de Pelotas, onde explicitamos as relações desiguais que a conformaram, fruto de uma elite que dividiu o território em sete grandes propriedades, escancarou sua apropriação colonial e seu campo de disputas.

O segundo ato apresenta a constituição da escola, a “Escola Técnica” de Pelotas e sua correlação com os movimentos que instituíram a cidade. A escola está na e para a cidade, configurou um projeto que extrapola o local e se coloca como um elemento constitutivo de um projeto de estado-nação. Os dois primeiros momentos apresentam uma faceta do direito à cidade em relação à documentação produzida sobre a cidade e direito a conhecer a cidade e suas instituições.

O terceiro ato foi o de trabalhar com o tempo presente, onde se evidenciam processos de resistência à ordem instituída pela cidade e pela escola a partir da vivência dos estudantes em uma aproximação com a ideia de direito à cidade como elemento que transcende o plano jurídico, e se coloca como um direito social que avança no sentido dos encontros, do provimento não só das necessidades, mas também das aspirações dos sujeitos.

Por fim, sustentamos a ideia de direito à cidade vinculado à permissão de distintas conformações da vida urbana, à promoção de mudanças qualitativas na vida dos sujeitos, direito à vida renovada.

---

<sup>17</sup>A historiografia é o registro dos fatos históricos que a gente encontra nos arquivos e, geralmente, é uma versão que foi conservada e foi publicada porque coincide com os interesses do Estado, das classes dominantes, do instituído e do organizado, que têm recursos para resgatar e promover estes documentos. Naturalmente, registram aquilo que lhes convém. [...] Historiar é um processo de conhecimento que pretende reconstruir os acontecimentos nos tempos, mas que o faz assumindo que qualquer reconstrução é feita desde uma perspectiva, que qualquer registro inclui os desejos, os interesses, as tendências de quem faz História (Barembliitt, 2002, p. 37).

## 2 PRIMEIRO ATO: A CIDADE DE PELOTAS

Não se sabe se Kublai Khan acredita em tudo o que diz Marco Polo quando este lhe descreve as cidades visitadas em suas missões diplomáticas, mas o imperador dos tártaros certamente continua a ouvir o jovem veneziano com maior curiosidade e atenção do que a qualquer outro de seus enviados ou exploradores (Calvino, 2003, p. 4).

Nessa viagem em direção às cidades que compõem Pelotas, resolvemos dar um passo atrás, para vislumbrar uma cena um pouco mais ampliada sobre a ocupação do território e sobre sua constituição. Nesse recuo, propomos descrever Pelotas, trazendo as inumeráveis cidades invisíveis em seu espaço. De forma parcial, percorremos Pelotas como uma peça de um quebra-cabeças sem começo nem fim. Uma cidade oriunda de imposições de uma racionalidade colonial, com altíssima concentração de terras em torno de uma elite calcada na pecuária e na atividade saladeril, permeada por processos de controle, exclusão, violência e fragmentação.

Procuramos olhar a história como “um conjunto de técnicas de rechaço, de ocultamento, de mistificação – condições de nascimento e de sobrevivência das instituições” (Lourau, 2004, p. 144). Na perspectiva institucionalista, a história é vista como um processo, uma relação dinâmica entre passado e futuro. Em vez de uma ideia totalizante da história, o olhar pousa sobre múltiplas histórias, e o passado é visto, então, como uma composição de potencialidades para a produção do presente.

Propomos caminhar com a cidade, encarada como instituição em seu par instituído e instituinte. O passado aqui, se constitui num par passado-presente, e não como um ente cristalizado, mas que permite acessar suas linhas de força ao restituir o caminho para trás. Um ponto crucial desta pesquisa, foi observar como a instituição educacional e a instituição cidade se entrelaçam e interagem ao longo do tempo. A cidade se conforma como um palco onde se projeta um espetáculo que é, a um só tempo, conhecido e desconhecido. Entre palavras e silêncios, entre o visível e o invisível, numa descrição atenta, tal qual Marco Polo e Kublai Kahn, apresentamos a Princesa do Sul, uma cidade de memória.

## 2.1 Racionalidade Colonial: a Princesa do Sul

Da cidade de Dorotéia, pode-se falar de duas maneiras: dizer que quatro torres de alumínio erguem-se de suas muralhas flanqueando sete portas com pontes levadiças que transpõem o fosso cuja água verde alimenta quatro canais que atravessam a cidade e a dividem em nove bairros, cada qual com trezentas casas e setecentas chaminés; e, levando-se em conta que as moças núbéis de um bairro se casam com jovens dos outros bairros e que as suas famílias trocam as mercadorias exclusivas que possuem: bergamotas, ovas de esturjão, astrolábios, ametistas, fazer cálculo a partir desses dados até obter todas as informações a respeito da cidade no passado, no presente, no futuro [...] (Calvino, 2003, p. 6).

Tal como em Dorotéia, na Pelotas Princesa do Sul, os casamentos também consolidaram alianças para troca de mercadorias e ampliação do poder, que se deram, por vias ora exogâmicas e ora endogâmicas. A cidade de Pelotas, aqui chamada apenas de Princesa, a partir da alcunha Princesa do Sul recebida no século XIX, será retratada nesta seção. A ideia aqui foi trazer um panorama a respeito da constituição colonial do território, com base em sua apropriação pela coroa portuguesa. A cidade se conformou num campo de conflitos, pela imposição de seus equipamentos como ferramentas naturais ou indispensáveis a partir do controle de uns poucos indivíduos sobre um vasto território. Cabe lembrar que a cidade se molda e é moldada a partir das racionalidades que nela e dela emergem.

A razão colonial trata da imposição de uma compreensão distorcida de realidade que hierarquiza, em primeiro lugar, a relação entre humano e natureza e, em segundo lugar entre humanos e não humanos, impondo assim uma visão de mundo onde o homem é o centro de todas as coisas. O homem caracterizado como branco, heterossexual, masculino e europeu, que pretensiosamente se fez “universal”, e se colocou como medida de todas as coisas (Quijano 2005; Lugones, 2014).

Ao olhar a história de uma cidade, colonizada como Pelotas, é essencial considerar as fontes disponíveis, a documentação existente, porque muitas das narrativas disponibilizadas foram oriundas de uma perspectiva colonizadora. Essa visão limitada resulta em muitos silêncios e lacunas, apresenta uma versão tendenciosa sobre os fatos narrados.

O registro histórico, frequentemente reflete as vozes e os interesses das elites, perpetua uma narrativa que privilegia os conquistadores e colonizadores em detrimento das comunidades indígenas, dos povos originários e dos grupos

marginalizados. A história oficial de Pelotas, como em muitas outras cidades colonizadas, tende a ocultar as experiências, resistências e contribuições das populações subalternas. A memória coletiva é frequentemente manipulada para glorificar o poder e a autoridade dos colonizadores, enquanto relega as histórias das comunidades exploradas e oprimidas ao esquecimento.

Desafiar essa narrativa hegemônica é fundamental para promover uma compreensão mais inclusiva e precisa da história de Pelotas e de outras cidades colonizadas. Ao reconhecer as limitações e vieses das fontes históricas disponíveis, é possível abrir espaço para novas perspectivas e vozes que foram historicamente marginalizadas. Isso envolve não apenas revisitar e reinterpretar o passado, mas também criar espaços para o diálogo intercultural e a valorização das múltiplas narrativas que compõem a história das comunidades. De acordo com Mignolo (2000, p. 39, tradução nossa):

O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes ouvidas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas a partir de um só lado que suprimiram outras memórias e de histórias que foram contadas e se contam a partir da dupla consciência que gera a diferença colonial.

Em conformidade com o pensamento de Mignolo (2000), observa-se que a história moderna/colonial foi marcada pela articulação de narrativas unilaterais que desconsideravam as múltiplas realidades e perspectivas existentes. Muitas vezes, as histórias contadas refletiam apenas a visão dos colonizadores, enquanto as vozes e memórias das comunidades colonizadas eram ignoradas ou apagadas. Essa dinâmica gerou uma “dupla consciência” que permeia as narrativas coloniais, criando uma dicotomia entre o eu colonizador e o outro colonizado. Essa diferença colonial é uma fonte de desigualdade e injustiça, que se manifesta tanto no domínio físico quanto no nas narrativas e representações culturais.

Frente a isso, olhando para essa história incompleta e fragmentária, investimos no direito de trazer alguns comentários e autores que pudessem permitir, ao menos de forma parcial, rupturas e reflexões sob o ponto de vista da racionalidade colonial. A cidade que nos interessa aqui, a da princesa industrial, nasceu de um contexto de espoliações, de desigualdades, de dominação militar, de privilégios, de apossamento de grandes quantidades de terras por pouquíssimas famílias. Apesar disso, é preciso manter em mente que toda história é uma articulação complexa, um equilíbrio precário

e instável de forças conflitantes. Ao olhar para a cidade, rememoro o diálogo entre Kublai Khan e Marco Polo:

- Você avança com a cabeça voltada para trás? – ou então: – O que você vê está sempre às suas costas? – ou melhor: – A sua viagem se dá só no passado? Tudo isso para que Marco Polo pudesse explicar ou imaginar explicar ou ser imaginado explicando ou finalmente conseguir explicar a si mesmo que aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia com a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos (Calvino, 2003, p. 14).

O século XVI, antes da colônia, no que hoje conhecemos como Rio Grande do Sul (RS), existia a província do Tape, ocupada principalmente pelos povos Arachanes e pelos Tapes. Na península e ao norte da laguna, os Patos. Em torno da lagoa Mirim até o rio da Prata, os Charruas. Começa o domínio colonial no território brasileiro. Por volta de 1626, os Jesuítas<sup>18</sup>. De 1580 a 1640, houve o reinado unificado de Portugal e Espanha. As fronteiras definidas pelo antigo tratado de Tordesilhas, se mesclaram. Acabou a União Ibérica e teve início da dinastia dos Bragança do lado de lá do Atlântico.

Assim, se acirraram as disputas pelo território do lado de cá. Interessada nas riquezas dessa terra, a coroa portuguesa se voltou ao sul da colônia, nessa área até então pouco explorada. Entre trajetos de comerciantes, militares e acordos políticos, se fez o que hoje chamamos de Rio Grande. Primeiro veio Laguna (1676) e Colônia do Sacramento (1680) como expansão do domínio lusitano ao sul do território (Arriada, 1994; Gutierrez, 2001).

Para falar do que hoje se entende como América, é preciso falar um pouco também da modernidade e de sua irmã, a colonialidade. É preciso, tal como Marco Polo, avançarmos, mas com a cabeça voltada para trás. A narrativa sobre esse espaço é uma narrativa de espoliação, de dominação, de um padrão de poder que extrapola o território. Nesse sentido, Dussel (2005, p. 30) reflete:

---

<sup>18</sup>Em 1626, com o padre Roque Gonzales, começam os aldeamentos à margem direita do Rio Uruguai, como expansão dos que já haviam na região do Paraguai. Começa a criação de gado na região. Em 1636-1637, os Jesuítas fogem dos ataques bandeirantes deixando para trás o gado.

O ego cogito moderno foi antecedido em mais de um século pelo ego conquiro (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano. A conquista do México foi o primeiro âmbito do ego moderno. A Europa (Espanha) tinha evidente superioridade sobre as culturas asteca, maia, inca, etc., em especial por suas armas de ferro – presentes em todo o horizonte euro-afro-asiático. A Europa moderna, desde 1492, usará a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma “vantagem comparativa” determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina

Temos na busca pela riqueza uma grande tônica para a ocupação do atual território do Rio Grande do Sul. As primeiras incursões dos portugueses na região se deram a partir de expedições na região do Prata, em 1512, que apontavam seu conhecimento da importância da área<sup>19</sup>. No entanto, salientamos aqui a fundação de Buenos Aires, em 1536, à margem direita do Rio do Prata, com o intuito de refrear o contrabando de minério pelos portugueses. Somada à fundação de Buenos Aires, houve o já citado período de reinado unificado de Espanha e Portugal, a União Ibérica (1580-1640), que acabou retardando as investidas portuguesas pela margem esquerda do rio, ao sul do território.

Essa história de apossamento começa com um vazio da ocupação portuguesa nas terras do sul. Até fins do século XVII, a região compreendida entre a ilha de Santa Catarina e o Rio da Prata não havia sido efetivamente ocupada pelos portugueses. Houve dois fatos importantes e relacionados para se compreender o interesse português pela ocupação do território. Durante o período da União Ibérica, houve a invasão holandesa (1624-1654)<sup>20</sup>, que afetou tanto a produção de riquezas dos portugueses com a atividade açucareira quanto o tráfico de populações africanas para o trabalho escravizado.

O episódio descrito acima é um exemplo evidente dos efeitos da apropriação colonial brasileira. Aos povos colonizados foi destinada a exploração do trabalho a partir da escravização das populações não brancas, mediante seu controle pelos colonizadores brancos. Esse movimento foi possibilitado pela racialização, pela

---

<sup>19</sup>Ver Possamai (2006).

<sup>20</sup>Os holandeses invadiram a zona açucareira no Nordeste brasileiro, atividade financiada inicialmente por eles, e também invadiram regiões da África onde havia concentração do tráfico de populações escravizadas. Durante este período houve uma diminuição da quantidade de negros aprisionados e enviados ao Brasil, o que levou os bandeirantes a capturarem os americanos, em especial aqueles que faziam parte das reduções jesuíticas (Vieira, 2005).

invenção da raça e da hierarquia racial pelo colonialismo. A modernidade teve como elemento fundacional a hierarquia racial voltada para a exploração do trabalho (Segato, 2014). Na mesma linha, Quijano (2005, p. 118) elucida:

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se.

Contido na ideia de padrão colonial de dominação e de subjugação das populações não brancas, como um desdobramento das invasões holandesas e das dificuldades impostas ao tráfico das populações africanas, houve diversos ataques bandeirantes às reduções jesuíticas que se situavam à margem esquerda rio Uruguai, com a finalidade de captura para escravização das populações indígenas que ali viviam. Com os ataques constantes, os jesuítas transmigraram as missões para o lado direito do rio e abandonaram a criação de gado. Com base nesse movimento predatório, originou-se a chamada Vacaria do Mar<sup>21</sup>.

De acordo com Vieira (2005, p. 95):

Portugal restou enfraquecido após o Domínio Espanhol e, com a redução de seu Império Colonial, voltou os olhos para o Brasil, que passou a ser a sustentação do reino. A zona do Rio da Prata se mostrou a mais interessante para os portugueses, pela possibilidade de intervir no comércio da prata existente em Potosí e pelo comércio ainda incipiente, mas já existente, de portugueses em Buenos Aires. Da pressão dos comerciantes lusos nasceu, em 1680, a Colônia do Sacramento. Com isso, os portugueses tomaram conhecimento econômico da Vacaria del Mar e passaram a caçar o gado xucro a fim de extrair o couro para ser exportado para a Europa, por Buenos Aires ou Sacramento. A riqueza propiciada pela pecuária no Sul estava tendo início.

Inicialmente, com vistas ao contrabando de metais preciosos, ao comércio, ao aprisionamento e escravização de populações, e, posteriormente, da preia do gado abandonado na região, começou a história ocidentalizada, colonizada, do Sul do Brasil. Conforme Mignolo (2014), a colonialidade, enquanto padrão de poder,

---

<sup>21</sup>O aprisionamento dos indígenas que viviam em reduções jesuíticas pelos bandeirantes paulistas se deu pela captura aqueles que viviam *nas margens esquerdas do Uruguai*, tendo estes descido para a margem direita deste rio para fugir dos ataques, deixando o gado para trás. Este gado, solto, se reproduziu formando numerosos rebanhos, avançou até as margens da lagoa Mirim, alcançou o rio da Prata e originou a vacaria do Mar". Em função dos ataques mamelucos bandeirantes às reduções, com a finalidade de capturar indígenas para serem escravizados em São Paulo, os jesuítas fugiram para a margem direita do rio, deixando para trás um rebanho de gado, que solto, se multiplicou até às margens da lagoa Mirim e deu origem à chamada Vacaria do Mar (Gutierrez, 2010).

estabeleceu a implantação de estratégias de controle das terras, do trabalho, da legislação, das estruturas hierárquicas e das formas de governabilidade dos territórios dominados.

Em que pese a sede dos colonizadores pela acumulação de riquezas arrancadas das colônias, no último quartel do século XVII, os portugueses começaram a olhar de outra forma as terras no Sul. Nesse período, houve a ascensão da atividade mineradora e um grande deslocamento populacional para a região de Minas Gerais (MG), o que gerou a necessidade de envio de alimentos para abastecer os mineradores. Com isso, o rebanho de gado xucro da Vacaria do Mar, que a esta altura já havia atingido grandes proporções, se tornou um produto interessante a ser explorado pelos colonizadores (Gutierrez, 2001; Vieira, 2005).

Com a restauração do reino de Portugal, em 1640, se restabeleceu a preocupação com as fronteiras das colônias e com a necessidade de ampliar o domínio colonial sobre esse território. Desse modo, no último quartel do século XVII, começaram as estratégias militares de defesa e ocupação das terras que ficavam entre São Paulo e o Rio da Prata. Como mencionado anteriormente, a bacia do Rio da Prata já era de interesse português<sup>22</sup>, em função do substancial retorno econômico trazido não só pelo contrabando da prata, mas também dos subprodutos do gado (Golin, 2011).

Ainda, no último quartel do século XVII, figuravam as estratégias geopolíticas de expansão dos domínios coloniais portugueses sobre o território americano. Como fruto dessas investidas militares, foram fundadas, em direção ao sul de São Paulo, Laguna em 1676 e Colônia do Sacramento em 1680. A captura e o comércio do gado e dos seus subprodutos entraria de vez no circuito exploratório do período. Para ocupar definitivamente o espaço entre Laguna e Colônia do Sacramento e proteger o caminho que ligava a Colônia a São Paulo. Os portugueses, sob a liderança de José da Silva Paes, estabeleceram a Comandância Militar do Rio Grande de São Pedro do Sul e edificaram o presídio Jesus-Maria-José, em 1737<sup>23</sup>. Com objetivos de defesa,

---

<sup>22</sup>As tratativas entre Ensenada e o embaixador português em Madri, visconde de Vila Nova de Cerveira, ocorreram envoltas em sigilo, especialmente quanto à América meridional, devido aos interesses representados na bacia do Prata. Desde 1680, Portugal havia implantado o enclave da Colônia do Sacramento na sua banda oriental (atual Colônia, no Uruguai), em uma operação de interesse geopolítico para expandir suas fronteiras, mas que se revelara economicamente substancialmente pelo contrabando da prata, do couro, do chifre, do sebo e da erva-mate (Golin, 2011, p. 2).

<sup>23</sup>A primeira ocupação lusitana na região foi comandada por João de Magalhães, que veio com mais 31 homens, por ordem do capitão-mor de Laguna. Em 1725, João de Magalhães se estabeleceu na

controle militar e de fiscalização dos produtos que saíam de Colônia do Sacramento, além de fixar uma população sedentária ao seu redor, a ocupação do porto. Foram criadas também as estâncias reais do Bojuru e da Torotama, para abastecer os militares.

Em 1738, a coroa portuguesa procedeu o desmembramento do Continente de São Pedro da Capitania de São Paulo. Um contexto altamente belicoso e genocida circundou a ocupação portuguesa do continente. Entre os tratados europeus e a disputa lusitana e ibérica estavam os guaranis. É preciso citar as guerras guaraníticas<sup>24</sup>, quando ambos os exércitos invasores se uniram para dizimar as populações nativas e disputar o território do Rio Grande do Sul a partir dos limites do tratado de Madri. Rio Grande foi o ponto de partida do exército português na marcha em direção às Missões Jesuíticas. Tau Golin (2011, p. 6) descreve:

De uma batalha formal, as execuções dos vencidos a transformou em uma chacina. Tal feito, no entanto, era transcendente. E Caiboaté foi comemorada pelos colonizadores com festas e missas em Buenos Aires, Colônia do Sacramento, Montevideu e Rio Grande.

Com base em uma constituição que se deu a partir de bases acumulativas e da consolidação do território colonial por forças militares, a concessão de terras no Rio Grande se deu em grande parte entre oficiais militares. Ao fim da guerra, a primeira Sesmaria foi doada na região do Serro Pelado<sup>25</sup>. De acordo com Monquelat e Marcolla (2012), a primeira povoação registrada das terras do Serro Pelado, anterior à ocupação espanhola em Rio Grande, em 1763, foi de Luiz Gonçalves Viana, no Rincão do Monte Bonito. Conforme Monquelat e Marcolla (2012, p. 29) afirmam:

---

localidade do Estreito (atual São José do Norte) dando início às invernadas na região e dando origem a um povoado. Mais informações sobre este assunto podem ser vistas em Maestri (2006).

<sup>24</sup>Militarmente, a Guerra Guaranítica está circunscrita entre 1753 e 1756. Seu teatro principal foi o atual território brasileiro do Rio Grande do Sul. E as operações foram deflagradas quando os demarcadores das duas Coroas foram impedidos pelos indígenas de prosseguirem com os trabalhos e entrarem nas Missões quando chegaram em Santa Tecla, no atual município de Bagé (RS), em 1753. O episódio foi considerado como declaração de guerra. Então, os governadores de Buenos Aires, José de Andonaegui, e do Rio de Janeiro, Gomes Freire de Andrada, além do comissário espanhol marquês de Valdelírios, reuniram-se na Ilha de Martin Garcia, no Rio da Prata, para tratarem da coligação dos seus exércitos.

<sup>25</sup>Em 1758, foi dado posse do Rincão de Pelotas ao Coronel Tomás Luiz Osório em por sua atuação nas guerras guaraníticas (1754-1756), que foi a primeira doação de terras da região. Em 1799, portanto após a restauração portuguesa do território, a viúva do Coronel, Francisca Joaquina de Almeida Castelo Branco, e seus filhos, venderam o rincão, por um conto e duzentos mil réis, ao capitão-mor Manuel Bento da Rocha (Gutierrez, 2001). Manoel Bento da Rocha fez o pedido de carta de sesmaria do Rincão de Pelotas entre 1790 e 1791, tendo despacho favorável à sesmaria em janeiro de 1793 (Monquelat; Marcolla, 2012).

E isto, graças ao Tenente de Dragões Manoel Carvalho de Souza, que a ele se refere da seguinte maneira: “[...] se acha devoluto um Rincão, [...]. O qual, antes da invasão que os espanhóis fizeram no ano de mil setecentos e sessenta e três, povoou-o o falecido Luís Gonçalves Viana, sem que obtivesse título ou despacho algum. E porque o dito falecido não consta ter herdeiro [...]”.

A posse do Rincão do Monte Bonito foi concedida ao tenente de Dragões Manoel Carvalho de Souza em fevereiro de 1779, que transferiu os direitos de posse em março de 1780 ao Vigário de Viamão, Pedro Pires da Silveira que revendeu a sesmaria ao alferes Ignácio Antonio da Silveira Cazado em abril de 1781 (Monquelat, Marcolla, 2012).

Terra demarcada pelo sangue dos guaranis. Usurpada dos nativos e depois disputada pelos vencedores. As disputas se seguiram e somente após a assinatura do Tratado de Santo Ildefonso, em 1777<sup>26</sup>, houve a efetiva dominação lusa sobre o espaço, onde se procedeu o começo da partilha das terras da região, que em sua origem já foi palco de intensa especulação fundiária. As terras foram repartidas sob a forma de sesmarias e cartas de datas<sup>27</sup>, formas legais predominantes. A região apresentou uma significativa quantidade de regularização de posses de terras a partir de “despachos” do governador da província, tanto para sesmarias quanto para datas (Osório, 2013).

O movimento acima descrito, nos faz pontuar uma questão. Mais de cinquenta anos precedem a Lei de Terras e a ideia da terra como um produto/mercadoria já estava em vigor na região. Os militares usavam sua influência para conseguir sesmarias e datas em locais que eles não tinham interesse de permanecer, mas que sabiam que seriam prósperos pelas condições de pastagem e abundância de gado. Em muitos casos, conforme relatado por Osório (2013), solicitavam essas propriedades em locais já ocupados por casais açorianos, obrigavam os ocupantes a

---

<sup>26</sup>Pontua-se que entre 1763 e 1776, Rio Grande de São Pedro do Sul foi ocupada por espanhóis. Então, as demais terras foram doadas como retribuição aos líderes militares que restabeleceram a região após 1776.

<sup>27</sup>Sobre este assunto, Osório (2013) traz um detalhamento sobre como se fez a divisão de terras, e explica que “No sistema jurídico português havia três formas legais, originárias: a concessão régia de sesmarias, de datas de terra ou a arrematação em praça pública, de terras que a coroa confiscasse. No caso do Rio Grande do Sul, como capitania subordinada ao Rio de Janeiro, era o governador do rio de Janeiro e posteriormente o Vice-rei quem expedia as cartas de sesmaria. Já as “datas de terra”, cujo título legal era a “carta de data”, eram concedidas pelo governador do Rio Grande a pequenos lavradores, em princípio aos casais açorianos. Esta forma de concessão fazia parte da política colonizadora do Sul, e não possuía um estatuto jurídico próprio. Concedia-se desta forma propriedades que não excediam um quarto de légua em quadra, ou seja, 272 hectares (Osório, 2013, p. 10-11).



escolhas teóricas e políticas. Aquilo que foi, o que não foi e o que poderia ser. Seguimos na direção da divisão de terras do distrito do Serro Pelado, que hoje conhecemos como Pelotas.

Dentre os grandes proprietários das sete regiões que conformavam o distrito do Serro Pelado, citamos alguns, em função de suas artimanhas para a criação da cidade. Como se pode imaginar, a cidade surgiu da articulação de interesses especulativos e acumulativos nas terras da região. Uma divisão marcada pela presença de grandes proprietários, em grande parte militares favorecidos pelos despachos do governador<sup>28</sup>.

A área inicial, foi repartida entre heranças e vendas, e dando origem a riqueza das famílias que tinham como exploração do gado e do charque sua atividade econômica. Eram comuns as associações entre essas famílias para manutenção e ampliação das riquezas. Entre casamentos, acordos, partilhas e heranças, em alguns anos a terra foi sendo dividida. Sobre a divisão de terras Arriada (1994) indica:

Desse modo, verificamos que o sistema social-econômico que surge na região estudada, foi da ocupação de vastas extensões de terras por poucos indivíduos e para fins unicamente criatórios, relegando a agricultura a um segundo plano. Isso não permitiu, num primeiro momento, que tivessem acesso à terra os pequenos proprietários, pois, conforme veremos adiante, só com fracionamento e subdivisão dos enormes latifúndios e um melhor aproveitamento do gado (charqueadas), vai ser possível o desenvolvimento de certas condições socioeconômicas que permitiram o primeiro ensaio de povoamento e posterior surgimento do sítio urbano (Arriada, 1994, p. 32).

O primeiro núcleo urbano foi oriundo da solicitação para uma “Freguesia nos Campos da parte do Forte de São Gonçalo” (Monquetat, Marcolla, 2012, p. 42), iniciada em setembro de 1779. A localização da freguesia<sup>29</sup> se conformou como um campo de tensões e disputas entre seus proponentes. De acordo com Cunha (s/d) e Gutierrez (1999; 2001), houve pelo menos três locais possíveis para a implantação do

---

<sup>28</sup>Os despachos foram a forma de concessão predominante nas terras de fronteira. Osório (2013) aponta que na região do Serro Pelado, os despachos representaram 68% das formas primárias de aquisição das terras. Eles eram concedidos predominantemente a oficiais de tropas auxiliares ou de ordenanças, reforçando a relação dos militares e os serviços prestados à coroa nas guerras.

<sup>29</sup>Durante esse período, freguesia era o nome dado a um povoado que obtinha autonomia religiosa, uma unidade eclesiástica separada da Matriz. A partir da permissão para a construção de uma igreja, aí sim o núcleo poderia se desenvolver, para posteriormente ser considerado uma vila, ou seja, para ter uma unidade administrativa também. Juntaram-se o anseio espiritual, as normas da coroa em relação à colônia, às possibilidades de vantagens materiais de um determinado grupo, e constituiu-se então a freguesia.

núcleo urbano<sup>30</sup>. No entanto, a proposição vencedora teve o apoio de dois amigos e uma igreja, antes que se chegasse a um consenso acerca de qual era a melhor locação para a futura freguesia. Assim, o primeiro loteamento de Pelotas, que abrigou a freguesia, surgiu de desmembramentos da terra pertencente à sesmaria do Monte Bonito, por articulações de proprietários das estâncias de Santana<sup>31</sup> e do Fragata<sup>32</sup> (uma divisão da antiga estância de São Tomé).

Conforme analisa Mumford (2004), diversos elementos condicionaram as origens e o desenvolvimento desses centros urbanos. Uma condição fundamental foi a predisposição inata ao agrupamento humano e à vida social, o que implicava na escolha criteriosa de um local propício para a formação de assentamentos. Esse local ideal deveria oferecer recursos essenciais, como fontes de água, terras acessíveis e protegidas, bem como proximidade com fontes de alimento. Os elementos físicos garantiam a sobrevivência e o bem-estar das primeiras comunidades urbanas.

Além das necessidades materiais, as comunidades buscavam, sistematicamente, elementos simbólicos e sagrados para dar significado e coesão ao seu espaço urbano. A presença de locais considerados sagrados ou simbolicamente importantes conferia identidade e coesão social às comunidades, além de estabelecer vínculos profundos com suas crenças e práticas culturais.

Essa interação entre as necessidades materiais e simbólicas moldou o desenvolvimento das primeiras cidades, criou uma complexa rede de significados e práticas sociais que refletiu no espaço urbano. A presença de locais sagrados e rituais comunitários desempenhou um papel crucial na formação da identidade e coesão social dessas comunidades urbanas incipientes.

---

<sup>30</sup>Três correntes de opiniões se levantaram sobre a localização da sede de São Francisco de Paula. Uma delas indicava o lugar hoje conhecido como Laranjal, nas terras de Isabel Francisca da Silveira [irmã de Mariana Eufrásia]: fora defendida por Antônio Soares de Paiva e Domingos de Castro Antiquera. A outra tendência estava representada pelos seguintes interessados: sargento-mor José Tomás da Silva, capitão Domingos Rodrigues, João Pereira Vianna e José Gonçalves da Silveira Calheca, auxiliado por seus genros Manuel Rodrigues Valadares e José Antônio Ferreira Vianna. Estes davam preferência ao declive da lomba fronteira à várzea, que vai ao encontro do São Gonçalo. E Boaventura Rodrigues Barcellos apoiava o capitão-mor Antônio Francisco dos Anjos. Discutia-se sobre os locais menos inundáveis ou a possibilidade de implantação de um porto. O padre Felício Joaquim da Costa foi escolhido por seu tio, padre doutor Pedro Pereira Fernandes de Mesquita, vigário de Rio Grande, para advogar, junto à Corte do Rio de Janeiro, as pretensões dos moradores da margem norte do São Gonçalo (Gutierrez, 2001, p. 165).

<sup>31</sup>Padre Felício Joaquim da Costa Pereira que, por sua vez, era irmão do Hipólito José da Costa Pereira, que foi diplomata e jornalista, e de José Saturnino da Costa Pereira, que foi militar, deputado nas cortes de Lisboa e ministro da guerra e senador do império do Brasil (Vargas, 2013).

<sup>32</sup>Antônio Francisco dos Anjos.

Portanto, a história das cidades não pode ser compreendida apenas em termos de necessidades materiais e práticas econômicas, mas também deve levar em consideração os aspectos simbólicos e culturais que permeiam a vida urbana desde suas origens, isto é, a interação entre esses elementos físicos e simbólicos moldou a paisagem urbana e influenciou profundamente a experiência humana nas cidades ao longo do tempo. Nas palavras de Mumford (2004, p. 16):

O primeiro germe da cidade é, pois, o ponto de encontro cerimonial, que serve de meta para a peregrinação: sítio ao qual a família ou os grupos de clã são atraídos, a intervalos determinados e regulares, por concentrar, além de quaisquer vantagens naturais que possa ter, certas faculdades “espirituais” ou sobrenaturais, faculdades de potência mais elevada e maior duração, de significado cósmico mais amplo que os processos ordinários da vida.

Antônio Francisco dos Anjos<sup>33</sup>, proprietário das terras onde se situou o primeiro loteamento da cidade, e capitão-mor do distrito do Serro Pelado, contou com especial apoio de dois vigários para obter a permissão para implantar a freguesia, o padre Pedro Pereira Fernandes de Mesquita (vigário de Rio Grande), e o padre Felício Joaquim da Costa Pereira. Naquela época era necessária a aprovação especial da corte para que se estabelecesse uma freguesia (Gutierrez, 1999, p. 115):

Em 1810, munido de credenciais, o sobrinho de Pedro Pereira, padre Felício, partiu para a corte de D. João, a fim de solicitar a constituição da freguesia. A justificativa baseava-se na existência de mais de 150 abastadas famílias na fronteira; nas consideráveis fábricas de carnes salgadas e na dificuldade de comparecer à matriz na Quaresma, época da matança nas charqueadas.

A família do Vigário Felício, tinha influência que ia para muito além de Pelotas. A política da vizinhança abrangia o próprio império. Um dos irmãos do padre, José Saturnino da Costa Pereira, tornou-se militar, deputado, ministro de guerra em 1837 e senador do Império do Brasil. Como observa Vargas (2013, p. 455):

[...] o Padre Felício teve papel importante na negociação com a Corte para que São Francisco de Paula fosse elevada à condição de freguesia, apoiando a construção da igreja nas terras do Capitão dos Anjos. Enquanto este era muito bem relacionado com os comerciantes de grosso trato do Rio de Janeiro, o Padre Felício tinha nas autoridades religiosas e políticas da Corte, dentre os quais o seu irmão José, os seus grandes trunfos.

Conta Gutierrez (1999), que o terreno para a criação da freguesia, foi um dos poteiros da charqueada que pertenceu Silveira Calheca. Em 1806, Antônio dos Anjos

---

<sup>33</sup>Antônio Francisco dos Anjos era capitão-mor do distrito e era reconhecido como membro da elite local tanto pelos seus pares como pelos grandes comerciantes do Rio, possuindo muitas conexões na capital. Foi um dos principais charqueadores do período e grande escravista (Vargas, 2013).

comprou duas frações de terra, uma fazia divisa com as terras de Francisco Pires Cazado e Mariana Eufrásia da Silveira, ele comprou do casal José Aguiar Peixoto e Ana Leocádia da Cunha. A outra, o antigo potreiro da charqueada de Calheca e o campo entre o potreiro e as divisas de João Pereira Lemos. Assim, em 7 de julho de 1812, ficou estabelecida, através do alvará do príncipe regente dom João, a Freguesia do Potreiro, ou melhor, de São Francisco de Paula. Segundo Cunha (1935, p. 93-94):

Os terrenos sobre que vieram a se erguer as suas primeiras casas, antes delles virem a pertencer ao fundador da freguezia, o capitão-mór Antônio Francisco dos Anjos, já haviam passado por diversas mãos. Essa fracção de terras, retalho da sesmaria de Monte Bonito, tinha sido em 14 de fevereiro de 1790 transferida por José Antonio de Souza e sua mulher Quiteria Maria a Antonio José de Souza. Fallecido este, era, nove annos depois, em hasta publica, arrematada por Miguel José de Lara que, três mezes após, a sua propriedade transferida a José Gonçalves da Silveira Calheca. [...] Este, pondo em reserva a parte baixa das terras, aquella que em campos de gramma acompanha o curso do S. Gonçalo, tratou de, às ribas do canal, no ponto onde, ainda hoje, da cidade se divulga o sobrado mandado construir por seu genro Ferreira Vianna e por ahi montou o seu estabelecimento de xarqueada. A sua extensão alta, a explanada que tem assento a mais antiga parte do centro urbano, essa, elle, pouco tempo depois de ter feito tal aquisição, a transferia a José de Aguiar Peixoto. Ficaram, por essa occasião, taes terras divididas em dois quinhões. O do alto, constituído por terrenos não alagadiços que se prolongavam ao rumo de oeste, com cahidas ao Santa Barbara, passou a pertencer ao comprador Peixoto, emquanto o debaixo, varzedo que se extendia ao encontro do S. Gonçalo, permanecia na posse de Silveira Calheca. Do terreno comprado a Calheca, José de Aguiar Peixoto cortava um trecho que, em 6 de outubro de 1806, houve por bem vender ao Capitão-mór Antonio Francisco dos Anjos, que já era proprietário de estancia e terrenos no districto. Foi este ultimo possuidor quem, como dono que se fez da esplanada que vae da nossa actual rua Gral. Neto à Avenida Bento Gonçalves e Barroso a Marcillio Dias, dõou, em principios de 1813, os locaes onde foram levantadas a Egreja e a casa para moradia do vigário da freguezia, que era naquella occasião o Padre Felicio, que recém fora investido da sua estola.

O terreno, sobras da sesmaria do Monte Bonito, foi recebido, vendido, arrematado e transferido, passou às mãos do charqueador José Gonçalves da Silveira Calheca. O local possuía uma parte mais alta, um planalto livre de zonas alagadiças, e uma parte baixa, às margens do canal. Calheca dividiu e ficou com as terras de várzea, interessantes para a atividade charqueadora, e revendeu a parte alta comprada pelo capitão-mor do distrito, foi loteada e deu origem à freguesia.

Outras famílias abastadas concorreram ao protagonismo da Freguesia do Potreiro. Em 1813, uma senhora da família da Silveira, dona Mariana Eufrásia<sup>34</sup>,

---

<sup>34</sup>As relações de parentesco de Mariana: ela era irmã de Isabel Francisca da Silveira, proprietária da Sesmaria de Pelotas. Isabel Francisca não teve filhos e, quando faleceu, deixou suas terras a duas sobrinhas-netas, Maria Regina da Fontoura e Isabel Dorotéia da Fontoura. Isabel Dorotéia casou-se

recebeu uma concessão de terras, também era parte das sobras<sup>35</sup> do Monte Bonito, eram contíguas às do loteamento de Antônio dos Anjos. A senhora que já havia casado a filha com seu cunhado, o alferes Inácio Antônio da Silveira Cazado, proprietário da sesmaria do Monte Bonito, para viver de agregada em suas terras, deu origem ao segundo loteamento da freguesia em 1827 (Magalhães, 1993; Gutierrez, 2001).

Se tece a teia urbana de Pelotas, capitaneada por suas elites locais. Desse modo, a história dos Simões Lopes com a cidade e com a política nacional têm origens distantes. Começa com os estratégicos enlaces das irmãs da Silveira, Isabel Francisca, casada com o comerciante Manuel Bento da Rocha, adquire a sesmaria de Pelotas, e Mariana Eufrásia, apesar dela própria não casar com o homem mais influente, casa sua filha Maurícia Inácia com seu cunhado. Mariana, posteriormente, foi a responsável pela solicitação do segundo loteamento de Pelotas. Os Simões Lopes se achegam na segunda leva de proprietários da sesmaria de Pelotas e começam sua trajetória aí, inegavelmente facilitada pelas relações familiares (Gutierrez, 1999, 2001; Vargas, 2013). Como aponta Loner (1999):

Com uma elite formada a partir da posse da terra, que consolidou suas posições com o recurso ao poder político, tanto no sentido de fornecer quadros para partidos do Império e da República, quanto no de conseguir regalias e benefícios através do Estado, Pelotas se destacava também pela sua sofisticada cultura e estilo de vida, que a diferenciava das outras cidades gaúchas do interior [...] a elite fazia jus à fama, pois se comportava de modo a legitimar esses atributos, constantemente envolvida em campanhas assistencialistas ou progressistas na cidade. Estabelecido esse padrão para a elite, no século passado, sua lembrança se consolidou na memória da cidade, mesmo quando ela começou a declinar em termos políticos e econômicos, influenciando o comportamento das outras classes em sua relação com os descendentes desses “pais fundadores” (Loner, 1999, p. 65).

Ressaltamos, conforme Vargas (2015), os circuitos mercantis se estabeleceram carregados de relações sociais, de redes de reciprocidade, em que os agentes das elites locais para criar pontes com o comércio com os portos da África e

---

com João Simões Lopes, dando origem a esta família que, no decorrer do século XX, influenciaria sobremaneira a implantação de escolas profissionais mantidas pela União, na cidade de Pelotas.

<sup>35</sup>As terras do Monte Bonito possuíam uma localização privilegiada e, em função disso, havia muitos interessados em ter uma porção naquela localidade. A sesmaria fora empurrada para a Serra dos Tapes, e a porção de terras junto ao canal São Gonçalo entre os arroios Pelotas e Santa Bárbara foram constituindo-se como “sobras”. Cazado possuía 5 léguas e 2/3 de terras, das quais foram retiradas 2 léguas e 1/3 para serem reparceladas e transformadas em datas. As primeiras sobras foram doadas na época do governador José Marcelino e as segundas sobras pelo governador Sebastião Xavier (Gutierrez, 2001; Vieira, 2005).

do “Atlântico Norte”. As associações com elementos das elites de diferentes regiões, foi fundamental para o funcionamento do mercado colonial. As estratégias em rede utilizadas pelas famílias faziam com que seu poder e influência galgasse novos níveis. Enquanto algum membro era convocado a participar ou se consorciar de algum modo em funções comerciais em grandes portos, como o do Rio de Janeiro, por exemplo, outros membros mantinham alianças pela via do casamento com famílias que detinham poder na região ou, não raro, casavam-se entre si para não perder os recursos, terras, poder e influência que haviam estabelecido. “Portanto, Pelotas já nasceu com uma riqueza, prestígio social e status altamente concentrados nas mãos de poucas famílias e não causa surpresa que elas apresentavam um significativo grau de parentesco entre si” (Vargas, 2015, p. 135).

A sociedade urbana se tornou mais complexa, porém, seguiu movimentos endogâmicos e exogâmicos de ocasião, em função de estratégias econômicas e políticas dos grupos familiares, como aponta Vargas (2013). Marques (2011) exemplifica alguns desses movimentos em relação à família Silveira e demonstra que a estratégia dos casamentos variava entre exogamia e endogamia, a depender da necessidade: exogamia quando necessitavam fortalecer alguma aliança econômica e política, e endogamia quando desejavam reiterar laços e manter os privilégios do grupo preexistente.

De acordo com Marques (2011, p. 84):

Casamentos entre parentes, seguidamente parentes próximos, em famílias de elite é um traço característico dos enlases matrimoniais no Antigo Regime. Frequentemente as famílias utilizaram o expediente do casamento endogâmico como forma de manter e concentrar o patrimônio, os monopólios e o prestígio.

Os agrupamentos familiares, a partir desse arranjo, ampliavam seu poderio, agora para além da freguesia, assim detinham grandes postos na política e na economia nacional. As mesmas famílias que ajudaram a sustentar a monarquia, após a proclamação da república, amalgamaram-se a nova estrutura política, perpetuaram espaços de poder.

Em Pelotas, foi marcante o acesso desigual à terra, a criação de uma pequena elite e a consolidação de uma estrutura que concentrava o poder econômico e fundiário. Uma matriz colonial violenta, que foi reproduzida, posteriormente, na criação e expansão do núcleo urbano. A uns poucos, tudo. Aos outros, restavam o serviço e

as bordas da cidade. Conforme menciona Arriada (1994), o movimento realizado pelas elites estancieiras da região foi de dupla exploração, de “preia”, concomitantemente, do gado e da terra. Foi a linguagem do poder que desenhou o território.

O Visconde da Graça<sup>36</sup>, João Simões Lopes Filho, valendo-se da esperteza e dos bens que herdara, multiplicou não só sua riqueza, mas também soube galgar postos que ampliaram sua influência política no cenário nacional. Tal posição permitiu que seus descendentes também fossem alocados em grandes cargos da nascente república. Em conjunto com a atuação política e a grande competência no papel de mediação entre distintos interesses, essa e outras famílias da elite econômica, também atuavam na promoção da arte e da educação, numa perspectiva de reforço de seus domínios locais.

Como aponta Vargas (2013, p. 435):

A suposta prática do mecenato e a promoção do progresso e da educação não era compartilhada por todos, mas, principalmente, por algumas das mesmas famílias dos charqueadores mais ricos que venho analisando nesta tese, ou seja, os Simões Lopes, os Antunes Maciel, os Moreira, os Tavares, os Cunha, entre outros. Portanto, ocupando posições distintas nos espaços filantrópicos, educacionais, artísticos e, como se verá adiante, políticos, esta elite da elite reforçava a sua dominação social sobre os demais legitimando-se, por meio de uma relação extremamente complexa, como os mais aptos a governarem a sua sociedade e a representá-la em outros espaços de poder

A afirmativa de Vargas (2013) a respeito das práticas dessas famílias da elite pelotense, em relação à promoção da educação, corrobora a necessidade de um olhar para os feitos da família Simões Lopes, como uma espécie de padrinhos da Educação Profissional na cidade de Pelotas. Adeptos de uma modernização conservadora, expoentes do estado na primeira república, e ao longo do governo ditatorial de Getúlio Vargas. Foram figuras centrais na constituição de escolas na cidade de Pelotas, legitimaram seu poder e influência, bem como a admiração popular por seus atos em razão de uma ideia de progresso da cidade.

A existência de uma cidade depende das relações diretas entre as pessoas e os grupos que compõem a sociedade, embora ela não possa ser pensada somente enquanto organizadora dessas relações. Apesar da cidade ser considerada uma expressão de uma determinada linguagem de poder, sua existência pressupõe um

---

<sup>36</sup>As irmãs da família Silveira foram proprietárias da Sesmaria de Pelotas e do 2º loteamento da cidade. As sobrinhas-netas de Isabel Francisca e de Mariana, herdaram a Sesmaria de Pelotas. Uma dessas herdeiras, Isabel Dorotéia, foi casada com João Simões Lopes e mãe de João Simões Lopes filho, o Visconde da Graça (Gutierrez, 1999; 2001).

campo de tensões constantes, que geram transformações que não são simplesmente resultados passivos das ações de seus governantes, permitiram sempre a criação de frestas, de outras possibilidades.

Esta pesquisa apresenta recortes que servem para melhor situar alguns processos interessantes para compreender essa relação que se configura entre a cidade e a posterior conformação da “Escola Técnica”, que possuem estreitas relações de determinadas figuras e o exercício de sua influência. Passamos da divisão de terras do distrito do Serro Pelado, onde pudemos ver a presença da família Silveira e, por descendência, os Simões Lopes, bem como na estruturação dos primeiros loteamentos da freguesia, que se tornou o município de Pelotas. Entre casamentos e jogos políticos vemos essa família se perpetuando nos espaços de poder e cultura.

## 2. 2 Os primórdios de Pelotas no século XIX

A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e se dilata. Uma descrição de Zaíra como é atualmente deveria conter todo o passado de Zaíra. Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas, nos corrimãos das escadas, nas antenas dos para-raios, nos mastros das bandeiras, cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras (Calvino, 2003, p. 7).

No início do século XIX, o distrito vai ganhando novos contornos e se dilata, conformando Zaíra, uma cidade que não conta todo seu passado, que suprime as palavras, mas as contém como linhas, que se inscrevem no desenho das ruas, das casas, das paisagens que a freguesia, vila e, por fim, cidade, imprimem ao alterar a natureza e o curso da vida de seus moradores.

Em 7 de julho de 1812, o capitão Antônio Francisco dos Anjos teve a permissão para dar início à freguesia, portanto, a igreja. Em 1815, houve a medição dos terrenos que continham a igreja, o átrio e o passeio público pelo piloto<sup>37</sup> Maurício Inácio da Silveira. Conformava-se o primeiro loteamento da cidade, em forma de paralelogramo, seguindo uma ordenação reticular em malha irregular, com 12 vias longitudinais no sentido norte-sul e oito vias transversais no sentido leste/oeste. As vias norte-sul eram

---

<sup>37</sup>Naquela época o piloto de rumos era o topógrafo que demarcava as terras. Penso que caiba destacar que o ensino de arquitetura e engenharia tiveram início por vias militares. Inclusive a “Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho (1792)” foi o primeiro espaço de ensino superior no Brasil colonial, uma exceção à política portuguesa que não permitia a abertura de cursos de nível superior em suas colônias.

mais largas e hierarquicamente mais valorizadas, elas tiveram prosseguimento no segundo loteamento (Magalhães, 1993; Gutierrez, 1999; Vieira, 2005). Sobre o traçado inicial da freguesia, Yunes (1995, p. 118):

A freguesia de São Francisco de Paula, atual Pelotas, surgiu em 07 de julho de 1812 do desmembramento da então freguesia de São Pedro do Rio Grande do Sul. O reticulado teve origem do loteamento realizado em torno à capela, onde já haviam edificações esparsas, cujo doador da área, o Capitão-mor Francisco Antônio dos Anjos obtém autorização para execução da medição e divisão em quarteirões e lotes para aforamento. Esta tarefa foi executada em maio de 1815, definindo uma retícula irregular. A planta inicial da povoação insinua uma regularização e ordenação das ocupações já existentes, adaptada à demarcação e divisão geométrica da área cujo objetivo era a comercialização de lotes urbanos.

O traçado ordenador imprime, no território da cidade, a ideia de racionalidade moderna ocidental. A divisão geométrica, com linhas retas, distâncias padronizadas, largos campos de visão, impõem uma lógica cartesiana ao espaço urbano. A ordem geométrica colocou, nos espaços colonizados, uma superioridade sobre a paisagem natural. A hierarquização das vias e a abertura do campo de visão permitiam um controle maior sobre o espaço construído. Na Figura 3, observa-se o primeiro loteamento de Pelotas, com um traçado reticulado, composto de vias longitudinais mais largas e vias transversais mais estreitas.

Figura 3 - Primeiro loteamento da Freguesia São Francisco de Paula.



Fonte: Gutierrez (2001, p. 167).

Entre 1812 e 1830, a freguesia ainda fazia parte da vila de Rio Grande. Em 1827, a área de Mariana Eufrásia foi loteada. Foram destinados ao poder público um terreno para a praça (onde hoje é a Praça Cel. Pedro Osório) e, no seu entorno, um terreno para a igreja (que não saiu do papel), terrenos para um quartel, um hospital, e uma estrada para gados<sup>38</sup>. O segundo loteamento foi aprovado em 1832, nele se observava a continuidade da malha reticular menos irregular e mais quadriculada, dando sequência às ruas já existentes no sentido sul (Gutierrez, 1999; Yunes, 1995).

De acordo com Cunha (s/d):

Ao tempo em que o Capitão-mór e o Vigário achavam-se entretidos com a construção da igreja, que elles queriam vêr prompta com maior brevidade, d. Mariana Eufrasia, comprehendendo que as terras que demoravam ao sul dos terrenos em que o Capitão-mór estava construindo a séde da freguezia, deviam ser tidas como devolutas, sem demora requeria a sua concessão.

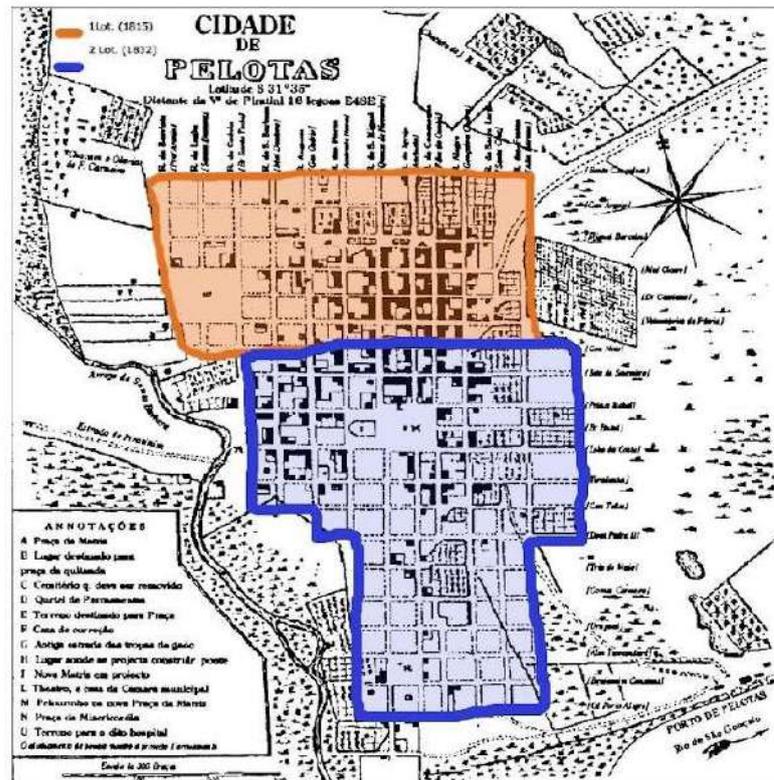
Em 1830, a freguesia de São Francisco de Paula foi elevada à vila e em 1835 tornou-se cidade. Nesse mesmo ano, temos a primeira planta da cidade de Pelotas. Aqui tem-se a congregação do 1º e 2º loteamentos, e a cidade era limitada a leste pelo canal São Gonçalo e a oeste pelo arroio Santa Bárbara (Vieira, 2005). A Figura 4, foi produzida sobre a planta da cidade de Pelotas de 1835, demarcando os limites do primeiro e do segundo loteamentos da freguesia de São Francisco de Paula. Em laranja temos os limites do primeiro loteamento e em azul, o segundo loteamento da cidade, realizado nas terras de Mariana Eufrásia da Silveira<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup>A igreja não foi construída e a área destinada é onde se encontra o esqueleto de um edifício em altura que seria destinado a construção de um shopping center e uso residencial, nunca concluído. Na área que seria destinada ao hospital e ao quartel, construíram-se o Paço Municipal, A Biblioteca Pública e o Liceu Antunes Maciel. A área que seria destinada aos gados foi onde edificaram a Santa Casa de Misericórdia.

<sup>39</sup>O terreno foi concedido a Mariana Eufrásia em 1813, mas somente foi medido em 1829, após sua morte. O loteamento idealizado, foi, portanto, levado a cabo por seus herdeiros.

Figura 4 – Desenho da localização do 1º e 2º loteamentos da Freguesia de São Francisco de Paula, em 1835



Fonte: Adaptado pela autora de Gutierrez (2001).

O loteamento articulado por Mariana, longe de ser um simples parcelamento, modificou, desde a origem, a centralidade proposta por Antônio dos Anjos. Lembrando que a implantação da cidade foi gerada em meio de rivalidades entre diferentes setores da elite do Serro Pelado, ao unir as duas malhas que se conectam por suas ruas, também se interpuseram rupturas.

Há algo de curioso na implantação de Pelotas que, diferentemente do que se tem como padrão nas cidades de Capela, oriundas da colonização portuguesa, o centro religioso e o centro cívico não correspondem. A praça principal, o paço, os equipamentos municipais, foram arremessados para um local distante da igreja. Essa espacialidade deflagra, nas linhas da cidade, um campo de disputas.

Importante pontuar o jogo de interesses e as mudanças que elas acarretaram, pois, a cidade, ao nascer, já era fragmentada e o primeiro loteamento ficou periférico ao segundo. Por mais que se perceba uma continuidade, as rupturas desse modelo denunciam a carga política da cidade desde sua origem e a influência de famílias como a Silveira (que origina os Assumpção, os Simões Lopes e outros grupos da elite econômica e política de Pelotas). Verificam-se aqui, projetos distintos que se

mesclaram, gerando a malha da cidade, e que empurraram seu crescimento para zonas mais baixas e mais próximas aos cursos d'água.

Nessa descrição da primeira malha urbana, considera-se o traçado oficial registrado em documentos. Esse processo de constituição remonta a racionalidade imposta pelos lusos e ibéricos às suas colônias. Com o advento da racionalidade colonial, vem também a ideia da ocupação moderna, com ordenações, traçados e elementos que reforçavam o domínio do homem “ideal” sobre o espaço. Amparamos na ideia de que a modernidade e a colonialidade se constituíram como fenômenos intrínsecos. Para tanto, Dussel (2000, p. 29, tradução nossa) reitera:

A modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com o domínio do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França, Inglaterra, já são desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a “outra face” dominada, explorada, encoberta

Nos séculos XV e XVI, os tratadistas urbanos da Renascença europeia<sup>40</sup> traziam a ideia de vias largas e retilíneas, hierarquizadas, que permitissem mais visibilidade e domínio sobre o território, pode-se observar em Alberti em seu “*De reaedificatoria*”, em Vitruvio em seu *Os dez livros da Arquitetura* e em Palladio em “*I quattro libri dell’Arquitetura*”. No caso das colônias, essa implantação se deu não somente por questões de assimilação, mas também com o objetivo de posse, controle e administração dos novos territórios (Yunes, 1995).

Os tratadistas da arquitetura ao proporem sua reinterpretação do classicismo, traziam, portanto, ideias amparadas também em uma racionalidade moderna. Nesse sentido, Mignolo (2009; 2017) afirma que o Renascimento, como uma renovação da tradição clássica, emergiu no contexto de justificativa da expansão colonial.

Deste modo, o Renascimento pode ser lido em conjunto com as expansões marítimas e o período colonial inicial. De acordo com o autor:

A colonização do tempo e do espaço são fundamentais para a retórica da modernidade: o Renascimento colonizou o tempo ao inventar a Idade Média e a Antiguidade, assim se colocando no presente inevitável da história e preparando o terreno para a Europa se tornar o centro do espaço (Mignolo, 2017, p. 13).

---

<sup>40</sup>Os arquitetos mencionados são, até hoje, largamente estudados no campo da arquitetura e urbanismo até hoje, e seus livros serviram de base para o projeto de edificações até começos do século XX. Esses ideais foram aplicados do lado de lá do Atlântico a partir do século XVII em expansões e renovações urbanas de Torino, Londres e Lisboa, por exemplo, como aponta Yunes (1995).

Os modelos de cidades reticulares foram definidos nas diretrizes Espanholas e Portuguesas, pensadas com o objetivo de regular a povoação das colônias. No caso espanhol, eram reguladas pelas *Leyes de los Reinos de las Indias*. Os registros das *Ordenzas de Descubrimiento y Población* espanholas datam de 1573, período do reinado de Felipe II, os quais continham definições sobre a forma das cidades, o traçado das ruas e das praças, a localização da igreja e dos edifícios governamentais no espaço colonizado pelos agentes das coroas. No caso da ocupação portuguesa, parte do conteúdo ordenador contido nas *Leyes de las Indias* assimilado em função do período de unificação dessas duas coroas (Yunes, 1995).

Yunes (1995) explica os dois tipos de traçados reguladores mais comumente utilizados nas colônias: o de defesa para povoações fronteiriças, com o objetivo de proteger o território, e o de capela, mais utilizado em regiões centrais. Pelotas se constituiu, inicialmente, como uma cidade de capela, a partir da permissão para que se instituísse a freguesia. Marx (1991) pontua sobre a organização da freguesia:

Uma concentração de moradas e uma capela, depois capela-curada ou visitada por um padre, quem sabe uma paróquia mais tarde. Um povoado de determinado porte aspiraria construir uma paróquia ou, denominação que prevaleceu entre nós, uma freguesia. Depois tal freguesia vai almejar a autonomia municipal que, se alcançada, implicará o seu símbolo, o pelourinho, e a sua casa de câmara e cadeia. Símbolo e sede do município que deverão se compor com o templo preexistente. O ponto privilegiado topográfico já estará ocupado, a área mais prestigiada do lugar definida, o largo principal constituído (Marx, 1991, p.12).

Para quem conhece Pelotas, no entanto, percebe que o modelo de cidade capela não condiz com a organização que ocorreu na cidade, Antônio dos Anjos se antecipou em uma aliança eclesiástica que o permitiu constituir a freguesia. Por outro lado, a proprietária lindeira, Mariana Eufrásia, após a aprovação da freguesia, solicitou permissão para lotear suas terras. Os loteamentos foram espaços destinados para a praça e para os poderes eclesiástico, administrativo e corretivo.

Embora a igreja nunca tenha se trasladado para o terreno de destino, ao lado da Biblioteca Pública, os demais edifícios se posicionaram ao redor da praça do segundo loteamento, que até hoje constitui a maior centralidade do núcleo urbano. Por outro lado, uma inspiração do traçado reticulado nas ordenanças espanholas e a proximidade da fronteira, garantiu uma organização militar do território.

A ordem e a posse do território andando lado a lado para assegurar simbolicamente a linguagem do poder, da ordem, da hierarquia, da diferenciação

social, da desigualdade. A racionalidade colonial estava redesenhando o território conforme aponta Yunes (1995, p. 39): “[...] vinculação da origem da retícula urbana com os requisitos de uma ordenação militar demonstra a racionalidade, a hierarquia e a submissão às regras sociais de um grupo, associando-a também a sua constante função colonizadora”.

A cidade concreta, para Castells (2000), é composta por uma grande diversidade de práticas e funções, que exprime o conjunto da sociedade cristalizada em uma forma histórica determinada. Um elemento importante da cidade, para o autor, é sua constituição enquanto unidade de consumo coletivo, que se vincula aos processos de acumulação de capital e às relações políticas entre os habitantes. Enquanto estrutura, trata-se de um conjunto de relações sociais contraditórias e conflitivas, com um certo grau de cristalização, mas em processo contínuo de transformação.

A primeira planta da cidade é do período da Revolução Farroupilha, em 1835 e 1845, há poucos registros sobre a evolução da freguesia. A Câmara Municipal, por exemplo, teve suas atividades suspensas entre fevereiro de 1836 e abril de 1844. Foi um período sem alterações na malha urbana (Magalhães, 1993). Em 1844, a Câmara Municipal redefiniu os limites urbanos para o perímetro compreendido entre o arroio São Gonçalo e a Rua das Fontes (atual Rua Alm. Barroso), desde o canal São Gonçalo até a Rua do Passeio (atual Av. Bento Gonçalves).

Ainda em 1844, a Câmara apontava para a abertura da Rua São Jerônimo (atual Mal. Floriano) até o arroio Santa Bárbara, para facilitar a entrada do gado no Matadouro Público. O caminho percorrido pelo gado iniciou onde, atualmente, é o edifício do IFSul *Campus* Pelotas (Figura 5).

Figura 5 - Trajeto do gado rumo ao matadouro público.



Fonte: Adaptado pela autora de Gutierrez (2001).

Importante observar que em 1850, há dois eventos externos significativos para as alterações urbanas em termos gerais, no Brasil. reflete-se em termos locais. No mesmo ano, a Lei de Terras<sup>41</sup> e Lei Eusébio de Queiroz<sup>42</sup>, consolidaram a terra enquanto mercadoria no Brasil (Ferreira, 2005).

Sobre o deslocamento do objeto de propriedade das elites e a construção da cidade de Pelotas, o processo consolidou a terra urbana como empreendimento rendoso. Carrasco (2017, p .601) analisa:

Na cidade de Pelotas, a produção do espaço urbano, baseada na escravização da terra, substituiu a produção do charque, alicerçada na escravização do homem enquanto atividade econômica dominante. Este seria o momento de superação do campo pela cidade como centro econômico e político, de substituição do Império pela República e de constituição, ainda que embrionárias, de relações especificamente capitalistas. Movimentos esses que iriam se territorializar, conformando um núcleo urbano produzido a partir das referências ideológicas e dos interesses econômicos de uma elite proprietária, no qual a integração da nascente classe trabalhadora não ocorreria senão como constante reafirmação dos pressupostos de sua inserção precária na modernização urbana local.

Em 1855, em função da ampliação dos casos de cólera, e consequentes óbitos, tem-se a transferência do cemitério da Santa Casa, situado na então Estrada de Piratini (atual av. Duque de Caxias). Já nesses moldes, com a incorporação da terra como mercadoria, a cidade seguiu ampliando seus limites. Em 1858 é criado o bairro

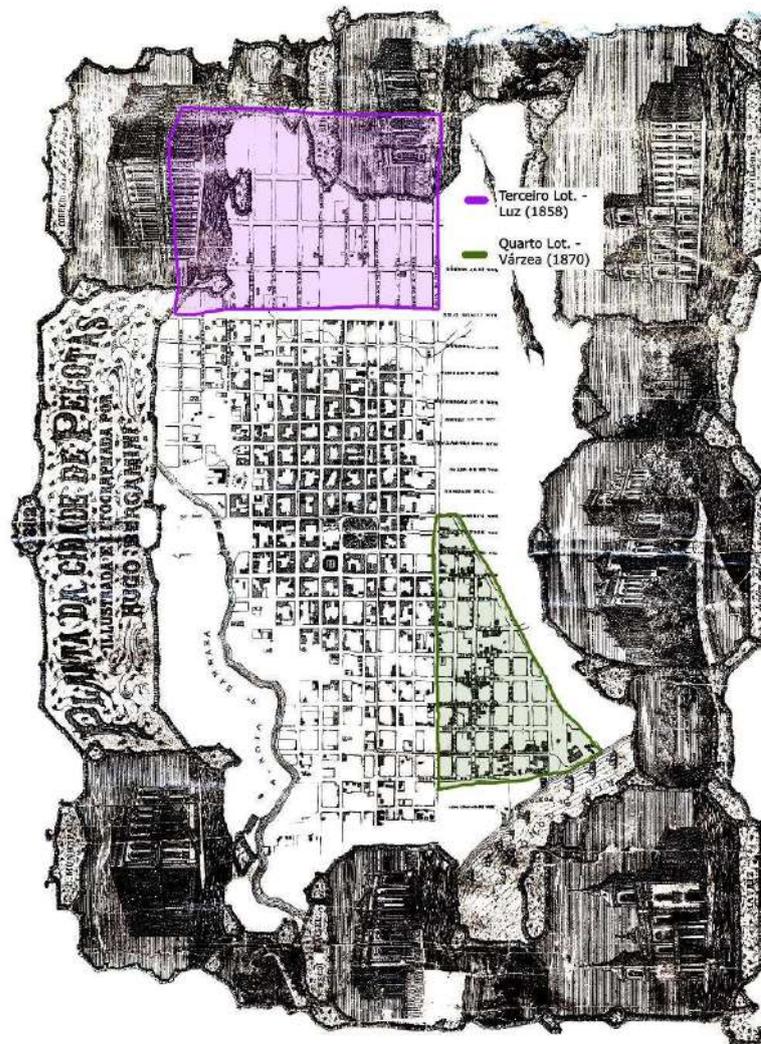
<sup>41</sup>A Lei das Terras, de setembro de 1850, transformou-a em mercadoria, nas mãos dos que já detinham "cartas de sesmaria" ou provas de ocupação "pacífica e sem contestação", e da própria Coroa, oficialmente proprietária de todo o território ainda não ocupado, e que a partir de então passava a realizar leilões para sua venda. Ou seja, pode-se considerar que a Lei de Terras representa a implantação da propriedade privada do solo no Brasil. Para ter terra, a partir de então, era necessário pagar por ela (Ferreira, 2005).

<sup>42</sup>Esta lei proíbe o tráfico negreiro no Brasil.

da Luz, onde havia uma capela desde 1824, no limite norte da cidade, para além da Rua do Passeio (atual Av. Bento Gonçalves), o terceiro loteamento de Pelotas. Em 1870, foi aprovado o quarto loteamento, que originou o bairro da Várzea, expandindo o limite a leste da cidade, para além da Rua das Fontes (atual alm. Barroso) (Magalhães, 1993).

Na Figura 6, adaptada da Planta de Pelotas de 1882, apresenta-se as manchas relativas ao terceiro e ao quarto loteamentos da cidade. Em roxo, ao norte, na parte superior da planta, temos o bairro da Luz, aprovado em 1858. Em verde, a sudeste, na parte inferior direita, temos os limites do bairro da várzea, aprovado em 1870.

Figura 6 - Desenho da localização do 3º e 4º loteamentos de Pelotas.



Fonte: Adaptado pela autora de NEAB (1882).

Em 1881, tem-se, pela Câmara de Vereadores, a proibição dos cortiços na zona central, compreendida pelas atuais ruas Santa Tecla, Senador Mendonça, Gonçalves Chaves e Dom Pedro II. Em 1888, essa proibição se estendeu por mais ruas ao sul, indo até a Benjamin Constant. Com a proibição das sub-habitações nessa região de cotas mais altas e menos suscetível aos alagamentos, e com o crescimento da população urbana, a cidade começa a se desenvolver para além dos cursos d'água que definiam os antigos limites leste e oeste, os Arroios Pepino e Santa Bárbara. Em 1882, temos o segundo mapa da cidade, nesse período, a cidade cresceu desafiando os cursos naturais (Moura, 2006).

A proibição dos cortiços na zona central foi um marco segregacionista sobre o espaço da cidade. A pobreza não podia mais coexistir espacialmente com a elite. Era uma mácula, uma doença, era preciso limpar a cidade de suas sujidades, com isso, iniciou a periferização. Aos mais pobres, novamente, couberam as bordas. Os espaços ainda não explorados, os espaços fora da cidade. Assim começou a se desenhar uma expansão nos sentidos leste/oeste, ao longo das estradas de Piratini, que ia para a região da campanha, e do laranjal, espaços de onde vinham o gado e o charque.

Faço uma pausa. Antes de tratar dos processos de periferização que desenharam novas áreas da cidade, produziram e foram produto na mão de especuladores que transformaram o espaço da cidade, falo da Praça da Constituição ou das Carretas, local onde, no século XX, foi implantada a Escola Técnica, que se trata, ao meu ver, de uma primeira borda da cidade em relação ao processo de periferização.

### **2.3 A Praça das Carretas: um divisor da cidade**

*Caminha-se por vários dias entre árvores e pedras. Raramente o olhar se fixa numa coisa e, quando isso acontece, ela é reconhecida pelo símbolo de alguma outra coisa: a pegada na areia indica a passagem de um tigre; o pântano anuncia uma veia de água; a flor do hibisco, o fim do inverno. O resto do mundo é intercambiável – as árvores e as pedras são apenas aquelas que são (Calvino, 2003, p. 8).*

Na conformação dos espaços da cidade, em muitos momentos, a paisagem social se interpôs à natural. Logo, diferentemente da narrativa de Calvino, na Princesa Pelotas, o homem desafiou a natureza submetendo-a aos seus desígnios. Foi assim,

com o entorno da Praça da Constituição ou das Carretas. O Arroio Santa Bárbara, foi um limitador natural da cidade, porém, foi aterrado e seu curso foi alterado para que se propiciasse um processo de expansão urbana periférica que desenhou, posteriormente, o fragata. Como apontado por Cunha (1939):

Considerado ser esse um grave defeito do arroio que punha ameaçada a integridade da cidade por essas bandas, a administração municipal resolveu-se a mete-lo em correção. O alvitre que lhe ocorreu, foi o de mandar cavar um canal desde o arco da ponte da rua então denominada S. Jeronimo, a correr em toda a largura da Praça Constituição e desviado o arroio em seu curso, faze-lo reconhecer a um novo leito e por ele passar a fazer seu trânsito junto à cidade. O seu leito antigo, tendo sido aterrado, faz hoje parte da Praça Pedro Segundo [atual Praça Cypriano Barcellos].

Alberto Cunha traz o ponto de vista de quem viveu o processo de aterramento do Arroio Santa Bárbara, a transformação da paisagem urbana, ação que cobra seu preço a cada chuva que a região recebe, tendo o arroio a teimar em querer voltar ao seu curso. A cidade teimou em atropelar os cursos d'água, em fazer valer sua vontade sobre a natureza, mas, voltemos à Praça das Carretas, que chegou antes do aterramento do arroio.

Sobre os espaços públicos, do primeiro loteamento que conformou a cidade de Pelotas, constava-se a Praça da Igreja ou da Matriz, hoje Praça José Bonifácio, onde se situa a Catedral São Francisco de Paula. No segundo loteamento, Eduardo Krestchmar projetou três praças, das quais duas foram concretizadas: a principal, Praça da Regeneração, hoje Praça Coronel Pedro Osório; a segunda destinada às cavalhadas, posteriormente, se tornou a Praça da Caridade, atualmente praça Piratinino de Almeida, em frente à Santa casa. Além disso, em 1834, foi pedido pela Câmara Municipal que se fizesse uma outra praça, com a finalidade de paragem das carretas que traziam produtos do interior, a Praça da Constituição ou das Carretas, atualmente Praça 20 de setembro (Gutierrez, 1999).

As margens do Arroio Santa Bárbara eram também as margens da cidade formal, legal e elitizada. À pobreza, oriunda dos trabalhadores assalariados e escravizados, cabe usufruir das áreas não estruturadas, que repousam ao redor da cidade formal. Para De Certeau (2008, p. 174), “a cidade serve de baliza ou marco totalizador e quase mítico para as estratégias socioeconômicas e políticas, a vida urbana deixa sempre mais remontar aquilo que o projeto urbanístico dela excluía”. A urbanização, para o autor, é encarada como a tradução e atualização de uma

linguagem de poder. Ao mesmo tempo, a urbanização se vincula com o poder, a cidade escapa e produz movimentos contraditórios que ocorrem para fora do poder urbano, como é o caso dessa apropriação das áreas marginais contíguas ao centro.

Com o avanço da cidade sobre o curso do Arroio Santa Bárbara, inicialmente, houve a necessidade da construção de pontes que ligassem suas margens e dessem continuidade às ruas. Desse modo, em 1855, se erigiu uma ponte em alvenaria de pedra na atual Rua Mal. Floriano, em 1858, uma ponte de madeira na atual Rua Lobo da Costa e, em 1882, uma ponte de alvenaria de tijolos e madeira, na atual Rua Dom Pedro II (Cunha, 14/10/1939).

Figura 7 - Praça da Constituição ou Praça das Carretas entre 1890 e 1900.



Fonte: Almanaque do Bicentenário de Pelotas.

Datam de 1834 e 1870, as discussões para a implantação da Praça das Carretas (atual Praça 20 de Setembro), em local que pertencia ao perímetro urbano. Essa terceira praça, então, serviria para acomodar os cavaleiros e as carretas que vinham da campanha e da Serra dos Tapes para a cidade. Como não pertencia a parte a área urbana, a proposição da praça passava pela desapropriação de terrenos privados (Figura 7).

As discussões na Câmara Municipal iniciaram em 1848 para sua implantação. Para a praça, foram utilizados três terrenos, um dos herdeiros de Manoel Alves de

Morais e Rita Leocádia de Moraes; um do comendador José Vieira Viana; e o terceiro de Tomás Xavier, cuja metade pertencia aos seus filhos menores de idade. Em 1856, a medição da praça apontava as dimensões de um quadrado de 173, 36 m de lado (Gutierrez, 1999).

No ano de 1875, o terreno da praça foi ampliado, a partir de doações de terrenos feitos por Possidônio Mancio da Cunha, pelo Ten. Cel. Felisberto Inácio da Cunha, por Manuel Lourenço do Nascimento. Em 1885, uma nova ampliação, com terrenos doados pelo Visconde da Graça. Os terrenos doados por João Simões Lopes Filho, o visconde, situavam-se na parte sul do grande campo das carretas, aumentando-se mais três ruas, até a Uruguai. Os Simões Lopes aparecem na condição de promotores de espaços públicos em Pelotas, reforçando, mais uma vez, sua relação com os espaços da cidade (Cunha, s/d.).

Já é possível ter noção de um desenho da área que vai conformar o palco deste estudo. Temos a cidade planejada, com os dois primeiros loteamentos, seu traçado reticulado, três praças: uma para a igreja, uma para o lazer e outra para as cavalhadas, e as vias de ligação com as atividades econômicas da época. Como a principal atividade era a charqueadora, o gado precisava ser comercializado na tablada e enviado também ao matadouro. Além disso, a cidade precisava ser abastecida com produtos que vinham do interior. Aí temos uma conexão das zonas de criação de gado, na campanha, ao oeste, com a tablada. Nessa transição rural-urbana, a Praça da Constituição ou das Carretas, logo ao pé da ponte sobre o Arroio Santa Bárbara.

Desse modo, em 1880, na margem esquerda do arroio, tinha-se a Praça Henrique D'Ávila, posteriormente, denominada de Praça Cypriano Barcellos. A praça foi desmembrada da Praça da Constituição “quando o curso do Arroio Santa Bárbara foi arredado do alinhamento da Rua Paisandú (Barão de Santa Tecla) para ir correr por uma reta através da antiquíssima praça (a atual Cel. Pedro Osório)” (Cunha, s/d). Na margem direita do arroio, situava-se a Praça da Constituição, que em sua configuração a partir de 1886, ocupava um grande trecho adjacente ao leito do Arroio Santa Bárbara, pelo lado oeste. Começando na Rua Saldanha Marinho, se estendia por quatro quadras, até a atual Rua Jornalista Cândido de Melo, onde termina a atual “Escola Técnica”.

As definições dos limites urbanos foram criadas a partir de critérios econômicos, políticos e jurídicos. A cidade se desenha conforme a linguagem de poder dominante, a linguagem das elites locais que detêm o acesso a essas três esferas. Nesse sentido, Fernandes, Bragato e Romaguera (2020, p. 548) afirmam:

Com isso, as cidades no Brasil são definidas por critérios jurídico-políticos, onde cada município define por lei a organização espacial da sua administração e o que designa como urbano e rural. Assim, enquanto as designações de cidade, urbano e rural são definidas politicamente [e, portanto, estão sujeitas a consequências políticas], a periferia se tornou [e permanece sendo] o lugar dos pobres e para os pobres, que, quase sempre à margem da lei, sentem na pele o significado de desigualdade.

A Praça da Constituição, se situava em terras que margeavam os cursos d'água e congregavam a recriminada 'baderna' de escravos em seus leitões, como apontam os relatos descritos por Gutierrez (1999). Essa praça, se constituía num limite da zona urbana. O local era destinado àquilo que não poderia entrar na cidade: as carretas, os pequenos comerciantes, era o espaço de transição do "não civilizado", destinado aos que abasteciam e serviam a cidade, mas que dela se mantinham alijados.

Na Figura 8, há o desenho realizado como base em um fragmento da planta da cidade de Pelotas de 1882, que enfatiza a região composta pelas praças e pontes no entorno do Arroio Santa Bárbara. O esquema apresenta a Rua Marechal Floriano na linha em laranja, a Praça Henrique D'Ávila (posteriormente denominada Praça Cypriano Barcellos, ou popularmente chamada de Praça dos Enforcados), localizada no retângulo de número um, a Praça da Constituição (popularmente conhecida como Praça das Carretas), no retângulo de número dois, e as pontes sobre o Arroio Santa Bárbara: na mancha de número três a ponte de pedra, no prolongamento da rua Marechal Floriano, e na mancha de número quatro, a ponte de madeira, na Rua Lobo da Costa.

Figura 8 – Desenho da localização da Praça das Carretas, Praça Henrique D'Ávila e as pontes de pedra e de madeira sobre o Arroio Santa Bárbara.



Fonte: Adaptado pela autora de NEAB (1882).

Na praça, ficavam as carretas que não podiam entrar na cidade. No entorno do arroio, no espaço onde ficavam os escravos, os trabalhadores, local para lazer da população preterida da urbe. Em uma margem se situava a cidade formal, civilizada, das elites. Do outro, a cidade marginal, dos carreteiros, dos escravos, dos trabalhadores. Segundo Magalhães (1993), a praça era local de lazer da população mais pobre, que ia apreciar as “corridas de touro”. Na baixada do centro, indo ao encontro do Fragata, observa-se o encontro de dois mundos, descemos da opulência central para uma fronteira, onde se tornou o lócus dos trabalhadores.

Forma semelhante de ocupação das áreas marginais, às águas eram realizadas em outras localidades, como o descrito por Rolnik (1997) sobre a cidade de São Paulo:

A presença do negro no serviço doméstico, seja como escravo, seja como liberto, definia a contiguidade do território negro em relação ao espaço senhorial. O espaço das fontes, bicas d'água e rios, onde os escravos domésticos iam buscar água e escravas forras iam lavar roupa, constituía também nódulos de um território feito de múltiplos pontos de conexão, que acabavam por desenhar um fio invisível ao redor do espaço das casas senhoriais [...] (Rolnik, 1997, p. 62-63).

Registros municipais de 1893, conforme Moura (2006) demonstra que o local de expansão que registrava mais imóveis construídos era a estrada do Fragata, com

123 edificações fora do perímetro urbano. Cabe lembrar, que o processo teve origem na proibição dos cortiços no centro da cidade, o que, além do incremento da população urbana, foi um dos fatores que levou uma parcela crescente da população para outros locais. Configurou-se uma paisagem paralela, uma paisagem que se distanciava dessa narrativa da cidade oficial. Como aponta Carrasco (2017, p. 603):

A supressão dos cortiços, ainda que não imediata, exigia a construção de outras alternativas habitacionais voltadas às camadas mais pobres da população, na medida em que a demanda por moradia e infraestrutura crescia com a emergência de uma nova classe trabalhadora, que por sua vez não encontrava seu lugar no espaço urbano pelotense.

A cidade tradicional, aquela das normas, civilidade e cidadania, é cercada por uma espécie de ilha, um território dividido, fragmentado, mas que resiste. A cidade tradicional é uma cidade segregada. A segregação é, ao mesmo tempo, produto e produtora do conflito social. A segregação se organiza a partir da disseminação do trabalho assalariado, uma vez que a relação patrão/empregado não tem mais na convivência um elemento essencial como era no caso das relações entre senhor/escravo. Conforme Fernandes, Bragato e Romaguera (2020, p. 549):

Ademais, a ilegalidade urbana tem, historicamente, o poder de formar espaços elitizados/centrais e espaços 'marginalizados/periféricos', uma vez que o modelo de legalidade foi tradicionalmente acessível às elites endinheiradas, sobrando, repita-se, todo o resto ilegal à maioria pobre. A periferização em larga escala é um dos mais expressivos exemplos do poder da legislação utilizada em favor do poder público para acabar com os focos de moradias pobres e insalubres.

Assim, o trabalhador foi expulso para as periferias. Essa relação de distância se consolida na cidade moderna. É preciso esconder os mais pobres, é preciso fazer com que eles não contaminem o centro. A higienização da cidade se torna, ao mesmo tempo, mais uma fonte de riqueza aos detentores da propriedade do solo. É uma lógica de duplo favorecimento. Ao mesmo tempo em que segregam, que retiram os pobres da cidade e mantém a aura da cidade embelezada, lucram ao vender terrenos a eles em localidades distantes.

A descrição de Melo<sup>43</sup> (1948), sintetiza ideia que tentamos tecer aqui a respeito da Princesa Pelotas:

---

<sup>43</sup>Fernando da Costa Mello, ou Fernando Melo, nome com que assinava seus escritos, foi um jornalista, escritor e poeta vinculado ao Realismo Socialista. Sua vida foi marcada pela militância junto ao PCB. Fernando era o irmão mais velho de minha avó Moema. Em nossa família sempre ecoaram as histórias sobre sua atuação política, a abdicação de uma vida de privilégios para, junto aos companheiros da

Em compensação, Pelotas é a “Princesa do Sul”, nome que revela a tendência aristocrática de que lhe acusam. No centro, podeis ver a Praça Cel. Pedro Osório espalhando a calma nas copas verdes das suas bem tratadas árvores. Um pouco ao lado, aparece a torre do Mercado Público, cujas linhas imitam em miniatura o Arco do Triunfo. A frente do Mercado está o Abrigo e agora mesmo estais vendo os bondes espalharem-se lentamente em direção aos bairros e fins de linha: Areal, Fragata, Três Vendas, Porto, Estação. Nos bairros esconde a miséria e se abafa a tosse do tuberculoso [...] E sob aquelas chaminés negras que estais vendo nos bairros, labuta o proletariado que forja o futuro e que luta para que Pelotas se orgulhe não só de suas pequeninas belezas como uma mocinha vaidosa, mas para libertar-se do jugo da exploração do homem pelo homem, contribuindo para a grande reforma social que se processa no mundo (Melo, 1948, p. 13-14).

A Pelotas operária, a Pelotas ilegal, da segregação, das vilas e dos trabalhadores, é a cidade que queremos mostrar aqui. A Pelotas das margens, que resiste, que insiste em emergir apesar de todos os esforços da elite em escondê-la, para formatá-la e condicioná-la, é a cidade que tentamos desenhar. A cidade informal que se esboça a partir das linhas da especulação imobiliária, mas que toma vida com a ocupação humana, ganha novos contornos, novas definições, novos significados a partir do uso que se fez dela. Uma história construída ao lado da história oficial da Princesa do Sul e que teima em se fazer presente.

#### **2.4 Princesa Saneada, Segregada, Ampliada: Pelotas das Vilas, Princesa Operária do Século XX**

Presume-se que Isaura, cidade dos mil poços, esteja situada em cima de um profundo lago subterrâneo. A cidade se estendeu exclusivamente até os lugares em que os habitantes conseguiram extrair água escavando na terra longos buracos verticais: o seu perímetro verdejante reproduz o das margens escuras de um lago submerso, uma paisagem invisível condiciona a paisagem visível, tudo o que se move à luz do sol é impelido pelas ondas enclausuradas que quebram sob o céu calcário das rochas (Calvino, 2003, p. 11).

Isaura, a periférica Pelotas, se estendeu para lugares cada vez mais distantes do centro, mais escondidos, criando uma paisagem paralela que desejavam para a princesa do centro. Isaura dos buracos, das ondas enclausuradas, da falta de saneamento, dos tuberculosos. Isaura se tornou um empreendimento lucrativo nas

---

classe operária, construir um novo mundo. Foi difícil retomar alguns de seus textos para trazer a esta tese, mas seria impossível negar a influência da história do tio Fernando, o qual foi assassinado aos 27 anos na redação de um jornal em Caxias do Sul, para nossa família e para o estabelecimento de minha visão de mundo.

mãos de especuladores imobiliários que simplesmente fatiavam glebas distantes de tudo, sem luz, sem água, sem esgoto, sem arruamento, e ali conformavam loteamentos operários. O transporte público, inicialmente feito a partir dos bondes de tração animal e, posteriormente, os bondes elétricos, foi o grande facilitador desses empreendimentos: era possível esconder a pobreza e ainda assim eles chegariam ao centro para cumprir funções serviçais para a bela princesa.

O refúgio nos subúrbios, tão atraente em outras cidades para moradia das famílias, está ainda entre nós relegado ao uso das classes miseráveis, já treinadas na submissão à toda classe de desconfortos; ele está banido de cogitações de quem, não sendo trabalhador braçal, é todavia forçado a vir fazer ato de presença no centro urbano a que o chamam de negócios, interesses ou obrigações, por haver a lutar com as deficiências da viação e a completa ausência de linhas públicas de transporte regular, cômodo e barato (Cunha, 18/10/1939).

Ao cabo do século XIX, a cidade passou a abrigar novas funções e significados. O fim da escravidão, o incremento de atividades relacionadas a novas indústrias, comércios e serviços, trouxeram consigo uma maior complexidade de funções e significados para o espaço urbano. Somando à expulsão dos cortiços do perímetro da cidade ideal, foram ingredientes que constituíram uma nova feição para a cidade, sua especialização e segregação. No começo do século XX, entre 1900 e 1920, vimos uma cidade que passou de 26 mil a 45 mil habitantes urbanos, cresceu de acordo com as leis de mercados nascentes, de produtos, do solo e da força de trabalho (Soares, 2002).

Cabe salientar, como já mencionado anteriormente, que o mercado do solo já era conhecido de Pelotas desde seus primórdios. A terra desigualmente dividida, monopolizada, distribuída como favores aos militares, começou a ser revendida por eles no começo do processo de doação de terras pela coroa portuguesa. Como mostra Helen Osório (2013), dos 49 despachos concedendo terras pelo governo no seu primeiro ano, 23 já haviam sido comercializados três anos depois.

Julgamos que este mecanismo especulativo vigia também no Rio Grande, sendo explicativo do percentual de 35% das formas de acesso à terra (compra, arrematação e arrendamento). Este mecanismo aparece claro nas concessões realizadas no já citado distrito de Cerro Pelado, nova fronteira após a paz de 1777 (Osório, 2013, p. 19).

Muito antes da Lei de Terras já era corriqueira a prática especulativa e mercantil das propriedades das áreas de fronteira. As terras foram distribuídas para o povoamento da região, foram acumuladas nas mãos de poucos proprietários. Foram

comuns os relatos de indivíduos que se apossavam de áreas superiores ao estabelecido na legislação da época. Em geral, a partir do favorecimento por meio do apadrinhamento e das relações políticas. A compreensão da importância das conexões políticas para favorecimento particular também foi uma lição muito bem aprendida pela elite pelotense.

Esse foi um movimento que repetiu na conformação das cidades brasileiras. Como explicita Maricato (2000):

O urbanismo brasileiro (entendido aqui como planejamento e regulação urbanística) não tem comprometimento com a realidade concreta, mas com uma ordem que diz respeito a uma parte da cidade, apenas. Podemos dizer que se trata de idéias fora do lugar porque, pretensamente, a ordem se refere a todos os indivíduos, de acordo com os princípios do modernismo ou da racionalidade burguesa. Mas também podemos dizer que as idéias estão no lugar por isso mesmo: porque elas se aplicam a uma parcela da sociedade reafirmando e reproduzindo desigualdades e privilégios. Para a cidade ilegal não há planos, nem ordem. Aliás ela não é conhecida em suas dimensões e características. Trata-se de um lugar fora das idéias (Maricato, 2000, p. 122).

De olho no crescimento extraoficial da cidade em torno das estradas, em 1908 a intendência municipal aprovou, em Pelotas, uma grande expansão do perímetro urbano, que teria sua área mais do que duplicada e arrecadaria mais impostos. O novo perímetro pode ser observado na planta de 1909, que entrou em vigor em 1910<sup>44</sup>. Foram agregadas à cidade áreas como as estradas do Fragata, do Areal e das Três Vendas. Nesse período, os principais eixos de crescimento da cidade se verificavam ao norte, em direção à tablada, a leste, na direção do areal, e a oeste, na direção da estrada do Fragata (Moura, 2006).

Pelotas obedeceu a lógica especulativa na incorporação de novas áreas ao perímetro urbano, como expressa Santos (1993, p. 96-97):

---

<sup>44</sup>De acordo com Soares (2002): Por esta razón, el Acto Municipal n. 514 del año 1910 estableció los nuevos límites del perímetro del área urbana: el Canal de São Gonçalo; la vía férrea desde el São Gonçalo hasta el Arroyo Fragata; el Arroyo Santa Bárbara; una línea recta que unía este al Arroyo Pepino y finalmente el mismo Arroyo Pepino hasta este encontrar el Canal de São Gonçalo. Con este acto legal, el área urbana total se amplió, agregando nuevos terrenos hasta totalizar 1.206 hectáreas. Los propietarios de tierra de una extensa área alrededor del núcleo urbano fueron liberados para realizar parcelaciones y extender el área construida de la ciudad (Soares, 2002, p. 71).

A terra urbana, dividida em loteamentos ou não, aparece como promessa de lucro no futuro, esperança justificada pela existência de demanda crescente. Como as terras apropriadas, mas não utilizadas, são cada vez mais numerosas, a possibilidade de dotá-las dos serviços requeridos é sempre menor. Daí, e de novo, uma diferenciação no valor de troca entre as diversas glebas e assim por diante. É assim que a especulação se realimenta e, ao mesmo tempo, conduz a que as extensões incorporadas ao perímetro urbano fiquem cada vez maiores (Santos, 1993, p. 96-97).

No começo do século XX, os arrabaldes de onde posteriormente se instalará a “Escola Técnica” tomaram um novo contorno. Onde primordialmente havia a margem do arroio e um campo voltado à paragem das carretas que abasteciam a cidade com produtos do interior, agora se começava a vislumbrar uma feição suburbana. Uma zona de transição ainda separava a localidade do centro urbano.

As cotas mais baixas, a proximidade da água, as zonas alagadiças, os lotes grandes e desocupados, tudo isso desenhou a região. A estrada de Piratini, incorporada à cidade, agora passa a se chamar avenida 20 de Setembro e a receber um crescente número de moradias proletárias.

Com a proibição dos cortiços no centro da cidade, ao empurrar as populações para setores marginais, se cria o que Rolnik (2015, p. 174) chama de “zonas de indeterminação entre legal/ilegal, planejado/não planejado, formal/informal, dentro/fora do mercado, presença/ausência do Estado”. Ao perceberem uma área potencial de ocupação, servida pelas estradas que ligavam a cidade a outros pontos como a colônia, as estâncias ou os núcleos saladeiros, empresários movidos pela especulação imobiliária e pelo potencial de lucratividade dessas zonas, passam a loteá-las, de modo precário, para a população expulsa do centro da cidade. O processo desencadeado em Pelotas foi o mesmo de outros centros urbanos como Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo.

Cunha<sup>45</sup> (1939) em sua Antiquilhas de Pelotas, descreve:

Ainda assim, tal é a força da expansão da cidade que, aos seus arredores, para abrigo das classes proletárias, subúrbios se cream para de imediato cobrirem-se de inúmeras edificações pequenas. Neles a população regorgita, se expande e faz com que as construções novas, embora de reduzido porte, tenham sido, nos últimos anos, muito mais numerosas neles do que dentro do centro urbano, conforme demonstram os quadros estatísticos que se tem levantado para confronto. E como eles venham do seu núcleo de formação se expandindo e em obediência a tendências irresistíveis, sorrateiramente avançando a rumo dos limites urbanos, a cidade deveria estar preparada para, indo ao seu encontro, fazer a enconrporação, a que se aspiram ao seu quadro, em definitiva solução (Cunha, 20/10/1939).

Harvey (2012) assinala que a cidade se divide em diferentes partes separadas, que formam muitos “microestados”. Em contraste, tem-se, de um lado, áreas muito ricas, dotadas de todos os tipos de infraestrutura, serviços, equipamentos e segurança; seguidas de áreas ilegais onde uma fonte pública de água abastece aos moradores, que não possuem serviços de saneamento, iluminação e arruamento. Cada uma dessas partes, entretanto, se organiza e funciona de modo autônomo. Rolnik (2009, p. 32) elucida:

Este movimento, impulsionado pela migração de um vasto contingente de pobres, ocorreu com base em um modelo de desenvolvimento urbano que basicamente privou as faixas de menor renda da população de condições básicas de urbanidade ou de inserção efetiva à cidade. Em cada ponto do território que apresentou grande crescimento e dinâmica urbana, as qualidades urbanísticas se acumulam em um setor restrito, local de moradia, negócios e consumo de uma minoria da população moradora.

Com a chegada do novo século, as ideias de saneamento e higienização das cidades tomaram conta dos discursos oficiais nas diferentes localidades. Era preciso limpar. Tirar a pobreza da cena urbana, embelezar, adestrar aqueles que denunciavam a desigualdade através de sua existência. Foi o período das vilas e da criação das escolas profissionais. Ao mesmo tempo que essas populações foram empurradas para as margens da cidade planejada, também serviram como respaldo

---

<sup>45</sup>Alberto Coelho da Cunha escreveu diversas séries de artigos a respeito de Pelotas. Ele era filho do Barão de Corrientes e foi funcionário municipal por 41 anos, atuando como procurador da intendência e vinculado ao setor de estatística municipal. Entre 1928 e 1929, o jornal A Opinião Pública teve a coluna Antiquilhas de Pelotas. Matérias com o mesmo nome podem ser encontradas no Almanaque de Pelotas dos anos 1934 e 1935. Ao final de sua vida, produziu séries de artigos para o Jornal Diário Popular, o Povoamento do Território, que teve publicação diária e, por fim, Antiquilhas de Pelotas, cujas últimas colunas foram publicadas após a morte de Cunha. A partir de seu falecimento, a coluna, publicada sempre na página 3 do Diário, foi substituída por uma série produzida por Guilherme Echenique, seu cunhado, em homenagem à obra de Alberto Coelho da Cunha.

ao sustento e à produção da cidade, serviram como mão de obra de baixo custo e disponível.

Conforme Rolnik (1997), o processo análogo da criação de vilas populares “higiênicas” em São Paulo e a proibição dos cortiços no centro:

Condenava e proibia explicitamente a existência de habitações coletivas na cidade, identificando os estreitos espaços e a alta densidade desses territórios com a impossibilidade de desenvolver uma vida familiar saudável e equilibrada, condição essencial para o progresso civilizado da nação. [...] A ambiguidade consistia na criação, dentro da ordem legal, de uma possibilidade de escapar da lei, definindo um espaço – a área suburbana e mais tarde a área rural – em que isso poderia acontecer, sem ficar, entretanto, sob a responsabilidade do estado (Rolnik, 1997, p. 59).

Em 1915, foi criado o I Código de Construção e Reconstrução da cidade. Em decorrência dessa legislação, a cidade recebeu, dentre as propostas de novos loteamentos, o Bairro Simões Lopes<sup>46</sup>, com as primeiras casas edificadas no mesmo ano. A proposta abrangia a construção de casas de aluguel para trabalhadores, mas também lotes para atrair uma população de maiores rendimentos, ao longo de sua avenida principal (Soares, 2002; Moura, 2006). Soares (2002) analisa:

Sem dúvida, o bairro Simões Lopes não consistiu somente em uma simples promoção imobiliária. O bairro foi planejado a partir de uma concepção de racionalização e organização da vida cotidiana dos trabalhadores. Os espaços privados (as casas) se integravam a espaços públicos (igreja, praça, campo de futebol, escola), inéditos nos subúrbios da cidade e onde se pretendia que se desenvolvesse a vida social dos trabalhadores. Sua construção por um membro de uma poderosa família de proprietários de terras e políticos locais foi saudada na cidade, pois ocupou uma área já valorizada por inversões públicas, ao lado da estação ferroviária e vizinha do núcleo urbano e possibilitou a expansão da cidade para o oeste (Soares, 2002, p. 75, tradução nossa).

O loteamento foi assentado em uma propriedade que Augusto, filho mais novo do visconde, recebeu de herança de seu pai, ficava à sudoeste da cidade junto à linha férrea. Apesar de estar geograficamente contíguo a malha urbana, o loteamento apresentou dificuldades de ligação com a cidade. Estava atrás do edifício da estação e tinha como barreira a presença da linha férrea. O empreendimento não obteve o sucesso almejado, e os demais lotes foram parcelados e vendidos sem a construção

---

<sup>46</sup>A proposta do bairro era bastante arrojada. Seriam 1600 lotes de 10x40m, dispostos em 80 quadras, compostos de casas de aluguel. O proprietário construiu ainda a sede do Grêmio Esportivo Brasil, duas praças, uma grande avenida arborizada e duas casas ao estilo *Challet*, uma delas que ficou conhecida como Castelo Simões Lopes e servia de moradia de Augusto Simões Lopes (Moura, 2006). De acordo com Soares (2002), o bairro foi construído entre 1914-1916.

das “casas higiênicas” que compunham a proposta inicial, transformando-se numa congregação de sub habitações de baixa renda. No mesmo período, antes de 1920, surgiram também a Vila do Prado e a Vila Gotuzzo, ambas no prolongamento da estrada do Fragata.

Em 1928, a Vila do Prado já contava com 359 casas. No entanto, tratavam-se de parcelamentos longe das facilidades urbanas, sem dotação de infraestrutura e em localizações muito distantes do centro da cidade, porém, atendidas por linhas de bonde (Moura, 2006).

Para Cunha (s/d):

Enquanto os capitalistas estudavam a aplicação do Código em construções a erguer e sobre elle dormiam formulando calculos de renda de capital, as gentes de poucas posses, a essas cogitações se pondo alheias, delas fugindo, iam povoar as casinhas modestas, bairro Simões Lopes, Villa do Prado, Estrada da Guabiroba, Tres Vendas e Domingos de Almeida. Produzia-se ao redor da cidade, a troxe-moxe governado, um povoamento desordenado, com um plano de edificação que do seu se alhejava. Se na cidade se construia um prédio, ao desafio lhe respondiam os suburbios erguendo, pelo menos, uma dúzia de moradias.

A cidade se expandiu e se tornou um negócio rendoso na mão da elite local. A partir da posse de informações privilegiadas e do íntimo contato com o poder público, alguns empresários atuam no sentido de concentrar capital. A concessão de linhas de transporte público permitiu que os proletários fossem demovidos para locais cada vez mais distantes e servissem de combustível à especulação imobiliária (Chalhoub, 1996). Para Santos (1993, p. 95-96):

Havendo especulação, há criação mercantil da escassez e o problema do acesso à terra e à habitação se acentua. Mas o déficit de residências também leva à especulação, há criação mercantil da escassez e o problema do acesso à terra e à habitação se acentua. Mas o déficit de residências também leva à especulação e os dois juntos conduzem à periferização da população mais pobre e, de novo, ao aumento do tamanho urbano. As carências em serviços alimentam a especulação, pela valorização diferencial das diversas frações do território urbano. A organização dos transportes obedece a essa lógica e torna ainda mais pobres os que devem pagar caro seus deslocamentos como porque os serviços e bens são mais dispendiosos nas periferias. E isso fortalece os centros em detrimento das periferias, num verdadeiro círculo vicioso.

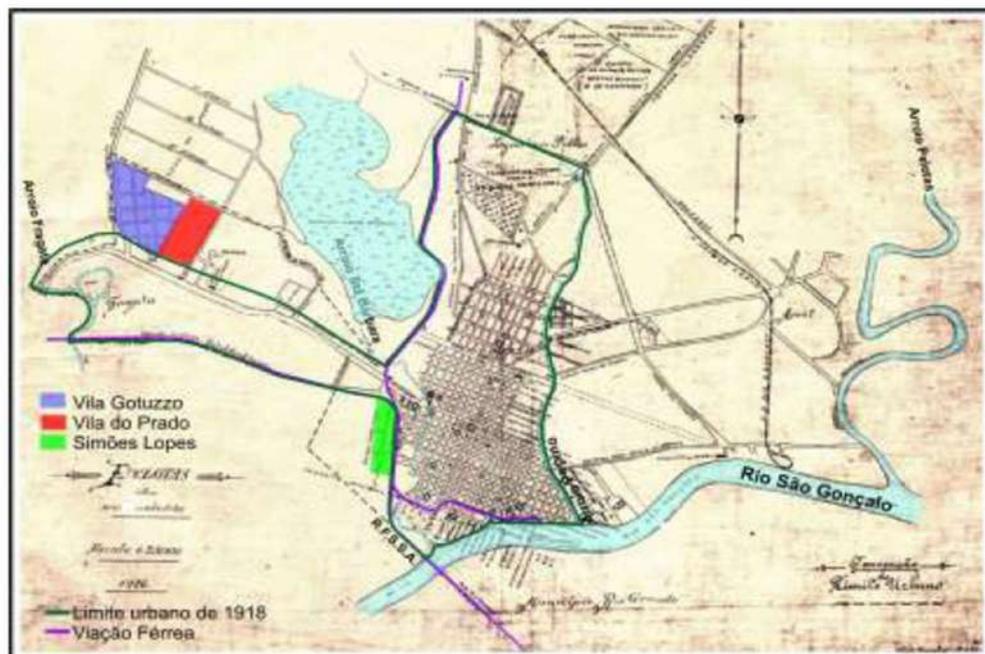
Nos três casos, Simões Lopes, Vila do Prado e Vila Gotuzzo, guardadas as suas diferenças, é possível perceber a mercantilização da cidade e a criação de um novo mercado: lucrar com a venda de lotes precários para a população pobre em locais de expansão e sem dotação de infraestrutura. Os loteadores se beneficiavam

de isenções de impostos dadas pela intendência municipal, parcelavam terrenos rurais em lotes urbanos, e ainda lucravam com a venda desses terrenos.

Moura (2006) apresenta a evolução das políticas de habitação que marcaram a cidade de Pelotas, desde a proibição dos cortiços até a criação de núcleos periféricos na metade do século XX. Conforme a autora: “[...] é nesse contexto que o processo de suburbanização, iniciado timidamente na segunda década do século XX, tomou força a partir da nova alternativa de moradia popular: o parcelamento de glebas e a venda dos lotes ao trabalhador que, nele, autoconstruía sua habitação (Moura, 2006, p. 175).

Na Figura 9, a mancha dos três loteamentos mencionados: Vila Gotuzzo, Vila do Prado e bairro Simões Lopes, surgidos na direção do Fragata entre as décadas de 1910 e 1920.

Figura 9 – Desenho da localização das Vilas Gotuzzo, do Prado e Simões Lopes.



Fonte: Moura (2006, p. 181).

Na passagem para a década de 1920, houve a construção das chamadas Vilas Proletárias. No período, foram aprovadas quatro vilas em Pelotas. Tratava-se de lotes de dimensões maiores, em lugares recém parcelados e que não contavam com infraestrutura urbana. Os terrenos tinham dimensão de 10x40m, pois precisavam prever um espaço para sumidouro já que as localidades não tinham esgoto. Os lotes eram vendidos, e cada proprietário realizava sua construção, comumente em madeira.

Das quatro vilas mencionadas, três foram realizadas junto à Avenida 20 de Setembro, duas por Augusto Simões Lopes<sup>47</sup>. Dessa vez, o filho do visconde havia comprado a gleba e parcelado os lotes para venda, porém, em local mais acessível, junto à avenida e não mais de costas para ela (Moura, 2006).

No período de 1916 a 1926, observou-se um maior crescimento da cidade nos sentidos nordeste<sup>48</sup> e oeste, em direção à atual Avenida Domingos de Almeida e à Avenida Duque de Caxias, frutos da criação de vilas ou loteamentos populares. No final da década de 1920, surgiram os primeiros loteamentos populares na zona norte, em torno da Avenida das Três Vendas (Soares, 2002).

Conforme observa Harvey (2012), a cidade se caracteriza por uma complexa divisão com suas próprias dinâmicas e características. De um lado, encontram-se as áreas abastadas, onde desfruta-se de uma ampla gama de infraestrutura, serviços públicos, equipamentos urbanos e segurança. Por outro lado, surgem as áreas marginalizadas e ilegais, onde os moradores enfrentam condições precárias, com falta de saneamento básico, iluminação pública e infraestrutura adequada. Nessas regiões, muitas vezes, a única fonte de água disponível é proveniente de fontes públicas improvisadas.

Cada parte da cidade, embora interligada, opera de forma relativamente autônoma, com seus próprios sistemas de organização e funcionamento. Enquanto as áreas mais ricas e desenvolvidas desfrutam de recursos e serviços de alta qualidade, os aglomerados populares são deixados à margem, enfrentam problemas crônicos de pobreza, exclusão social e falta de acesso a serviços básicos. Essa divisão espacial e socioeconômica da cidade reflete e perpetua desigualdades profundas na distribuição de recursos e oportunidades.

---

<sup>47</sup>Vila Proletária São Francisco de Paula com 250 lotes, em 1923; Vila Hilda (1ª fase) com 141 lotes, de 1924; Vila Hilda (2ª fase) com 156 lotes, 1928 (Moura, 2006, p. 192).

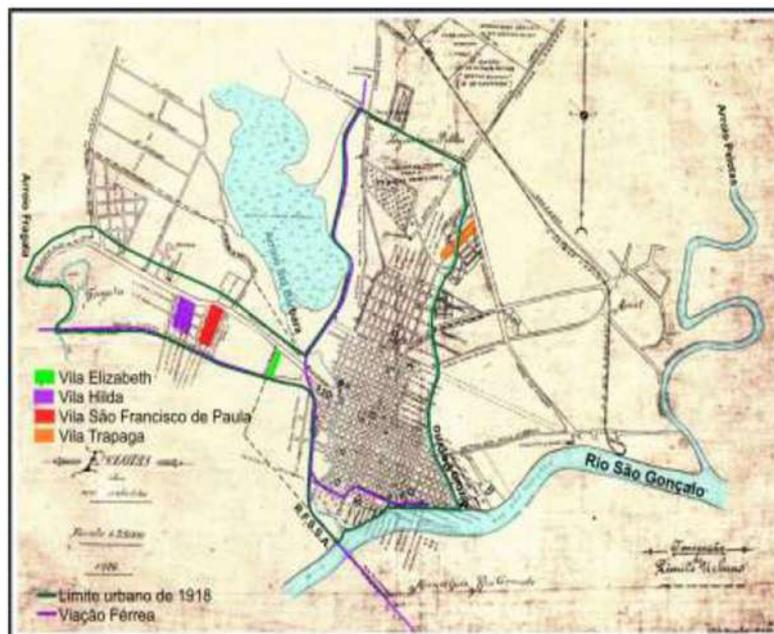
<sup>48</sup>Optei por não detalhar os empreendimentos dessa área, mas eles são descritos na tese de Paulo Roberto Rodrigues Soares (2002). Em 1922, havia a Vila Florentino Vieira, entre as ruas Gen. Vitorino (atual Pe. Anchieta) e o Corredor das Tropas, bairro da Luz e Arroio Pepino. Em 1926, começa a produção da malha urbana do Areal. Inicialmente com a Vila Caruccio, com 157 lotes entre a Av. Domingos de Almeida e o Corredor das Tropas. No mesmo ano, havia a Vila Idalina, com 101 lotes na Estrada Nossa Senhora da Luz. Na zona norte, em 1927, havia a Vila Caruccio das Três Vendas, com 51 lotes, entre a via férrea do Monte Bonito e fábrica de tijolos de Carlos Guilherme Rheingantz. Nesse mesmo ano, havia a Vila Gastão Duarte no areal, com 153. Outro empreendimento no bairro areal, foi a Vila Proletária Trápaga, com inicialmente 36 lotes, depois mais 77, também entre as ruas Gen. Vitorino e Arroio Pepino. Na direção Noroeste, entre a Avenida Bento Gonçalves, Manduca Rodrigues e Pe. Felício, teve a aprovação da Vila Castilhos, em 1928, com 102 lotes. Em 1929, mais distante das demais, junto da estrada das Três Vendas, foi parcelada a Vila Santa Terezinha, com 219 lotes.

Enquanto alguns habitantes vivem em condições de conforto e segurança, outros são relegados a condições de vida precárias e inseguras. Essa disparidade é um reflexo das injustiças estruturais que permeiam a sociedade urbana, na qual o acesso a serviços e recursos básicos é determinado pela posição socioeconômica e pelo poder político. Mumford (2004, p. 123) aponta uma questão semelhante:

Com o crescimento do número de habitantes e o aumento da riqueza, surgiu na cidade outra espécie de divisão: a divisão entre os ricos e os pobres, que nasceu com a outra grande inovação da vida urbana que foi a instituição da propriedade. A propriedade, no sentido civilizado da palavra, não existia nas comunidades primitivas: quando muito, as pessoas pertenciam à sua terra, mais do que a terra pertencia a elas; e dividiam seus produtos, na fartura ou na penúria. Coube à civilização criar penúrias artificiais, que mantivessem o trabalhador acorrentado à sua tarefa, para que os excedentes pudessem garantir a fartura do homem rico.

Na Figura 10, apresentamos a indicação da Vila Elisabeth, Vila Hilda, Vila São Francisco de Paula e Vila Trápaga sobre a planta da cidade de Pelotas de 1926. As três primeiras vilas foram empreendidas na região do Fragata e a última no Areal. Tratavam-se de grandes glebas, praticamente sem benfeitorias, localizadas em regiões periféricas e parceladas para serem vendidas a populações de baixa renda empurradas do centro da cidade em direção à periferia. As Vilas Hilda e São Francisco de Paula foram empreendidas por Augusto Simões Lopes e, somadas, tratavam da venda de 547 lotes.

Figura 10 - Indicação das Vilas Elisabeth, Hilda, São Francisco de Paula e Trápaga.



Fonte: Moura (2006, p. 193).

O desenvolvimento da cidade, em especial da região onde se situava a antiga Praça das Carretas, nas primeiras décadas do século XX, foi aqui enfatizado em função de parte do seu terreno original ter sido destinado à construção de uma Escola de Educação Profissional, a Escola de Artes e Offícios, posterior Escola Technico-Profissional de Pelotas. O terreno contíguo à Praça da Constituição teve sua primeira edificação em 1922. Na planta da cidade de 1926, nota-se um vazio no quarteirão onde se situava o edifício escolar. Observa-se, ao seu redor, uma incipiente ocupação do bairro Simões Lopes, bem como as já mencionadas Vilas Proletárias que se desenvolveram na Avenida 20 de Setembro.

Cunha (1939), a respeito do entorno de onde se constituiu a Escola Technico-Profissional, faz o seguinte retrato em 1939:

O antigo campo das carretas, bem maior do que o da velha praça General Câmara, abrangia mais de quatro amplas quadras da cidade, e proporcionava, entre elas, espaço suficiente à travessia de quatro artérias folgadas que se vieram a apelidar Saldanha Marinho, Vieira Pimenta [atual Marcílio Dias] e a duas outras ainda por abrir, prolongar e batizar. As duas primeiras quadras, situadas entre o Santa Bárbara e ruas Saldanha Marinho e Vieira Pimenta, foram entregues à Empresa Light & Power que as cobriu com edificações; a terceira, foi cercada com gradis retirados da Praça da República, pela Sociedade Agrícola e Pastoril, que se transferindo para o Logradouro Público, que também tende a desaparecer, cedeu o seu lugar às instalações definitivas e inderrocáveis do Entrepasto do Leite; a quarta coube à projetada escola de Artes e Offícios, que a sua posse assinalou, na construção de uma ala das suas edificações. Por aí foi a falada praça de que memória fica consignada nas plantas da cidade. Qualquer coisa remanescente, e já sem feitio nem jeito, é um trecho alongado que liga a rua Marechal Floriano à Avenida 20 de Setembro (Cunha, 18/10/1939).

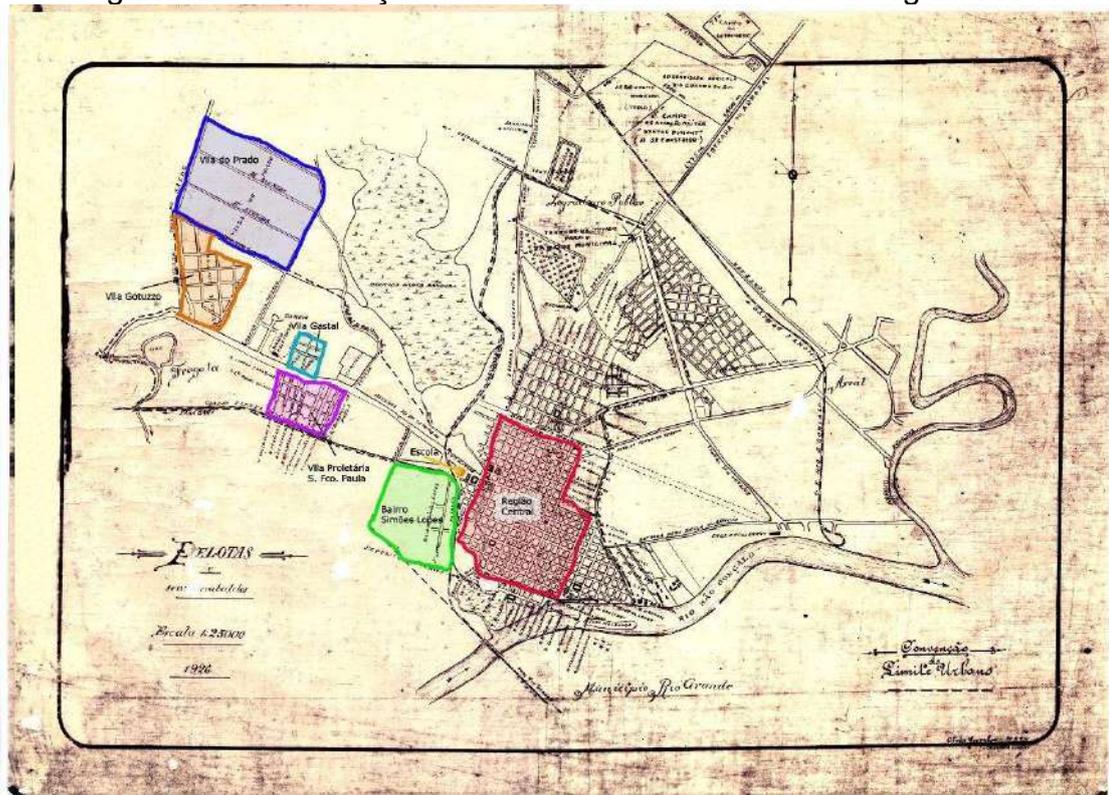
A partir da descrição de Cunha (1939), somos convidados a viajar no tempo e visitar o entorno da escola. Ao descer a Rua Marechal Floriano, há a Praça Cipriano Barcellos, o leito seco ou braço morto do Arroio Santa Bárbara, ao final da ponte, os terrenos que conformavam a praça, com o tamanho de quatro quadras. Nas duas primeiras, a companhia de energia, na terceira, o entreposto de leite, posteriormente virou terreno da Cooperativa de Laticínios, por fim, a escola. A companhia ficou concentrada praticamente em uma quadra; na segunda, um prédio da parte de transmissão de energia divide o espaço com os edifícios da antiga Cooperativa de Laticínios. A descrição se mantém quase a mesma. A praça, hoje 20 de setembro, segue ali, magricela, como se fosse um canteiro alargado da Avenida Duque de Caxias. A ocupação, nessa zona, ainda é mais rarefeita. Cunha (1939) permite que



área onde existia a Praça das Carretas, onde havia sido edificada a Escola de Artes e Offícios. A escola, então, se tornou um marco divisor entre a cidade e o bairro Fragata. O local de asseio dos operários em direção à vida “digna” da cidade.

O desenho a seguir, foi realizado utilizando como base a planta da cidade de Pelotas de 1926. A Figura 12 apresenta: na cor vermelha, a mancha da região central; na cor verde, o bairro Simões Lopes; na cor amarela a localização do terreno referente à Escola de Artes e Offícios; na cor roxa a Vila Proletária São Francisco de Paula, na cor ciano a Vila Gastal; na cor laranja a Vila Gotuzzo; e na cor azul, a Vila do Prado. Na representação, procuramos apontar a localização onde se consolidaram as diferentes iniciativas vinculadas à Educação Profissional urbana em relação às vilas destinadas à ocupação proletária, que surgiram nas primeiras décadas do século XX, concomitantemente à doação do terreno para realização da escola.

Figura 12 - Demarcação das vilas anteriores a 1926 na região oeste.



Fonte: Adaptado pela autora de NEAB (1926).

Ainda hoje, é possível perceber a área onde está implantada a Escola Técnica como um espaço limítrofe em relação ao centro da cidade. Se constitui como um ponto de ligação ainda precário, apesar dos seus cem anos de incorporação à cidade. Uma

zona com terrenos de dimensões muito extensas com baixa ocupação. A antiga ponte sobre o arroio que foi desviado, segue como um marco na interpretação da urbe. Abaixo da ponte, a antiga Praça Cypriano Barcellos, local praticamente sem uso pela população. Ao lado, foi construído o atual Pop Center, reduto do comércio informal. No que foi o outro lado da ponte, o prédio da Receita Federal. Quando chegamos à baixada, no cruzamento da Rua Professor Araújo, tem-se à esquerda o conjunto da Companhia de Energia Elétrica ocupando dois quarteirões. À Direita, grandes pavilhões que comportam estabelecimentos comerciais e de serviços. No quarteirão seguinte, o antigo limite oeste da cidade: a Rua Marcílio Dias, alguns prédios que pertenceram à cooperativa de laticínios, hoje ociosos, mais um cruzamento, e então se chega à Escola. Apesar de administrativamente, o edifício demarcar o começo da região do Fragata, é somente após a escola, seguindo pela avenida, que o bairro Fragata efetivamente toma vida (Figura 13).

Figura 13 - Mancha das regiões de Pelotas, com ênfase no limite entre Centro e Fragata.



Legenda

- Centro
- Praças
- Fragata

Fonte: Mapa Urbano Básico de Pelotas.

A mesma elite que criou os bairros operários da zona oeste, foi a responsável pelo empreendimento da Escola Técnica, seja a partir da figura de Luiz Simões Lopes,

figura de extrema influência<sup>49</sup> durante a ditadura de Vargas, ou de seu pai, Ildefonso, político com longa e influente trajetória junto a diferentes administrações brasileiras, a partir da figura de Augusto, filho mais novo do Visconde, político das esferas local e federal, criador do bairro Simões Lopes, das Vilas Proletárias São Francisco de Paula e Hilda. Nessas relações de parentesco, a manutenção e o fortalecimento de algumas famílias na elite pelotense, a família Simões Lopes certamente obteve destaque num cenário que transcendeu o local, galgando postos na política nacional.

Como mostra Vargas (2013):

[Dr. Francisco Antônio] Maciel Júnior e [Dr. Ildefonso] Simões Lopes tiveram papel importante na elite gaúcha que subiu ao poder político nacional acompanhando Getúlio Vargas em 1930. O primeiro foi Secretário da Fazenda do Rio Grande do Sul logo após a Revolução e, depois, Ministro da Justiça, entre 1932 e 1934. Entre 1934 e 1937, foi diretor da Carteira de Redescontos do Banco do Brasil. Quando Vargas retornou ao poder em 1953, lá estava ele como Diretor do BNDE. O segundo foi *deputado federal por três legislaturas, Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio (1919-1922), presidente da Sociedade Nacional de Agricultura (1926 a 1943), criador da Confederação Rural Brasileira (1928) e Diretor do Banco do Brasil (1930-1943)*. Portanto, para algumas das principais famílias charqueadoras do oitocentos é possível considerar que elas ultrapassaram de vez o espaço regional de atuação política e atingiram o seu auge na elite política nacional (Vargas, 2013, p. 471, grifo nosso).

Essa família, onde o espaço de poder teve origem ainda durante o período das sesmarias, soube transitar por diferentes períodos históricos e esteve à frente de variados empreendimentos na cidade de Pelotas. O trânsito nos diferentes espaços de poder e as alianças estratégicas, dentre elas os casamentos, permitiu que alguns membros se tornassem politicamente influentes na cidade e para além dela, como foi o caso do Visconde, seu filho Ildefonso, com longa carreira na política federal e elemento central na tomada de poder por Getúlio Vargas; seu filho Augusto, além de especulador imobiliário foi prefeito da cidade, deputado e senador da república; seu neto Luiz, cuja trajetória política seguiu passos semelhantes aos de seu pai, tornando-se uma figura altamente centralizadora de poder e influência durante a ditadura Vargas. Albuquerque Júnior (2008, p. 75-76) compreende a constituição dos espaços:

---

<sup>49</sup>O órgão que Luiz Simões Lopes dirigia, durante o governo Vargas, o DASP, era responsável por todo o serviço público, pelas obras e pelo orçamento da União. A influência de Simões Lopes era muito superior à de um Ministro, sendo ele o braço direito (e talvez também o esquerdo) do presidente.

Tratar da categoria espaço é, pois, estar atento para o conjunto de posicionamentos que cartografam e escandem um dado recorte espacial, que estabelecem e demarcam uma dada fronteira, que distribuem lugares e marcam dados territórios. É abordar as relações sociais, as relações de poder, as relações econômicas, as relações simbólicas, que definem dados posicionamentos e as demarcações espaciais, as posturas espaciais, que carregam e que tentam sacralizar. Analisar a história dos espaços é submeter à crítica as relações de força, as relações de poder, que em todo o tecido social distribuem lugares, demarcam territórios e domínios, separam regiões. Poder que precisa ser entendido aqui para muito além de seu aparecimento espetacular e soberano na forma do Estado. É evidente que o Estado é um agente das demarcações espaciais, é um elemento importante nas relações de poder que recortam os espaços, mas ele mesmo não é, como se pensa, um sujeito privilegiado do poder, é apenas uma resultante da intrincada e pouco racionalizável rede de relações de poder que atravessa uma dada sociedade, ele é um terminal dos fluxos multi-direcionais de relações de força que se distribui desigualmente pelo tecido social.

A partir dessa perspectiva relacional, a cidade só existe enquanto resultado das práticas que acarretaram as espacialidades. Desse modo, tratar do espaço é, também, tratar dos conflitos e das relações de poder que o configuram. Ao compreender o espaço como uma posição, afirmamos, na narrativa delineada, acerca de eventos que marcaram espacialmente a cidade de Pelotas e sua expansão periférica, a relação entre trabalhadores e elites, entre centro e periferia, entre social e econômico, se conformam como relações de fronteira.

A conformação de regiões gentrificadas como o Fragata, constitui-se como uma fronteira, um limite que demarca qual é o lugar da classe trabalhadora na urbe. Um outro limite, outro espaço, se constituiu da relação entre as populações pauperizadas e o desejo de profissionalização por parte das elites políticas e econômicas:

O problema que se apresentava para as classes dominantes do Brasil da segunda metade do século XIX era como fazer trabalhar quem já não era mais escravo. À medida que as leis de restrição à escravidão eram promulgadas, começando com a efetiva proibição do tráfico negreiro, em 1850, até a extinção da escravidão legal, em 1888, várias medidas foram tomadas para “obrigarem os desocupados ao trabalho”. Nenhuma dessas medidas surtiu efeito (Cunha, 2005, introdução).

Empurrados para as zonas mais distantes, sem infraestrutura nem saneamento, tiveram como ponto de origem a região marginal do Arroio Santa Bárbara. Nessa mesma região se fizeram os estabelecimentos de educação profissional em Pelotas. A educação profissional se constitui como uma outra margem, ao estabelecer uma profissionalização voltada a uma proletarização nascente. Cabe ressaltar, aqui, a educação profissional e seu sentido regenerador e sua pretensão de moldar o trabalhador urbano no período pós-escravagista.

Quando escrevo essas linhas sobre a cidade de Pelotas, a faço em um movimento de reconstrução, a partir de uma perspectiva que inclui interesses, tendências teóricas e desejos (Baremlitt, 2002, p. 37-38). Desse modo:

A versão que se tem da História é sumamente importante, enquanto justifica as ações e paixões que se protagonizam no presente e, geralmente, justifica e propicia um projeto futuro para a vida social, ou seja, todos os movimentos sociais que se deflagram, que se impulsionam para chegar a este porvir.

Ressalto, também, a ideia de trazer aqui a constituição da cidade para explicitar processos e movimentos realizados por determinados grupos, notadamente de elite, que contribuíram para o desenho que hoje temos do território. Discutir os processos que configuram a cidade a partir de uma lógica dupla, com um pé na arquitetura e urbanismo e outro na política social e direitos humanos, faz com que se utilize de plantas, mapas e outros suportes para apresentar a discussão. Quando a apresento, sinto a necessidade de expor a história de forma alongada, a fim de permitir que as pessoas conheçam a cidade, se apropriem dela, possam criar suas próprias opiniões com base em fontes diversas, possam exercer um direito sobre a história desse território. Conhecer a cidade se torna, então, o primeiro passo para tomá-la.

### 3 SEGUNDO ATO: A ESCOLA TÉCNICA

Na perspectiva institucionalista, o “ente” escola, em sua materialidade particular, é um estabelecimento. Aqui, tem-se a escola como um fragmento daquilo que vem a se tornar uma instituição: a educação. Análise da escola vai além de seu papel como materialidade, pois deve ser considerada um estabelecimento que extrapola a sua expressão espacial, compreendendo também as relações que se estabelecem no seu interior. Ao reunir-se em conjunto, esses estabelecimentos formam uma organização educacional, por sua vez, integra um conjunto maior de organizações para compor uma instituição, é a própria educação em sua totalidade.

Nessa visão, a escola é vista como um componente essencial e interconectado de um sistema complexo, que abrange não apenas o ensino formal, mas também as normas, valores, políticas e práticas que moldam a experiência educacional em uma determinada sociedade. Compreender a escola como estabelecimento implica reconhecer não apenas sua estrutura física, mas também as pessoas que a habitam e as atividades que nelas ocorrem. A materialidade da escola só se concretiza plenamente quando é ocupada e animada pelas práticas e relações humanas, que conferem sentido e significado a cada espaço e elemento dentro dela. Trata-se de relações, disputas, tensões e potencialidades quando se fala de uma escola, e dessa escola em especial.

Neste capítulo, procuramos trazer a escola sob diferentes aspectos. Primeiramente, apontar sua conformação enquanto parte de uma rede maior, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em seus desdobramentos desde a criação da rede de escolas em 1909, até o momento presente. Na sequência, abordamos a constituição da primeira escola voltada à educação profissional urbana na cidade de Pelotas, a localização e os desdobramentos da escola. Em um terceiro momento apresentamos a Escola Federal, o Liceu Industrial esquecido pela história do estabelecimento, projeto que trouxe a Escola Federal para Pelotas, extrapolando o local e se apresentando como parte de um projeto de estado nacional.

### 3.1 A Rede Profissional De Educação e o atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Toda escolha é uma escolha política, e toda política gera efeitos individuais e coletivos. Assim foi a política que trouxe a educação profissional urbana para a cidade de Pelotas. Para tratar desse estabelecimento, foi necessário fazer uma escavação que, inicialmente, parecia apresentar dois níveis. Foi preciso tratar do contexto da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), nome dado hoje ao conjunto integrante da rede de estabelecimentos federais de educação profissional.

Ao entender a escola como estabelecimento, ou seja, como fragmento dessa instituição educação, observa-se sua função e influência no contexto educacional. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente das dinâmicas e desafios enfrentados pelo sistema educacional em sua totalidade, levando em consideração não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que o permeiam.

Era uma vez um arroio  
 Nesse arroio tinha uma ponte  
 De um lado, tinha uma cidade  
 Do outro, tinha uma praça, uma grande praça.  
 Depois da praça tinha uma estrada. Que ia para a colônia.  
 Nessa praça tinha um terreno.  
 Nesse terreno construíram um Lyceu,  
 Ou uma escola, não se sabe ao certo.  
 Mas tinha um edifício. Que um dia foi quartel.  
 E então virou escola. E era do município.  
 A escola virou instituto. E era de Pelotas.  
 Veio um projeto. Que era de um país.  
 E era moderno. E era enorme.  
 Esse projeto, era de um liceu.  
 E precisava de um lugar. Procuraram um terreno.  
 Tinha um instituto ali. Que julgaram pequeno.  
 O lugar era grande. Cabia o liceu. Fizeram um projeto.  
 Construíram. Quando ficou pronto, mudou a lei.  
 E o Liceu virou Escola.

Conforme aponta Barembliitt (2002), um estabelecimento educacional engloba não apenas suas estruturas físicas, mas também uma série de dispositivos técnicos, incluem desde maquinários até arquivos e aparelhos diversos. Esses elementos conferem ao estabelecimento uma corporeidade tangível, uma realidade material que é parte integrante de sua identidade. Dessa forma, não se pode dissociar a ideia de

escola da sua materialidade física, que engloba salas de aula, laboratórios, espaços de convivência e circulação, entre outros.

Quando evocamos a imagem de uma escola, é inevitável que venha à mente não apenas seus aspectos pedagógicos e humanos, mas também seu ambiente físico, seu conjunto de estruturas e recursos materiais que compõem sua infraestrutura. Essa materialidade envolve os prédios e salas de aula, os equipamentos, mobiliários, tecnologias e demais recursos essenciais para o funcionamento do processo educativo. Os agentes, esses que trazem um equipamento à vida, de acordo com Baremlitt (2002, p. 28):

Os agentes são "seres humanos", são os suportes e os protagonistas de toda essa parafernália. E os agentes protagonizam práticas. Práticas que podem ser verbais, não-verbais, discursivas ou não, práticas teóricas, práticas técnicas, práticas cotidianas ou inespecíficas. Mas é nas ações que toda essa parafernália acaba por operar transformações na realidade.

A materialização do estabelecimento escolar, neste trabalho, se dá pela via da educação profissional no âmbito federal, neste caso, através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, política pública nacional que reformulou toda a Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e reagrupou os estabelecimentos educacionais (as escolas), em *Campi* das autarquias chamadas de Institutos Federais. A seguir, sintetizamos os momentos os quais a rede, em geral, e o estabelecimento de Pelotas, hoje parte de uma organização *multicampi*, em particular, vivenciaram até o momento de escrita desta tese.

A organização de uma rede de estabelecimentos voltados à oferta de Educação Profissional, no Brasil, iniciou em 1909, com a criação, durante o governo de Nilo Peçanha, de 19 escolas de Aprendizes Artífices. Nessas escolas, a profissionalização se dava a partir de cursos vinculados ao “ensino primário e gratuito”, para a formação de “operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício” (Brasil, 1909).

Em função das mudanças produtivas e das concepções educativas durante o período, em 1937, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, destinados à oferta de “ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Brasil, 1937). Foi nesse período do governo ditatorial de Getúlio Vargas (aqui ainda denominado de “governo provisório”, em sua fase inicial) que teve origem o

estabelecimento Federal de ensino em Pelotas. Através da Lei n. 308, de 13 de janeiro de 1937, nascia o Liceu Industrial de Pelotas, que ao longo de sua história possuiu diferentes nomes e organizações.

Em 1942, os Liceus foram substituídos pelas Escolas Industriais e Escolas Técnicas, voltando-se às Escolas Industriais ao denominado primeiro ciclo do ensino industrial, equivalente ao grau ginásial, e as escolas técnicas à oferta do primeiro e do segundo ciclos, sendo o segundo ciclo posterior à conclusão do ginásio. Em 1942, através do Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro, instituiu a Escola Técnica de Pelotas (ETP), oficialmente inaugurada em 1943. O foco dos estabelecimentos de ensino industrial e técnico, em um contexto de industrialização marcada pela substituição das importações, estava em formar profissionais para atuar na indústria, com “eficiência e produtividade” para o exercício de funções específicas na indústria (Brasil, 1942).

Enquanto política pública de educação, a rede seguiu em movimento, sofreu alterações ao longo das décadas subsequentes. A partir de 1959, com a Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro, no governo Juscelino Kubitschek, houve a transformação das escolas industriais e escolas técnicas em Escolas de Ensino Industrial Federais. Através dessa lei, mantinham-se os ciclos básico e técnico, equivalentes ao nível ginásial e médio, respectivamente, mas apontavam para diferentes perspectivas formativas. A nomenclatura de Escola Técnica Federal foi atribuída a esses estabelecimentos pela Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965 (Brasil, 1959; 1965).

Houve, na legislação de 1959, uma mudança de paradigma nas escolas. O ciclo básico, vinculado ao ginásio, apresentava uma orientação mais generalista, visava “ampliar os fundamentos de cultura, explorar aptidões do educando”, e orientar para oportunidades de trabalho ou prosseguimento de estudos. Os cursos técnicos, passaram a ter a duração de quatro ou mais séries, com o objetivo de “desempenho de funções de imediata assistência a engenheiros ou administradores, ou para o exercício de profissões em que as aplicações tecnológicas exijam um profissional dessa graduação técnica”. Outra inovação, foi dotar as escolas de “personalidade jurídica própria e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira” (Brasil, 1959).

Em 1978, com a Lei n. 6.545, de 30 de junho, as Escolas Técnicas Federais Minas Gerais, Paraná e Celso Suckow da Fonseca (antiga Escola Técnica Nacional),

foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Com essa mudança, foi permitido a esses estabelecimentos a oferta de cursos “de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, visavam à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica”<sup>50</sup>, além dos cursos técnicos de 2º grau (Brasil, 1978).

Desse modo, os três estabelecimentos, diferenciaram-se do restante da rede de educação profissional. As Escolas Técnicas seguiam estritamente com a oferta de cursos básicos ou de nível médio. Por mais de 10 anos, esses foram os únicos CEFET da Rede Federal. Em 1989, a ETM foi transformada em CEFET-MA e, em 1993, a ETB virou CEFET-BA<sup>51</sup>.

Em 1994, a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro, cria o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, com o objetivo de melhorar a articulação entre a educação, a partir da lei chamada de tecnológica, “em seus vários níveis, entre suas diversas instituições”. Dezesesseis anos após a criação dos CEFET MG, PR Celso Suckow da Fonseca, determinou-se que as demais Escolas Técnicas Federais seriam transformadas em CEFET (Brasil, 1994).

Art. 3º §1º A implantação dos Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata este artigo *será efetivada gradativamente*, mediante decreto específico para cada centro, obedecendo a critérios a serem estabelecidos pelo Ministério da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação Tecnológica. (...)

§ 3º Os critérios para a transformação a que se refere o caput levarão em conta as *instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros* necessários ao funcionamento de cada centro (Brasil, 1994, grifo nosso).

Sob a lógica de governos neoliberais, a criação dos centros, no entanto, não se deu de imediato, tampouco mediante investimentos da União, como a criação dos Liceus e Escolas Técnicas do período varguista. As escolas, para se tornarem CEFET, deviam submeter projetos ao MEC, demonstrando as condições, por conta própria, de

---

<sup>50</sup>A Lei n. 5540/1968, trata das normas de organização e funcionamento do ensino superior, “ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados”. Às Escolas Técnicas não era permitida a oferta de cursos de nível superior. Dez anos depois, ao serem enquadrados como em autarquias de regime especial, foi possibilitado aos três CEFET a oferta de cursos superiores na área tecnológica.

<sup>51</sup>A Lei n. 7863/1989 versa da transformação da ETFMA em CEFET-MA e a Lei n. 8.711/1993 versa da transformação da ETFBA em CEFET-BA.

abarcam os diferentes graus de ensino propostos pelos centros, como apontado pelos parágrafos do artigo 3º da referida Lei. Com isso:

Em 1997, através do Decreto 2.406, de 27 de novembro, foi regulamentado o processo de implantação dos novos CEFET, tendo sido estabelecidas, pela Portaria/MEC n. 2.267, de 19 de dezembro de 1997, as diretrizes para a elaboração dos projetos específicos de cada Escola, os quais, após aprovação por comissão ministerial, seriam submetidos, pelo Ministro da Educação, ao Presidente da República, uma vez que havia a exigência de Decreto Presidencial para a efetivação do ato (Meireles, 2007, p. 100).

Em decorrência de tal portaria, em 1998, foi submetido o projeto de transformação da ETP, e em janeiro de 1999, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Sul<sup>52</sup>, dentro do movimento de ‘cefetização’ das Escolas Técnicas Federais. Ao longo do período, entre 1998 e 2008 outras 27 escolas<sup>53</sup> técnicas ou agrotécnicas, além da de Pelotas, foram transformadas em CEFET.

A década de 1990, foi um período de grande instabilidade para a Rede de Educação Profissional brasileira. Durante o período, a partir do Decreto n. 2.208/1997, que regulou o assunto do ensino técnico na Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, houve a desvinculação entre a formação geral e a formação técnica. Desse modo, a educação profissional de nível técnico passou a ter uma “organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial (Brasil, 1996; 1997). Porto Junior (2014, p. 65) aponta:

Sem dúvida, a abertura indiscriminada das importações no início da década de 1990 – com a adoção da agenda neoliberal de forma tardia em nosso país – e seus efeitos na economia nacional se fizeram sentir, resultando na diminuição de nosso parque industrial em alguns ramos e na implementação de novas tecnologias que diminuiriam drasticamente os postos de trabalho em outros. Cabe lembrar que, nessa fase, é gestada e implantada a Contra-Reforma da Educação Profissional, através do Decreto 2.208/97.

A partir do ano de 2004, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à presidência da república, a Rede de Educação Profissional passou por importantes

---

<sup>52</sup>O CEFET-RS foi efetivado através do decreto presidencial de 19 de janeiro de 1999, que dispõe sobre a implantação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas.

<sup>53</sup>De acordo com Araújo (2013), quando houve a criação dos Institutos Federais, no Brasil, havia 33 CEFET. Excetuando-se os três CEFET originais, de 1978, o do Maranhão em 1989, o da Bahia em 1993, e o CEFET de Pelotas, havia, então 27 outros estabelecimentos do tipo quando foram criados os IF.

reformulações, como o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004<sup>54</sup> (Brasil, 2004), importante marco de restabelecimento das políticas públicas no campo da educação profissional. Houve uma retomada do ensino médio integrado, ou seja, da formação que abrange tanto o ensino médio quanto o técnico no mesmo curso e com a mesma matrícula, o que se constituiu como uma conquista importante para a rede, na perspectiva de ofertar uma formação com as esferas técnica, científica, ética, humana, histórica e cultural.

No final do ano seguinte, em 2005, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC) criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT) através da revogação do artigo que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federais<sup>55</sup>, que se deu com a aprovação da Lei n. 11.195, de 18 de novembro de 2005, que ao mudar a redação do texto de um parágrafo da Lei 8.948 de 8 de dezembro de 1994, permitiu a criação de novas unidades de ensino na rede federal, o que originou uma nova forma de organização e de territorialidade às escolas.

Na legislação vigente até 2005 “[...] na prática, transferia-se para entes estaduais, municipais ou privados a administração de qualquer unidade que eventualmente fosse construída, de modo que a nova instituição estaria necessariamente desvinculada do conceito de instituição com dependência administrativa federal (Brasil, 2005, p. 3)”.

Até então, a rede contava com 144 estabelecimentos de ensino no país. A expansão da RFEPCT se deu em três fases. A primeira fase começou em 2005, visava a reestruturação das unidades existentes, bem como a criação de novas ainda no modelo de Escola Técnica, Agrotécnica ou Unidade Descentralizada. A segunda fase começou em 2007, quando se teve a mudança da identidade da rede, com a

---

<sup>54</sup>O Decreto n. 5.154/2004 revogou o Decreto n. 2.208/97, permitindo estruturas de ensino que articulam a educação profissional técnica com o nível médio da educação regular através de um currículo e matrícula únicos – curso técnico integrado ao ensino médio (Porto Júnior, 2013, p. 39).

<sup>55</sup>A impossibilidade de criação de novas unidades de educação profissional pela rede federal de ensino estava prevista no § 5º do Art. 3º da Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, lei que dispunha sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica. De acordo com tal parágrafo, “A expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, somente poderá ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não-governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino”, o que engessava as possibilidades de crescimento e até mesmo manutenção da rede federal.

implantação dos Institutos Federais e a interiorização da educação profissional. A terceira fase começou em 2011 e foi até 2014, com a criação de mais 208 unidades.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), promovida durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), e que teve continuidade no primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), constituiu-se num marco histórico dessa rede, inaugurada em 1909, na medida em que a ampliação do seu raio de atuação produziu mudanças tanto de ordem quantitativa, com o aumento significativo das unidades de ensino, quanto de natureza estrutural, fatores estruturantes da política implantada neste início de século XXI, com o objetivo de promover a formação de trabalhadores para atuar nos sistemas produtivos do país (Dos Santos, 2018, p. 113).

Na primeira fase de expansão houve investimentos de modernização das estruturas físicas existentes e a proposta de criação de 42 novas escolas: cinco escolas técnicas federais, quatro escolas agrotécnicas e 33 unidades descentralizadas vinculadas aos CEFET. Na proposta, a ideia era priorizar a construção de escolas onde ainda não havia instituições, bem como instalar instituições nas periferias de grandes centros urbanos e em cidades do interior. Apesar de serem aprovadas, as 42 unidades foram criadas, de fato 64, em função de rearranjos políticos durante a execução da primeira fase da expansão (Brasil, 2007; Dos Santos, 2018).

Quando chegou a segunda fase da expansão da rede, houve a consolidação dos Institutos Federais, e a construção de mais 150 unidades que deveriam ser distribuídas em igual número de cidades, espalhadas nas 27 unidades federativas. Com isso, originou-se uma nova organização das escolas federais, voltadas à interiorização e ao desenvolvimento local e regional. A partir de 2009, passaram a vigorar os novos personagens da rede: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Dos Santos, 2018).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados através da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os Institutos são parte estruturante na RFEPCT, instituída pela mesma lei. Fazem parte da Rede, além dos Institutos, a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2008).

A terceira fase da expansão da rede foi responsável pela criação de 208 campus avançado vinculados aos Institutos Federais. A tônica da terceira fase permaneceu vinculada à articulação aos Arranjos Produtivos Locais (APL), à superação das desigualdades regionais e à educação profissional como impulsionadora das sociedades locais. Ao longo da expansão, foram criados 38 Institutos Federais, distribuídos nas 27 unidades da federação. Sua organização se deu através da fusão de CEFET, ETF, ET vinculadas às universidades e escolas agrotécnicas federais (Dos Santos, 2018, p. 121).

Portanto, ao longo de nove anos, nos três períodos previstos para a implantação da política de expansão da RFEPCT, foram construídas 422 unidades, as quais somadas às 140 escolas que já existiam, fizeram com que a rede passasse a contar com 562 campi vinculados aos IFs, com uma distribuição territorial que em 2014 abrangia 515 municípios, localizados nas 27 Unidades da Federação, situados em regiões geográficas pertencentes ao interior do país.

Foi possível observar um importante reordenamento político e territorial desses estabelecimentos, com a proposta da criação dos IFs, instituições *multicampi* autônomas e autárquicas, geridas por uma reitoria e com a tarefa de ofertar as diferentes modalidades do ensino profissional. São ofertados desde a Formação Inicial e Continuada (FIC) sem pré-requisito de escolaridade, a formação de cursos técnicos de nível médio de forma integrada ou não ao ensino médio, cursos superiores de diferentes modalidades, bem como a implantação de cursos de pós-graduação *latu e stricto Sensu*.

A arquitetura acadêmica e administrativa dos IFs, a partir da aprovação da Lei n. 11.892/2008, passou a se assemelhar ao modelo utilizado nas instituições federais de ensino superior, na medida em que passaram a ter na sua estrutura um órgão executivo formado por um reitor e cinco pró-reitores, sendo que em cada um dos campi a administração acadêmica e pedagógica ficou a cargo de um diretor geral (Dos Santos, 2018, p. 120).

Os objetivos dos Institutos Federais são de atuar na Educação Profissional Técnica de nível médio, preferencialmente em cursos integrados ao ensino médio, bem como na Educação de Jovens e Adultos (EJA); atuar na criação de cursos de FIC para trabalhadores de todos os níveis de escolaridade nas áreas da Educação Profissional e Tecnológica; desenvolvimento de Pesquisas Aplicadas e Atividades de Extensão em articulação com o mundo do trabalho e com os segmentos sociais.

Ainda, apoiar processos educativos que visem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local

e regional; ministrar cursos superiores de tecnologia, de licenciaturas, de bacharelado e engenharia, cursos de pós-graduação lato sensu e cursos de pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2008).

Quando se põe em jogo as interações entre cidade, educação e transformação social, podemos identificar oportunidades para a promoção de mudanças significativas na estrutura urbana e nas relações sociais. As escolas, para além do seu papel conservador, desempenham também um papel de fomento ao empoderamento e à mobilização comunitária, oferecendo espaços para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, bem como para a articulação de movimentos sociais e iniciativas de transformação social.

Nesse sentido, entendemos que olhar para a escola, é preciso olhar para suas posições. Geograficamente, onde se encontra na cidade, é parte constituída e constituinte dessa paisagem. No entanto, não se restringe ou é restrita pela cidade, no caso de Pelotas. Quando olhamos para uma escola que é fruto de uma política pública que a extrapola, é preciso entender também sua posição na rede maior que configura a educação federal. Desse modo, o sentido de mostrar essa posição enquanto parte da rede maior onde opera a educação profissional vinculada à esfera federal, serve para evidenciar outras forças que atuam sobre e através da escola, em termos de sua existência e atuação na cidade.

Além disso, ao considerar a influência das escolas na configuração do ambiente urbano, é preciso olhar para elementos como sua localização, infraestrutura e interação com a comunidade circundante, bem como o modo como afetam a qualidade de vida e o acesso aos recursos urbanos por sua comunidade. Uma análise mais abrangente dos conceitos apresentados, pode nos levar a compreender como os processos de acesso e negação ao espaço urbano, em termos de sua função, funcionamento, operação, e em relação às aspirações utópicas e às forças conservadoras, podem influenciar e ser influenciados pelo papel do estabelecimento educacional na sociedade.

Após apresentar a escola e sua posição na rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, diminuímos o zoom, recalibramos o olhar e passamos para o nível local, da implantação da educação profissional urbana no contexto da cidade de Pelotas. Apresentamos, na próxima seção, os movimentos que

conformaram as Escolas de Artes e Ofícios, Technico-Profissional, Profissional Técnico, Liceu Industrial e Escola Técnica em Pelotas.

### **3.2 Artes, Ofícios, Técnico E Profissional. as primeiras investidas para uma Educação Profissional Urbana em Pelotas**

Evitem dizer que algumas vezes cidades diferentes sucedem-se no mesmo solo e com o mesmo nome, nascem e morrem sem se conhecer, incomunicáveis entre si. Às vezes, os nomes dos habitantes permanecem iguais, e o sotaque das vozes, e até mesmo os traços dos rostos; mas os deuses que vivem com os nomes e nos solos foram embora sem avisar e em seus lugares acomodaram-se deuses estranhos. É inútil querer saber se estes são melhores que os antigos, dado que não existe nenhuma relação entre eles, da mesma forma que os velhos cartões-postais não representam a Maurília do passado, mas uma outra cidade que por acaso também se chamava Maurília (Calvino, 2003, p. 15-16).

Assim como em Maurília, o local onde hoje se coloca IFSul Campus Pelotas, percebemos escolas diferentes que se sucederam no mesmo solo, nasceram e morreram sem se conhecer. Algumas partes, algumas dessas múltiplas escolas, repousaram incomunicáveis entre si, sem se reconhecer. Muitos rostos, muita gente, muitos tempos. Meireles (2007) permite conhecer as três primeiras partes desse quebra-cabeça que se coloca onde um dia foi a Praça das Carretas.

Do mesmo modo que a produção da cidade, a produção da escola foi marcada por um processo de fragmentação e de dificuldade de ocupação, assim como se deu nos processos de domínio e ocupação das fronteiras, no caso colonial do Rio Grande do Sul. Entre um tramado e outro, um tratado e outro, tivemos a capitania, o continente e a província. Aproximadamente 100 anos<sup>56</sup> separam a invasão, a distribuição das terras, a disputa pelo território com os espanhóis, a perda do território, a retomada, a nova distribuição e, finalmente, a ocupação sedentária da Província.

Novos tramados, novos traçados. Em 1812, surgiu a freguesia e, com ela, o primeiro loteamento urbano. Em 1830, virou vila São Francisco de Paula. Em 1835, cidade de Pelotas. Em 1844, se redefiniu o perímetro urbano. Em 1858, o bairro da luz. Em 1870, o bairro da várzea. Em 1881, houve a proibição dos cortiços, dando origem a uma nova espacialidade. Em 1893, a estrada de Piratini, ou estrada do

---

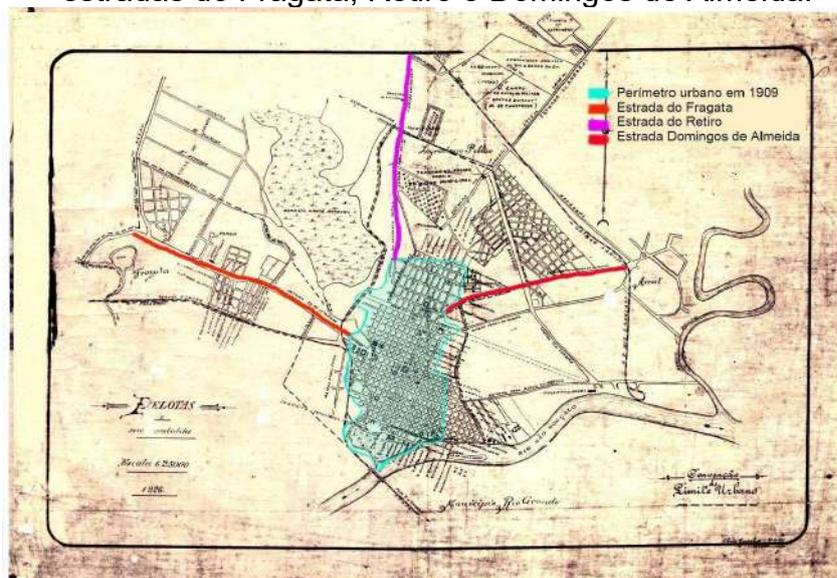
<sup>56</sup>Fundação de Colônia de Sacramento foi em 1680, a ocupação das sesmarias se deu após 1777, com o estabelecimento dos novos limites após o tratado de Santo Ildefonso e a distribuição das sesmarias após a retomada da terra que fora invadida pelos espanhóis entre 1763 e 1777.

Fragata, se tornou o local com maior concentração de edificações no período, apontando um crescimento pauperizado nesse eixo. Em 1910, foram estabelecidos novos limites, agregando-se uma grande área ao perímetro urbano. Em 1915, o I Código de Construção e Reconstrução de Pelotas possibilitou a criação de novos loteamentos, em especial voltados às camadas populares.

No período de 1916 a 1926, observou-se um maior crescimento da cidade nos sentidos nordeste e oeste, em direção à atual Avenida Domingos de Almeida e à Avenida Duque de Caxias, frutos da criação de vilas ou loteamentos populares. No final da década de 1920, surgiram os primeiros loteamentos populares na zona norte, em torno da Avenida das Três Vendas (Soares, 2002).

Na Figura 14, na cor ciano está a mancha da malha urbana da cidade de Pelotas em 1909 sobre a planta da cidade de 1926. Na montagem, percebemos o vulto do crescimento promovido a partir de 1910, quando a cidade passou a avançar ao redor das estradas do Fragata (em laranja na imagem); a oeste do Retiro ou Monte Bonito (em roxo na imagem); ao norte, e do areal ou Domingos de Almeida (em vermelho na imagem) a leste. Percebe-se também a criação de um núcleo para além do antigo bairro da várzea, mais ao encontro do canal São Gonçalo; ao sudeste. No sentido oeste, ao longo da estrada do Fragata, existe um vazio entre a cidade antiga e as novas ocupações. Esse vazio é compreendido por uma gleba de propriedade da municipalidade, a Praça Constituição ou das Carretas.

Figura 14 – Desenho da localização do perímetro urbano de Pelotas e 1909, estradas do Fragata, Retiro e Domingos de Almeida.



Fonte: Adaptado pela autora de NEAB (1926).

Junto à expansão da cidade, surgiram os discursos em defesa da educação profissional. Destarte, a materialização de uma escola de educação para o trabalho, assim como a cidade, também se configurou como um campo de tensões. Situada em uma borda da cidade que deu origem ao bairro Fragata, a escola também se constituiu junto ao seu entorno. Inicialmente Escola de Artes e Offícios, fundada em 1917 pela diretoria da Biblioteca Pública Pelotense, só foi de fato funcionar como escola em 1930, após ser doada à municipalidade. Em uma reunião, em junho de 1917, foi a diretoria da Biblioteca Pública Pelotense, uma sociedade civil de direito privado, quem deu os primeiros passos concretos na criação de uma escola profissional na cidade.

A escola e a cidade se entrelaçaram a partir das suas fronteiras, tanto físicas quanto imaginárias. Com o fim da escravidão e o avanço de uma economia pretensamente capitalista, surgiu a necessidade de conformação, criação de trabalhadores urbanos. A escola se torna um meio de promover nas classes populares uma ética do trabalho assalariado e da conformidade com o sistema político e econômico vigente. Nas palavras de Stephanou (1990):

Em última análise, o que perpassava estas proposições era a necessidade de contrapor ao "espaço da rua", onde as crianças estão à mercê de vícios e hábitos de vadiagem, o "espaço da escola" que através de práticas moralizadoras e da "terapia do trabalho" mantinha os menores ocupados e à salvo da corrupção moral (Stephanou, 1990, p. 114).

Face à mudança das relações de produção, era preciso criar uma nova cultura alinhada aos ideais burgueses emergentes. Nesse sentido, se fez necessário inculcar nas camadas mais pobres os ideais de trabalho, de aceitação do assalariamento, de condicionamento aos espaços da cidade e à nova estrutura social. A cidade se tornou, assim, o lócus de disciplinamento, de amoldamento das populações pobres à essa nova organização social. De acordo com Peres (2002, p. 45-46):

Havia, portanto, três formas principais de manter sob controle as classes populares: a educação associada ao trabalho, a repressão e a segregação. Todas elas foram medidas adotadas pela elite pelotense no sentido de "preservar a ordem social", quer pela atuação dos intelectuais, professores, comerciantes, famílias, oferecendo aulas e trabalho, quer pela atuação da polícia e dos caridosos e "beneméritos" (Peres, 2002, p. 45-46).

Aqui se impôs uma nova fronteira: a fronteira entre o trabalho escravizado e o assalariado, entre o lócus de produção predominantemente rural e o urbano. Foi preciso criar as condições para a existência dessa nova modalidade, o trabalho assalariado urbano. Nesse sentido, Stephanou (1990, p. 61) coloca:

O processo de transição capitalista no país deflagrou a necessidade de reinventar as formas de coação dos trabalhadores às novas realidades das relações de produção, uma vez que se tornaram impraticáveis as estratégias de sujeição próprias ao escravismo [...].

Salientamos que a fundação de escolas de educação profissional enquanto estratégia urbana não era um fenômeno exclusivo de Pelotas. Segundo Stephanou (1990), houve a instalação filiais da Escola de Engenharia de Porto Alegre no interior do RS em 1917. Entre elas, houve a criação de Escolas Industriais Elementares das cidades de Caxias do Sul, Rio Grande e Santa Maria, subordinadas ao Instituto Parobé. Desse modo, no ano de proposição da Escola de Artes e Ofícios em Pelotas, outras iniciativas se materializavam no interior do Estado<sup>57</sup>.

Em 1921, Ildefonso Simões Lopes<sup>58</sup>, pelotense, filho do Visconde da Graça, era Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, órgão que se ocupava da educação profissional no Brasil. Nesse ano, o então ministro convocou o prof. João Lüderitz, da Escola Parobé de Porto Alegre, para ser o diretor do serviço de Remodelação do ensino Profissional. Desse modo, há de se compreender que uma parcela, ao menos, da elite pelotense estava ciente de alguns processos que aconteciam na capital nacional e das políticas públicas para a educação profissional (Stephanou, 1990; Fonseca, 1961).

De acordo com Fonseca (1961, p. 187):

O Ministro Ildefonso Simões Lopes compreendeu a gravidade da situação [de precariedade das Escolas de Aprendizes Artífices] e resolveu agir no sentido de impedir que o mal aumentasse. Por isso, em 1920, por sugestão do Dr. Araújo Castro, Diretor de Indústria e Comércio, nomeou uma comissão de técnicos especializados no assunto para examinar o funcionamento das escolas e propor medidas que remodelassem o ensino profissional, tornando-o mais eficiente.

Ressaltamos a atuação de Ildefonso quanto à proposta de remodelação das Escolas de Aprendizes Artífices e da Rede de Educação Profissional, bem como o chamamento de João Lüderitz para atuar nessa política por dois motivos. Primeiro, naquele período o Instituto Parobé era uma referência no país em termos de qualidade de ensino, haja vista que muitos de seus egressos foram chamados para atuar como

---

<sup>57</sup>A proposta de ampliação do ensino profissional da escola, com a criação de filiais no interior do Estado, data de 1913. Em 1917 aprova o plano de localização das escolas industriais elementares e em 19 de agosto de 1917 é criada a Escola Industrial de Rio Grande (Stephanou, 1990).

<sup>58</sup>Em 1923, Ildefonso, na qualidade de ministro, fundou o Patronato Agrícola Visconde da Graça, em Pelotas, que hoje constitui o Campus Pelotas Visconde da Graça do IFSUL

professores em outras escolas brasileiras. O Parobé era gerido pela Escola de Engenharia de Porto Alegre e possuía uma visão voltada aos processos industriais já no começo do século XX. O segundo motivo é a proposta de remodelação em si, capitaneada por Ildefonso, que restou adormecida por mais de uma década e foi se concretizar durante o período varguista.

Voltemos à esfera local e ao convite da diretoria da Biblioteca para uma assembleia para tratar da fundação da escola de Artes e Offícios. No convite chamada de “Lyceu de Artes e Offícios”. Trata-se de uma peça impressa, cuja cópia física se encontra no arquivo da Biblioteca Pública Pelotense, a cópia digital encontra-se na página do memorial IFSUL<sup>59</sup>. Destacamos alguns pontos referentes ao conteúdo do convite, transcritos abaixo.

*Cingida ao seu programma, cuja prática vem se effectivando approximadamente há quarenta annos, esta instituição, sempre prompta a mostrar a sua gratidão para com o nobre povo de Pelotas, resolveu lançar a patriótica idéa, de fundação nessa cidade de um “LYCEU DE ARTES E OFFICIOS” para a educação dos desprotegidos da fortuna, evitando que se precipitem nos vícios da vadiagem e cheguem ao crime, pela falta de uma escola que lhes ensine o trabalho honrado e methodico. (...) Deste modo resolveu a Directoria da Bibliotheca convocar uma grande assembléa para tratar definitivamente de tão util empreendimento, tendo a satisfação de convidar a V.S. a comparecer a essa reunião, que terá lugar na séde social da Bibliotheca, no proximo dia 7 de julho, memoravel anniversario da fundação de Pelotas, as 19 horas (CDOV, BPP, 1917, grifo nosso).*

O texto carrega algumas ideias importantes para a compreensão do período em que foi produzido. Primeiramente, um enaltecimento da pátria, na consolidação de um ideal nacional. Em seguida, a proposta de uma escola profissional para educar os “desprotegidos da fortuna”, ou seja, os meninos pobres da cidade. Há um forte apelo no sentido de adestramento dessas populações, de incutir uma cultura de proletarização, em torno da ideia de um “trabalho honrado e metódico”.

A preocupação de adestramento na construção de uma cultura urbana e capitalista fica latente quando, no fim do convite, a diretoria chama para tratar de “tão útil empreendimento”. Além disso, o texto mostra também o conhecimento que a sociedade (pelo menos a da biblioteca), tinha sobre a legislação nacional, porquanto

---

<sup>59</sup>Originalmente denominado Memorial CEFET-RS, que consta de uma base de dados hospedados em meio digital, organizado em 2003 “com o objetivo de efetuar coleta, sistematizar e gerar fontes informativas sobre memória institucional, a fim de preservá-la e difundi-la, promovendo estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar” e assinado pela então procuradora Ceres Mari da Silva Meireles. Disponível em <http://memorial.ifsul.edu.br>.

evocam praticamente o mesmo que Nilo Peçanha trouxe no Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que trata da criação das Escolas de Aprendizes Artífices no território brasileiro.

No decreto temos (Brasil, 1909):

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite *às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia*; Que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intellectual, como fazel-os *adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime* (Brasil, 1909, grifo nosso).

Por outro lado, chama a atenção o fato de que se propôs, em Pelotas, uma Escola de Artes e Ofícios e não uma Escola de Aprendizes Artífices, como preconizava o decreto de Nilo Peçanha. É possível que a escolha tenha se dado por se tratar de uma iniciativa particular e não governamental. A criação de escolas através de iniciativas privadas era um movimento comum durante o período do império e da primeira República. A elite municipal tinha como prática, mais ou menos corrente, apelar para o apoio da sociedade civil particular para a realização de obras e o empreendimento que julgassem como importantes para a cidade, como aponta Peres (2002) em seu livro sobre os cursos noturnos da Biblioteca Pública Pelotense.

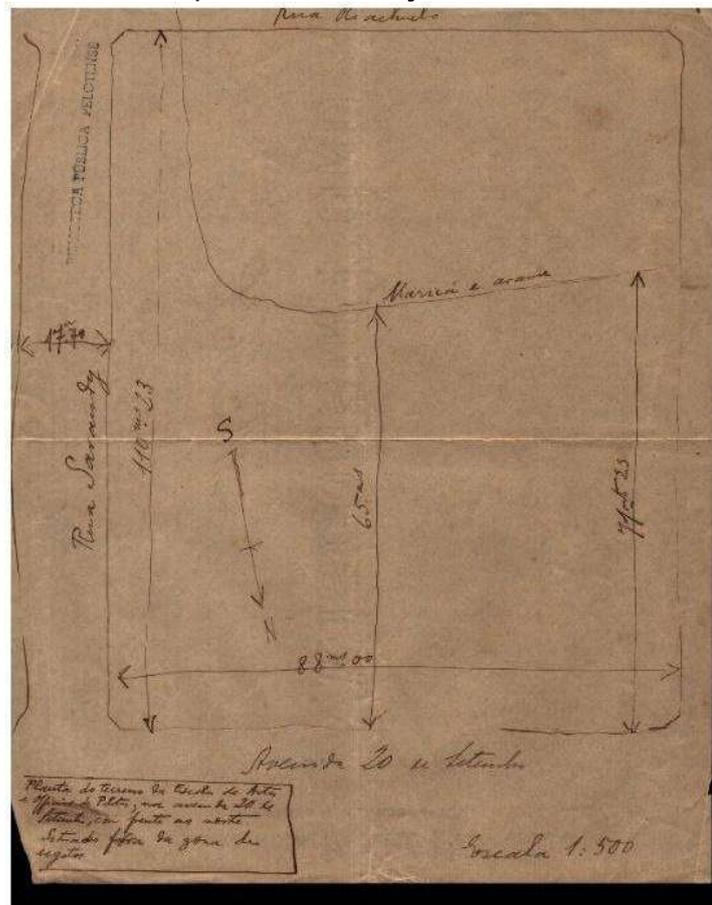
Frente a este quadro, reiteramos mais uma vez nossa posição de que a instrução profissional não cumpriu apenas a função de qualificar o trabalhador nacional visando substituir o braço estrangeiro. Neste momento conflituoso, intencionalmente foi utilizada como instrumento ideológico que visou a conformação do operário em relação à situação em que vivia, propiciando a "habituação do trabalhador" tendo em vista sua "incorporação a sociedade industrial" (Stephanou, 1990, p. 152-153).

Corroborar-se, no contexto local, a ideia de que a criação de uma escola voltada à educação profissional possuía um fim regenerador mais do que propriamente profissional, com o objetivo central de controle e a sujeição da população urbana às normas de civilidade as quais a elite desejava imprimir. Educação profissional e cidade eram instituições que se reforçavam mutuamente.

Criada pela diretoria da Biblioteca Pública Pelotense, a Escola de Artes e Officios teve um estatuto jurídico formado em 1917. A pedra fundamental da sua construção foi lançada em 1918. A construção do seu edifício se procedeu em um terreno doado pela Intendência, na região anexa à antiga Praça da Constituição, no prolongamento da Rua marechal Floriano, após a ponte do Santa Bárbara,

consequente a estação de energia elétrica. Segundo a planta de situação (Figura 15), o edifício, projetado por Caetano Casaretto e Carlos Scotto, com frente pela Av. 20 de Setembro, fundos pela Rua Riachuelo (atual Lobo da Costa) e na esquina da Rua Sarandy (atual rua Baltazar Brum).

Figura 15 - Desenho da planta de situação da Escola de Artes e Ofícios.



Fonte: BPP, Planta de situação.

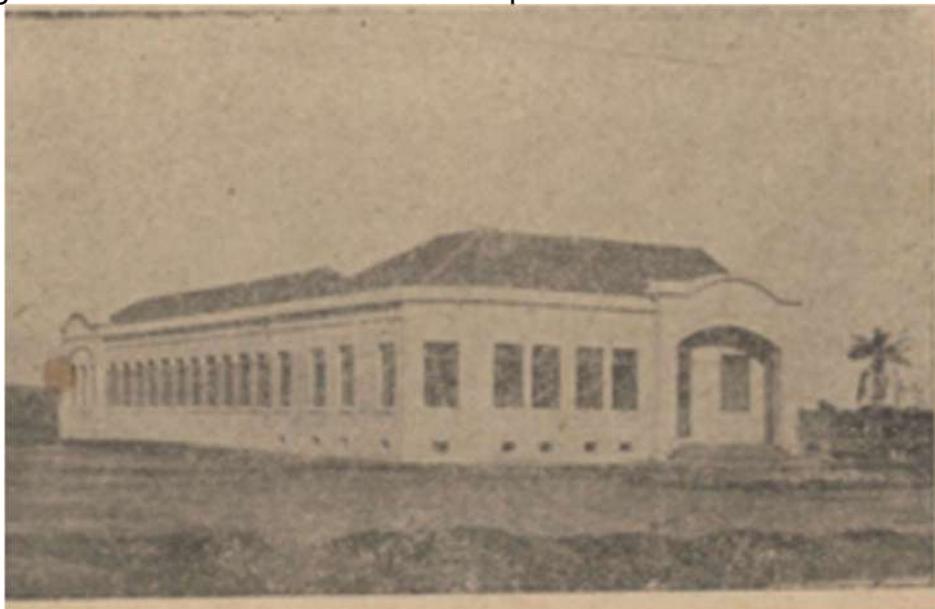
Em 1923, o edifício, projetado por Caetano Casaretto<sup>60</sup>, teve sua obra concluída. Entre as justificativas para o não funcionamento da escola estavam questões de segurança pública, devido à disputa entre Borges de Medeiros e Assis Brasil, que ocasionaram a “Revolução de 1923<sup>61</sup>” e o uso do prédio recém construído

<sup>60</sup>Caetano Casaretto era um construtor de origem italiana que esteve à frente de muitas obras suntuosas na cidade de Pelotas, a exemplo da própria Biblioteca Pública, onde construiu o segundo pavimento, e do clube caixeiral. Além disso, Casaretto estava vinculado à comissão que reformulou o Código de Construções e Reconstruções da cidade em 1929.

<sup>61</sup>Em 29 de outubro de 1923, “Os Libertadores de [João Antônio] Netto deram mostra de seu poderio ofensivo, primeiramente, através dos arredores da praça 20 de Setembro, vindos do bairro Fragata, iniciando o primeiro combate com as forças pelotenses. Nos pavilhões da sociedade Agrícola, e no

como quartel da Brigada Militar. Além desse fato, justificava-se também a falta de recursos para colocar em funcionamento as oficinas e a morosidade nas tratativas com o Instituto Parobé para um plano de funcionamento da escola (Meirelles, 2007).

Figura 16 - Foto do Prédio construído para a Escola de Artes e Ofícios.



Fonte: Almanach de Pelotas (Paradeda, 1923, p. 341).

Na Figura 16, observa-se a imagem do edifício da Escola, publicada no “Almanach” de Pelotas em 1923. Nela, percebe-se um edifício isolado, construído em terreno municipal da Praça Constituição. Não há calçamento nas adjacências e a rua é ainda de chão batido, sem presença de calçada e meio fio bem determinados. Não consta iluminação pública. Do ponto de vista arquitetônico, um edifício austero, despojado de ornamentação, com porão observado pela presença de gateiras, possivelmente em face do terreno alagadiço. O acesso ao prédio é marcado pela presença de um frontão arredondado, elemento que se repete na fachada lateral em frente à Rua Sarandy (atual rua Baltazar Brum).

O movimento realizado pela sociedade da Biblioteca Pública Pelotense teve grande importância no sentido de iniciar o processo que culminou com a existência de um estabelecimento voltado ao ensino industrial urbano na cidade de Pelotas. Os limites de uma iniciativa como essa, vinculada a uma sociedade privada e sem um

---

prédio da escola de Artes e Ofícios, localizava-se a guarnição do 1º corpo provisório e da 3ª Brigada Provisória de Pelotas, sob o comando do major Aldrovando de Andrade Leão” (Silva, 2015, p. 34).

fluxo de recursos sistemáticos que permitissem o seu funcionamento, se mostraram impeditivos para a iniciativa de criação da escola se concretizasse de fato.

O ensino técnico, pela particularidade do trabalho prático em oficinas, necessita de um volume muito mais expressivo de recursos financeiros para permitir o seu adequado funcionamento, coisa que não se resolve com doações pontuais. Desse modo, a Biblioteca conseguiu garantir a construção do prédio onde era desejável que funcionasse a escola, porém, não conseguiu fazer com que as aulas de fato funcionassem.

Mais sete anos de espera até a concretização da iniciativa. Somente em 1930, iniciaram as atividades acadêmicas da esperada Escola, fato possibilitado com a municipalização do estabelecimento. Desse modo, mais um nome, e a “Escola Technico Profissional” ficou instituída pelo Decreto municipal n. 1795, de 8 de março de 1930. Em abril do mesmo ano já apareceram chamadas na imprensa local para a matrícula de estudantes<sup>62</sup>.

No decreto, constava o detalhamento das verbas para sua instalação e funcionamento. A intendência dispôs de uma verba consignada pela Lei de Orçamento, acrescida das doações que havia no caixa da Escola de Artes e Ofícios, e das doações dos vencimentos do prefeito em exercício de 1930 (Pelotas, 1930). O jornal A Opinião Pública em uma edição do mês de março, noticiou que a Direção da Escola ficou a cargo do Dr. Sylvio Barbedo, e o diretor “num gesto extraordinário, focado no exemplo magnífico que dera o dr. Intendente, resolveu ceder os seus honorários” para se juntar ao orçamento da escola. A mesma notícia aponta que um grupo de professores “se oferecerá, gratuitamente, para servir a Pelotas, leccionando nos cursos dessa escola” (A Opinião Pública, 03/1930).

Entre a edificação da Escola de Artes e Ofícios por iniciativa de um coletivo privado e sua materialização enquanto Escola Technico-Profissional assumida pela municipalidade, houve um expressivo crescimento da cidade, em especial da região onde o edifício se localizava. Nas imagens do começo da década de 1930<sup>63</sup>,

---

<sup>62</sup>No período mencionado, todas as escolas faziam convocação de matrículas através dos jornais. Observam-se, no Diário Popular, notícias conclamando para inscrição e matrícula em cursos como o curso noturno da Biblioteca Pública, os cursos comerciais do Gonzaga, o São José, o Ginásio Pelotense, entre outros que não existem mais.

<sup>63</sup>Em publicação do ano de 1930 do Almanack Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (Edição D00086), aparece a descrição dos limites de Pelotas, bem como suas praças, onde consta a praça da constituição como o princípio do bairro fragata, tendo como sequência a avenida 20 de setembro). Consta na publicação também a indicação de uma população de 50.000 habitantes em Pelotas em

retratavam a escola e seus arredores, já era possível visualizar ruas com melhoramentos como meio fio, calçadas, arruamento bem demarcado, arborização e iluminação pública. O espaço que antes servia exclusivamente à Praça das Carretas, adquiria uma nova e modernizada feição, diminuindo o espaço da praça e ampliando a vizinhança urbanizada. O entorno da ponte do Santa Bárbara agora recebia uma aura de progresso. Na Figura 17, de 1932, observa-se o edifício da companhia de energia elétrica Light and Power, complexo que fica, até os dias atuais, nas duas quadras anteriores à escola.

Figura 17 - Ocupação da área Praça Constituição pela Companhia de Energia Elétrica, no entorno da escola de Artes e Offícios.



Fonte: Adaptado pela autora Paradedda (1932).

Ao longo dos anos 1920, Pelotas apresentou uma urbanização intensificada, observada pela construção de equipamentos como os grupos escolares, o aeroporto, o patronato agrícola, a criação das vilas operárias “higiênicas”<sup>64</sup>, a expansão dos

1930. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=313394&pagfis=107050>. Acesso em 10/04/2024.

<sup>64</sup>Pausa aqui. Novamente a família Simões Lopes aparece como grande orquestradora nesses empreendimentos. Augusto, prefeito, organizou os grupos escolares e o aeroporto, contando, claro, com a mão daqueles que estavam junto ao governo federal, como seu irmão Ildefonso. O projeto da estação de passageiros no aeroporto é basicamente o mesmo do Salgado Filho, de Porto Alegre, com a ressalva de que o de Pelotas possuía apenas um pavimento e o de Porto Alegre tinha dois. O patronato foi de iniciativa de Ildefonso. A família possuía constructos que desconheço, mas agia em conjunto em relação a trazer elementos para a cidade.

limites urbanos, bem como a implantação de um novo código de construções para a cidade. Em 1930, teve início um novo capítulo na cidade de Pelotas para a educação de trabalhadores: a semente de uma escola técnica estava criada, havia uma escola municipal com esse fim. Aqui, temos uma nova nomenclatura: uma Escola Technico-Profissional<sup>65</sup>. Ainda, havia uma marcação de diferença face à política federal, cujos estabelecimentos se denominavam Escolas de Aprendizes Artífices. Desde o começo do século XX (1906), a cidade de Porto Alegre possuía uma Escola, o Instituto Technico Profissional Parobé<sup>66</sup>, referência para o país em termos de educação profissional durante a primeira república. Desse modo, é possível que os representantes municipais tenham adotado tal nome para a escola de Pelotas, a fim de se aproximar, ao menos no campo das aspirações, do imponente Parobé.

Em matéria publicada no jornal A Opinião Pública, por ocasião do edital de chamamento para ingresso da primeira turma da escola:

[...] quer nos parecer que as exigencias de admissão, dificultam o ingresso nessa escola e são contrarias às suas finalidades, ou pelo menos, tem a intenção de admitir alumnos com a capacidade formada a ponto de lhe não ser preciso a escola para ganhar o necessario para sua subsistencia. [...]. Um menor de 10 annos ou mais, que conhecer as 4 operações fundamentaes da arithmetica, sabendo ler e escrever em condições de prestar o exame exigido, no qual até dictado se põe em prova, está em condições de empregar a sua actividade em qualquer ramo, desde logo [...] (A Opinião Pública, 08/04/1930).

Em 1933, a escola tornou-se Instituto Profissional Técnico e contou com mais uma ampliação, um edifício de dois pavimentos ao lado da seção de artes gráficas. Conforme Meireles (2007), houve uma mudança de regulamento da escola, cujo objetivo passou a ser a formação de artífices. Com a mudança, houve também uma mudança de nomenclatura, a escola passou a se chamar “Instituto Profissional Técnico” (Figura 18).

---

<sup>65</sup>Encontrei nas fontes duas grafias: Escola Technico-Profissional e Escola Technica Profissional.

<sup>66</sup>Sobre o Instituto Parobé, ver Stephanou, 1990. Para além dos argumentos especulativos, Meireles (2007) aponta que “alguns argumentos [para a demora do início das atividades da Escola de Artes e Offícios] foram as tratativas com o Instituto Parobé, de Porto Alegre, visando à montagem do Plano de Funcionamento [da escola pelotense] (Meireles, 2007, p. 25).

Figura 18 - Edifício da Escola Técnico-Profissional após a construção da nova ala.



Fonte: Almanaque de Pelotas (1933, p. 26).

Eram aceitos ingressantes entre 10 e 16 anos, em consonância com o Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918, que deu novo regulamento às escolas de Aprendizizes Artífices brasileiras. No entanto, não havia como requisito a prévia alfabetização, uma vez que havia, além das oficinas, um curso de desenho e um curso primário. O primeiro era obrigatório para todos os estudantes e o segundo era obrigatório aos que não tivessem escolarização prévia (Brasil, 1918).

No Instituto de Pelotas, entretanto, o estudante já devia “saber ler, escrever e conhecer as quatro operações matemáticas” (Meireles, 2007, p. 30). Nos requisitos de ingresso, se demarcava certo alinhamento aos preceitos do modelo de Parobé, que em seu regulamento de 1923, solicitava que os ingressantes tivessem entre 9 e 18 anos, domínio da leitura, da escrita e das três primeiras operações matemáticas (Stephanou, 1990).

No contexto local, entretanto, houve repercussão negativa de tais exigências de ingresso para a nova escola profissional, uma vez que não condizia com a realidade dos meninos pobres da cidade o preenchimento de tais requisitos para ingresso numa escola que lhes ensinaria um ofício profissional. É possível que tal requisito tenha sido levando em conta, já que haviam cursos primários municipais nos grupos escolares e em iniciativas como as da Biblioteca Pública, por exemplo. A escola foi criada em uma situação de poucos recursos financeiros, em que precisou

contar com a doação dos salários dos dirigentes, bem como com o trabalho não remunerado dos professores no primeiro ano de funcionamento.

No Almanaque de Pelotas de 1933, Paradedda (1933) aborda a respeito de realizações do ex-prefeito Dr. João Py Crespo, que administrou a cidade de Pelotas entre 1928 e 1932. Dentre as obras realizadas, o autor dá especial atenção à Escola Técnica Profissional, refere-se ao estabelecimento como uma obra de “elevado alcance social”, um “inestimável serviço”. Foi exaltado pelo autor o fato de Py Crespo ter doado seus vencimentos para o funcionamento da escola, como uma prova de generosidade, sentimento que correspondia às “altruísticas e benéficas finalidades” do estabelecimento (Paradedda, 1933, p. 53).

Em 1933, em publicação no Almanaque de Pelotas, observou-se um olhar já sobre a escola em funcionamento:

Queremos nos referir à Escola Técnica Profissional, com cuja instalação o problema do ensino em Pelotas ficou completo, pois só lhe faltava, em verdade, um estabelecimento de aprendizagem técnico profissional, onde creassemos os nossos operários e artistas, tornando úteis à coletividade e a si próprios tantos meninos desamparados de recursos. [...] Com tão valioso auxílio foi permitido não só construir mais uma parte do edifício em perspectiva, como também pavilhões para várias oficinas e, ainda, adquirir máquinas e materiais. [...] De modo que a escola, não somente pode ampliar seu programa de ensino e aumentar a matrícula, como começou a produzir, trazendo ao mercado uma regular variedade de artefatos e produtos [...] (Paradedda, 1933, p. 53).

Foram grandes os esforços da municipalidade para dar vida a tal empreendimento, como se observam nas notícias da época, concentradas na generosidade do prefeito e dos primeiros professores, que se dispuseram a começar os cursos sem receber salários. Nos anos subsequentes, houve uma nova ampliação do espaço físico do então Instituto Profissional Técnico, com a criação de uma ala de dois pavimentos, ao lado da oficina de artes gráficas.

A partir do ano seguinte, a Escola Técnica Profissional obteve um espaço no orçamento municipal, compondo a rede dos estabelecimentos pela intendência. Em reunião do Conselho Municipal de março de 1932, foi apreciado um requerimento do diretor da Escola, Dr. Sylvio Barbedo, que solicitava a equiparação de salário ao do diretor do Ginásio Pelotense, escola de renome no município<sup>67</sup>. Pelo exposto,

---

<sup>67</sup>Nessa reunião, ata n. 6 de 14 de março de 1932, o Conselho aprovou o aumento ao diretor, condicionado ao fato de que a verba fosse retirada do orçamento previsto para o funcionamento da escola naquele exercício.

percebe-se que, posta em funcionamento, a escola tomou um espaço no orçamento e na política municipal, deixando de lado os arroubos de generosidade iniciais.

O Instituto, entretanto, teve vida curta, dando lugar a uma escola congênere, que marcou profundamente a história da educação profissional em Pelotas a partir dos anos 1940 (Figura 19). O início da remodelação do ensino culminou na criação dos Liceus Industriais na década de 1930, foi lançado pelo ex-Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio, Ildefonso Simões Lopes, no ano de 1921.

Figura 19 - Imagem do Instituto Técnico Profissional já com a ampliação.



Fonte: Memorial IFsul (1940).

O Ministro pelotense deu origem à proposta de remodelação do ensino profissional<sup>68</sup>. Em 1930, iniciou o governo provisório (golpista) de Getúlio Vargas na presidência da república, deu origem a uma série de reformas no campo

<sup>68</sup>Em 1921, Ildefonso Simões Lopes instituiu uma comissão de técnicos especializados, presidida pelo engenheiro João Lüderitz, então diretor do Instituto Parobé, de Porto Alegre, com o intuito de estudar a remodelação do ensino profissional no país. Lüderitz propôs uma completa reforma do ensino profissional e solicitou a criação de uma Inspetoria do Ensino Profissional. A remodelação não foi adotada, mas os governos subsequentes mantiveram a comissão. A Inspetoria do Ensino Profissional Técnico foi criada em 1932, já no governo provisório de Getúlio Vargas. Em 1934, com o Decreto n. 24.558, a Inspetoria foi transformada em Superintendência do Ensino Industrial. Com a remodelação do Ministério da Educação pela Lei 378 de 1937, a Superintendência foi transformada em Divisão do Ensino Industrial, chefiada por Francisco Montojos (MES, 1940).

administrativo no país. Nesse ano, houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES). Até então, os estabelecimentos de educação federal eram vinculados ao MES, como era o caso das Escolas de Aprendizes Artífices (Fonseca, 1961).

A criação do ministério trouxe profundas mudanças à organização da Educação Profissional brasileira. Em 1934, a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico foi transformada em Superintendência do Ensino Profissional, subordinando-se diretamente ao Ministro. Como efeito dessas reestruturações, em 1936, após a criação do MES, se originou uma política de estado que levaria à criação dos Liceus Industriais, em substituição às antigas Escolas de Aprendizes Artífices. Entre 1938 e 1940, houve a coexistência física de dois espaços: o Instituto, que lutava para deixar uma marca na cidade de Pelotas, e o Liceu Industrial, que ocuparia seu lugar. Um Liceu Industrial para Pelotas.

### **3.3 O Liceu Industrial: como se fabrica uma escola na cidade?**

Essa cidade que não se elimina da cabeça é como uma armadura ou um retículo em cujos espaços cada um pode colocar as coisas que deseja recordar: nomes de homens ilustres, virtudes, números, classificações vegetais e minerais, datas de batalhas, constelações, partes do discurso. Entre cada noção e cada ponto do itinerário pode-se estabelecer uma relação de afinidades ou de contrastes que sirva de evocação à memória. De modo que os homens mais sábios do mundo são os que conhecem Zora de cor. Mas foi inútil a minha viagem para visitar a cidade: obrigada a permanecer imóvel e imutável para facilitar a memorização, Zora definiu, desfez-se e sumiu. Foi esquecida pelo mundo (Calvino, 2003, p. 9-10).

Uma nova história, uma nova cidade, uma nova escola se erigem. Em lugar de Maurília, agora vejo Zora. Zora, que definiu, desfez-se e sumiu. Ela, que foi pensada para se enraizar na memória, para marcar a história de Pelotas. Zora, cheia de homens ilustres, de virtudes, de discursos. Zora que deveria ter sido decorada por todos. Zora é o Liceu. O Liceu ilustre, magnífico, obra moderna, foi apagado da memória da escola. Foi apagado da memória da cidade, deixou uma lacuna, um vazio cuja história trazemos agora.

Antes de dar sequência a narrativa histórica que compõe este capítulo. Explicaremos um pouco a respeito da opção de detalhar aqui o processo de criação do Liceu Profissional de Pelotas. A história não é somente a descrição de fatos, mas é composta por lacunas e narrativas que são sempre realizadas em termos de

escolhas, de posições, de crenças e de ideologias. Desse modo, elementos são cortados, recortados, suprimidos no tecer das narrativas produzidas e reproduzidas em um dado momento. O problemático nisso, é que se chega em pontos que a reprodução se dá no automático e momentos são silenciados e apagados da memória coletiva pelo distanciamento temporal desses eventos.

Esse foi o caso do Liceu profissional, Meireles (2007) fez emergir em sua pesquisa uma documentação importantíssima acerca da memória e da história da educação profissional em Pelotas. Através de sua pesquisa foi evidenciada a existência do projeto da Escola de Artes e Offícios de Pelotas, da Escola Technico-Profissional e do Instituto Profissional Técnico, estabelecimentos que precederam a Escola Federal. Sua pesquisa dá visibilidade a essa escola, além de ter sido literalmente posta abaixo em nome do projeto federal, teria sido esquecida da história municipal e da história da educação profissional. Mérito da pesquisa documental feita por Ceres e de sua preocupação em evidenciar esse capítulo de nossa história.

Ceres deixou pistas, porém, em sua reconstituição histórica não mencionou o Liceu Profissional de Pelotas. Como foi a única pesquisadora a fazer, até hoje, um registro historiográfico desse estabelecimento, o Liceu versou esquecido pela escola e a memória coletiva se furtou de uma parte de sua constituição.

Ao ler seu livro, me intrigaram algumas pistas evidenciadas pela pesquisadora. Ceres, ao contar a história do IPT, aponta que a escola foi demolida para dar lugar à escola federal, e mostra o registro de doação do terreno, feito em 1938. Conta que o instituto foi extinto por decreto em 1940, e em seu lugar se construiu a Escola Técnica. A Escola Federal, no entanto, foi criada por lei em 1942.

Nos quatro anos entre uma ação e outra, resolvemos olhar para o período, o que abriu novas perspectivas para essa pesquisa, que inicialmente visava situar a criação da escola a partir de fontes bibliográficas. Examinamos novamente a Lei n. 378/1937 (Brasil, 1937), que reorganizou o MES, criou a Divisão do Ensino Industrial e estabeleceu novas escolas, denominadas Liceus Industriais. Por se tratar de uma legislação antiga, ela prescinde dos anexos. Não encontrei nada.

A ideia de que nossa escola foi projetada nesse período seguiu martelando. Fomos atrás de decretos-lei, escavando a legislação para encontrar algo que referisse a um Liceu em Pelotas. A primeira menção que encontrei, então, foi o Decreto-Lei n. 2.712/1940, que versava sobre uma modificação orçamentária no âmbito do MEC

para o “prosseguimento das obras e instalações dos Liceus Industriais do Distrito Federal, Manaus, São Luiz, Vitória, Pelotas e Goiânia” (Brasil, 1940). A partir daí, começamos a enxergar o Liceu. Ele existiu! Uma nova pesquisa se pôs à minha frente. Eu precisava visibilizar este capítulo que instituiu o estabelecimento Federal de educação profissional industrial em Pelotas. O Liceu gritava pela sua existência. Trago, nas páginas que seguem, fragmentos dessa pesquisa.

Entre os anos de 1930 e 1936, foram construídos novos edifícios para as Escolas de Aprendizes Artífices de Teresina, Recife e Curitiba (Tabela 2), dando início a um projeto remodelação na rede das escolas profissionais da União. No mesmo período foram realizadas melhorias em outras unidades, como a construção de um pavilhão para refeitório na escola de Natal, um pavilhão para a seção de trabalhos de metal, na escola de Campos, e, na escola de Salvador foi construído no pavilhão de refeitório um segundo pavimento destinado às oficinas de trabalho em couro, artes decorativas, feitura do vestuário, vimaria, arrecadação e sala de música<sup>69</sup>.

Tabela 2 - Remodelação das Escolas de Aprendizes PA, PE e PI, na década de 1930.

<b>Escola</b>	<b>Período de Construção</b>	<b>Capacidade de alunos</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Regime</b>	<b>Área do Terreno</b>	<b>Área da construção</b>
Paraná	1930-1935	400	Formação de operário qualificado	Semi-internato	4.776,80m <sup>2</sup>	3.782,5m <sup>2</sup>
Pernambuco	1930-1935	400	Formação de operário qualificado	Semi-internato	7.000m <sup>2</sup>	3.004m <sup>2</sup>
Piauí	1930-1937	400	Formação de operário qualificado	Semi-internato	3.190m <sup>2</sup>	2.085,30m <sup>2</sup>

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>69</sup>Dados do documento denominado “Descrição de todas as remodelações feitas nos estabelecimentos profissionaes, a partir de 1930 até agora: obras e installações. Dados os mais completos. Urgente. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

De acordo com Fonseca (1961, p. 208):

Levando em consideração que o ensino nas escolas de aprendizes artífices estava restrito apenas à aprendizagem das profissões elementares, e que a evolução das indústrias no país já exigia um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário, o mesmo decreto previa uma expansão gradativa do ensino industrial com a anexação, às escolas existentes, de seções de especialização condizentes com as indústrias regionais. Previa, também, aquele ato a possibilidade de instalação, por parte do Governo Federal, de novas escolas industriais que atendessem às necessidades das indústrias da região.

Em junho de 1936, Getúlio Vargas anunciava a criação do Plano Nacional da Educação (PNE), que visaria “remodelar, ampliar e melhorar todo o sistema educativo da União”. Afirmava ainda que:

[...] O sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o caráter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da Nacionalidade (Vargas, 1936).

Em 1937, a Lei n. 378, de 13 de janeiro reestruturava o MEC. Na nova organização, foram criados o Departamento Nacional da Educação e o Departamento Nacional da Saúde. O departamento foi dividido em oito, sendo uma dessas partes a Divisão do Ensino Industrial. De acordo com o art. 37, as Escolas de Aprendizes Artífices, junto da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz<sup>70</sup>, passaram a ser denominadas de “Lyceus destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus”. Em parágrafo único, o mesmo artigo instituiu novos Liceus, “por todo o território do País” (Brasil, 1937). Nesse sentido, Manfredi (2017, p. 61-62) aponta:

A política educacional do Estado Novo legitimou a ruptura entre o trabalho manual e o intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas. Outra característica desse período é o papel central do Estado como agente de desenvolvimento econômico. A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituições de importações na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro.

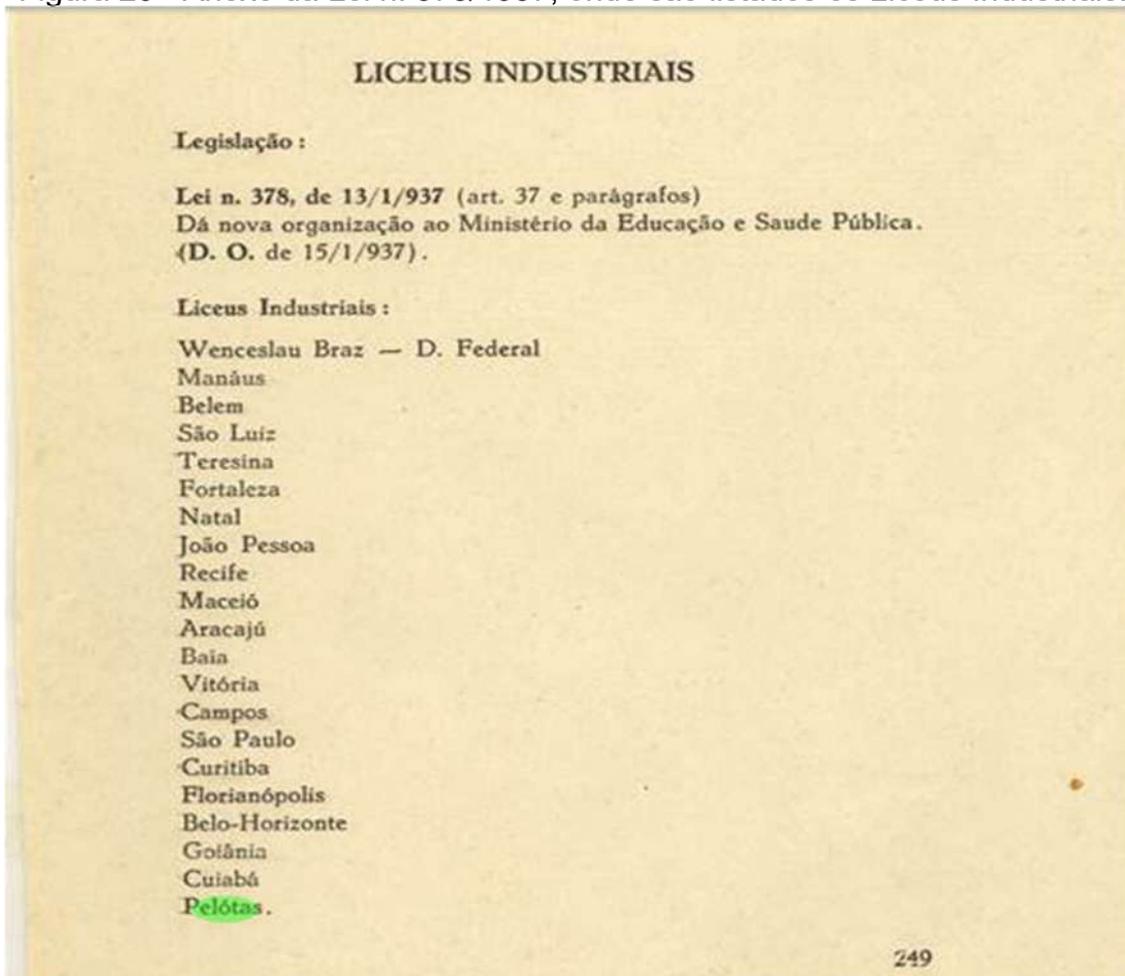
---

<sup>70</sup>A depender da data do documento, o nome da escola se apresenta como Wenceslão Braz, Wenceslau Braz ou Wenceslau Brás. Optei pela última grafia.

Prevalecia, no período, uma preocupação com relação à formação moral e cívica do trabalhador e uma disputa de visões a respeito de quem determinaria as orientações sobre o tipo de moral que se ensinavam nas escolas, o Estado ou o empresariado. Em ambos os casos, a finalidade da educação era a “submissão e obediência ao poder instituído, considerada indispensável ao modelo moderno-conservador de sociedade que se instituía” (De Almeida, 2010, p. 182).

Em anexo à Lei n. 378, foram estabelecidos os novos Liceus Industriais, como segue na Figura 20 a seguir. Através da reorganização da educação profissional que estabeleceu a criação de novos Liceus, entre eles o Liceu Profissional de Pelotas. Na listagem, incluíam-se as 19 escolas de Aprendizes Artífices do decreto de Nilo Peçanha, a Escola Normal de Artes e Ofícios do Distrito Federal e, surpreendentemente, o projeto de um novo Liceu, no interior do Rio Grande do Sul.

Figura 20 - Anexo da Lei n. 378/1937, onde são listados os Liceus Industriais.



Fonte: Arquivo Gustavo Capanema.

Na rede original, já existia uma escola fora das capitais, a de Campos, no Rio de Janeiro, cidade natal de Nilo Peçanha. A Lei de 1937, estabeleceu então um Liceu de importância nacional na capital do Distrito Federal e, junto a ele, um Liceu em Pelotas. Dando sequência às melhorias na rede de escolas profissionais, no período de 1937 a 1942, foram construídos novos edifícios, já no modelo de Liceu Profissional, para a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz no Rio de Janeiro, para os Liceus de Manaus, de São Luiz, de Vitória, de Goiânia e de Pelotas, único Liceu que não havia sido proposto em local onde já havia uma Escola da União.

Nas fontes consultadas, não conseguimos encontrar documentos que trouxessem pistas a respeito dos motivos da proposição do Liceu em Pelotas. Pode-se, entretanto, pelos diferentes documentos analisados, que não se tratava simplesmente de um Liceu. O projeto era criar um estabelecimento referência nacional no campo da Educação Profissional, que abrangesse todos os níveis de ensino e deixasse marcada na cidade de Pelotas, em mais um aspecto, a obra da Administração de Getúlio Vargas. A partir de 1937, o governo federal construiu um conjunto vertiginoso de edifícios públicos, “que compreendiam desde sedes ministeriais, agências postais e telegráficas, edifícios de saúde, até entrepostos comerciais e fiscais” (Reis, 2014, p. 11).

Em um artigo publicado na Revista do Serviço Público (RSP, 1938), a respeito da Exposição Nacional do Estado Novo, assinada pelo seu editor, encontra-se o seguinte a respeito do Liceu Industrial de Pelotas:

O Ministério tem 20 escolas profissionais, uma em cada Estado e uma no Distrito Federal, com exceção do Rio Grande do Sul. As escolas atuais não são consideradas boas pelas autoridades do Ministério. Resolveram então abandonar as existentes e construir novas. Já iniciaram a construção no Distrito Federal, em Manaus, S. Luis e Vitória, construindo, para substituí-las, novas escolas, cujas maquetes foram expostas no stand do Ministério da Educação, na Exposição do Estado Novo. *Em Pelotas, Rio Grande do Sul, levanta-se neste momento uma enorme escola profissional, dotada dos melhores recursos.* Nenhuma dessas escolas ficará em menos de 4.000 contos. O Liceu Industrial do Distrito Federal, em construção já adiantada, vai custar 10.000 contos (RSP, 1938, p. 99, grifo nosso).

O projeto do ministério era arrojado em muitos aspectos. Propunha-se, a partir da reestruturação da educação, um novo caráter para a Educação Profissional no país. Essa modalidade de ensino, que anteriormente teve um cunho assistencialista e benemerente, passou a ocupar outros espaços nos discursos e na produção do país.

A partir da segunda metade da década de 1930, o desejo dos governantes era o de estabelecer um Brasil moderno.

Desse modo, para além de uma cultura urbana, agora os educandos da rede profissional deveriam adquirir proficiência nas profissões vinculadas a um modelo de desenvolvimento pautado na evolução tecnológica. Aqui teve início a fase de formação de um contingente vinculado ao novo “espírito da época”<sup>71</sup> do Brasil que avançava no capitalismo industrial.

As mudanças na educação profissional previam grandes obras para os estabelecimentos, com o objetivo de ofertar novos cursos “de acordo com os progressos da indústria e nos moldes dos mais modernos preceitos pedagógicos”. A tônica dessas alterações eram os princípios racionalizados vinculados aos processos industriais, para “fornecer operários conscientes e capazes”. O ensino era ofertado em três graus progressivos, sendo o primeiro de operários, o segundo de contramestres e condutores de ofícios e o terceiro de professores de ofício e mestres. A ideia era ofertar cursos com a “menor duração possível”, com “apenas o indispensável ao bom exercício da profissão”, com maior ênfase à prática do que à teoria (MES, 1940, p. 14-15).

Apesar do investimento na construção e modernização dos Liceus, a ideia subjacente a esse modelo educacional permanecia pautada na exclusão. A centralidade desse modelo educativo estava vinculada a uma necessidade de doutrinação, de pacificação social das camadas populares no interior do sistema capitalista. Aos “operadores ou operários no sistema capitalista, não eram necessários refinados estudos, mas práticas de oficinas” (Colombo, 2020, p. 14).

Mantinha-se a demarcação do público das escolas, voltadas, ainda, aos “desvalidos da fortuna” (Brasil, 1909). No plano ideológico, a operação das atividades produtivas estava vinculada ao “futuro do Brasil, no terreno do progresso material e da paz social” (Fuchs, 193?, p. 1).

Os edifícios da nova fase da educação profissional passaram a traduzir um desejo de crescimento econômico, modernização e evolução tecnológica. Conjuntos

---

<sup>71</sup>Espírito da época ou *Zeitgeist* é um conceito filosófico que significa a vinculação às ideias, valores e atitudes predominantes em uma determinada sociedade num determinado período. O *Zeitgeist* em voga na primeira metade do século XX no Brasil se vinculava ainda a uma experiência romântica, com um ideal de racionalidade moderna, da era da máquina. Preconizavam-se questões como o progresso tecnológico, o racionalismo e o empirismo.

arquitetônicos imponentes, monumentais, com uma linguagem formal vinculada ao modernismo<sup>72</sup>. Os programas de necessidades dessas escolas se mostravam expressivamente mais complexos e especializados que os dos edifícios das Escolas de Aprendizes Artífices, seja pelas construções em si, seja pelos equipamentos dos quais as novas oficinas seriam dotadas. A cidade de Pelotas, durante esse período, foi inserida nesse circuito modernizante pela administração Federal<sup>73</sup>.

De acordo com o relatório apresentado pelo arquiteto Carlos Henrique Porto ao MEC (Brasil, 1940), buscava-se uma padronização para o programa dos Liceus Industriais, que teriam uma variação quanto ao número de salas de aula e estudantes atendidos, mas requisitos mínimos iguais para a construção, como segue:

[...] os novos liceus serão do mesmo padrão com as seguintes dependências: vestíbulo e hall dos alunos, administração (diretoria, secretaria, arquivo, portaria e inspetoria), salas de aulas, oficinas, salas de desenho, gabinete médico e dentário com salas de espera, gabinetes de física, química e história natural, museu tecnológico, salas dos professores, arrecadação, depósito de artefatos e almoxarifado, auditório (platea, balcão, palco e depósito), refeitório (copa, cozinha e despensa), biblioteca (depósito de livros e sala de leitura), dormitório, enfermaria, quarto do vigilante, campo de desportos, corredores e galerias de circulação, instalações sanitárias, residências do diretor e do porteiro (MES, 1940, p. 10-11).

Na tabela Tabela 3, apresentam-se os dados referentes aos anteprojetos e às construções dos novos Liceus Industriais: Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz (RJ), Liceu de Manaus (AM), Liceu de São Luiz (MA), Liceu de Vitória (ES), Liceu de Pelotas (RS) e Liceu de Goiânia (GO).

---

<sup>72</sup>O Governo Federal brasileiro foi um grande financiador da modernização da arquitetura. O projeto do edifício-sede do Ministério da Educação e Saúde Pública, de 1936, no Rio de Janeiro, foi projetado por jovens arquitetos que, posteriormente, se tornaram grandes nomes da arquitetura moderna brasileira. Compunham a equipe projetiva arquitetos como Lucio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Ernani Vasconcellos, Carlos Leão, Jorge Moreira e Oscar Niemeyer. O projeto da sede do Ministério contou, inclusive, com a assessoria do arquiteto francês Le Corbusier, ícone da arquitetura modernista. Nos anos que se seguiram, uma parcela desses arquitetos seguiu contribuindo com o Ministério a partir da superintendência de obras, que era um órgão vinculado ao MES. O movimento moderno de arquitetura brasileiro foi amplamente financiado pelos governos Vargas e Kubitscheck. Nos projetos de construções de novos Liceus a partir de 1937, percebe-se a forte influência dessa linguagem arquitetônica. Era um novo modelo de construção que se propunha a um novo modelo de país.

<sup>73</sup>Datam do mesmo período edifícios como o da Alfândega de Pelotas, inaugurado em 1938 pelo Governo Federal e o terminal de passageiros do aeroporto de Pelotas, para citar exemplos acerca da inserção da cidade no contexto nacional.

Tabela 3 - Dados referentes às construções dos novos Liceus Industriais pelo MES.

<b>Escola</b>	<b>Data da construção</b>	<b>Capacidade de alunos</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Regime</b>	<b>Área do Terreno</b>	<b>Área da construção</b>
Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz	1937-1939	600 total/ 100 internos	Formação de professores de ofício, mestres, contramestres, condutores de serviço e operários qualificados.	Internato e externato	32.372m <sup>2</sup>	18.893m <sup>2</sup>
Manaus	1937-1939	400 total/ 100 internos	Formação de operário qualificado	Internato e externato	25.649m <sup>2</sup>	5.887m <sup>2</sup>
São Luiz	1937-1939	400 total/ 100 internos	Formação de operário qualificado	Internato e externato	29.382m <sup>2</sup>	5.963,4m <sup>2</sup>
Vitória	1937-1939	400 total/ 100 internos	Formação de operário qualificado	Internato e externato	20.752m <sup>2</sup>	6.372,5m <sup>2</sup>
Pelotas	1938-1942	500 total/ 100 internos	Formação de mestres, contramestres, condutores de serviço e operários qualificados	Internato e externato	25.277m <sup>2</sup>	10.752m <sup>2</sup>
Goiânia	1939-1942	400 total/ 100 internos	Formação de operários qualificados	Internato e externato	20.700m <sup>2</sup>	5.368m <sup>2</sup>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Liceu Wenceslau Braz, do Distrito federal, foi previsto com uma área 32.372m<sup>2</sup>, com capacidade para 600 alunos, com 100 internos. O Liceu de Manaus previa uma área de 25.660m<sup>2</sup>, com capacidade para 400 alunos, sendo 100 internos. O Liceu de São Luiz, foi previsto com uma área de 29.382m<sup>2</sup>, com capacidade de 400 alunos, sendo 100 internos. O Liceu de Vitória, foi previsto com área de 20.752m<sup>2</sup>, destinado a 400 alunos, sendo 100 internos. O Liceu de Pelotas foi previsto com capacidade para 500 alunos, sendo 100 internos, com área mínima de terreno com 25.277m<sup>2</sup> <sup>74</sup>.

<sup>74</sup>Dados extraídos do documento denominado “Notas sobre o ensino profissional”, de 1937. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

*Os lyceus do Districto Federal e de Pelotas terão todos os graus de ensino (operário, contramestre e mestre), sendo os demais (Manaus, São Luiz e Victoria) destinados à formação de trabalhadores de primeiro grau. Estão sendo preparados projectos para dois outros lyceus, que terão início em princípio de 1938. Um, para preparação de trabalhadores de primeiro grau, em Goyania, e outro em Bello Horizonte, para trabalhadores de todos os graus (Notas sobre o Ensino Profissional<sup>75</sup>, 1937, grifo nosso).*

Não sendo o bastante a construção de uma escola em Pelotas, seu projeto seria, hierarquicamente, o segundo maior do país: uma escola para 500 alunos, só perdendo em número para o Liceu Wenceslau Braz, projetado para 600. Além disso, junto ao Liceu do Distrito Federal, o de Pelotas seria o único a atender todos os graus do ensino profissional. A respeito das obras, Alexandre Marcondes Filho, Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, por ocasião do lançamento da Exposição de Edifícios públicos (RSP, 1944), fez o seguinte pronunciamento:

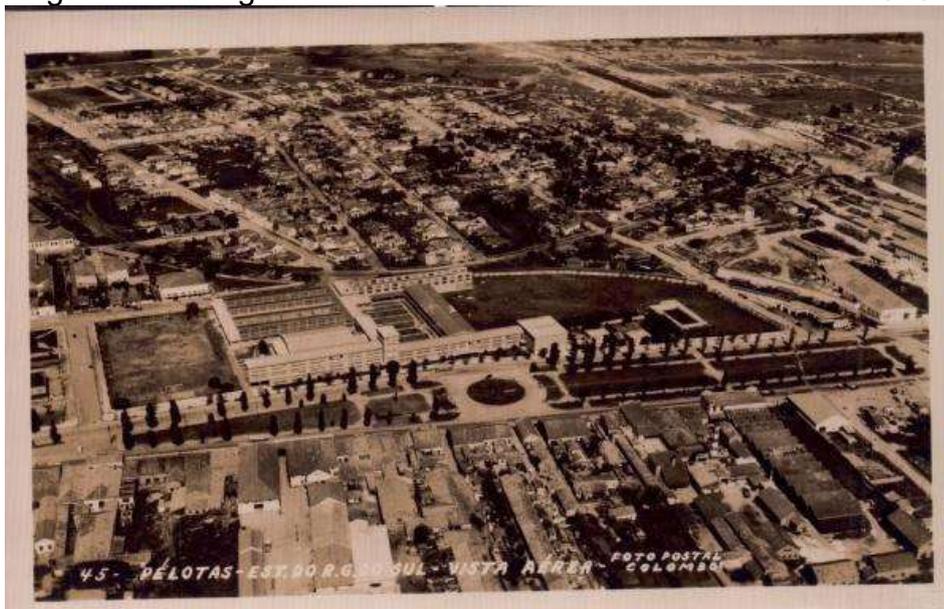
*O edificio público é uma testemunha da vida de um povo, um documento escrito no tempo. Não se limita à finalidade imediata de Serviço do Estado. É, por certo, um memorial da civilização que o informa. A época que não se assinala pela arquitetura, significação e valor das suas construções, sobretudo em matéria de edificios públicos, é um tempo que nada revelou de novo, uma geração que não conseguiu confiar a sua mensagem ao porvir, uma comunidade que não soube perpetuar-se através do eloquente simbolismo dos documentos levantados pelo esforço coletivo (RSP, 1944. p. 176, grifo nosso).*

Na fala do Ministro Alexandre Marcondes Filho, percebe-se a centralidade dada aos edifícios públicos enquanto verdadeiros monumentos do regime varguista. Os edifícios, enquanto monumentos, deixaram sua marca na vida das cidades por eles servidas. Nesse sentido, é significativa a monumentalidade impressa no projeto do Liceu de Pelotas, cuja imponência da implantação se percebe, passados mais de 80 anos de sua concepção, gravada nas linhas da cidade. Na Figura 21 a seguir, temos uma imagem aérea parcial da cidade de Pelotas, de 1945, onde aparece o estabelecimento, a Praça 20 de Setembro se coloca como uma verdadeira esplanada e o edifício se impõe na paisagem tal qual um castelo.

---

<sup>75</sup>Notas sobre o ensino profissional. O Código da Educação Nacional, CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

Figura 21 - Imagem aérea de Pelotas - Escola Técnica em 1945.



Fonte: Olhares sobre Pelotas.

A monumentalidade das formas construídas é utilizada como um recurso em dois sentidos, o de traduzir-se numa linguagem de poder e o de marcar seu legado, seu nome na história do local. Augusto Simões Lopes, ao corresponder-se com o Ministro Gustavo Capanema, evidenciou o segundo elemento ao reiterar nos diálogos que a obra do Liceu industrial seria responsável por deixar o nome de Capanema (ou seria da família Simões Lopes?) gravado na história de Pelotas.

O poder apostava na monumentalização dos espaços como forma de garantir a sua perenidade. Seja ele, poder monárquico ou republicano, laico ou religioso, o investimento na criação de espaços como lugares da garantia da eternidade da memória se acentua a partir da modernidade (Albuquerque Júnior, 2008, p. 45).

Teríamos, então, uma “princesa industrial” na Princesa do Sul. Novamente, é preciso pontuar que Ildefonso Simões Lopes teve um importante papel na remodelação da Educação Profissional durante os anos 1920, processo que orientou as mudanças que surgiram durante a ditadura Vargas. O pelotense teve um papel crucial<sup>76</sup> na articulação que levou Vargas ao poder, fato que não pode ser menosprezado. Aliado a isso, seu filho, Luiz Simões Lopes, assumira um papel crucial durante o governo Vargas ao assumir o DASP. Com base nas fontes documentais

<sup>76</sup>Luiz Simões Lopes, em depoimento dado em 1990, ao contar sobre o golpe de 1930: “Aliás, o dr. Getúlio mandou um avião a Pelotas pegar o meu pai, levou para Porto Alegre, meu pai fardou-se também e foi com ele, dr. Getúlio, no trem que veio para a frente de combate” (Lopes, 2003).

disponíveis, quem intermediou localmente a implantação do Liceu em Pelotas, foi o então senador Augusto Simões Lopes. Aparentemente, a característica de ação mediadora era uma marca da família em sua atuação política.

A ação triangulada dos membros da família, entram em consonância com o defendido por Vargas (no prelo):

Logicamente que as famílias de elite, como os Simões Lopes, eram repletas de conflitos internos e que muitos líderes políticos conseguiam escapar às suas influências, mas não se pode negar o seu poder e prestígio no âmbito local e regional. Nesse sentido, elas eram uma importante fonte de articulação das províncias/estados com o governo central e de formação de mediadores políticos. Cabia a esses últimos incorporar as mudanças vindas de fora e traduzir em nível regional as novas demandas sociais e estatais, adaptando-se às novas conjunturas políticas e econômicas. Portanto, sua atuação dependia da existência de conflitos, muitas vezes implícitos, e do acesso aos recursos do governo central. Eram em conjunturas críticas que a necessidade da mediação se tornava mais evidente (Vargas, no prelo, p. 25).

A mediação entre local e federal realizada por Augusto, pode ser evidenciada na troca de telegramas entre o Ministro Gustavo Capanema e o senador pelotense. No primeiro documento, de junho de 1937, o ministro solicitou que Augusto acompanhasse o arquiteto do Ministério, Carlos Porto, a fim de encontrar um terreno na cidade adequado para a construção do Liceu. Como requisitos, Capanema solicita que o terreno tenha, pelo menos, trinta mil metros quadrados, seja plano, esteja em local salubre e que possua rede de água (Capanema, 1937)<sup>77</sup>.

Carlos Porto, o arquiteto representante do MES, responsável pelo anteprojeto das sedes dos Liceus, e pela escolha dos terrenos onde seriam implantadas, esteve na cidade de Pelotas no começo de setembro de 1937. Acompanhado por Augusto Simões Lopes, foi visitar os terrenos previamente selecionados para o empreendimento. Chama atenção, no documento, quando o senador fala que a construção da escola, seria “importante obra” que “ligará nome de v.exa. a Pelotas”, e sugere a demolição do Instituto Profissional Técnico, “pequeno instituto congênere municipal” que estava implantado no local.

Pelotas, 3 de setembro de 1937

13h30

De: Augusto Simões Lopes

Urgente

Com seu esforçado representante Dr. Carlos Porto temos examinado vários terrenos apropriados construção escola de artífices importante obra ligará

---

<sup>77</sup>Telegrama enviado por Gustavo Capanema a Augusto Simões Lopes em 29 de junho de 1937. CPDOC-FGV. Arquivo Capanema.

*nome v.exa. à Pelotas* desses terrenos o que reúne melhores condições é onde funciona pequeno instituto congênere municipal que teria de ser demolido caso fosse o seu terreno aproveitado.

Ministro Gustavo Capanema

Gabinete Rio (Simões Lopes, 02/09/1937)<sup>78</sup>.

Nas páginas subsequentes, entretanto, Augusto pergunta ao “eminente amigo” se seria possível que o governo aproveitasse o funcionalismo do Instituto [Profissional Técnico] depois que o Liceu fosse instalado. Aparentemente, o senador ensejou uma forma de continuidade do empreendimento municipal, conciliando o desejo do governo federal de trazer uma obra desse vulto a Pelotas. Com a já implantada escola, e imprimindo seu nome na possibilidade de dar alguma sequência ao estabelecimento, que extrapolaria o contexto local e ficaria marcado na política nacional de educação profissional.

Pergunte eminente amigo se seria possível o governo federal aproveitar o funcionalismo do actual instituto depois do novo instalado. Devido extensão area exigida tem sido difícil conseguir terreno em ponto servido de água luz exgoto bonde e próximo zona industrial. O local a que me refiro tem todas essas condições e não [segue na próxima página] importaria *onus municipio que presentemente nao dispõe recursos financeiros*.guardo resposta com urgencia afim podermos resolver definitivamente assumpto com prefeito e camara municipal.

Afetuosos abraços

Augusto S. Lopes<sup>79</sup>

O arquiteto Carlos Porto ficou na cidade de Pelotas até o dia 5 de setembro tratando da escolha de um terreno para a construção do Liceu Profissional. O senador, na sequência de mensagens ao Ministro, elucidou que no dia 10 de setembro iria à capital federal “levando solução definitiva” quanto ao terreno que a câmara municipal destinaria à escola federal. A mensagem corrobora a função de Augusto Simões Lopes como articulador local e conciliador entre os interesses do governo federal e do poder local<sup>80</sup> (Simões Lopes, 06/09/1937).

Como resposta ao Senador, Gustavo Capanema enviou novo telegrama, dois dias após, para Augusto Simões Lopes a respeito das tratativas em torno do Liceu Industrial de Pelotas. Na mensagem, agradeceu a “valiosa cooperação com Governo Federal” para que se acelerasse a iniciativa de construção do Liceu na cidade de

<sup>78</sup>Telegrama manuscrito, conjunto de três mensagens, enviado por Augusto Simões Lopes ao Ministro Gustavo Capanema no dia 02 de setembro de 1937. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

<sup>79</sup>Continuidade do telegrama enviado ao Ministro Gustavo Capanema no dia 02 de setembro de 1937 por Augusto Simões Lopes. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

<sup>80</sup>Telegrama enviado por Augusto Simões Lopes ao Ministro Gustavo Capanema no dia 06 de setembro de 1937. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

Pelotas. O ministro, explicou ainda que o arquiteto Carlos Porto apresentou a planta do terreno e trouxe informações sobre os esforços e tratativas realizadas para que se conseguisse o terreno.

Na sequência, Capanema abordou sobre a possibilidade de aproveitamento do quadro de professores do Instituto Profissional Técnico. “Quanto aproveitamento pessoal escola profissional já existente, consideramos assunto com maior simpatia, parecendo-me viável contrato dos elementos administrativos que se hajam revelado capazes”<sup>81</sup> (Capanema, 08/09/1937).

Apenas, após findadas as articulações envolvendo o Senador Augusto Simões Lopes e o Ministro Gustavo Capanema, comunicou-se com a Prefeitura Municipal de Pelotas. Na semana subsequente à troca de mensagens com Augusto, o Ministro então solicitou ao Prefeito Municipal de Pelotas providências no sentido de entregar o terreno escolhido pelo arquiteto do governo para a realização do projeto arquitetônico e se desse início à construção do Liceu Industrial na cidade de Pelotas<sup>82</sup> (Capanema, 14/09/1937).

Dessa forma, teve início a elaboração do projeto e construção do Liceu Industrial em Pelotas. No final do mês de novembro de 1937, o arquiteto Carlos Porto apresentou ao Ministério o pré-projeto acompanhado de especificações técnicas e orçamento para a realização de concorrência para a construção da “Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Sul”<sup>83</sup>. Em dezembro do mesmo ano, foi aberto o “Convite-edital n. 42”, enviado a “diversas firmas” para concorrência a ser realizada no mês de janeiro de 1938, relativa à construção do Liceu de Pelotas. Foram apresentadas cinco propostas de construtoras diferentes, e escolhida a empresa Azevedo, Moura & Gertum, de Porto Alegre, para a realização da obra. (MES, SO, 1941).

O contrato com a construtora Azevedo, Moura & Gertum foi celebrado pela presidência em 1º de fevereiro de 1938, com a nomeação do Engenheiro Silvio

---

<sup>81</sup>Telegrama enviado pelo gabinete do Ministro Gustavo Capanema no dia 08 de setembro de 1937 para o Senador Augusto Simões Lopes, em resposta ao telegrama enviado pelo Senador no dia 06 de setembro. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

<sup>82</sup>Correspondência enviada pelo Ministério da Educação ao Prefeito Municipal de Pelotas, em 14 de setembro de 1937. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

<sup>83</sup>Os documentos oficiais do Ministério oscilam a denominação entre Lyceu, Liceu Industrial de Pelotas e Escola de Aprendizes Artífices. A nomenclatura de Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Sul está presente nos Processos do MES – S.O. 203/37 e S.E. 22.537/38, referentes à Superintendência de Obras.

Barbedo, ex-diretor do Instituto Profissional Técnico e Ex-Prefeito da cidade de Pelotas, como fiscal da obra. No mês de março de 1938, foi programado o lançamento da pedra fundamental da obra do Liceu Industrial de Pelotas. Luiz Simões Lopes<sup>84</sup>, em 24 de março de 1938, enviou um telegrama do Ministro Gustavo Capanema perguntando quando este iria a Pelotas para fazer a solenidade de lançamento da pedra fundamental do Liceu. Capanema não pôde comparecer, solicitando a Luiz Simões Lopes<sup>85</sup> que o representasse na cerimônia (MES, SO, 1941<sup>86</sup>).

No mesmo dia 3 de abril, o Senador Augusto Simões Lopes, tio de Luiz Simões Lopes, novamente enviou uma correspondência diretamente ao Ministro da Educação parabenizando-o pela realização, bem como reforçando o laço de proximidade entre os dois políticos.

Destinatário: CTN Ministro Gustavo Capanema  
Rio, DF  
Abraço prezado amigo pelo lançamento pedra fundamental Lyceu que *ligará seu ilustre nome a minha terra natal*.  
Afetuosas Saudações  
Augusto Simões Lopes  
Pelotas, 03/04/1938.  
(Resposta manuscrita realizada no telegrama original de Augusto Simões Lopes)  
Dr. Augusto Simões Lopes,  
Retribuo afetuosamente abraço. Congratulações prezado amigo motivo lançamento pedra fundamental Liceu Industrial *em boa hora em sua culta e laboriosa cidade*.  
Gustavo Capanema.  
Rio, DF, 20/04/38 (Simões Lopes, 03 de abril, 1938; CAPANEMA, 20 de abril, 1938, grifo nosso).

Na mensagem, o Senador cumprimentou o Ministro “*Pelo Lyceu que ligará o seu ilustre nome a minha terra natal*”, reiterando o conteúdo de mensagens anteriores,

<sup>84</sup>Luiz Simões Lopes foi uma figura central durante o governo de Getúlio Vargas. Luiz era filho de Ildelfonso Simões Lopes e entre 1930 e 1937 atuou como Oficial do Gabinete do Chefe do Governo Provisório, cargo que corresponde ao atual Gabinete Civil. Em março de 1937 Luiz assumiu a presidência do Conselho Federal de Serviço Público Civil (CFSPC), criado a partir da Lei de Reajustamento do Serviço Público. (...) Evidenciou-se, por outro lado, a inconveniência de manter sob um órgão colegiado a responsabilidade pelo desempenho de um largo espectro de atividades cuja execução requeria grande agilidade. O CFSPC preparou assim o caminho para a instalação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). O Conselho foi extinto em julho de 1938 e, em seu lugar, criado pelo Decreto-Lei n. 579, de 30 de julho de 1938, Vargas instituiu o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), cuja presidência foi delegada a Luiz Simões Lopes. (...) A grande influência exercida pelo DASP nesse período sobre a política governamental foi ainda ampliada graças ao controle orçamentário que adquiriu sobre todos os órgãos públicos.

<sup>85</sup>Telegrama enviado por Luiz Simões Lopes a Gustavo Capanema em 24 de março de 1938. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

<sup>86</sup>Relatório da Superintendência de Obras do Ministério da Educação e Saúde, 1941. Telegrama de Luiz Simões Lopes a Gustavo Capanema e Telegrama de Gustavo Capanema a Luiz Simões Lopes, 1938. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

em que Augusto demonstrou a importância com que via a marca do Ministério da Educação, na figura de Gustavo Capanema, sobre a cidade de Pelotas. Na resposta, o Ministro devolveu o agradecimento, parabenizando também Augusto pelo ato de fundação do Liceu, dizendo que foi feito em “boa hora em sua culta e laboriosa cidade” (Simões Lopes, 04/04/1938; Capanema, 20/04/1938<sup>87</sup>).

Face aos documentos encontrados, pensamos que o Senador Augusto Simões Lopes foi uma peça importante no sentido de articular o estabelecimento do Liceu Profissional de Pelotas. O político transitava entre os cenários municipal e federal, realizando essa mediação entre as duas esferas. Além disso, Augusto agia como um mediador entre esses dois campos de interesse. Em artigo do jornal Diário Popular, de janeiro de 1941, denominado “Impressões do dr. Augusto S. Lopes sobre a vida econômica de Pelotas”, encontra-se o seguinte:

Sabedores, como todos os pelotenses, do empenho dispendido por s. s., no sentido de que fosse a nossa cidade dotada de um modelar estabelecimento de ensino técnico, era natural que, de início nos referíssemos ao Liceu Industrial, monumental realização que o Governo Federal está levando a cabo e que trará, não só para Pelotas, como para o sul do Estado incalculáveis benefícios.

Sobre o Liceu Industrial disse o dr. Augusto Simões Lopes:

- É de alta significação educacional o futuro Liceu que, diga-se de passagem, é o 3º e dos maiores construídos no Brasil e o único deste tipo, fora das capitais de Estados. Essa circunstância põe nossa terra em destaque, se é que não foi ela, por sua valia, que conquistou tão excepcional recompensa. Carecemos, ainda de artífices e técnicos. O artesanato é, por enquanto, embrionário. A vida moderna, porém, exige especializações profissionais e aí daqueles povos que descurarem do preparo de suas “equipes” de manu e maquina-fatureiros. Os liceus industriais que estão sendo Edificados nos Estados de nossa Pátria, serão centros de preparação desses obreiros, sob princípios da arte e da técnica atual, cada vez mais vertiginosa, mais exigente e mais racional. Justo, portanto, a nossa ufania e a nossa reverência ao Governo Federal pela escola com que dotou Pelotas, elevando-lhe o patrimônio material e espiritual (Diário Popular, 19/01/1941).

A reportagem, na introdução aponta para o amplamente sabido “empenho dispendido” pela parte de Augusto para a construção do Liceu na cidade de Pelotas. Devemos atentar para as relações pessoais e familiares de Augusto, que o alçam a um patamar de influência notável no campo político nacional. Além de senador, o político era irmão de Ildelfonso Simões Lopes e tio de Luiz Simões Lopes, detentor de uma espécie de poder moderador durante a Ditadura Vargas.

---

<sup>87</sup>Telegrama. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

Não nos cabe dizer quem veio antes nessa história, o pai, o tio ou o sobrinho, cabe, sim, tornar pública a atuação de Augusto na concretização dessa iniciativa monumental para a cidade de Pelotas, bem como mencionar a rede familiar que agia em conjunto para reforçar a atuação nos processos locais. Aparentemente temos aqui uma tríade composta por Ildefonso, Augusto e Luiz, na implementação de alguns projetos federais-locais. De acordo com Vargas (no prelo):

É difícil compreender a complexidade da trajetória de Luiz e de seu papel no governo sem fazer referência à sua família e a sua ligação com essa cidade. Ele próprio reafirmava aos amigos que as funções públicas que exerceu eram consagradas pela “tradição de família” e que o início de sua carreira junto à burocracia federal foi facilitado pela influência política de seu pai. O Dr. Ildefonso Simões Lopes foi deputado federal na maior parte das legislaturas entre 1906 e 1930, ministro da Agricultura, entre 1919 e 1922, e vice-presidente da Aliança Liberal, exercendo papel fundamental na construção da candidatura de Getúlio Vargas à presidência da República (Vargas, no prelo, p. 2).

A mesma mão que criou as casas “sanitárias” de aluguel para trabalhadores, criou o “moderno” bairro Simões Lopes e foi responsável pela criação de duas grandes vilas operárias na região do Fragata, foi uma das grandes articuladoras da implantação do Liceu Profissional. Especulador imobiliário, empresário, prefeito, deputado e senador. Augusto Simões Lopes atuou na produção de aspectos públicos e privados que compuseram a cidade na primeira metade do século XX.

A obra do Liceu Industrial de Pelotas teve início em 1938. Os documentos apontam questões como falhas de projeto, morosidade para correção de algumas questões, atraso nas obras, termos aditivos no contrato, trocas de materiais construtivos etc. No ano seguinte, no início das obras, em 1939, foram relatadas algumas situações como falhas de projeto que atrasaram o andamento da construção. O projeto (Figura 22 e 23) era constituído de 8 salas de aula, 2 salas de desenho, 10 oficinas (distribuídas em 5 pavilhões), 4 museus, laboratórios, auditório, campo esportivo, biblioteca, internato, gabinetes médico e dentário, banheiros e vestiários para estudantes internos e externos, residência para o Diretor e residência para o zelador (MES, SO, 1941; MES, 1943).

Figura 22 - Imagens da maquete do projeto Liceu Industrial de Pelotas.



Fonte: CPDOC-FGV.

Figura 23 - Auditório e Ginásio esportivo. Liceu Industrial de Pelotas.



Fonte: CPDOC-FGV.

No último quartel de 1939, os documentos evidenciam uma disputa de território. O Instituto Profissional Técnico, a escola municipal, insistia em sua existência. Eram 400 estudantes matriculados, vidas, histórias, motivações. A direção e a municipalidade não queriam abandonar o Instituto. A construtora do Liceu pressionava o Ministério. O Ministério pressionava o Ministro, em nome do acordo que Capanema havia feito e do nome empenhado. Capanema pressionava o prefeito. O prefeito estava aliado com a comunidade do Instituto, estavam apegados à ideia de que uma escola sucederia à outra e que a comunidade escolar não ficaria desamparada. Resistiram o quanto puderam (Figura 24).

Figura 24 - Imagem do Prédio do Instituto, ao direito a obra do Liceu Industrial.



Fonte: Meireles (2007, p. 26-27).

Em abril de 1939, o professor Glaucius Vinicius de Lima Antunes, diretor do Instituto Profissional Técnico, concedeu uma entrevista ao jornal *A Opinião Pública* sobre o estabelecimento. Segundo a matéria, o Instituto contava com 400 estudantes matriculados, se tratava de um número grande, se considerarmos como o número de estudantes para o qual se projetaram a maior parte dos Liceus Industriais das capitais brasileiras no período. Na entrevista, foram realizadas perguntas acerca do Liceu Industrial de Pelotas, que estava em construção.

A esse respeito, o diretor do Instituto pronunciou-se em consonância ao pedido do Senador Augusto Simões Lopes ao Ministro Gustavo Capanema, ao dizer que para o provimento dos cargos do estabelecimento em construção, seria justo ou esperado que fossem “aproveitados para esse fim o funcionalismo e o professorado do Instituto Profissional Técnico, os quais se acham, como é óbvio, naturalmente indicados para o preenchimento dos referidos cargos” (Antunes, 1939).

Com relação à manutenção das atividades do Instituto Profissional Técnico, de acordo com o diretor Glaucius Vinicius de Lima Antunes (1939):

Sobre o assunto, é pensamento do digno Prefeito de nossa Comuna fazer prosseguir os cursos do Instituto Profissional Técnico, até que esteja em condições de abrir suas aulas o Liceu de Aprendizes Artífices. Que a s., numa elevada compreensão dos interesses do ensino, evitar desde modo que sofra a instrução profissional um colapso por tempo mais ou menos longo, o que traria manifestos prejuízos à nossa população escolar destinada ao ensino profissional.

A julgar pela entrevista, pelos relatórios da Superintendência de Obras do Ministério da Educação e pela troca de correspondências entre as autoridades, compreende-se que o interesse local era o de manter o funcionamento do Instituto o máximo de tempo possível. Tal situação, se tornou insustentável ao final do ano de 1939, em função das pressões realizadas pela construtora Azevedo, Moura & Gertum para que fosse demolido o Instituto a fim de terminar as obras do Liceu Profissional. Se deflagrara um conflito de interesses entre as esferas municipal e federal, cada qual em defesa do seu estabelecimento de educação profissional.

O prefeito de Pelotas, Dr. Albuquerque Barros, declarou em matéria ao Diário Popular de 10 de setembro de 1939, em relato acerca de visita à Capital Federal para tratar de assuntos de interesse Municipal, entre eles o Liceu Industrial:

O ilustre dr. Gustavo Capanema resolveu a contento o problema do funcionamento do “Liceu Industrial” – que vinha preocupando a prefeitura. Como é sabido, já *havia sido deliberado o fechamento do nosso Instituto Técnico. Para não prejudicar os alunos matriculados nesse curso*, a prefeitura consentiu em prolongar o seu funcionamento até a abertura oficial do novo Liceu Federal. Havia notícias, porém, de que a inauguração desta escola só se daria daqui a três anos, o que importaria em sensível sacrifício para o erário municipal. Trouxe, agora, a segurança de que o “Liceu Industrial” *iniciará as suas aulas até julho, o mais tardar, do próximo ano [1940]*, havendo-me declarado o Sr. Ministro da Educação que viria pessoalmente fazer a inauguração desse grande estabelecimento de ensino profissional (Diário Popular, 10/09/1939, grifo nosso).

O relato do prefeito evidenciou esse conflito, ao mesmo tempo, em que havia o desejo da municipalidade em manter o IPT em funcionamento, havia o grande projeto federal, que não permitia que se mantivesse o estabelecimento anterior. A intervenção de Augusto Simões Lopes quanto à escolha do terreno onde se situaria o Liceu Federal, foi crucial nesse sentido. As fontes demonstram que a jogada de Augusto havia sido a de estabelecer uma ligação entre a iniciativa municipal e a escola federal, ao determinar o mesmo terreno para ambas as escolas e ao solicitar que se aproveitassem os trabalhadores do Instituto para o Liceu. A iniciativa, no entanto, não correu tão bem quanto previu o Senador.

No dia 9 de setembro de 1939, a empresa Moura, Azevedo e Gertum solicitou ao Superintendente de Obras providências para que a prefeitura de Pelotas entregasse o prédio do Instituto Profissional Técnico para demolição, uma vez que a prefeitura havia se recusado a entregar. O Superintendente de obras, no dia 20 de setembro, em função da demanda, solicitou ao Ministro Capanema que intervisse pessoalmente com a prefeitura para permitir a demolição do prédio. Em 5 de outubro de 1939, o Ministro Gustavo Capanema enviou um telegrama ao Prefeito Municipal, onde solicitava que “autorizeis demolição urgente [do] prédio atual [da] escola profissional dessa cidade afim [de que] tenham andamento rápido [as] obras [de] construção [do] liceu profissional” (MES, SO, 1941).

Apesar das solicitações, a prefeitura insistiu na manutenção do Instituto durante o ano de 1939. Em 24 de dezembro de 1939, o Diário Popular noticiou a abertura da Exposição Anual de trabalhos dos estudantes do Instituto, como segue:

O dr. Albuquerque Barros respondeu agradecendo e *após exaltar a obra que vem realizando aquele instituto*, cortou a fita simbólica dando por inaugurada a exposição. [...] O vasto salão ficou imediatamente repleto *de visitantes, unânimes em elogiar os trabalhos expostos*. [...] E efetivamente os trabalhos apresentados, quer pela variedade, como pela apresentação e ótimo acabamento, *demonstram de modo inconfundível a eficiência do ensino prático do Instituto Profissional Técnico*. [...] Durante os rápidos momentos que permanecemos no recinto, tivemos oportunidade de observar o grande interesse para aquisição dos artigos expostos, o que é seguro índice do êxito da belíssima exposição do Instituto Profissional Técnico (Diário Popular, 24/12/1939).

Pelo exposto na notícia, observa-se que havia interesse dos atores locais de demonstrar o êxito do Instituto enquanto projeto educativo da municipalidade. Não se tratava de um estabelecimento sem importância ou sem relevância no cenário da cidade no final dos anos 1930. Conforme exposto anteriormente pelo diretor do Instituto, professor Glaucius de Lima Antunes, a escola contava com 400 estudantes matriculados, o que consistia num estabelecimento de grande porte para o período, se compararmos com os projetos dos Liceus Industriais, que abrigariam entre 400 e 600 estudantes nas capitais dos Estados. Apesar de todas as investidas, o Instituto resistia, e insistia em lutar por sua permanência.

O Ministro Gustavo Capanema precisou intervir pessoalmente para que ocorresse, de fato, a demolição do edifício. Em dezembro de 1939, Capanema enviou um telegrama agradecendo ao Prefeito pelas providências tomadas para apressar a

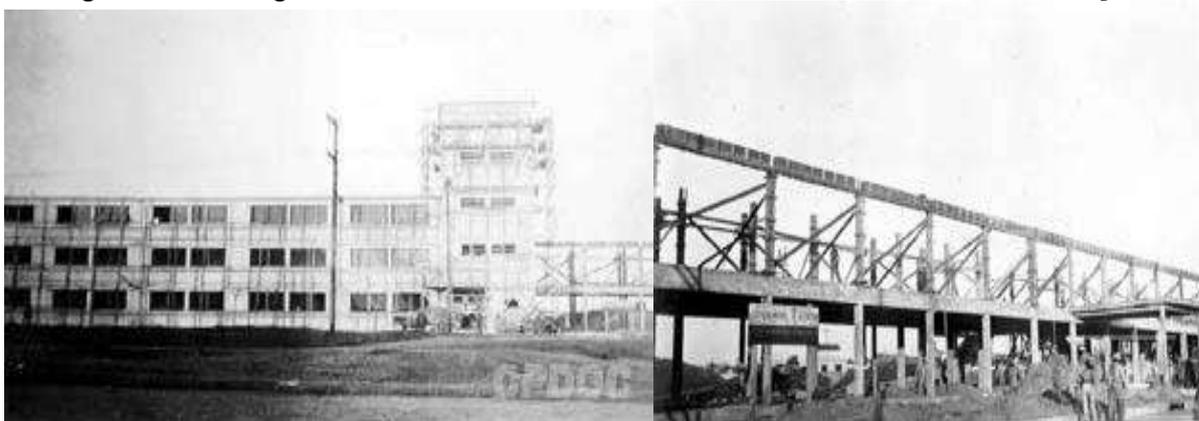
construção do Liceu Profissional<sup>88</sup> (MES, SO, 1941). Como repercussão, o Instituto Profissional Técnico foi dissolvido através do Decreto Municipal n. 1979, de 25 de maio de 1940, antes da conclusão das obras do estabelecimento que o sucederia na oferta de educação profissional em Pelotas.

De acordo com Meireles (2007, p. 36):

Em seu lugar [do Instituto Técnico Profissional], surgiria a imponente Escola Técnica de Pelotas, cuja sede foi erguida no mesmo terreno, determinando às necessidades da construção que fosse demolido o antigo prédio do Instituto, sendo seus alunos transferidos para outras escolas. Além do terreno, a existência de alguns professores e funcionários do Instituto no primeiro Quadro de Pessoal da Escola Técnica e o fato desta também ser destinada à oferta de Educação Profissional estabelecem um elo relacional entre as instituições, que foi totalmente esquecido após a troca de vinculação administrativa entre o Poder Público Municipal e Federal.

O MES assinou o termo de recebimento do edifício do Liceu Industrial de Pelotas em 19 de fevereiro de 1941, de forma incompleta. No ano de 1942, foram autorizadas obras complementares para concluir as instalações dos cursos industriais. O terreno onde se implantou a escola ocupa uma área de 32.793m<sup>2</sup> e apresentava, em sua configuração inicial, um total de 10.752m<sup>2</sup> de área construída (MES, 1943). Se imprimia, no cenário da cidade de Pelotas, a Princesa Industrial (Figuras 25, 26 e 27).

Figura 25 - Imagens do edifício do Liceu Industrial de Pelotas em construção.

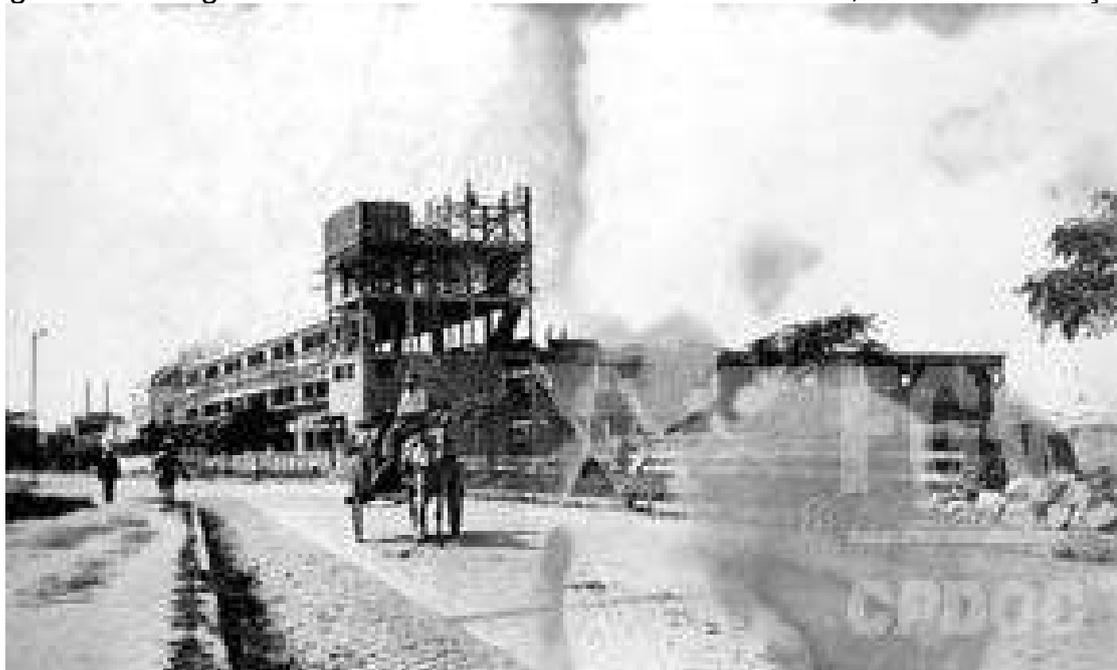


Fonte: CPDOC-FGV.

---

<sup>88</sup>Relatório da Superintendência de Obras do Ministério da Educação e Saúde. Construção de um Liceu Industrial em Pelotas, Rio Grande do Sul. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

Figura 26 - Imagem do edifício do Liceu Industrial de Pelotas, final da construção.



Fonte: CPDOC-FGV.

Figura 27 - Imagem do edifício do Liceu Industrial de Pelotas, final da construção.



Fonte: CPDOC-FGV.

No centro de Fedora, metrópole de pedra cinzenta, há um palácio de metal com uma esfera de vidro em cada cômodo. Dentro de cada esfera, vê-se uma cidade azul que é o modelo para uma outra Fedora. São as formas que a cidade poderia tomar, por uma razão ou por outra, se não tivesse se tornado o que é atualmente. Em todas as épocas, alguém, vendo Fedora tal como era, havia imaginado um modo de transformá-la na cidade ideal, mas, enquanto construía o seu modelo em miniatura, Fedora já não era mais a mesma de antes e o que até ontem havia sido um possível

futuro hoje já não passava de um brinquedo numa esfera de vidro (CALVINO, 2003, p. 16).

Houve um intervalo, uma mudança de ritmo, uma pausa. Obra entregue, ao menos parcialmente, pela construtora. Necessidade de obras complementares. Mudanças na estrutura da Rede Federal de Educação Profissional. Zora ficou adormecida, sua materialidade existia nas linhas da cidade. Porém, Zora não era um espaço. Era materialidade vazia. Olhamos novamente Fedora. Fedora, das esferas, dos modelos e da busca pelo ideal. Enquanto se busca, já não é mais a mesma. O futuro projetado, planejado, não é mais nada senão uma lembrança, uma cristalização de algo que não se concretizou, porque ao se fazer, já era outra.

Assim, o Liceu abrigou a vida, porém, a vida que ele abrigou foi outra, o espaço transitório daquilo que a cidade demandava. Antes de ser instituído como escola, transversalizado, sem saber ao certo que era Liceu, foi casa de 800 pessoas durante a grande enchente que atingiu a cidade em 1941. Conforme o jornal A Opinião Pública:

Cerca de 800 pessoas foram trasladadas para o amplo e espaçoso edifício do Instituto Profissional Técnico [a reportagem em ato falho, nomeou o estabelecimento conforme o antigo, que fora demolido para dar lugar ao Liceu], recentemente construído. [...] O prédio do Instituto possui amplos e magníficos alojamentos, higienicas instalações sanitárias e enfermarias, onde todos os albergados terão bastante conforto e todo o carinho de que são merecedores (A Opinião Pública, 16/05/1941, p. 4).

Fedora, nesse ser-sendo o que não era, seguiu existindo em outros usos. O monumento construído para ser escola-fábrica, foi antes abrigo. E foi outras coisas. Em fins de novembro de 1941, quando não era mais casa, foi festa e sonho, para celebrar, exhibir e desejar o crescimento da agroindústria local, como noticiado pelo Diário Popular.

Desdobrada ante os olhos dos que amanhã estarão escritos no número dos alunos deste profícuo estabelecimento, a alegoria à Indústria, em mostruários deslumbrantes; aberta à visita pública, a Exposição Agro-Industrial, não só consiste em apresentar o que Pelotas produz, como em apelar para que as energias novas se estimulem e dentro em pouco assistamos ao desfile do que, conquistando as boas notas finais, sejam cidadãos úteis pela sua vocação cultivada (Diário Popular, 16/11/1941, p. 12).

A exposição pode ser vista como uma marca da complexidade institucional, que é, a um só tempo instituída-instituente. Contém em si a mudança e a conservação social num mesmo espaço, contraditório, confuso, ao mesmo tempo conservação e transformação. Embora tenha sido, em sua organização, uma espacialidade do poder

e do desejo da elite industrial, a exposição também permitiu o acesso popular ao suntuoso edifício da escola.

Seria “bom demais” se o instituído se confundisse sempre com o aparelho de coação, com o poder estabelecido das classes dominantes. Seria bom demais se o instituinte se confundisse com a capacidade de análise e de contestação potencial atribuída a cada indivíduo ou a uma categoria social de contornos precisos, carismaticamente encarregada de fazer história (Lourau, 2004, p. 64).

O Liceu nesse entre, nesse não ser-sendo, nesse estado de beleza e monumento, não existindo existiu. Foi casa, foi sonho, foi acalanto, foi desejo de dias melhores para uma cidade que lutava por existir, por resistir. Criado por um estado repressivo, ditatorial, numa perspectiva de amoldamento de consciências em conformidade com o sistema, em sua existência minoritária, o Liceu foi não-sendo várias coisas. O Liceu apagado da memória da escola, o Liceu que ainda não era, o Liceu que não foi, repousa nas exuberante nas linhas da cidade e na memória daqueles que hoje não são mais. Voltemos ao interstício legal que conformou o Liceu-Escola-Fábrica.

Em 1937, com a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, prevista pela Lei n. 378, também houve a primeira modificação nas escolas profissionais. As Escolas de Aprendizes Artífices, cuja denominação se dava desde sua fundação em 1909, passaram a ser conhecidas como Liceus destinados ao ensino profissional. A remodelação foi tão intensa que, em pouco tempo, os maiores Liceus foram substituídos por uma nova configuração: as Escolas Técnicas (Fonseca, 1961).

Em 1942, ocorreu uma nova transformação na organização da Educação Profissional brasileira. O Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabelece a Lei Orgânica do Ensino Industrial. A partir dela, foram criados os dois ciclos do ensino industrial, correspondendo o primeiro ao ensino industrial básico, artesanal<sup>89</sup> e de mestria (antigos primeiro e segundo grau), e o segundo ao ensino técnico e pedagógico (antigo terceiro grau). A partir do decreto, os estabelecimentos industriais passaram a se dividir em escolas técnicas, escolas industriais, escolas artesanais e escolas de aprendizagem (Brasil, 1942).

---

<sup>89</sup>O ensino artesanal possuía uma duração menor que o industrial, sendo de um ou dois anos, enquanto que o curso do ciclo básico do ensino industrial, o ginásio, possuía duração de quatro anos. Os cursos de aprendizagem eram cursos voltados aos trabalhadores e eram localizadas nos estabelecimentos industriais.

De acordo com Fonseca (1961, p. 208):

Levando em consideração que o ensino nas escolas de aprendizes artífices estava restrito apenas à aprendizagem das profissões elementares, e que a evolução das indústrias no país já exigia um operariado com conhecimentos especializados e de nível superior ao do ensino primário, o mesmo decreto previa uma expansão gradativa do ensino industrial com a anexação, às escolas existentes, de seções de especialização condizentes com as indústrias regionais. Previa, também, aquele ato a possibilidade de instalação, por parte do Governo Federal, de novas escolas industriais que atendessem às necessidades das indústrias da região.

O curso industrial básico correspondia ao curso ginásial, ofertado aos estudantes que já tivessem concluído o ensino primário. Já o curso técnico tinha como requisito a conclusão do ginásio ou do ensino secundário. Para ingresso num curso técnico, o estudante deveria prestar um exame vestibular. Para o curso pedagógico, que correspondia ao curso de formação para ser professor do ensino profissional, o estudante devia ter concluído um curso técnico. As Leis Orgânicas do Ensino estruturaram o ensino industrial, comercial e a criação do “sistema S”, e foram fruto da gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde.

Conforme Cunha (2000, s/p.):

Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de “exames vestibulares” e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício, embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão.

É importante ressaltar a mudança de público, até mesmo de viés das escolas industriais federais, antes se destinavam aos órfãos e aos ‘desvalidos da fortuna’. A Lei Orgânica do Ensino Industrial fez com que todo o ensino primário fosse propedêutico, colocando a formação profissional para o que se chamava nível secundário: o ginásio e o colegial. A partir dessas alterações, o Sistema S, em especial o Senai, passou a receber os estudantes mais pobres e com menor escolaridade para os cursos industriais e de aprendizagem.

Com a nova legislação, o ensino industrial ficou dividido em dois ciclos, o fundamental e o básico. O primeiro ciclo do ensino industrial equivalia à formação ginásial, ou seja, aos últimos anos do ensino fundamental, ao passo que o segundo ciclo correspondia à formação técnica de nível médio. A reestruturação realizada em

1942, dá fim aos Aprendizes Artífices e inaugura a rede Federal de estabelecimentos de ensino industrial, com o Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 que criava, assim, as Escolas Técnicas Federais dentro do rol do ensino profissional.

Muitas obras, projetos e vultos. O esperado Liceu industrial não chegou a funcionar como estabelecimento educacional. Em 1942, criou-se a Escola Técnica de Pelotas, por força do Decreto-lei n. 4.127, de 25 de fevereiro, que dispõe sobre a rede Federal de Escolas Técnicas, incluídas no Ministério da Educação (Brasil, 1942). A partir do Decreto, nasceram as Escolas Industriais<sup>90</sup> e Técnicas<sup>91</sup>, que ofertavam ensino profissional de nível secundário. Desse modo, os estabelecimentos voltados ao ensino industrial, foram divididos em escolas técnicas e escolas industriais.

De acordo com os parágrafos do art. 8 do Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942 (Brasil, 1942), que instituiu as Escolas Técnicas Federais:

§ 1º As escolas técnicas referidas neste artigo ministrarão os cursos técnicos e os cursos pedagógicos, e bem assim os cursos industriais e os cursos de mestria, de que trata o regulamento do quadro dos cursos de ensino industrial, expedido com o decreto n. 8.673, de 3 de fevereiro de 1942, e que forem compatíveis com as suas instalações.

§ 2º As escolas técnicas de que trata o presente artigo entrarão a funcionar desde logo, salvo as de Niterói, de Salvador, de São Paulo e de Belo Horizonte, cujo início de funcionamento ficará na dependência de que para as mesmas sejam construídas e montadas novas e próprias instalações (Brasil, 1942).

---

<sup>90</sup>Foram instituídas, pelo Decreto Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, as seguintes escolas industriais: I. Escola Industrial de Belém, com sede na capital do Estado do Pará. II. Escola Industrial de Teresina, com sede na capital do Estado do Piauí. III. Escola Industrial de Fortaleza, com sede na capital do Estado do Ceará. IV. Escola Industrial de Natal, com sede na capital do Estado do Rio Grande do Norte. V. Escola Industrial de João Pessoa, com sede na capital do Estado da Paraíba. VI. Escola Industrial de Maceió, com sede na capital do Estado de Alagoas. VII. Escola Industrial de Aracajú, com sede na capital do Estado de Sergipe. VIII. Escola Industrial de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia. IX. Escola Industrial de Campos, com sede no Estado do Rio de Janeiro. X. Escola Industrial de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. XI. Escola Industrial de Florianópolis, com sede na capital de Santa Catarina. XII. Escola Industrial de Belo Horizonte, com sede na capital de Minas Gerais. XIII. Escola Industrial de Cuiabá, com sede na capital de Mato Grosso.

<sup>91</sup>O Decreto Lei n. 4.127 de 1942 instituiu as seguintes Escolas Técnicas: Escola Técnica Nacional e Escola Técnica de Química com sede no Distrito Federal. Escola Técnica de Ouro Preto, anexa à Escola Nacional de Minas e Metalurgia, com sede na cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Escola Técnica de Manaus, com sede na capital do Estado do Amazonas. Escola Técnica de São Luiz, com sede na capital do Estado do Maranhão. Escola Técnica do Recife, com sede na capital do Estado de Pernambuco. Escola Técnica de Salvador, com sede na capital do Estado da Bahia. Escola Técnica de Vitória, com sede na capital do Estado de Espírito Santo. VI. Escola Técnica de Niterói, com sede na capital do Estado do Rio de Janeiro. Escola Técnica de São Paulo, com sede na capital do Estado de São Paulo. Escola Técnica de Curitiba, com sede na capital do Estado do Paraná. Escola Técnica de Pelotas, com sede no Estado do Rio Grande do Sul. Escola Técnica de Belo Horizonte, com sede na capital do Estado de Minas Gerais. Escola Técnica de Goiânia, com sede na capital do Estado de Goiás.

As escolas que apresentavam melhor estrutura e capacidade de crescimento foram transformadas em Escolas Técnicas, as demais se tornaram Escolas Industriais. A diferença estava na oferta de cursos. Enquanto as Escolas Técnicas ofertavam o primeiro e o segundo grau do ensino profissional, as Escolas industriais somente ofertavam cursos do primeiro grau, que correspondia aos cursos industriais e de mestría. Pela redação do Decreto-Lei, compreende-se que a Escola Técnica de Pelotas já estaria pronta para entrar em funcionamento desde 1942.

Salientamos, aqui, que uma escola não é somente uma escola. Nesse caso, se trata da corporificação de um projeto nacional mais amplo. Estava, a um só tempo, vinculada ao projeto capitalista e também a um projeto urbano. Em um contexto nacional de desenvolvimentismo e de um governo centralizador e ditatorial, definir valores e motivações para uma classe operária, ainda em uma fase inicial de organização, se tornava um elemento fundante para o projeto nacional em vigor.

Nesse sentido, Cunha (2005, s/d) explicita:

A formação do caráter pelo trabalho tinha uma dupla vantagem. Por um lado, propiciava a aprendizagem de ofícios a um número adicional de jovens operários, atividade essencial para o andamento do processo de acumulação de capital. De outro lado, complementarmente, plasmava as atitudes, os valores e as motivações dos futuros operários, de modo a evitar que desenvolvessem lutas contrárias à ordem estabelecida.

Meireles (2007), atribui à construção da Escola Técnica na cidade de Pelotas a uma maior influência de Luiz Simões Lopes, pelotense cuja atuação era vinculada diretamente ao Presidente da República. Segundo a autora, pediu ao Presidente Getúlio Vargas que criasse a escola na cidade de Pelotas, somando ao pedido de Gustavo Capanema de uma escola em Belo Horizonte. Apesar de ser veiculado, a partir da pesquisa de Meireles (2007), a influência de Luiz Simões Lopes enquanto elemento fundamental, no sentido de se criar a escola em Pelotas, a autora reitera que esse foi um entre outros elementos importantes para tal, como segue:

A instituição veio para Pelotas pela conjugação de diversos fatores, entre os quais se destaca o pedido e as ações concretas de Luiz Simões Lopes junto ao Governo Federal, mas as circunstâncias político-administrativas do País aquela época, as especificidades do Rio Grande do Sul quanto aos investimentos federais no ensino técnico-profissional e a situação socioeconômica do município, considerado o mais importante do interior do Estado, foram circunstâncias importantes que devem ser consideradas (Meireles, 2007, p. 123).

É um dado palpável que Luiz tenha influenciado de algum modo decisivo na construção da Escola em Pelotas, dada sua posição estratégica na administração Federal. No entanto, há ainda imprecisões históricas na narrativa oficial, pois simplesmente foi apagada de nossa documentação oficial qualquer menção ao projeto do Liceu Profissional.

Além disso, creditar a Luiz a implementação da Escola, é apagar os esforços familiares e de conjunto que transparecem nesse processo. O passo anterior, dado por Ildefonso, no sentido de remodelar a educação profissional, a influência exercida pelo pai de Luiz na esfera federal, haja vista que era, nesse momento, presidente do Banco do Brasil e havia transitado em diferentes postos da administração pública desde 1906. A retaguarda trazida por Augusto, que havia sido prefeito e era Senador, transitando nos espaços locais e realizando esse papel mediador que foi fundamental no processo de construção e implementação da escola na cidade.

Muitas das dificuldades iniciais ao funcionamento da escola, foram relatadas nos documentos oficiais, advieram do fato de se instalar uma nova estrutura, que não precedia de uma organização anterior como Escola de Aprendizes Artífices, “as demais Escolas também vêm lutando com a falta de professores, mas como contavam com antigos servidores, pois foram reorganizadas e não instaladas como se deu em Pelotas” (MES, 1944, p. 6).

A condição de instalação de uma nova estrutura, sem bases anteriores na administração federal, é reveladora do tamanho do projeto realizado em Pelotas. Nesse sentido, aponta Meireles (2007):

A consciência de que sua atuação [Da Escola Técnica] não deveria se circunscrever aos limites locais ou regionais, sendo destinada a todo Estado do Rio Grande do Sul, sempre esteve presente na Escola Técnica Federal de Pelotas. Seus alunos são originários de diversos municípios e seus egressos desenvolvem atividades profissionais nos mais variados segmentos e localidades geográficas (Meireles, 2007, p. 54).

A inauguração oficial da Escola foi em 11 de outubro de 1943, a solenidade contou com a presença de autoridades federais, dentre elas o interventor do Estado, Coronel Ernesto Dorneles, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o Ministro da Agricultura, Apolônio Sales e o Presidente Getúlio Vargas. Também contou com a presença de Francisco Montojos, Diretor da Divisão do Ensino Industrial e o Major Barbosa Leite, diretor da Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde.

O registro fotográfico oficial referente à inauguração da Escola Técnica, disponível no Arquivo Nacional, é composto de imagens de duas diferentes partes da inauguração, vista nas figuras a seguir. Na Figura 28, observa-se pessoas com vestimenta formal, que compunham o grupo de convidados especiais do evento, aglomeradas ao redor do edifício em sua inauguração.

Destaca-se a presença de automóveis na paisagem. Percebe-se no entorno que configura a praça em frente à Escola Técnica, ainda não estava concluído. A Avenida 20 de Setembro não havia recebido pavimentação, pelo aspecto granuloso do terreno e pelas marcas das rodas dos automóveis deixadas no chão.

Figura 28 - Inauguração da Escola Técnica de Pelotas, 11 de outubro de 1943.



Fonte: SIAN, Arquivo Nacional.

A visita do Presidente foi amplamente noticiada e aguardada. Quando a comitiva presidencial chegou para a inauguração do Edifício, “o aguardava uma compacta multidão além de 5.000 escolares que se encontravam concentrados no local sendo saudado entusiasticamente à passagem”. A foto da inauguração da Escola aponta uma grande quantidade de pessoas aglomeradas do lado de fora do edifício, aguardando a comitiva presidencial.

Há um cordão de policiamento gerando uma faixa para rodagem dos veículos das autoridades. No interior do Edifício, “encontrava-se já um elevado número de convidados especiais, e muitíssimas famílias do escol social pelotense” (Diário Popular, 12/10/1943). De acordo com o noticiado pelo Diário Popular (12/10/1943):

Ao deixar o recinto da Escola Técnico-Profissional, o presidente Vargas foi alvo de nova e vibrante manifestação popular, por parte da grande multidão que lotava completamente o espaço fronteiro da Escola, e seus largos laterais. O delírio popular era tão intenso que o presidente custou a chegar a seu carro acompanhado do interventor e do prefeito (Diário Popular, 12/10/1943).

Figura 29 - Inauguração da Escola Técnica de Pelotas.



Fonte: SIAN, Arquivo Nacional.

Na Figura 29, nota-se grande quantidade de carros em comitiva na avenida e a divisão de grupos de pessoas. No terraço do edifício, se encontram pessoas em trajes mais formais, os convidados especiais. Há uma aglomeração significativa de pessoas ao redor do edifício, com uma presença significativa de crianças e mulheres. No centro, entre os grupos de pessoas, carros escoltados por policiais fardados sobre motocicletas. No grupamento à esquerda dos carros, para o lado da praça, policiais criando uma separação imaginária entre passeio e faixa carroçável, para dar passagem aos veículos e dando um caráter de “progresso” na via não pavimentada.

Figura 30 - Notícia Diário Popular sobre a visita de Getúlio Vargas à cidade.



Fonte: Diário Popular, 12 de outubro de 1943.

Apesar da inauguração oficial, a escola não entrou em funcionamento no ano letivo seguinte (Figura 30). Em relatório endereçado ao Diretor Geral de Planejamento, a respeito de visitas realizadas em estabelecimentos situados na região Sul do país, no ano de 1944, é possível observar um descontentamento da gestão federal em face da dificuldade de início as atividades acadêmicas, como expressado no excerto a seguir (MES, 1944).

*A escola foi instalada em edifício construído especialmente para servir-lhe de sede. As instalações são excelentes, podendo-se sem receio afirmar que a Escola é um dos principais, senão o principal, monumento da cidade de Pelotas.*

*O Governo Federal não poupou recursos para montar essa notável unidade do aparelhamento que objetiva assegurar ao ensino industrial a posição que merece nos quadros educativos do país. A Escola Técnica de Pelotas é uma realização magnífica do Governo Nacional.*

*Pois bem, sr. Diretor Geral, essa instituição admirável está inativa. Tôda boa vontade do Presidente da República em prestigiar a iniciativa da construção e do aparelhamento da Escola é tôda a ingente tarefa do Ministro da Educação e saúde em planejar o sistema do ensino profissional estão sendo anuladas pelas peias do nosso regime de administração pessoal.*

*Em poucas palavras: a Escola Técnica de Pelotas não está funcionando<sup>92</sup> (MES, 1944, p. 4, grifo nosso).*

Novamente fica evidente, no texto do Diretor da Divisão de Orçamento, a importância do ex-Liceu Industrial, que se transformou em Escola Técnica sem chegar a ser Liceu, na política de Estado do período. A Escola se constituiu em um monumento predial na cidade de Pelotas. Tal monumento se constituiu de um

<sup>92</sup>Relatório apresentado ao Diretor Geral do Departamento de Administração pelo Diretor da Divisão de Orçamento, relativamente a visitas realizadas à Faculdade de Medicina de Porto Alegre, e às Escolas Técnicas e Industriais de Pelotas, Florianópolis, Curitiba e São Paulo, 1944. Fonte: CPDOC-FGV, Arquivo Gustavo Capanema.

empreendimento de grandes proporções pelo governo federal, mas apresentou diversas dificuldades em se materializar na cidade.

O esforço governamental para colocar em funcionamento a Escola não se restringiu à sua edificação. Foram captados, inclusive, candidatos ao ingresso no novo estabelecimento em outras localidades do estado, que foram levados a realizar as provas de avião, tamanho era o desejo de sucesso da administração. Entretanto, outras dificuldades se apresentaram, como a de contratação de professores especializados para dar conta dos cursos propostos, como se observa no excerto a seguir, referente ao já mencionado relatório ao Departamento de Administração (MES, 1944).

Abriram-se as inscrições para matrícula, ocorreram candidatos de todo o Rio Grande do Sul, *alguns até transportados por via aérea*, por conta do Governo Estadual, realizaram-se as provas de admissão, matricularam-se, finalmente, 152 candidatos, mas, *como a escola não dispõe até agora de professores*, o ensino não está sendo ministrado.

[...] Mas enquanto elas [as provas para preenchimento das vagas de professores] são processadas, deve-se permitir o preenchimento em caráter precário das funções vagas, de modo a não prejudicar, como no caso, *a carreira de 152 jovens que, por atenderem ao chamado do Governo*, passarão um ano longe dos estudos, perdendo um tempo preciosíssimo que não pode ser recuperado.

De outro lado, *o problema de recrutamento de professores para a Escola Técnica de Pelotas é de solução difícil*, como a prática demonstrará: o campo de recrutamento é escasso, devido às *condições locais, à posição geográfica da cidade* e à relativa atração do salário oferecido. (MES, 1944, p. 4-5, grifo nosso).

Grandes reformas administrativas, duas modificações legais de fundo quanto à estrutura relativa à Educação Profissional, muitas investidas do Governo Federal, que reverberam na preocupação com a tomada de “medidas urgentes devem, por conseguinte, ser adotadas para evitar prejuízos maiores ao ensino e a onerosa paralização de uma obra que foi concebida para estar em movimento” (MES, 1944, p. 5). O relatório ao Ministério da Educação e Saúde apontava para uma expressiva preocupação com a inatividade da Escola, solicitando que a situação fosse pensada em colaboração com outros órgãos e fosse resolvida com urgência (Ibidem).

A implantação da Escola Técnica não se restringiu à construção do Edifício monumental. Também compunha o projeto a qualificação paisagística da Praça 20 de setembro, no canteiro em frente à escola. No Diário Popular de 28 de janeiro de 1945, cerca de um mês antes do começo das atividades de ensino, foi noticiado o “Plano de Embelezamento de um dos mais importantes setores de nossa cidade”. Além do plano

paisagístico (Figura 31). O projeto, desenhado pelo Departamento de Ensino Técnico Industrial do Ministério da Educação e Saúde, previa também a construção de uma piscina destinada às práticas de natação dos estudantes e a pavimentação da avenida (Diário Popular, 28/01/1945).

Figura 31 - Imagens do Plano de embelezamento da Praça.



Fonte: Diário Popular, 28 de janeiro de 1945.

De acordo com a notícia:

Entre os grandes benefícios que nos veio prestar a Escola Técnica de Pelotas, [...], temos a acrescentar a parte do que diz respeito ao embelezamento de nossa urbs. Situada num local em que as edificações se acham espalhadas, o magestoso edifício da Escola Técnica veio dar um novo aspecto àquele setor da rua Marechal Floriano, dando-nos a impressão nítida do que será aquele local, nos dias do futuro, quando Pelotas, retomar o seu ritmo normal de Progresso (Diário Popular, 28/01/1945).

O excerto da notícia aponta para o impacto do “magestoso edifício da Escola Técnica” (sic) na malha urbana de Pelotas. Sua implantação, para além do prédio em si, previu também o ajardinamento do seu entorno, criando uma esplanada de acesso ao estabelecimento. O projeto trazia em si uma utopia, de “dias do futuro” quando a malfadada Princesa podia retomar o seu já saudoso crescimento econômico. Aqui, se torna nítida a contradição inerente à investida de criação do estabelecimento. Por um lado, um verdadeiro palácio, uma joia incrustada no bairro operário. Por outro, seu

objetivo de formar “homens do futuro”<sup>93</sup> para atuarem num cenário de industrialização que, no campo local, se traduzia mais como um desejo do que uma realidade concreta.

A reportagem vai além, ao afirmar que “se ainda existir quem não saiba avaliar a importância dessa obra que nos legou o governo federal, aos poucos se irá convencendo do que ela é, na realidade” (Diário Popular, 28/01/1945). Muito mais do que uma escola, o que se percebe nos discursos tanto das autoridades, dos documentos ministeriais quanto das notícias da época, é que o estabelecimento, antes mesmo da materialização das atividades de ensino, vinha carregado de expectativas quanto a mudanças substanciais na cidade. O simbolismo e o impacto da obra traziam desejos de crescimento, de evolução, de movimento, que não se restringiam ao público-alvo da escola.

Então, um ano e quatro meses passados da inauguração oficial da Escola Técnica, com estudantes que aguardavam desde o ano anterior, o anúncio de começo das aulas foi realizado. O início das atividades de ensino da Escola Técnica ocorreu, de fato, em 20 de fevereiro de 1945, contando com a presença de Luiz Simões Lopes entre as autoridades que compunham a mesa da sessão solene (Figura 32).

Figura 32 - Título de matéria do Jornal sobre o início das atividades escolares.



Fonte: Diário Popular, 24 de jan. de 1945.

Oito anos se passaram entre a idealização do Liceu Industrial e o início de suas atividades escolares. A princesa industrial, a quem o Ministério da Educação e Saúde destinou tamanhos recursos e atenção, finalmente desfilaria, soberba, no abre-alas do Fragata. Finalmente seus agentes a ocupariam, e ela teria uma função e um funcionamento (Figura 33).

<sup>93</sup>Conforme a notícia, “Assim, a Escola Técnica de Pelotas, estará habilitada a preparar os nossos homens do futuro, não só ministrando-lhes os ensinamentos destinados à sua vida prática e ao desenvolvimento de nossas indústrias, mas também capacitando-os fisicamente para o aprimoramento da raça. Não raras vezes temos afirmado que a Escola Técnica de Pelotas pode ser comparada aos mais modelares educandários existentes no Brasil. E, quando levamos ao conhecimento público o que ali já foi realizado, o que se está realizando e o que se pretende realizar, fazemo-lo convictos de que estamos demonstrando, com argumentos sólidos, tudo o que já dissemos em dias anteriores” (Diário Popular, 28/01/1945).

Figura 33 - Aspectos do Edifício da Escola Técnica de Pelotas em 1945.



Fonte: Memorial IFsul.

Apesar da demora, o esforço governamental teve frutos. A Escola Técnica de Pelotas se consolidou como uma referência regional. Historicamente, a antiga Escola Técnica, hoje *Campus* do Instituto Federal, cumpre um papel importante na cidade de Pelotas. A escola foi criada em um período marcado por significativos investimentos do Governo Federal no fomento à industrialização, o que demarcou, também, um período de intensos investimentos no campo do desenvolvimento de um ensino industrial.

No ano de 1967, para compreender seu vulto em relação ao estado do Rio Grande do Sul, a escola era “o estabelecimento de ensino profissional com o maior número de alunos do Estado do Rio Grande do Sul, registrando mais de 2000 matrículas” (Meireles, 2007, p. 74). O registro trazido por Ceres aponta que, pelo menos em parte, o desejo dos idealizadores do estabelecimento se confirmou. Havia, enfim, a materialização de uma grande escola, que formava profissionais para realizarem atividades em campos estratégicos do desenvolvimento da infraestrutura nacional.

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinados aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais (Dos Santos, 2003, p. 220).

A educação profissional passa a estar presente nos planos de desenvolvimento econômico do governo Getúlio Vargas, através da formação de profissionais de nível técnico subsidiado pelo governo, para atender às demandas de desenvolvimento econômico, com base nos processos consolidação da indústria nacional e da

crescente urbanização que o país atravessava. O ensino profissional ocupou, a partir de 1934, um espaço importante na agenda estatal pela necessidade de formação de mão de obra técnica. Fruto desse movimento, em janeiro de 1937, foi decretada a criação do Liceu Industrial de Pelotas (Ghiraldelli, 2002; Maduro Silva; Heijmans; Moreira, 2020; Assis; Medeiros Neta; Gonçalves, 2022).

De acordo com Bomeny (1999, p. 139):

[...] Em sentido especial, a educação talvez seja uma das traduções mais fiéis daquilo que o Estado Novo pretendeu no Brasil. Formar um “homem novo” para um Estado Novo, conformar mentalidades e criar o sentimento de brasilidade, fortalecer a identidade do trabalhador, ou por outra, forjar uma identidade positiva no trabalhador brasileiro, tudo isso fazia parte de um grande empreendimento cultural e político para o sucesso do qual contava-se estrategicamente com a educação por sua capacidade universalmente reconhecida de socializar os indivíduos nos valores que as sociedades, através de seus segmentos organizados, querem ver internalizados.

O Estado Novo (1937-1945) foi um período marcado por múltiplas facetas e questões. Sua ascensão se deu em um contexto global marcado pela eclosão da Segunda Guerra Mundial. Esse contexto teve influência significativa nas políticas e nas decisões do governo, à medida que o país navegava em um cenário internacional extremamente tenso. Uma variedade de políticas foi implementada, algumas pareciam contraditórias entre si. Isso pode incluir políticas de censura e autoritarismo, bem como iniciativas de desenvolvimento econômico e social (Gomes, 2014).

Como característica de um Estado intervencionista, o governo tomou medidas ativas para influenciar a economia, a sociedade e o desenvolvimento do país, muitas vezes através de políticas de regulamentação e intervenção, que se adaptavam às necessidades da industrialização e do desenvolvimento econômico, com ênfase na expansão da indústria, como fruto de uma revolução passiva e uma modernização conservadora (Ciavattta, 2021; Ramos, 2014).

O regime autoritário investiu substancialmente nas áreas da cultura e da educação, ao tentar criar uma identidade nacional que fortalecesse o Estado. Nessa perspectiva, consolida-se a escola pública enquanto um equipamento de presença do Estado ao longo do território, tornando-a um elemento-chave na criação de ações estatais sistemáticas, padronizadas e regulares. Desse modo, passa a ser utilizada como um “posto avançado do Estado” (Algebaile, 2013; 2017; Pandolfi, 1999).

A educação era considerada um elemento estratégico de segurança nacional, contava com significativa influência do exército em suas formulações, considerada um

dos sustentáculos ideológicos do regime autoritário. A educação desempenhou um papel central no projeto cultural e político do Estado Novo no Brasil, usada para promover a conformidade com os valores e objetivos do governo, funcionando como um instrumento de controle e influência ideológica e na consolidação de uma identidade nacional (Bomeny, 1999; Pandolfi, 1999).

Essas disparidades perpetuam ciclos de desigualdade, reproduzem estruturas de poder que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. Como resultado, a educação, longe de ser uma força equalizadora, muitas vezes se torna um mecanismo de reprodução e legitimação das hierarquias coloniais, mantendo um status quo que beneficia os privilegiados em detrimento dos marginalizados.

Não é desproposital dizer que a formação humana, técnica e tecnológica que se persegue construir na rede federal vem historicamente desafiar a cultura escravocrata e a marca autocrática do capitalismo dependente que caracterizam nossa sociedade, pela valorização da unidade dos trabalhos manual e intelectual. Das escolas de aprendizes artífices, passando pela formação de técnicos industriais e agrícolas necessários à superação do modelo agrário-exportador pelo urbano industrial, logo irrigado pela ideologia desenvolvimentista dos anos de Juscelino Kubitschek e da ditadura civil militar, chega-se às Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica nos anos 2000 (Ramos, 2020, p. 21).

Apesar dessa estrutura dual, marcada por desigualdades, originalmente voltada à docilização dos corpos pobres das cidades, se faz necessário frisar que a educação profissional, não é somente instituída. Sempre há uma força instituinte, revolucionária, por menor que seja, em seu interior.

Esse germe instituinte permitiu que, não a salvo de contradições, surgissem estabelecimentos de ensino com formação geral, formação técnica, tecnológica, científica, cultural e política. Mesmo com todas as marcas, a educação profissional persiste, resiste, faz história e historicidades, pulsa e se renova face aos ataques do e ao projeto educacional brasileiro.

A racionalidade colonial que operou na cidade, também se observa na constituição da escola, na visão hierarquizante que visou colocar os pobres “no seu lugar”, no lugar de operadores em uma sociedade profundamente desigual. Em suas práticas, observaram-se permanências e resistências, possibilidades de movimentos instituintes, que permitiram, em alguns ou muitos casos, o lugar esperado pelas elites fundantes desse aparelho coativo e disciplinador, fosse transgredido. A escola se tornou também o lugar do desejo, das forças produtivas e revolucionárias.

Produzida a partir de uma linguagem de poder para disciplinar os corpos dos futuros trabalhadores da cidade, o disciplinador conjugou em si o indisciplinado. O instituído passou a dançar com o instituinte, trazendo, em cada mudança que se desejava conservadora, também o inusitado.

Ao longo de sua existência, a escola, a partir de uma operação transdutiva, ao se colocar em relação com seus agentes, produziu perturbações em sua forma inicial que a modificaram e modificaram também seus agentes, produzindo novas formas de ser e saber que não operam somente a linguagem de poder instituída.

Os dois primeiros capítulos tiveram uma base bibliográfica e documental, podem parecer descolados da proposta de trabalhar com o direito à cidade na interseção entre a cidade de Pelotas e a “Escola Técnica”; como já mencionado anteriormente, a proposta foi trazer aqui a leitura a respeito da instituição cidade e do estabelecimento escola, onde se atravessam várias instituições, dentre elas a educação e, também, a cidade. O caminho apresentado, nesse sentido, foi o de mostrar a constituição desses dois entes: escola e cidade para, a partir daí abordar a perspectiva do direito à cidade.

Ao problematizar a cidade e a escola, tivemos o intuito de aproximar os dois campos. Mostrar os movimentos que instituíram os dois, permitir ao leitor que conheça e se torne parte dessa relação institucional. Há uma gama de acontecimentos que se perdem no constructo social a respeito dessas instituições, mas que são importantes para que possamos adentrá-las com um olhar crítico e sensível.

Abordar processos sobre a conformação da cidade que apontam para uma racionalidade colonial, que mostram as permanências dessa racionalidade na organização da cidade, são também um modo de se exercer um direito, um direito de refletir, de conhecer a cidade para além do que está posto no dia a dia. Compreender as formas que a cidade toma, são formas políticas e conjugaram e conjugam de disputas de interesses, permite nos colocar de outro modo perante a cidade.

Pensamos do mesmo modo a respeito da escola. Mostrar os movimentos políticos, econômicos e sociais, é mostrar as dinâmicas de operação da cidade, e mostrar, ainda, que essas dinâmicas extrapolam a materialidade física da cidade. Olhar para os processos que instituíram a cidade e a escola, é também olhar para o direito à cidade, afinal, para se apropriar de um território é preciso, antes de mais nada, conhecê-lo.

#### 4. TERCEIRO ATO: O DIREITO AOS ENCONTROS COMO DIREITO À CIDADE

Situadas a cidade, a escola e a escola na cidade em seus processos de implantação, passamos à discussão de uma leitura do direito à cidade enquanto o direito à restituição do urbano por meio dos encontros. Harvey (2012; 2014) aponta que o direito à cidade consiste muito mais no direito de mudar a nós mesmos enquanto coletivo/comunidade através reconstrução dos espaços da cidade, do que no exercício da liberdade individual ao acesso de recursos urbanos. Nesse sentido, o direito à cidade é um direito coletivo, um ideal político que remete a uma democratização dos acessos e da possibilidade de controlar a urbanização e transformar a cidade.

Cidade e Instituição se mesclam. Fazem parte de um mesmo conjunto. Quando pensamos em direito à cidade enquanto utopia, a cidade no nível do funcionamento, podemos relacionar o direito à cidade com uma ação instituinte. Quando pensamos em cidade tradicional e em segregação, nos deparamos com as forças do instituído, da função, as ações que estão a serviço da exploração e que tentam se colocar como eternas, naturais e invariáveis. A cidade morta de Lefebvre é a cidade instituída. A obra, como complexidade, vai sempre extrapolar o que é produzido pelos agentes sociais.

Este capítulo tem por objetivo discutir o direito à cidade a partir de dados produzidos por encontros que se fizeram em distintos níveis e formas. Houve meu encontro com a cidade de Pelotas, com seu passado e sua conformação a partir de uma racionalidade colonial. Houve o encontro com a cidade de Pelotas e com o IFSul *Campus* Pelotas, a antiga Escola Técnica de Pelotas, que se deu em pelo menos três níveis. O nível histórico, onde desvelei aspectos da sua fundação e implantação na cidade de Pelotas; o nível das experiências vividas com o corpo nesse espaço; por fim, o encontro no nível da pesquisa de campo, onde foram produzidos encontros com os estudantes formandos dos cursos técnicos integrados, que discutiremos em consonância com o direito à cidade.

#### 4. 1 Sobre a noção adotada quanto ao Direito À Cidade

A cidade depende também das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade, embora não possa ser pensada somente enquanto organizadora dessas relações, se coloca, ao mesmo tempo, como recipiente e ímã. Como instituição repressiva e permissiva. Como festa e como campo de batalha, onde se colocam inúmeras tensões constantes. A cidade muda quando muda a sociedade no seu conjunto. Entretanto, as transformações da cidade não são os resultados passivos da globalidade social, de suas modificações (Lefevbre, 2004; Mumford, 2004).

O ritmo de vida nas cidades parece ser uma alternância entre a materialização e a eterização: a estrutura concreta, destacando-se graças a uma reação humana, assume um significado simbólico, unindo o que sabe e o que é sabido, ao passo que as imagens subjetivas, as ideias, intuições, apenas parcialmente formadas em sua expressão original, de igual forma assumem atributos materiais, em estruturas visíveis, cujo próprio tamanho, posição, complexidade, organização e forma estética, estendem a área de significação e valor, do contrário inexprimível. O planejamento da cidade é, dessa maneira, o ponto culminante de um adequado processo de materialização (Mumford, 2004, p. 129).

Rolnik (1995) afirma que na cidade nunca se está só, somos sempre uma parte, um fragmento em um conjunto, em um coletivo. Habitar a cidade significa, portanto, participar de algum modo da vida pública, mesmo que seja de modo submisso às suas regras e normas. Para ela, a cidade, desde sua origem, significa uma maneira de organizar um território e uma relação política entre os que nela habitam. Tanto construir quanto viver em cidades implicam ações necessariamente coletivas.

A cidade como obra, é uma produção de seres humanos por seres humanos. As condições que permitem, também limitam as possibilidades daquilo que é produzido na cidade e pela cidade, não são o suficiente para explicar o que nasce da cidade, na cidade e através da cidade. Como um grupo de grupos, a cidade se manifesta como dupla morfologia: ela é material por um lado e social por outro (Lefevbre, 2004).

O que impressiona mais, é o fato de os lugares vividos serem como presenças de ausências. O que mostra designa aquilo que não é mais: “aqui vocês *vêem*, aqui

*havia...*”, mas isto não se vê mais. Os demonstrativos dizem do visível suas invisíveis identidades: constitui a própria definição do lugar, ser esta série de deslocamentos e de efeitos entre estratos partilhados que o compõem e jogar com essas espessuras em movimento (De Certeau, 2008, p. 189).

Os grandes contrastes que hoje se fazem entre riqueza e pobreza, os conflitos entre poderosos e oprimidos, não impedem a geração de um apego à cidade, nem a contribuição para a beleza dessa obra. Pelo contrário, as lutas reforçam o sentimento de pertencer e colaboram para a existência dessa revolução que poderá restituir a cidade (Lefebvre, 2004).

A vida social, por isso, a cidade também, é regulada por instituições. Cada sociedade tem sempre uma utopia, uma orientação de objetivos, que é desvirtuada por uma deformação que se resume na exploração de alguns homens por outros. O instituinte é o lugar da utopia, enquanto o instituído apresenta, frequentemente, funções a serviço da exploração. O direito à cidade é uma força instituinte, é a cidade renovada, transformada, imbuída dos processos revolucionários (Baremlitt, 2002).

Parte-se dessa primeira aproximação acerca do que é uma definição de cidade, procuramos entender o que pode ser a conceituação do próximo termo, o direito à cidade. O termo foi popularizado a partir de Lefebvre, com a publicação do livro “O direito à cidade”. Trata-se, inicialmente, de um slogan, de uma proposta para lidar com os problemas que surgiram dos eventos de 1968 em Paris, bem como uma homenagem à obra “O Capital”, de Karl Marx.

Henry Lefebvre (2004) aponta que o direito à cidade não pode ser pensado como um simples “direito à visita” ou de retorno às cidades tradicionais. Deve ser pensado, formulado, de outro modo, como um direito à vida urbana renovada e transformada. Para o autor, a cidade tradicional, a cidade historicamente formada, não vive mais, a cidade está morta. Apesar disso, da morte da cidade, o urbano ainda persiste, mesmo em um estado que hoje é disperso e alienado, que é uma virtualidade. O direito à cidade, hoje, pode ser traduzido também como o direito ao espaço urbano.

Assim, a preocupação de Lefebvre não era de propor um novo slogan abrangente demandando o direito às necessidades básicas. Era sobre algo mais – uma qualidade urbana específica, que havia sido até então negligenciada no debate público: o acesso aos recursos da cidade para todos os segmentos da população, e a possibilidade de experimentar e realizar formas alternativas de vida (Schmid, 2012, p. 43).

O “urbano” como o elemento possível de realizar o direito à cidade. Enquanto a cidade, para Lefebvre (2004), é a realidade presente, imediata, prática, arquitetônica, o urbano é a realidade social, são as relações. O espaço urbano se constitui como a forma do encontro, da convergência, do desejo. Para Marcuse (2009), o urbano é a forma abreviada para a sociedade que atualmente foi solidificada nas cidades, a interseção entre a vida cotidiana e o mundo criado social e materialmente ao nosso redor. Para Schmid (2012), trata-se do lugar de sobreposição e de entrelaçamento entre redes de produção e canais de comunicação, que geram lugares de encontro e troca.

Ao conclamar o direito à cidade, Lefebvre (2004) desejava que a cidade voltasse a ser ato e obra de um pensamento complexo. O direito à cidade se consolida como uma síntese, não uma simples combinação de elementos, mas uma síntese enquanto prática, enquanto encontro a partir da transdução e que só pode se tornar realidade através das forças sociais. O direito da cidade é uma utopia.

Na interpretação de Marcuse (2009), trata-se de uma utopia ativa, da reivindicação a uma totalidade, à cidade enquanto elemento completo e diferente da cidade e da sociedade preexistente. Para ele, a exigência ao direito à cidade vem dos excluídos, dos privados das necessidades materiais imediatas. A demanda, por sua vez, vem dos alienados, que são apenas superficialmente integrados ao sistema, mas limitados dos recursos que vão para além do material para alcançar uma vida digna.

O direito à cidade é uma reivindicação e uma bandeira sob a qual para mobilizar um lado no conflito sobre quem deve se beneficiar da cidade e que tipo de cidade ela deveria ser. É uma reivindicação moral, fundada em princípios fundamentais de justiça, de ética, de moralidade, de virtude, do bem. ‘Direito’ não tem o significado de uma reivindicação legal executada por um processo judicial hoje (embora isso possa ser a parte de uma reivindicação como um passo na direção de realizar o Direito à Cidade). Ao contrário, são múltiplos direitos que são incorporados aqui: não apenas um, não apenas o direito ao espaço público, ou o direito à informação e transparência no governo, ou um direito de acesso ao centro, ou um direito a esse ou aquele serviço, mas o direito a uma totalidade, a uma complexidade, na qual cada uma das partes é parte de um todo único ao qual se exige o direito [...] (Marcuse, 2009, p. 192-193, tradução nossa).

Para a classe trabalhadora, rejeitada do centro para as periferias, o direito à cidade tem um alcance e uma significação, um meio e um objetivo, um caminho e um horizonte. Esse caminho se torna possível através das lacunas da sociedade, dos vazios que surgem entre as estruturas sociais. Esse é o caminho das utopias, onde é possível gerar transformações (Lefebvre, 2004).

De acordo com Trindade (2012, p. 149):

[...] ter direito à cidade significa poder usufruir das vantagens, dos serviços e oportunidades oferecidas pelas boas localidades do sistema urbano. O direito à cidade, portanto, não é equivalente ao direito à moradia; o primeiro é muito mais amplo e complexo, pois considera a localização do indivíduo no sistema urbano em seu conjunto e a possibilidade de acesso às melhores localizações da cidade. Não por acaso, o direito à cidade é muitas vezes associado pela literatura acadêmica (e pelos próprios ativistas sociais) ao direito de morar nas áreas centrais, visto que os centros históricos das grandes cidades possuem uma ampla gama de equipamentos coletivos e infraestrutura urbana, em comparação às áreas periféricas.

O direito à cidade é apresentado por Harvey (2012) enquanto exercício ativo da administração e da organização do processo urbano, entendido como um grande destino de uso dos capitais excedentes. Dada a organização social do capital, o direito à cidade, hoje se restringe a uma pequena elite política e econômica, que utiliza seu poder para moldar as cidades de acordo com seus próprios interesses.

Um passo na direção de unificar essas lutas é adotar o direito à cidade tanto como lema operacional quanto ideal político, justamente porque ele enfoca a questão de quem comanda a conexão necessária entre a urbanização e a utilização do produto excedente. A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo, se os despossuídos pretendem tomar para si o controle que, há muito, lhes tem sido negado, assim como se pretendem instituir novos modos de urbanização (Harvey, 2012, p. 88).

O direito a cidade se entende, então, como o direito à vida urbana em sua completude, não só para os considerados politicamente relevantes, mas também para todos os que implicam na vida social. É no direito a uma cidade onde há uma convergência entre a solução das necessidades materiais e simbólicas. O direito à cidade, aqui, não se restringe ao direito ao acesso aos espaços públicos, ou a um instrumento jurídico formal. Na utopia proposta por Lefebvre, o direito à cidade se coloca como um grito e uma exigência, uma demanda pelo atendimento das necessidades materiais e uma exigência no sentido de restituição da cidade como obra, como valor de uso, como o encontro, como o atendimento das aspirações, dos desejos, da subjetividade arrancada dos cidadãos.

Por subjetividade, Guattari e Rolnik, (1996, p. 33) entendem que:

A subjetividade está em circulação nos conjuntos sociais de diferentes tamanhos: ela é essencialmente social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. O modo pelo qual os indivíduos vivem essa subjetividade oscila entre dois extremos: uma relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização.

Ao relacionar os institucionalistas, podemos pensar que o direito à cidade de Lefebvre (2004) é o direito a uma cidade instituinte. Instituinte porque contém grupos, forças sociais e políticas com a possibilidade de uma revolução, porque estão em constante movimento, porque buscam a transformação social. Essa revolução recupera o direito à cidade, renova a cidade, é capaz de tornar a cidade em obra e não mais produto. Em oposição ao valor de uso, a cidade foi sistematicamente inundada por um processo de mercantilização, que fez operar um valor de troca a gradativamente subordinar a cidade e a realidade urbana a uma escala de produto. O retorno a obra, para Lefebvre (2004), se torna possível através das lacunas da sociedade, dos buracos que surgem entre as estruturas sociais, nos vazios do tecido urbano. Esse é o caminho das utopias, onde é possível gerar transformações.

A materialização do direito à cidade de incluir, em seu cerne, conceitos como justiça, equidade, democracia e desenvolvimento pleno das capacidades humanas e o reconhecimento das diferenças. Não se trata de um direito no sentido estritamente legal, mas também num sentido moral, que reivindica um sistema melhor para atender às demandas dos diferentes grupos sociais (Marcuse, 2009).

## **4.2 O Direito aos Encontros: a Pesquisa e os Pesquisados**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa apoiada no institucionalismo, em concordância com Ribeiro (2007, p. 43), reafirmamos:

[...] a proposta, aqui, é chamar a atenção para as manifestações da vida independentes da sua quantidade, porque a sua existência exige escuta, exige olhar, exige envolvimento, exige problematização. O objeto torna-se existência onde a aprendizagem acontece no corpo dos coletivos.

As instituições, os estabelecimentos, só têm sentido em função dos agentes. Conforme Barembliitt (2002, p. 28), as pessoas “são os suportes e os protagonistas de

toda essa parafernália”, dão vida, a partir de suas práticas, às instituições. Ao caminhar com a existência, a vida e seus múltiplos sentidos e potências, cada agente é significativo e carrega em si o individual e o coletivo. Reiterar a validade de uma pesquisa com bases quantitativas é invalidar a importância de determinados grupos e do protagonismo que emerge em suas existências.

A ideia então, é de se trabalhar com a diferença, com vozes cuja potência costuma ser apagada. Em função disso, decidi escutar atentamente estudantes cotistas raciais e socioeconômicos dos cursos técnicos integrados do IFSu *Campus* Pelotas. Para compreender as instituições, é necessário entender o plano individual, processo que se dá através da empatia e da implicação Lourau (2004).

O objetivo inicial da pesquisa foi o de investigar o papel do IFSul *Campus* Pelotas, antiga Escola Técnica de Pelotas, enquanto estabelecimento voltado à oferta de Educação Profissional, historicamente voltado ao atendimento das populações pobres da cidade, se sua relação com os processos de garantia ao direito à cidade para seus estudantes.

Desse modo, a Escola sendo voltada às classes com menor recurso financeiro, e sendo Pelotas uma cidade constituída a partir da produção escravista e com uma grande parte de sua população racializada, compreende-se que o direito à cidade como componente vinculado ao direito às populações ao qual este e outros direitos foram historicamente negados: os corpos negros e empobrecidos. “Não é suficiente afirmar que a política está na vida cotidiana. É mais exato afirmar que ela é a vida cotidiana. É a política que tece as relações sociais banais, insignificantes, públicas ou privadas, de dia e de noite” (Lourau, 2004, p. 122).

A partir dessa compreensão, de público-alvo das escolas industriais e do desenvolvimento da cidade de Pelotas, que em sua origem tinha metade da população constituída por pessoas negras, optou-se por realizar a pesquisa de campo tendo como foco os estudantes que ingressaram no *Campus* através da cota L2, voltada a candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e tivessem cursado o ensino fundamental integralmente em escola pública.

Com base no pressuposto que os cotistas L2 tenham permanecido na escola até o ano de conclusão do curso, trabalhou-se com a estimativa de dois estudantes por curso, compreendidos o sétimo e oitavo semestres dos cursos, excetuando-se os

cursos de eletrotécnica e de eletrônica, que apresentavam seis e quatro por semestre, respectivamente. Com base nessa estimativa, o quantitativo de pessoas elegíveis para participar do estudo foi de 20 estudantes ao total por ingresso. Desses 20, ainda foi necessário pesquisar, junto ao Departamento de Registros Acadêmicos (DERA) quantos ainda estavam efetivamente matriculados, frequentando os cursos e na condição de concluintes, lembrando que em 2020 teve início a pandemia da covid-19 em que as aulas passaram a ser remotas até o final de 2021.

Após realizar a pesquisa junto ao DERA, cheguei a um grupo inicial de 10 estudantes que haviam ingressado como cotistas L2 e permaneceram na escola até o último ano dos cursos técnicos integrados. Foram localizadas duas pessoas no curso técnico em Química, ingressantes em 2019; duas pessoas no curso técnico de Eletrotécnica, uma ingressante em 2019 e uma ingressante em 2018; quatro pessoas no curso técnico em Design de Interiores, três ingressantes em 2019 e uma ingressante em 2017; uma pessoa no curso técnico em Eletromecânica, ingressante em 2019; e uma pessoa no curso Técnico em Eletrônica, ingressante em 2019.

Como a pesquisa teria como finalidade a compreensão da interrelação entre os estudantes e a cidade de Pelotas, foram excluídas dessa primeira listagem aquelas pessoas que não eram residentes em Pelotas. Das 10 pessoas previamente selecionadas, três não residiam na cidade. Uma das pessoas que cursava eletrotécnica era residente em Piratini, a pessoa que cursava eletrônica era residente em Pedro Osório e uma das pessoas que cursava design de interiores era residente em Canguçu. Ao olhar para as pessoas que ingressaram através da cota L2, que estivessem cursando entre o 7º e 8º semestre e fossem residentes na cidade de Pelotas, cheguei a um escopo de sete participantes.

Desse modo, as pessoas que compõem o estudo têm em comum o fato de serem estudantes dos cursos técnicos integrados do *Campus Pelotas*, terem se mantido no estabelecimento até os últimos semestres, apesar da pandemia e de todas as dificuldades que comumente podem se interpor ao prosseguimento da vida escolar; ser oriundos de famílias de baixa renda; morarem na cidade de Pelotas; terem estudado em escolas públicas ao longo de toda sua trajetória; e se autodeclararem negros, pardos ou indígenas.

Solicitei, então, ao DERA que me fornecesse os contatos telefônicos estudantes. Apenas dois dos sete estudantes em questão tinham os dados

atualizados em relação ao Departamento. Solicitei a professores dos cursos de Eletromecânica, Química e Design de Interiores, que intermediaram o acesso a essas pessoas que não tinham o número de telefone atualizado. Dois estudantes do curso de Design de Interiores localizei por meio de acesso ao perfil em redes sociais. O primeiro contato foi realizado através de mensagem explicando a pesquisa e pedindo a participação deles.

As sete pessoas aceitaram participar da pesquisa. Após o aceite, foram organizados encontros com cada um, poderiam ser de forma remota através do aplicativo *Google Meet*, o qual a Universidade Católica possui conta institucional que permite gravação dos vídeos, ou de forma presencial na escola, em uma sala da coordenação do Curso Técnico de Edificações, sendo nesse caso também gravada a partir do *Google Meet*. Três dos participantes preferiram conversar comigo de forma remota e quatro foram ao meu encontro no curso técnico em Edificações no *Campus Pelotas*. Em uma dessas conversas realizadas presencialmente, onde desejava deixar a estudante o mais à vontade possível e produzimos uma longa conversa, tive problemas com a gravação, perdendo uma parte do conteúdo. As demais ficaram com as gravações íntegras.

As entrevistas foram realizadas com base em um roteiro semiestruturado, sem questões fechadas. Inicialmente foi solicitado que o participante falasse sobre si e sobre sua trajetória. A partir dessa narrativa inicial, a entrevista foi conduzida baseada nos temas de percepção dos espaços públicos da cidade de Pelotas, a percepção a respeito do *Campus* e das relações do participante com esses espaços, a relação com a cidade e a percepção de modificações dessa relação após o ingresso no IFSul.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, foi necessário realizar o cadastro na plataforma Brasil e ter a aprovação do comitê de ética da Universidade. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que preserva o anonimato dos informantes da pesquisa. Em razão disso, serão utilizados códigos de identificação e nomes fictícios para os entrevistados. Nesse sentido, corroboro com a visão de Vieira (2023), sobre o ato de renomear os participantes, “não para escondê-los, mas sim por questões éticas e de responsabilidade social”, e “dificultar as direções de possíveis manifestações do racismo estrutural” que operam na sociedade brasileira e de forma a garantir os direitos de dignidade da pessoa humana (Vieira, 2023, p. 86).

Desse modo, propomos a um estudo que operasse no micro.

O macro é o lugar da ordem, é o lugar das entidades claras, dos limites precisos, é o lugar da estabilidade, da regularidade, da conservação. O micro, dito tanto no sentido físico, químico, biológico quanto no sentido social, político, econômico e desejante, é o lugar das conexões anárquicas, insólitas, impensáveis. O macro é o lugar da reprodução, e o micro é o lugar da produção; o macro é o lugar da conservação do antigo ou da propiciação do novo previsível, e o micro é o lugar da eclosão constante do novo; o macro é o lugar da regularidade e das leis, o micro é o lugar do aleatório e do imprevisível. Esta diferenciação também é importante porque, em geral, o Institucionalismo confia em analisar e propiciar as mudanças locais, as transformações microscópicas, as conexões circunstanciais, porque espera delas efeitos à distância que, ao generalizarem-se, resultam nas grandes metamorfoses, do instituído e do organizado, o detectável e consagrado (Barembliitt, 2002, p. 40).

Entendendo que cada participante traz em si múltiplas camadas e modos de ver e viver a escola e a cidade, os vejo, então, a cada um como cidades pulsantes, cada um traz em si cidades invisíveis as quais tento nomear a partir de alguma característica que apresentaram no momento do nosso encontro. Com base nas cidades invisíveis de Calvino (2003) e na ideia de multiplicidade de Deleuze e Guattari (2000), ao me referir aos sujeitos pesquisados como participantes-cidade.

No momento em que escrevo essas linhas, por certo eles já são outros, assim como eu também. Porém, como forma de registro, trago aqui, os nomes dos participantes tais como algumas das cidades narradas por Marco Polo a Kublai Khan. No domínio da Princesa, a soberana do império de Pelotas, são encontradas então as cidades-participantes que compõem essa narrativa.

Os participantes, quando da realização da pesquisa, possuíam idades entre 21 e 19 anos. Desses, quatro estavam matriculados e cursando, no segundo semestre de 2023, o sétimo semestre, e três estavam matriculados no oitavo semestre, os sete na modalidade do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Dois no curso de Química, três no curso de Design de Interiores, um no curso de Eletrotécnica e um no curso de eletromecânica. Os cursos de Comunicação Visual e de Edificações não possuíam concluintes que tivessem ingressado por meio da cota L2 nem no sétimo nem no oitavo. E no curso de Eletrônica havia uma pessoa concluinte de oitavo semestre que ingressou por meio da cota L2, mas que não residia na cidade de Pelotas. A Tabela 4 a seguir apresenta os sujeitos.

Tabela 4 – Descrição dos participantes da pesquisa

Participante	Ingresso	Sexo	Ano de nascimento	Autodeclarado	Curso	SEM.	Local de moradia
Cloé	2019	Fem	2003	Preto	QUI	7º	Fragata/ Guabiroba
Aglaura	2019	Fem	2003	Pardo	QUI	7º	Areal
Bersabéia	2019	Fem	2003	Pardo	DINT	8º	Fragata
Bauci	2019	Masc	2003	Preto	TEC	8º	Fragata
Valdrada	2017	Masc	2002	Preto	DINT	7º	Fragata
Zenóbia	2019	Fem	2004	Preto	EME	8º	Fragata
Eutrópia	2019	Fem	2003	Pardo	DINT	7º	Fragata/ Simões Lopes

Fonte: Elaborado pela autora.

Os participantes-cidades estão no domínio de Pelotas, desse modo, vistas inicialmente como espacializações colonizadas. As cidades, no entanto, tomam vida e passam a ser elas próprias as contadoras de suas histórias, mediadas pelas narrativas de Polo. Em cada cidade coabitam o passado, o presente e o futuro. É o diálogo, a interação humana, o desejo e a invenção o que sustenta a vida das cidades o império da princesa Pelotas. Como aponta Monteiro (2009):

Cada cidade é única na sua paisagem e na construção do seu espaço pelos seus habitantes, e que o número de possíveis cidades é infinito. Salta-lhes tanto aos olhos a riqueza de cidades da qual se compõe a narrativa que quase escapa a terceira lição, de que Eudóxia, Zirma, Leônia e tantas outras são na verdade arquétipos: Dimensões ou imagens que servem a todas e a uma única cidade ao mesmo tempo, sem que por isso não deixem de servir como elementos diferenciadores que tornam, paradoxalmente, cada cidade, única (Monteiro, 2009, s/p).

Cada cidade do império é, ao mesmo tempo, única e igual as demais. Em cada movimento elas se dobram, se alteram, se mantêm e se dissipam. O conjunto das cidades se agrupa por temas e, ao mesmo tempo, se embaralha, dificultando a leitura do que parece assemelhá-las. A cidade, ou as cidades, se formam como vetores que tensionam racionalidades e existências. Não se sabe em que espaço-tempo as cidades estão, nem qual o caminho que se percorre de uma cidade até a outra. O que se sabe é que há algo com que experimentamos cada uma e todas elas, a partir das narrativas de Polo e da nossa capacidade imaginativa.

As cidades de Calvino foram agrupadas sob 11 temas: as cidades e a memória; as cidades e o nome; as cidades e o desejo, as cidades e os símbolos, as cidades sutis ou delgadas, as cidades e as trocas, as cidades e os olhos, as cidades e os mortos, as cidades ocultas, as cidades contínuas e as cidades e o céu. Os temas, no entanto, aparecem em grupos de cidades misturadas, não é possível identificar suas semelhanças a uma primeira vista.

É preciso adentrar o texto, conhecer as cidades em conformidade com o modo como Polo as apresenta para Kahn. Em sua complexidade, pequenas nuances vão surgindo e reagrupando as cidades de outros modos. Ao longo de 17 anos, viajando pelas cidades e trazendo ao imperador suas impressões, a comunicação, que a princípio se dava através de gestos e objetos, que deixavam abertas as interpretações de Kahn. Conforme o viajante aprendia as línguas do império, com o tempo, com o domínio dos signos e símbolos, as narrativas de Polo se tornaram mais ricas e detalhadas, no entanto, chega-se um ponto em que ambos, Polo e Khan, prescindem da linguagem falada e passam a se comunicar através de silêncios e gestos, mais silêncios do que gestos.

Assim como Barthes (1987, p. 13) define:

[...] o texto já não tem a frase por modelo; é amiúde um potente jato de palavras, uma fita de infralíngua. No entanto, tudo isso vem bater contra uma outra margem: a do metro (decassilábico), da assonância, dos neologismos verossímeis, dos ritmos prosódicos, dos trivialismos (citacionais). A desconstrução da língua é cortada pelo dizer político, bordejada pela antiqüíssima cultura do significante.

A produção dos dados e sua leitura, se faz, então, entre duas margens, como em Barthes (1987), uma margem sensata, que usa “corretamente” a cultura e, porque não, a cidade, e uma margem móvel, vazia que não tem contornos predefinidos. Quando em contato conosco, os textos se deformam, se recriam, nos seduzem, nos transformam e são por nós transformados com base nas demandas e desejos. A fenda entre as margens, não necessariamente é explicado através de palavras, mas se utiliza de outros sinais, outras estratégias para comunicar, apresenta uma nova visão a respeito da apropriação da cidade e da escola pelas participantes-cidades da pesquisa.

Com base na ideia de que o conhecimento deve ser desnaturalizado, da impraticável cisão entre sujeito e objeto, de que o pesquisador deve ser, antes de tudo, implicado no processo de pesquisa e que a pesquisa se consolida numa forma

de intervenção, esta pesquisa prescinde de ideia cristalizada de categorias de análise. Ao nos ampararmos no institucionalismo, não me constituo como uma observadora alheia ao ambiente, me afeto e sou afetada pela pesquisa, estamos em relação contraditória e coemergente. A partir dessa relação de dupla afetação, apresentamos a produção dos dados da pesquisa.

“Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim e ao cabo, admitir que sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar: fenômenos, acontecimentos, grupos, ideias etc.” (Lourau, 2004, p. 147-148). Na correlação de forças que pesquisador e pesquisado exercem, vivenciamos uma metaestabilidade, um equilíbrio precário. Os dados produzidos não são neutros ou etéreos, tampouco aliados dos imperativos da vida e da sobrevivência.

Nessa relação, tratamos de:

[...] sistemas a-centrados, redes de autômatos finitos, nos quais a comunicação se faz de um vizinho a um vizinho qualquer, onde as hastes ou canais não preexistem, nos quais os indivíduos são todos intercambiáveis, se definem somente por um estado a tal momento, de tal maneira que as operações locais se coordenam e o resultado final global se sincroniza independente de uma instância central (Deleuze; Guatarri, 2000, p. 26).

Lourau (2004d) trouxe a teoria dos analisadores, calcada na autodissolução das formas sociais, em que as formas de resistência se impõem às formas de análise, invocam um caráter de dissolução delas. É importante ressaltar duas questões: a face contraditória e a face política existentes na atividade de pesquisa, bem como a ideia de forças em constante atuação, que não permitem uma homeostase, uma suspensão do movimento da realidade, a formulação de um ambiente ideal para a produção do conhecimento.

Dissolver o saber instituído (efeito de “revelador”) e modificar as relações de força constitutivas das formas da representação instituída (efeito “catalisador”), tal é o trabalho dos analisadores. Duplo trabalho, ambivalente, muitas vezes ambíguo; daí a tendência à recuperação eventualmente observada, quando a primeira face de seu trabalho “revelador” é autonomizada e objetivada, tomando a frente da segunda face, política (Lourau, 2004d, p. 135-136).

Os analisadores são mediadores entre a experiência e o conhecimento, seja no nível intelectual, seja no nível social, seja no nível do corpo, são “acontecimentos ou fenômenos reveladores, ao mesmo tempo, catalisadores; produtos de uma situação que agem sobre ela” (Lourau, 2004, p. 132). Os analisadores, no entanto, não são objetiváveis, “Designar, nomear, fixar os analisadores, [...] é debochar da

análise institucional, porque é negar o analisador no momento mesmo em que se proclamam suas virtudes” (Lourau, 2004, p. 136).

O analisador não pode ser objetivável, formatável e fixável. Ele está para além do discurso, pode ser um ato, um comportamento, um monumento, uma estrutura, uma espacialidade, um costume, um relato oral, ou qualquer outra materialidade. Desvelam aspectos importantes sobre a realidade estudada, ao trazer à tona conflitos, tendências e processos institucionais (Baremblytt, 2002). Se trata, nesta parte da pesquisa, de um analisador artificial ou construído que é a relação entre os estudantes-cidades e a interação que emerge quando postos em relação à dupla escola-cidade.

A primeira participante-cidade é Cloé, pessoa-cidade que opera na dupla desejo-repressão, no encontro efêmero, no devir. Em Cloé temos a rigidez da norma e a fluidez do sonho. “Sabe-se que as vontades, os desejos mais potentes que dirigem a conduta ou a vida dos homens, são inconscientes, isto é, não fazem parte de seu saber, de seu querer deliberado” (Baremblytt, 2002, p. 43). A indizível intriga. Em Cloé, há uma sublimação dos desejos, a partir de um movimento sobre-repressivo instituído. É a cidade do seguimento às normas, que vive em par com o desejo instituinte de subvertê-las. Em Cloé, reconhecemos a potência do devir, das forças desejantes, dos mecanismos transindividuais que operam a mudança.

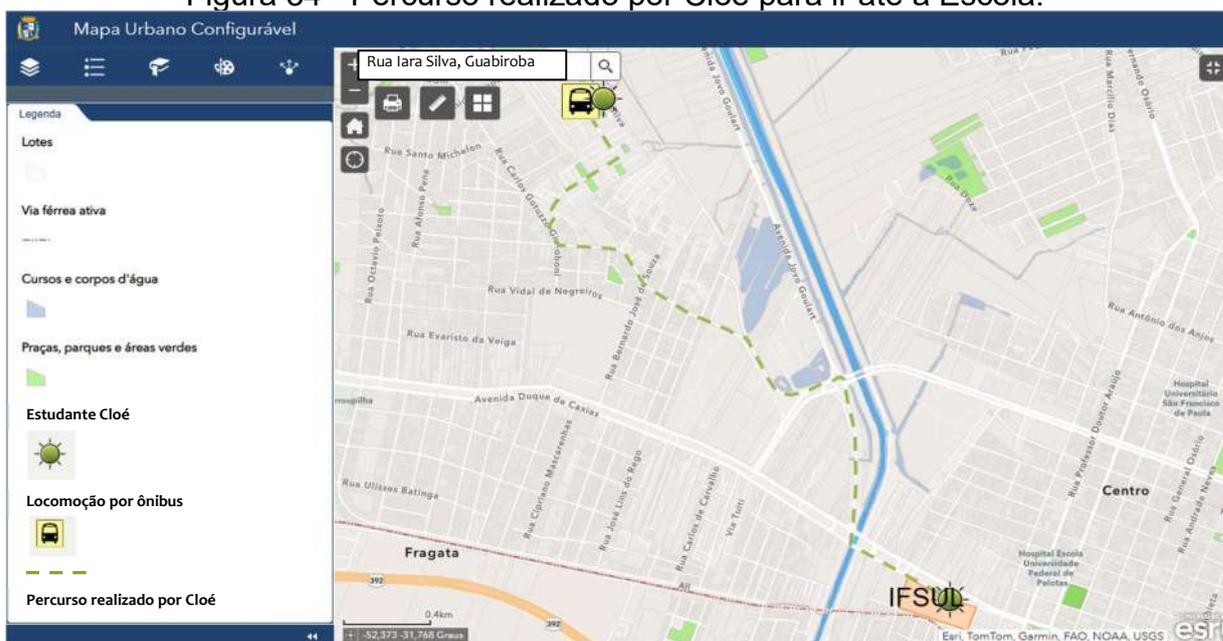
Em Cloé, cidade grande, as pessoas que passam pelas ruas não se reconhecem. Quando se vêem, imaginam mil coisas a respeito umas das outras, os encontros que poderiam ocorrer entre elas, as conversas, as surpresas, as carícias, as mordidas. Mas ninguém se cumprimenta; os olhares se cruzam por um segundo e depois se desviam, procuram outros olhares, não se fixam (Calvino, 2003, p. 24).

Cloé lembra uma panela de pressão, ao viver no limiar da normatividade e no desejo por sua subjetivação individuada. Cloé (no mapa em verde), se identifica com o gênero feminino, tem 20 anos, é moradora do conjunto habitacional Guabiroba, no bairro Fragata, autodeclarada preta, se desloca de ônibus até a escola e estuda no sétimo semestre do curso técnico integrado em química. O conjunto habitacional Guabiroba fica numa área ambientalmente frágil, zona propensa a alagamentos, altamente densificada em termos populacionais, criado durante os financiamentos do BNH em 1980, para populações com renda de zero a três salários-mínimos, possui 2.624 unidades habitacionais.

Ãh, eu vim de escola pública, eu estudava no Lima e Silva. Que é, ... eu, moro na gabiropa e, e eu sempre estudei no Lima e Silva, tipo, até o nono ano eu sempre estudei no Lima e Silva. Aí..., mas, meu pai e minha mãe, eles sempre, é..., queriam puxar a gente pro IFSUL, né, que eles sabiam que era uma escola muito boa. [...]E, ...e eu sempre quis química, né? Eu fui pra lá, ...Eu sempre quis química, eu achava muito interessante e também porque eu quero ir para área da saúde. Tá? É isso. Agora eu estou lá. Esperando acabar. Mas, ...é muito legal. Eu gosto bastante do curso (Cloé).

A cidade-móvel, vai atrás de novas possibilidades, sonhos e formas. Em seus longos trajetos de ônibus, se desloca pelo império e traça outros caminhos em seu processo de subjetivação individuada (Figura 34). Cloé tem um plano, de seguir os estudos, fazer faculdade na área da saúde. A escola vem como um meio de seguir, de driblar a racionalidade tecnicista de ser o curso técnico um fim em si mesmo. A escola também aparece para ela como um interstício, uma pausa, um momento de silêncio na rotina barulhenta.

Figura 34 - Percurso realizado por Cloé para ir até a Escola.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

A segunda participante-cidade é Aglaura. Há duas cidades em Aglaura. A que pesa as virtudes e defeitos, a que se descreve e a que se vê. Aglaura apresenta uma complexidade que é difícil de se decifrar à primeira vista. Definida por si própria como uma “crente liberal”, traz em si contradições magníficas. Embora seja membro de uma igreja evangélica de costumes conservadores, Aglaura surpreende quando conta que seu lugar favorito na escola é a sala do Núcleo de Gênero e Diversidade. E essa é apenas uma das surpresas que emergem no contato com a cidade.

Pode ser que nem a Aglaura que se descreve nem a Aglaura que se vê tenham mudado muito desde então, mas o que era estranho tornou-se habitual, excêntrico o que se considerava a norma, e as virtudes e os defeitos perderam excelência ou desdouro num ajuste de virtudes e defeitos distribuídos de maneira diferente. [...] Portanto, se quisesse descrever Aglaura limitando-me ao que vi e experimentei pessoalmente, deveria dizer que é uma cidade apagada, sem personalidade, colocada ali quase por acaso. Mas nem isso seria verdadeiro: em certas horas, em certas ruas, surge a suspeita de que há ali algo de inconfundível, de raro, talvez até de magnífico; sente-se o desejo de descobrir o que é, mas tudo o que se disse sobre Aglaura até agora aprisiona as palavras e obriga a rir em vez de falar (Calvino, 2003, p. 29-30).

Aglaura (vermelho) tem 20 anos, se identifica com o gênero feminino, autodeclarada parda, moradora do bairro Areal, se desloca até a escola de motocicleta, é estudante do sétimo semestre do curso técnico integrado em química e faz estágio na área do seu curso. Aglaura é a única entre os participantes que não mora na região do Fragata, mas no Areal, nas imediações da Avenida Domingos de Almeida. Trata-se de uma zona periférica com diferenças: desde lotes e casas, lotes bem exíguos até casas e lotes maiores e bem equipados. Sua casa, das pequenas em termos de lote e construção, precisa ser olhada com atenção para não se perderem meio as outras casas.

Então, é, eu sempre estudei em escola pública. E aí, no, quando eu cheguei no nono ano, eu nem tinha muita ideia do IF [Sul] assim, mas o meu irmão tinha feito IF [Sul], e aí, a minha mãe meio que me obrigou a. [...] Por, porque dentre as escolas públicas [o IFSul] era melhor. [...] É. Aí, mas eu não sabia bem que curso eu queria, porque eu não tinha ideia. E aí eu escolhi pelo curso mais feminino, que era química. Mas não tinha ideia de concorrência para entrar no curso, e aí eu vi o resto do pessoal que daí eu comecei a fazer cursinho, né? Eu vi o resto do pessoal: "Nossa, meu curso é muito concorrido. Tô com medo de não entrar." E eu comecei a ficar com esse, comecei a ficar mais receosa, do tipo, meu Deus, por que escolhi química? [...] Isso, no cursinho. Eu fiz Michigan. Minha mãe também, foi tudo minha mãe que encaminhou. [minha mãe] também me colocou no cursinho... Antes eu fazia outro curso de..., eu queria ser veterinária, de auxiliar de veterinária. Daí, não tinha como pagar os dois, ela me tirou desse e me colocou pro do IF [Sul]. E aí eu comecei a me sentir pressionada para passar, porque eu tava fazendo cursinho mesmo sem condições [financeiras de pagar cursinho]. E aí depois eu vi que eu tinha escolhido um curso mais difícil de passar. Aí passei, graças a Deus, e tô aqui. [...] Mas eu não tinha muita base sobre o conceito do IF [Sul], e tava vivendo assim, achei que eu ia vir fazer um médio normal e ir pra uma faculdade. Mas daí realmente fui direcionada pela minha mãe. E aí depois aprendi a gostar do curso (Aglaura).

Em seu percurso sinuoso, Aglaura, que inicialmente estudava para ser auxiliar de veterinária, se reinventa. Percebe as contradições entre o vegetarianismo e a pecuária, os impactos ambientais das atividades econômicas que ainda persistem no império da princesa. O curso técnico emergiu como o cumprimento das orientações

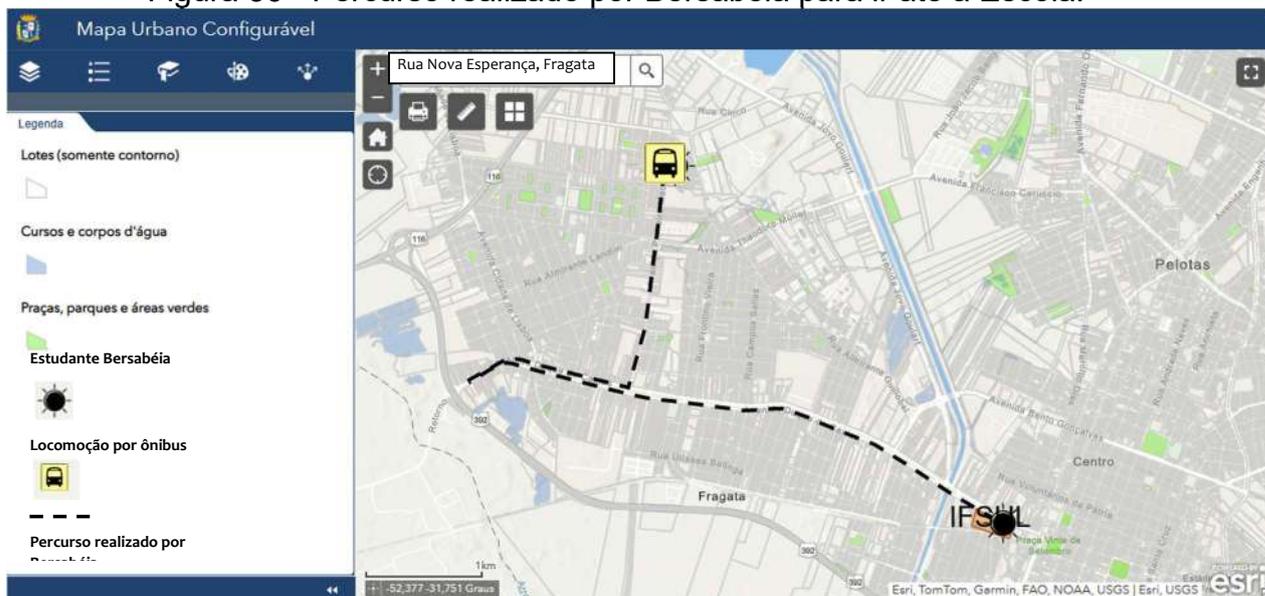


ao limite noroeste da região administrativa do Fragata, próxima da região da Barragem. Uma zona de expansão, com baixa densidade de equipamentos urbanos, nas imediações da rodovia BR-392 e da zona industrial. O loteamento é relativamente novo, as ruas sem calçamento e as casas configuram uma paisagem austera.

Ah tá. Que aí uma coisa que eu tinha te falado. O choque cultural, tal..., que foi quando eu virei para ela, falei, tipo, ah aonde tu comprou esse marca texto? Porque eu fui na Delta [papelaria], e na Delta é a mais cara. Sempre tudo na Delta. E ela falou assim: Ah, não, minha mãe..., ah, comprei na Europa. E eu tipo, que isso? É uma cidade aqui do interior que eu não tô sabendo? Como assim? E ela falou, tipo: "Ai, não, é..., minha mãe, é. Ela é daqui e eu fui criada aqui e eu, agora ela saiu, graças a Deus. E aí ela, ela era assim. É que as pessoas mais ricas da minha turma saíram, na pandemia. É, ficou uma ou duas, mas tipo assim, são ricas mas não se esbanjam tanto assim. A gente sabe o poder aquisitivo, tipo a gente já viu no portal transparência quanto os pais delas ganham. Mas tipo assim, os pais delas são professores. É, aí tipo a gente sabe. Elas são. Não, não é tão explícito assim. Mas eu lembro que essa guria, meu Deus! Ela deixava muito explícito que ela tinha dinheiro. E aí eu fiquei assim, eu lembro que eu, eu nem tive reação, eu olhei para ela e pensei: Nossa Senhora! Como assim? E, ah não, e o detalhe tipo, ela deu ênfase. Que tipo ela foi só para comprar. Tipo marca textos. Tipo isso ficou assim, ó não, não é possível, não é possível! Mas é. Na na minha sala teve duas pessoas que fizeram intercâmbio, aí uma delas a gente descobriu que foi porque ela terminou o namoro e os pais delas quiseram dar. Aí, nossa, sabe? (Bersabéia).

Bersabéia se vê em dois mundos ao percorrer o império. Na escola, se sentiu acolhida, percebeu relações que a fortaleciam, constituiu um grupo. Ao se trasladar para a faculdade, deu de cara com uma elite excludente, com a falta de colaboração entre os colegas, com um mundo mais fechado. Porém, Bersabéia, em seu movimento de (re)existência se une àqueles, como ela, fizeram o trajeto da escola técnica para a faculdade e se protege, cria sociabilidades que resistem. Conta sobre os incômodos de conviver em muitos momentos com colegas que não compartilham a mesma realidade social, ao mesmo tempo, conta também sobre as estratégias que a fazem resistir nesses espaços, também de partir em busca dos seus sonhos de profissionalização, de ampliar seus horizontes, e habitar num mundo onde as contradições não fossem tão gritantes (Figura 36).

Figura 36 - Percurso realizado por Bersabéia para ir até a Escola.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

Bauci é uma cidade econômica com as palavras e com os contatos. Prefere viver a seu modo e não explorar tão diretamente o que está em sua periferia. Bauci está e não está em relação com as demais cidades. Tem claros objetivos em relação ao futuro e sustenta suas vontades de maneira direta. Ainda assim, em Bauci está presente o movimento, o físico, o esporte enquanto elemento desejante.

Depois de marchar por sete dias através das matas, quem vai a Bauci não percebe que já chegou. As finas andas que se elevam do solo a grande distância uma da outra e que se perdem acima das nuvens sustentam a cidade. Sobe-se por escadas. Os habitantes raramente são vistos em terra: têm todo o necessário lá em cima e preferem não descer. Nenhuma parte da cidade toca o solo exceto as longas pernas de flamingo nas quais ela se apoia, e, nos dias luminosos, uma sombra diáfana e angulosa se reflete na folhagem (Calvino, 2003, p. 33).

Bauci (azul) tem 19 anos, se identifica com o gênero masculino, autodeclarado preto, mora no bairro Fragata, se desloca até a escola por intermédio da carona de seu pai, de automóvel, estudante do oitavo semestre do curso Técnico de Eletrotécnica e faz estágio em uma empresa do ramo de energia solar. Bauci vive no Fragata, no loteamento ao lado da antiga Vila Proletária São Francisco de Paula, criada por Augusto Simões Lopes.

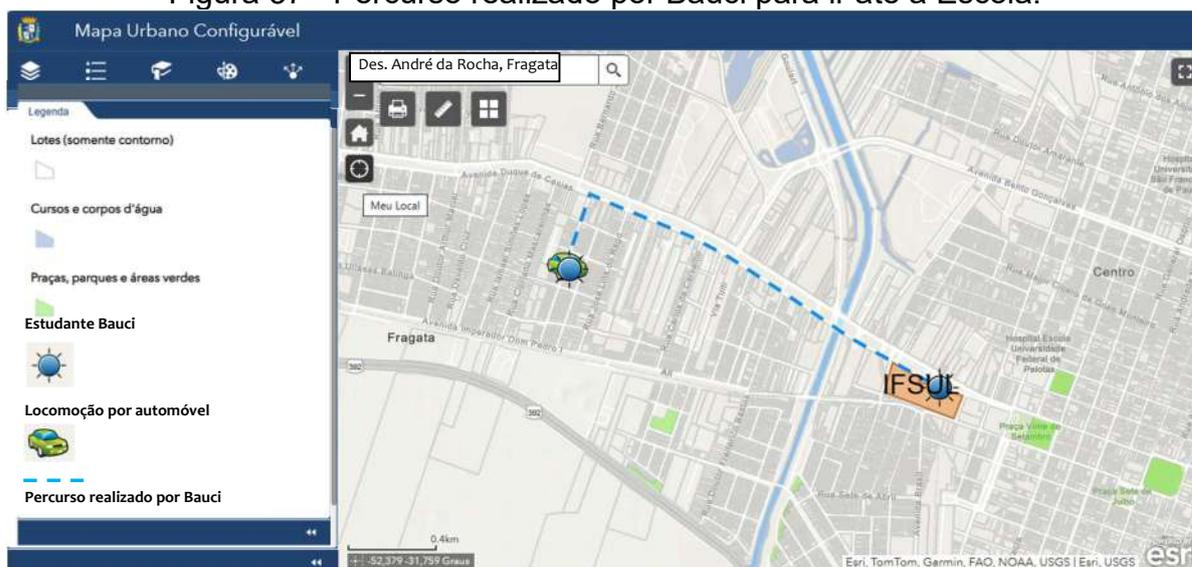
Um século após o loteamento proletário, ainda são visíveis as marcas suburbanas na região. Trata-se de uma via não pavimentada com casas em sua

maioria bastante simples em termos de materiais e técnicas construtivas, apesar de serem, em maioria, de alvenaria de tijolos.

Sim [sou morador de Pelotas], sempre..., sempre fui morador de Pelotas, sempre morei na, ...na mesma casa, aqui, ...na, no mesmo bairro, sempre na mesma região. Desde que eu nasci. [...] Ah, o motivo que..., o motivo que me levou até eletrotécnica foi, ...foi meio diferente assim, eu no..., a maioria dos meus colegas, quer seguir nessa área, da eletrotécnica. Só que eu, ...eu acabei indo para eletrotécnica por causa que, o meu único objetivo, na verdade, é que eu queria entrar no IFSUL, porque eu sempre fui muito ligado a esportes, não é? E aí o IFSUL tem bastante equipe de esportes. E eu queria entrar no time de basquete. [...] Porque no, ...no ano que eu ia me formar no fundamental, eu e meu amigo, a gente jogava muito basquete. E, ...e aí o pai dele falou pra gente: “ó no time, no IFSUL tem, tem time de basquete”. E aí a gente pensou: “vamos fazer a prova do IFSUL”. Só que ele acabou desistindo e eu segui com essa ideia. E aí eu fiz a prova pra eletrotécnica que era um curso que meu primo já tinha feito a prova. Ele tinha feito pro turno da noite e aí eu fiz pro turno da manhã e acabei passando. Basicamente isso (Bauci).

Bauci encontrou na escola uma forma de seguir seu sonho. Apaixonado pelo basquete, viu uma oportunidade de se aperfeiçoar no esporte e criar conexões que o permitissem explorar o corpo e o movimento. Participou da equipe de basquete da escola, fez amigos que o levaram para jogar em um projeto da Escola de Educação Física e pretende seguir vinculado ao esporte em sua trajetória. Retratar Bauci é retratar sua vinculação com o esporte e com as relações que constituiu ao longo do período escolar (Figura 37).

Figura 37 - Percurso realizado por Bauci para ir até a Escola.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

Valdrada é, a um só tempo, cidade e reflexo invertido, ato e consequência. Valdrada viveu na pele experiências e consequências. Apesar do desejo de usufruir de melhores condições de acesso a bens de consumo, Valdrada foi e voltou. Seu reflexo invertido o impediu de abandonar os estudos, por mais que as contingências materiais o empurrassem para isso. Valdrada sabe que para cada ato, haverá a imagem especular invertida o esperando.

Os habitantes de Valdrada sabem que todos os seus atos são simultaneamente aquele ato e a sua imagem especular, que possui a especial dignidade das imagens, e essa consciência impede-os de abandonar-se ao acaso e ao esquecimento mesmo que por um único instante (Calvino, 2003, p. 25).

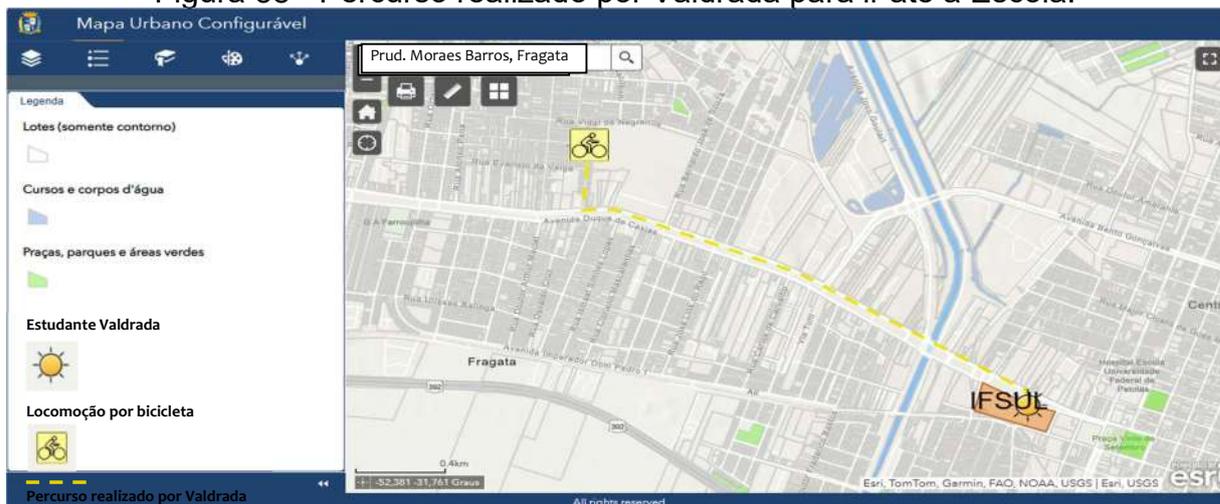
Valdrada (amarelo) tem 22 anos, autodeclarado preto, identificado com o gênero masculino, morador do Bairro Fragata, trabalha aos finais de semana, cursa o sétimo semestre de Design de Interiores e vai para a escola de bicicleta. Valdrada vive também em uma área de Interesse Social, em um loteamento popular com pavimentação asfáltica. Porém, diferentemente dos outros observados, a sua é a residência que se destaca no entorno.

Bãh. Tem um lencinho aí? [...] Tá bom. Ah, eu entrei em 2017/1 no IF. Então já sabe que eu tô há bastante tempo no *Campus*. Tipo eu entrei em 2017/1 e eu entrei bem numa greve do IF, e antigamente as greves do IF era papo de parar um semestre, né? Não era que nem hoje, que nem tem mais, né? Graças a Deus, graças a Deus, porque antigamente quando o IF parava, parava mesmo. Aí eu entrei em 2017/1 Fiquei parado esse 2017/1, entrei em 2017/2, tomei muito tomei muita, ...tomei muita GAP do IF e acabei rodando no primeiro semestre. [...] Ah, GAP, assim, é, é, GAP é, tipo, quando a gente... é que eu jogo LOL, sabe? Aí GAP é um termo que a gente usa quando a gente, ã, como é que eu posso te dizer, quando a gente apanha muito pro adversário, entendeu? E esse é o significado de GAP. Eu apanhei muito pro IF nesse primeiro semestre, porque eu era um cara muito desorganizado. Ainda sou, mas eu era muito mais na época. Aí, tá, aí fiz 2017, 2018/1 no...[...] Aí chegou o sétimo semestre, chegou o quinto semestre, né, que foi a pandemia. E aí..., eu tava no quinto ou no sexto. Não..., não lembro direito, mas eu tava por esse meio aí, né? Aí chegou a pandemia, aí as coisas começam a, tu ver a vida adulta de outra forma, né? Que aí o dinheiro já começou a entrar em vigor, tu já começa a querer comprar outras coisas. Tu, todo mundo parado em casa, né? Aquelas coisas. Aí, tá. Aí eu fui pro..., aí eu completei 18, tive que ir lá pro quartel, aquela coisa toda. E aí me surgiu uma oportunidade de fazer um curso preparatório lá no, lá no Exército, de um ano, para que eu pudesse estudar enquanto eu tava lá servindo, né? (Valdrada).

Durante sua vivência escolar, Valdrada vislumbrou no exército uma possibilidade de ter uma renda como integrante do Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR). A possibilidade não se concretizou, e ele buscou outras formas de ganhar dinheiro. Ao perceber a família endividada, durante o período da pandemia,

foi trabalhar. Porém, viu que na rotina de um emprego subespecializado em tempo integral, sua vida se estruturaria sem maiores perspectivas de crescimento. Retornou à escola, em busca de melhores oportunidades. Em seus trajetos de bicicleta, conta sobre uma cidade que atravessa os tempos e espaços, da beleza nas paisagens, mas também dos vazios, dos interstícios, dos “GAP” para usar sua expressão (Figura 38).

Figura 38 - Percurso realizado por Valdrada para ir até a Escola.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, Prefeitura Municipal de Pelotas. Desenho realizado pela autora.

Zenóbia é uma cidade onde se estrutura e se mantém sustentando os desejos de seus moradores. Em Zenóbia se percebe um semblante leve, que guarda com afetividade os processos vividos, mesmo quando em meio às necessidades e contingências. Zenóbia é a cidade da música, do gesto, onde a arte medeia a existência. A beleza e o contentamento dão forma à cidade, que celebra a vida e os encontros.

Não se sabe qual necessidade ou mandamento ou desejo induziu os fundadores de Zenóbia a dar essa forma à cidade, portanto não se sabe se este foi satisfeito pela cidade tal como é atualmente, desenvolvida, talvez, por meio de superposições do indecifrável projeto inicial. Mas o que se sabe com certeza é que, quando se pede a um habitante de Zenóbia que descreva uma vida feliz, ele sempre imagina uma cidade como Zenóbia, com as suas palafitas e escadas suspensas, talvez uma Zenóbia totalmente diferente, desfraldando estandartes e nistros, mas sempre construída a partir de uma combinação de elementos do modelo inicial (Calvino, 2003, p. 17-18).

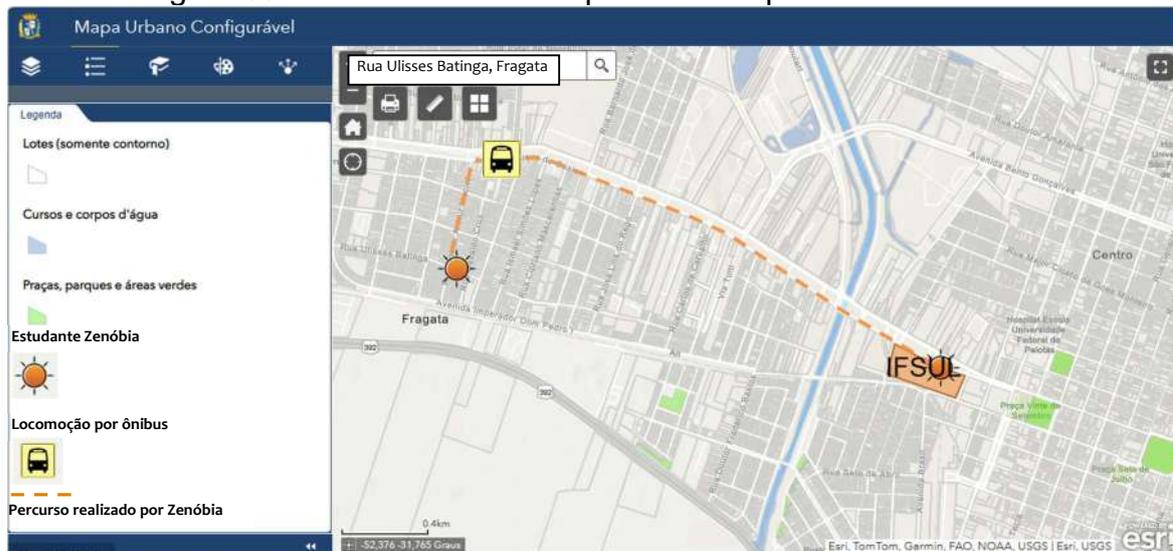
Zenóbia (laranja) é estudante do oitavo semestre do curso Técnico em Eletromecânica, tem 19 anos, se identifica com o gênero feminino, autodeclarada preta, mora no Fragata, faz o trajeto até a escola de ônibus, trabalha em uma empresa como jovem aprendiz. Zenóbia mora numa região considerada como de Interesse Social, no Padre Réus, em localidade próxima da Rodovia BR-392. Trata-se de um

loteamento popular, com uma pavimentação asfáltica desgastada e uma residência que se destaca das demais apenas por ser assobradada e ter um pé-direito levemente mais alto do que as demais.

[venho até a escola] de ônibus. É, infelizmente. Por que eu moro bem pertinho, só que eu não sei andar de bicicleta. É... [moro] pros lados da Duque, de lá, sabe? Mais pra lá. [...] Aí eu saí de lá, fiz a prova do IF [Sul], vim, a gente veio fazer visita no nono ano e, foi muito legal porque, (suspiro) ah! Tá, aí eu fiz a prova, me inscrevi, conheci o IF. Conheci os cursos. E quando eu vim conhecer [na visita ao *Campus* no nono ano do ensino fundamental], é, não tinha ninguém para apresentar o curso que eu escolhi. Não tinha ninguém para apresentar eletromecânica. Foi assim, ó, um curso que eu adorei por causa das máquinas. Enfim, eu achei muito legal, mas não tinha ninguém pra apresentar. Tudo bem, aí eu fiquei entre química e eletromecânica. Não, vou fazer eletromecânica e qualquer coisa eu troco né? Aí me inscrevi, beleza. Não fiz cursinho, não fiz nada, passei. Aí, ufa (alívio). Mas eu nem, tipo, nem [eu, nem] minha mãe tava com muita expectativa que eu fosse entrar [no IFSUL] porque eu não tava me dedicando tanto sabe? (Zenóbia).

Há uma doçura no olhar de Zenóbia, um encanto pelos espaços trazido pela arte. Zenóbia entrelaça sua narrativa com seu amor pela música. Diz que não é possível separar uma coisa da outra. Uma cidade sensível, explora a escola a partir das relações de sociabilidade mais do que profissionalização. Toda narrativa é entrecortada por dizeres como “que bonitinho”, “que lindo”, “apaixonante”. Mesmo quando explicita seu espanto pela falta que sente de ver mais corpos negros na escola, Zenóbia ainda fala sobre se sentir representada, sobre se sentir abraçada pelo espaço (Figura 39).

Figura 39 - Percurso realizado por Zenóbia para ir até a Escola.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

Eutrópia é uma cidade itinerante, que comporta muitos terrenos, mudanças, passagens. Eutrópia mudou várias vezes, e várias vezes voltou a viver em locais onde já havia vivido. Eutrópia carrega o brilho de quem quer divulgar para sua comunidade boas oportunidades de se viver através da educação pública e gratuita. Eutrópia, a um só tempo, crítica e defende, desconstrói e constrói diariamente seu espaço.

Ao entrar no território que tem Eutrópia como capital, o viajante não vê uma mas muitas cidades, todas do mesmo tamanho e não dessemelhantes entre si, espalhadas por um vasto e ondulado planalto. Eutrópia não é apenas uma dessas cidades mas todas juntas; somente uma é habitada, as outras são desertas; e isso se dá por turnos (Calvino, 2003, p. 28).

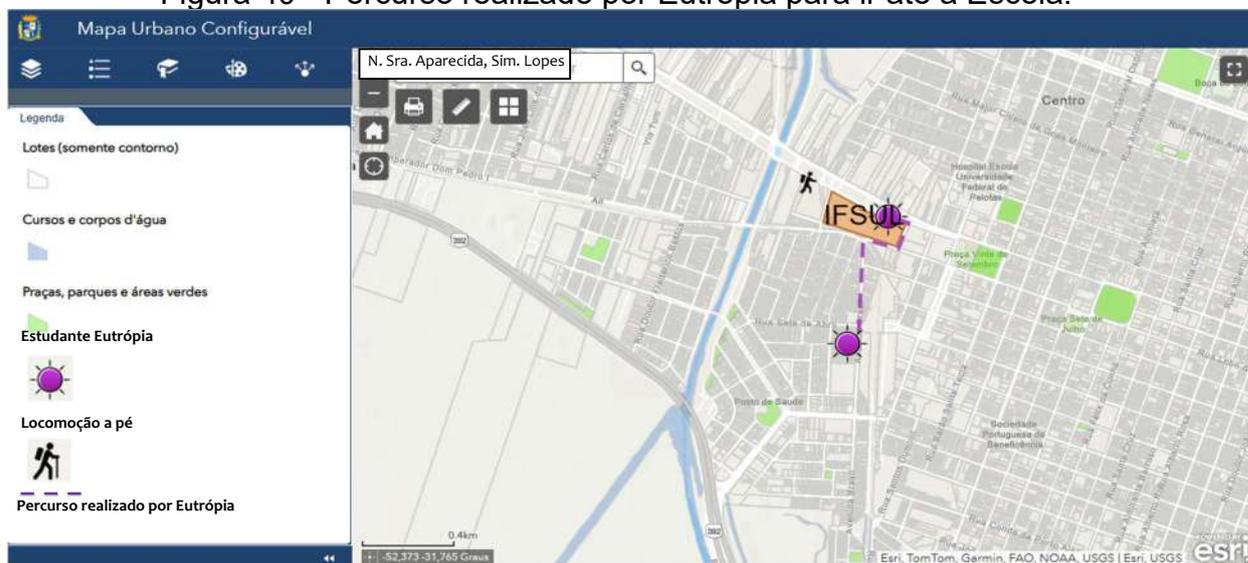
Eutrópia (roxo) tem 20 anos, cursa o sétimo semestre de Design de Interiores, se identifica com o gênero feminino, autodeclarada parda, trabalha como bolsista no *Campus Pelotas*, na modalidade bolsa-trabalho, mora no Simões Lopes e faz o trajeto a pé até a escola. Eutrópia vive em uma via asphaltada, com calçadas estreitas, em uma residência multifamiliar, que foi aparentemente fracionada para comportar casas de aluguel.

Estudei muitos colégios, antes chegar aqui, porque eu morei em muitas, muitas cidades diferentes. E aí, quando a gente chegou aqui em Pelotas, minha mãe já foi em busca do colégio e tal. E aí, ela me colocou no pelotense e eu fiquei lá, né, porque era uma escola referência e tudo mais. E aí, fiquei lá por uns 2, 3 anos, mais ou menos. E aí, a gente se mudou, a gente morou aqui e a gente foi embora pra Belo Horizonte de novo e depois voltou. [...] Tinha ouvido [falar do IFSUL antes de ingressar] só que rasamente, bem raso, assim. Porque mais assim, os meus colegas do nono ano que eu ouvia falando, porque a minha mãe não era daqui e da onde a gente veio não tinha Instituto Federal, então a gente não tinha conhecimento. Muita gente tem a pressão dos pais pra vir no IF, mas eu e a minha mãe, a gente nem sabia. Então a gente foi, assim, ouvindo o que os outros falavam, e muitos ex-alunos falavam muito bem, então a gente colocou uma baita expectativa. E eu fui. Mas, de conhecer, não fiz visita, não fiz nada. Não fiz cursinho, então não, não conhecia mesmo, assim, a instituição, mas eu confiei no que me disseram. Então, eu tava com muita expectativa. [...] Ah, entre os nossos colegas de curso, eu sou a pessoa que vai fazer as críticas ao IFSUL, mas fora daqui eu sou a pessoa que só fala coisas boas do IFSUL. Porque, eu sei, tendo estudado em todos os lugares, eu sei que o IFSUL é tipo Elite, né? Tem muita coisa que melhorar? Tem, mas para qualquer pessoa lá fora, qualquer pessoa mais jovem que eu conheço, eu falo: "Faz a prova do IF, porque é uma oportunidade única e muda [a vida]" (Eutrópia).

Eutrópia é uma cidade nômade. Já viveu em muitos lugares, percorreu muitas ruas. Ao contar sobre seu primeiro contato com Pelotas, ela diz que o glamour que percebeu era assim, "tipo Nova York". Tem um olhar atento, amplia seus horizontes, vê os limites e as potencialidades no espaço vivido. Defende que a princesa deve se ampliar, se abrir, permitir que mais pessoas a conheçam, usufruam dessa escola que

possibilitou alcançar novos horizontes. Se indigna quando percebe que escola ainda é para poucos, mesmo sendo para todos (Figura 40).

Figura 40 - Percurso realizado por Eutrópia para ir até a Escola.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

Após realizada a contextualização dos participantes da pesquisa, trago algumas discussões a partir das e com as suas falas. Além dos temas definidos *a priori*, outras questões emergiram dos relatos, criando cruzamentos entre o devir pesquisa, pesquisa e a vivência de cada uma das cidades invisíveis descritas. “Não é a “pessoa” do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não estejam lançados, que haja um jogo (Barthes, 1987, p. 9). Os participantes-cidades são narrados então como espaços, possibilidades que permitem as manifestações produtivo-desejantes, que se abrem como potenciais criativo de realidades.

Ao apresentar os participantes, procuramos demonstrar o percurso que cada um realiza diariamente de sua casa até a escola, bem como para mostrar a localização de cada um desses estudantes, ingressantes no *Campus* por meio de cotas raciais e socioeconômicas, em relação à malha urbana da cidade de Pelotas. Seis dos sete participantes são moradores da região do Fragata, onde se situa o *Campus* Pelotas, e uma é moradora da região do Areal, nas proximidades da Avenida Domingos de Almeida.

Ambas as regiões, Fragata e Areal, tiveram sua origem ao redor de estradas que somadas à estrada das Três Vendas, constituíam os três principais acessos à

cidade de Pelotas. A estrada do Fragata ligava a região da campanha, onde se criava o gado à cidade, e a estrada do Areal ligava a região onde ficavam as charqueadas à cidade. Em ambas se constituíram núcleos periféricos de ocupação e foram incorporadas à cidade através da expansão do perímetro urbano que passou a vigorar em 1910, em Pelotas, e deu origem ao processo de suburbanização da cidade.

Embora a cidade não se defina somente pela função da habitação, o habitar faz parte da cidade, é essencial na composição da cidade. “A cidade envolve o habitar; ela é forma, envelope do local de vida ‘privada’” (Lefevbre, 2004, p. 67). Ao envolver o habitar, ela compõe redes de informações e de mediações entre os processos instituídos e instituintes que a cidade comporta enquanto instituição.

Em relação aos locais de habitação dos participantes, além de se tratarem de zonas suburbanas, verificou-se que 85% deles vivem em áreas caracterizadas pelo III Plano Diretor da cidade de Pelotas como Áreas Especiais de Interesse Social (AEIS). As AEIS são constituídas por assentamentos habitacionais de baixa renda, em muitos casos irregulares e em áreas ambientalmente fragilizadas (Pelotas, 2008).

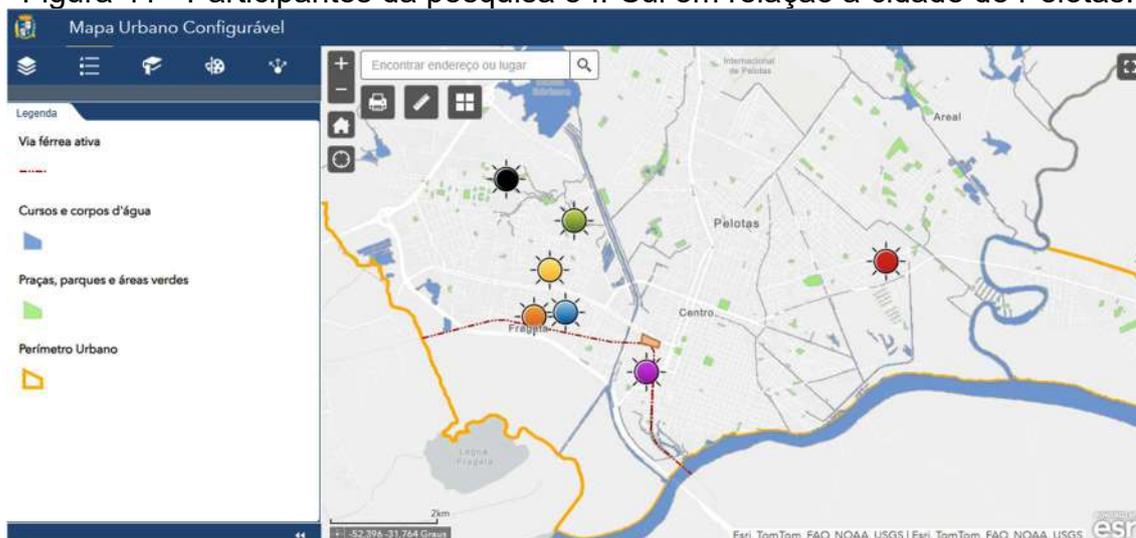
De acordo com o artigo 88 do III Plano Diretor de Pelotas, as áreas Especiais de Interesse Social devem atender às seguintes diretrizes:

I - Adequar a propriedade do solo à sua *função social*; II - *Evitar a expulsão dos seus moradores*, mediante a utilização de instrumentos jurídicos e urbanísticos próprios; III - *Integrar à cidade os assentamentos habitacionais de baixa renda*, promovendo sua regularização jurídica, urbanística, técnica e ambiental; IV - Propiciar a *recuperação ambiental de áreas degradadas* ocupadas por população de baixa renda; V - Prover a *oferta de equipamentos urbanos e comunitários, espaços públicos, serviço e comércio* de caráter local; VI - Fomentar a utilização dos vazios urbanos localizados no Município para programas habitacionais, de modo a ampliar a oferta de terra para a moradia da população de baixa renda; VII - Promover a manutenção e melhoria de HIS, *incluindo a recuperação de imóveis degradados*; VIII - Propiciar a *geração de trabalho e de renda para seus moradores*. IX - Não expor os assentados a riscos ambientais (Pelotas, 2008, art. 88, grifo nosso).

O mapa a seguir (Figura 41) foi produzido levando em conta a localização das moradias dos participantes da pesquisa em relação ao IFSul do *Campus Pelotas*. Percebe-se uma maior concentração de moradias na região administrativa do Fragata, área onde se insere o *Campus Pelotas*. A estudante Zenóbia (laranja) mora entre a Vila Hilda e o Loteamento Contorno; estudante Bauci (azul) mora ao lado da Vila São Francisco de Paula, no Núcleo Residencial Gen. Sampaio; estudante Valdrada (amarelo) mora na Vila do Prado; estudante Cloé (verde) mora na Cohab Guabiroba;

a estudante Bersabéia (preto) mora no Loteamento dois de Abril, ao lado da Vila dos Tocos; a estudante Eutrópia (roxo) mora no Simões Lopes e estudante Aglaura (vermelho) mora no núcleo residencial Aranalde. Há um único participante cuja localização não é caracterizada como AEIS, no entanto, pontua-se que seu local de moradia é vizinho de uma área de interesse social.

Figura 41 - Participantes da pesquisa e IFSul em relação à cidade de Pelotas.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

Como dito anteriormente, a região que circunvizinha as atuais avenidas Duque de Caxias e Domingos de Almeida, foi incorporada à zona urbana de Pelotas em 1910, dando origem às ocupações marginais da cidade. A cidade se expandiu, novos padrões de ocupação e uso do solo se impuseram. No entanto, algumas regiões, mantêm-se enquanto lócus de periferização e de concentração de habitações de baixa renda, como é o caso da região administrativa do Fragata e de uma parcela da região do Areal. Olhar a espacialidade da moradia dos estudantes é dar de cara com o instituído na cidade. Deparar-se com a linguagem hierarquizante das formas do poder, que determinam quem pode o que e onde.

Por se tratarem de estudantes cotistas L2, todos os participantes estudaram em escolas da rede municipal ou estadual antes de ingressarem nos cursos técnicos. Nesse sentido, houve uma mudança de escala em, pelo menos, dois níveis distintos quando realizaram essa transição. Em primeiro lugar, passaram de escolas menores para o *Campus Pelotas*, tendo a diferença espacial. Em segundo lugar, houve uma

diferença nos percursos e na apreensão do espaço nos trajetos entre a casa e a escola.

No sentido da mudança de escala vivenciada pelos estudantes em relação ao ingresso no *Campus* Pelotas do IFSul, Aglaura relata:

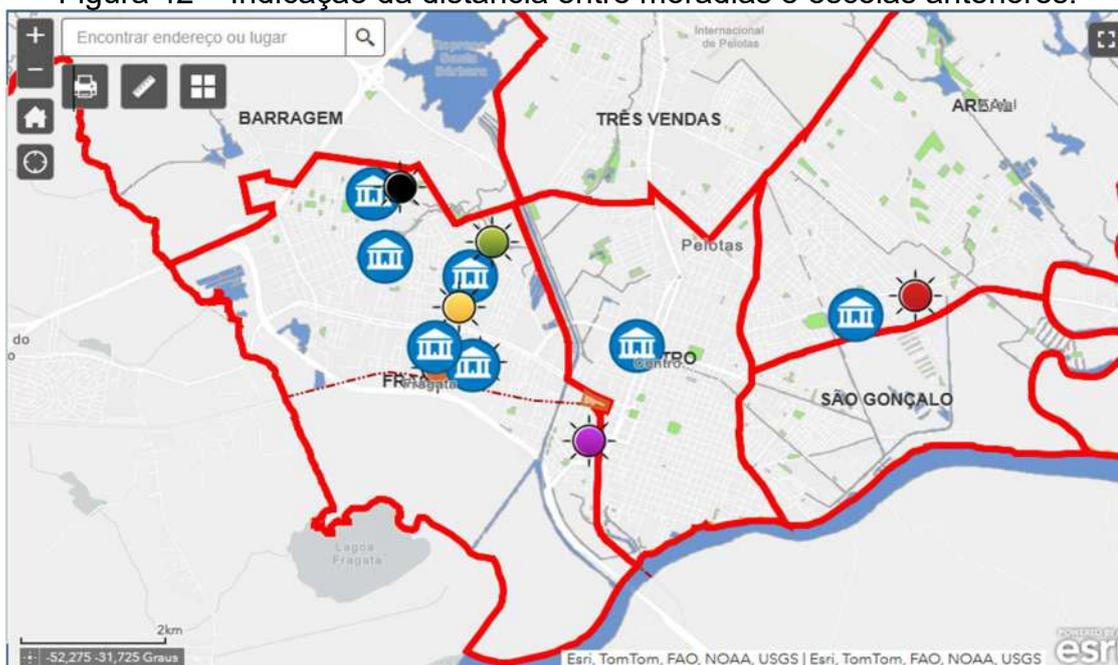
Sim [a escola anterior era pequena]. Eu estudei numa escola super pequena, que é do primeiro ao quinto ano só. (...) Isso [no bairro], aí depois eu fui pra uma que é do primeiro a nono ano. Nunca estudei em escola que tivesse ensino médio. Aí sempre é pequena, todo mundo se conhece, as turmas pequenas. E aí aqui no IF foi choque de realidade, né? Que a gente às vezes nem lembra o nome do professor e o professor também não sabe o nosso nome (Aglaura).

Quando falamos sobre mudança de escala, me deparo com uma linguagem técnica de minha área de formação. Não percebo que necessariamente, num campo outro, não seja inteligível. Há uma interferência. Por mudança de escala quero dizer que, ao se trasladar para um espaço ampliado, outras complexidades emergem. Já não se tem mais a proximidade e vizinhança como horizonte. Há outros usos, outras formas, outros detalhes se desenham na relação das cidades com os espaços.

A estudante relata o “choque de realidade” que foi a troca de estabelecimento de ensino, a percepção de um espaço muito mais amplo, com mais pessoas, maior diversificação de atividades, que sai da escala local da vizinhança, para uma escala maior de cidade, com diferentes atores. Na grande “Escola Técnica”, os estudantes se tornam anônimos naquele ambiente, e passam a escrever uma nova narrativa a respeito de si próprios.

A seguir apresentamos um mapa síntese (Figura 42) dos participantes e a localização das escolas anteriores. A viagem que os participantes-cidade fizeram ao se trasladarem da realidade vivida nos bairros de origem em direção à princesa industrial. De uma realidade local, da vivência da vizinhança, se direcionam para uma cidade ampliada. Os símbolos em azul representam as escolas da rede pública onde os participantes estudavam anteriormente. Os pontos indicativos da localização dos estudantes seguiram o modelo de cores apresentado anteriormente.

Figura 42 – Indicação da distância entre moradias e escolas anteriores.



Fonte: Mapa Urbano Configurável, elaborado pela autora.

Antes de ingressar no IFSul, os estudantes realizavam um trajeto substancialmente menor para ir até as suas escolas. A escola mais distante, situava-se a 1,7km da moradia do estudante, e a mais próxima a 175m. Na cidade de Pelotas, as matrículas na rede pública urbana de ensino são realizadas em convênio entre a 5ª Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação, através da Central de Matrículas. Através da Central, se realiza a inscrição, onde os responsáveis indicam a preferência de escola, que será adotada ou não, conforme a capacidade do estabelecimento. A partir do momento em que os estudantes ingressaram no IFSul *Campus Pelotas*, a distância e o modo de seus trajetos diários se ampliaram, com isso também seu potencial de vivência da cidade.

### 4.3 Múltiplas Cidades habitam a Cidade: produção de dados

A racionalidade colonial está impregnada nos modos de ser e existir da cidade, bem como dos estabelecimentos de educação profissional no Brasil. Sua morfologia, sua espacialidade, as relações de poder que se configuram, a todo momento nos remete ao pensamento colonial. A quem se destinam os melhores e os piores espaços na cidade, quem tem acesso aos equipamentos públicos, ao transporte, ao lazer, à

cultura? A quem se destina este ou aquele tipo de educação? Quem tem acesso a um ou outro tipo de modelo formativo? Quem tem acesso à escola? Quem consegue se manter na estrutura escolar?

Diante do contexto histórico, de um sistema educacional excludente, dual e assimétrico, que perpetua desigualdades sociais, torna-se imperativo resgatar a importância da relação entre educação e a racionalidade colonial. Essa relação se revela, como o cerne para compreender as profundas disparidades existentes na sociedade. A política educacional em vigor, frequentemente, reflete e amplifica as históricas desigualdades de classe, etnia, raça e gênero, em todas as suas nuances sociais e políticas.

A centralidade da educação, na reprodução e legitimação das hierarquias coloniais, é evidenciada pelas práticas de exclusão e marginalização presentes no sistema educacional. Desde a escolha do currículo até a distribuição de recursos e oportunidades educacionais, ou seja, as estruturas educacionais, frequentemente, perpetuam e reforçam as desigualdades existentes na sociedade.

Estando a pobreza racializada ao ponto de tornar os negros “uma espécie de símbolo ontológico das classes econômicas e politicamente subalternas” (Sodré, 1999, p. 10), os dados de educação desagregados por cor demonstram que os negros obtêm níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos da mesma origem social e, ainda, que brancos têm probabilidade sete vezes maior que negros, de completar estudos universitários. Dados do IBGE (PNAD, 1996) também confirmam essas desigualdades étnico-raciais: pessoas negras tem menor número de anos de estudo do que as brancas. Na faixa etária de 14 e 15 anos, o índice de negros não alfabetizados é 12% maior do que o de brancos não alfabetizados. Nossa percepção é que os elementos estruturais dessa definição foram as variáveis cor, raça e etnia, que asseguraram a subalternidade social dos negros, em conformidade com um projeto de nação cuja aspiração fundamental era desenvolver o melhor de nossa ascendência européia (Carneiro, 2005, p. 114).

Quando observamos que a educação, no Brasil, se organiza a partir de uma lógica colonial, queremos dizer, que visa a manutenção de privilégios e uma estrutura altamente hierarquizada segundo critérios de classe e raciais. A premissa colonial que classifica, que estabelece as relações sociais com base na dominação, também regula o acesso à educação e às oportunidades que podem ser desveladas através desse acesso.

Não, mas é uma coisa que é bem importante porque, na minha turma entraram, sei lá, uns 40 e poucos. Entraram milhões de pessoas, assim. Entra um monte de gente, e uma coisa que eu percebi muito, é porque, pessoas negras que entraram, pardas, enfim, foram só o pessoal das cotas. Então, tipo, me deixou bem chocada, sabe? Porque é uma chavezinha também que te abre na cabeça, tipo, mas por quê? Sabe? (...) Tu chega e tu pensa: como só o pessoal da cota que tá aqui? De que jeito pensando na nossa população como um todo né? Tipo Pelotas em si, né? Eu acho pouco. (Zenóbia).

Ao manter os negros numa posição de subalternidade e aliados dos processos educativos, mesmo que se voltem às populações pobres, como no caso da educação profissional, estabelecem uma relação colonial que desarticula essas populações, mantendo-as numa posição marginal da estrutura social. Perpetua-se o ciclo de desigualdade que coloca as populações racializadas em trabalhos de baixa especialização e superexploração.

Carneiro (2005) aponta uma estratégia eugenista que foi amplamente utilizada durante o período varguista, que coincide com a criação da Escola em Pelotas. O ingresso mediante cotas, a partir da Lei n. 12.711/2012, acesso e visibilidade a esta questão conquanto medida reparatória.

*“Não [é] todo mundo, mas que, tem gente que se importa, tem gente que tipo, se tu tiver, tu sofrer tal coisa, tu tem com quem falar, [e] em outros lugares tu não tem [com quem falar sobre os preconceitos sofridos] Ao escutar Eutrópia, ressoam as palavras de Fanon (1968), de criação de novos homens, onde a “coisa” colonizada se faz no processo mesmo do qual se liberta (Fanon, 1968, p. 27).*

Uma visão radicalmente diversa daquela de inspiração eugenista que suscitou o Varguismo quando quis, com a educação profissional criar “novos homens para um novo tempo”. Pelo olhar através da diferença, das brechas, das políticas públicas, permitem aceder o espaço da educação profissional, se abriria uma possibilidade de novos homens para um novo tempo, um tempo no qual a justiça social pode se abrir como horizonte. Onde mesmo de forma minoritária, se avança na ocupação desses espaços e se desafia a ordem imposta. *Ou racismo, a gente não vê num corredor alguém falando: “Ah, neguinha, sai da minha frente”. Porque é certo que se acontecer, o pessoal em volta vai cair em cima (Aglaura).*

O racismo cumpriu um papel fundamental na construção da ideia de superioridade do colonizador pelos colonizados, que objetiva a exploração e a opressão. O racismo latino-americano, por sua vez, mantém os negros e indígenas na condição de subordinados através da ideologia do branqueamento, que valida

unicamente os valores ocidentais e faz com que internalizemos o desejo de embranquecimento (Gonzales, 1988).

Hum, tipo assim, eu não, não sofro assim, muito..., essa discriminação. Principalmente na sala de aula, ã, é eu de negra, mais, ã, outra colega minha. São três, três, na verdade. E, tipo assim, de nenhuma forma, de nenhuma forma me senti desrespeitada né? Tanto no IF [Sul], nunca sofri nada, sabe? [...] Não, no IF nunca aconteceu nada comigo (Cloé).

As desigualdades pela articulação entre poder e identidade resultam de uma estrutura de opressão, que privilegia certos grupos em detrimento de outros, como as opressões estruturais impedem que determinados indivíduos tenham direito à fala e negam sua humanidade. É necessário romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado e com a violência promovida pela hierarquização dos seres em torno de marcadores de raça, gênero e classe (Ribeiro, 2019).

A escola, nesse sentido, se mostra como um espaço de ruptura em relação aos silêncios e violências sistemáticas em torno desses marcadores. Cloé, por exemplo, se percebe respeitada e segura no espaço escolar, fato que, possivelmente, não foi comum ao longo de sua trajetória em outros espaços institucionalizados.

Então, por assim, por parte de..., por parte de geral, assim, eu não, eu não sofri muito, sabe. Porque na..., na, o meu curso era completo de..., o meu curso é majoritariamente feminino, né? Então, na minha turma antiga eu era o único guri, e ainda, era..., era o único guri negro. Então, eu já era o único muitas coisas, sabe? E aí eu, eu nunca me senti diferente, assim, por nada (Valdrada).

A matriz colonial de poder mostra, em suas raízes, a facilidade em transformar os sujeitos em objetos, criando a primeira alienação, como base para a construção do sujeito universal: branco, heterossexual, masculino, preferencialmente europeu, ou seja, é a alienação de si mesmo. A negação da existência epistemológica da diferença foi talvez o primeiro passo para a dominação cultural. Essa matriz ordenou um rearranjo dos povos, criando uma narrativa “universal” que coloca a Europa como centro e todas as demais culturas como sua periferia.

Esse arranjo discursivo permite a hierarquização dos povos a partir da ideia de modernização, que coloca os europeus à frente (modernos), e os “outros” (demais povos), em especial os negros e indígenas, que deviam ser submetidos à nova racionalidade em questão (Dussel, 2000; Lander, 2000; Mignolo, 2000; 2008; 2017; Quijano, 2005).

Sim. É que, ã como é que eu posso te dizer, eu tive uma base sobre esse..., esse..., esses assuntos, assim..., sobre racismo, sobre diferença, sabe? Desde muito novo, aqui em casa, sabe, a minha mãe sempre, sempre deixou bem claro que eu era negro, sabe? Então, eu sempre, aqueles conselhos, sabe? Para quem é negro, a gente sempre tem o conselho da mãe. “Ah, tá na rua, não corre para não pensarem que tu tá fazendo alguma coisa” ã, “Sempre mostra as mãos”, essas coisas assim, sabe? [...] Então basicamente no IF [Sul] eu já tava preparado para..., para esse tipo de coisa. Às vezes as pessoas não..., não tem, talvez, esse..., essa verdade, querendo ou não, nua e crua, que a sociedade é assim. [...] Mas, sempre..., mas, quando, se..., tu para..., para olhar, tu fica..., tu fica acho que triste, sabe? Porque tu olha pro lado hoje em dia, eu acho que hoje tu vê mais [pessoas negras]. Mas quando eu entrei..., tu olhava pro lado e só via..., sei lá, gente branca, assim. Mas era uma..., é uma coisa que também não, nunca me fez a cabeça, sabe? Eu tinha passado como todo mundo e..., é isso (Valdrada).

Perceber-se único nos espaços, diferente, se constituir como negro. Lugones (2014) marca a ideia de uma política de resistência, pensada desde as bases e desde a diferença colonial, a partir da intersubjetividade e do potencial das comunidades oprimidas em construir significados que recusam aqueles dados pela estrutura de poder, elaborar respostas através de uma lógica da coalizão, da multiplicidade.

Portanto, ver a colonialidade, é ver uma fratura, ver identidades divididas que se constituem a partir do conflito, afirma a identidade do colonizado contra a invasão colonial. O diálogo entre as diferenças se constitui numa ação de resistência à desumanização feita desde uma perspectiva de subalternidade.

Para uma cosmovisão pautada descolonial, é necessário que se subvertessem as identidades dominantes, que legitimam o conhecimento universal como sendo aquele de origem branca, heterossexual e do sexo masculino, abrindo espaço aos devires minoritários, abrindo-se mão da ideia de transparência e neutralidade. Abarcam-se, desse modo, outras cores e tons à teoria, de modo a não se deixar cair na sedução de novos paradigmas totalizantes.

Apesar de apresentarem diferenças entre si, tanto o pensamento descolonial quanto o institucionalismo tratam de racionalidades contra hegemônicas, produzidas desde territórios “subalternos”, minoritários, guardam pontos em comum, visam à criação de perturbações que possam causar fissuras, brechas, críticas à realidade social instituída.

Aponta-se, nesse sentido, uma ideia que converge com a diferença colonial, compreendendo-se as identidades como fraturadas, criadas a partir de uma relação antagônica entre colonizado e colonizador. Ou seja, a partir do confronto entre histórias locais diferentes: a ocidental e as “outras”. Preza-se pela ruptura com os

essencialismos em busca de outras formas de ser e pensar e na compreensão da impossibilidade de estabelecerem-se identidades plenas. Traz-se à tona a tensão existente àqueles autorizados e os que não são a falar, é preciso demarcar os dissensos e não mais ter uma ação apaziguadora em relação às diferenças (Ballestrin, 2013; Jaques, 2009; Mignolo, 2003).

Todos os participantes-cidades da pesquisa destacaram atravessamentos que compuseram a sua trajetória durante o período de estudos no IFSul *Campus* Pelotas. Esses atravessamentos se compuseram de diferentes formas ou em diferentes camadas, que demandam atenção ao encontro.

A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado (Kastrup, 2009, p. 39).

Com exceção de uma pessoa, todos os demais entrevistados experimentaram o mundo do trabalho em conjunto com os seus estudos, quer através da realização do estágio curricular obrigatório, componente da formação dos cursos técnicos integrados, quer a partir da vivência como jovens aprendizes, ou mesmo a partir da necessidade de auxiliar a composição do orçamento em casa. Além dessa relação, cada entrevistado compôs seu universo particular, a partir da interação com outras atividades além dos estudos, seja a música, os esportes, a religião, os jogos eletrônicos em rede.

Há um outro elemento importante de ser pontuado na descrição dos sujeitos da pesquisa e mesmo da pesquisadora. Este trabalho foi atravessado pela pandemia da covid-19. Em função do período de elaboração da pesquisa, todos os sujeitos foram atravessados por questões inerentes à pandemia. Desse modo, para alguns, esse período significou atrasos no sentido de dar prosseguimento aos estudos, para outros, significou a necessidade de trancamento total ou parcial dos estudos durante um tempo. Embora não seja o foco do trabalho e sequer tenha se constituído como um ponto de abordagem, todos sentiram a necessidade de realizar algum relato nesse sentido, fazendo emergir incômodos em relação ao seu período de estudos.

Nesse sentido, Krüger (2022, p. 157) reflete:

Nestas formas outras de produção de sociabilidade e espacialidade se constituem diferentes redes de relações e afetos, de trabalho, histórias, lutas e memórias. De possibilidades de produção da diferença no campo "subterrâneo" das necessidades e desejos que envolvem a vida/resistência.

Por se tratar de uma pesquisa com a contribuição de relatos pessoais, foi importante e necessário olhar para as questões que compuseram as trajetórias que foram relatadas e que não foram previamente estruturadas como pontos de interesse pela pesquisadora. Como foi dito anteriormente, este foi um trabalho entrecortado por diferentes questões para além das quais, em um primeiro momento, pudessem ser pensadas como protagonistas da narrativa condutora da pesquisa.

Nesse sentido, reforço que a vida, o elemento vivido, experimentado, individuado, é sempre maior do que qualquer outra questão pretendida aprioristicamente. A vida é mais importante do que o trabalho, do que os estudos, do que a cidade enquanto espacialidade.

A vida conduz por entre esses elementos, nos surpreende, transcende a rigidez ao qual somos muitas vezes formatados e nos leva a dançar com ela através de múltiplos vieses que compõem no e com o processo de individuação. Na individuação:

O indivíduo é, então, uma fase do ser que supõe uma realidade pré-individual que o acompanha. O indivíduo, mesmo após a individuação, não existe só, já que seu processo de individuação não esgota os potenciais da realidade pré-individual, assim como a individuação não faz aparecer como seu efeito somente o indivíduo, mas um par indivíduo-meio (Passos; Bevenides De Barros, 2009, p.22).

Quando se organizou a rede dos Liceus Profissionais, posteriormente, das Escolas Técnicas Federais durante o Governo ditatorial de Getúlio Vargas, a ideia subjacente era a de se formar uma classe de trabalhadores que fossem eficientes do ponto de vista operacional e cuja consciência moral fosse modelada ao desejo dos dirigentes do Estado nacional. De acordo com o presidente Getúlio Vargas (1936):

O sistema educacional brasileiro deverá ter em vista, principalmente, a elevação do nível intelectual de todas as camadas sociais e o desenvolvimento do ensino técnico-profissional, preparando o homem para o trabalho, modelando-lhe o caráter, dando-lhe consciência moral e tornando-o útil e capaz de atuar como fator eficiente do engrandecimento da nacionalidade (Vargas, 1936).

Outros documentos do Ministério da Educação apontam para a preocupação com relação a uma formação moral, uma formatação do estudante no sentido de se manter na defesa do regime político vigente. O ensino era organizado de modo a ter o máximo de aulas práticas em oficinas, em quantidade de horas nunca inferior às teóricas, com cursos especializados e com a menor duração possível.

[...] assentando as bases eficientes de uma organização racional desse ramo de ensino, de modo a poderem os institutos mantidos pelo governo *fornecer operários conscientes e capazes*, ficando assentado, desde logo, que o ensino profissional industrial seria ministrado em três graus progressivos, destinados, no primeiro, à formação de operário qualificado, no segundo, dos contra-mestres e condutores de serviço e no terceiro, de professores de ofício e mestres (MES, 1940, p. 14, grifo nosso).

Em muitos casos, procurava-se reproduzir na escola o ambiente da fábrica, a fim de inculcar nos estudantes a lógica do trabalho operário. Longas horas de trabalhos práticos, curtos intervalos para descanso, amoldamento às estruturas, sem permitir criar espaço para questionamentos da ordem vigente. Forjava-se, desse modo, a figura desejável do operário nacional. Aproximadamente, 80 anos separam essa estrutura dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. De lá para cá, foram vivenciadas duas ditaduras, diferentes arranjos político-ideológicos e ideias para a organização da educação profissional.

Algumas permanências desse período inicial, ainda remontam à lógica fabril e produtivista da organização da escola. A fábrica-escola tem uma estrutura rígida em termos de horários. Funciona das 7h30 às 23h, com mínimos intervalos. A máquina precisa ser produtiva. Pela manhã as aulas começam 7h30 e vão até 12h15, com um intervalo de 15 minutos entre 9h45 e 10h, tempo que mal dá para seus trabalhadores-estudantes se locomovam até o banheiro mais próximo ou se submetam à fila da cantina para tentar pleitear um lanche e retornar até seu “posto”. À tarde, mesma dinâmica. Aulas de 13h30 até 18h15, com intervalo de 15h45 até 16h. Aos trabalhadores do ensino, cabe um intervalo de 1h15 para almoçar e retornar à fábrica, prontos. Entre os turnos da tarde e da noite, um intervalo de 45 minutos. 19h a fábrica começa a buzinar, com suas turbinas ligadas até as 23h.

Embora não tenha sido questionado a respeito da falta de espaços adequados para descanso, foi um ponto trazido por quase todos os entrevistados.

Então eu sinto que tipo, com relação aos cursos, excelente, mas com relação ao cuidado do aluno, *o que o aluno vai estar fazendo quando ele não tiver na aula*, acho que falta, falta bastante estrutura nesse sentido. [...] *A gente não tem um lugar para descansar direito*, quem não tem o auxílio de alimentação não tem onde comer. Então, eu sinto que falta (Eutrópia).

Um espaço que...né? Tem as coisas que o IF não tem..., por exemplo, não tem no suporte pros estudantes. Aquele, can..., um, todo mundo da minha turma é muito Hater daquele canto ali da Educação Física. Eu acho que qualquer pessoa sã é Hater daquele canto ali da Educação Física, pra alimentação do pessoal, né? [...] *Aí o IF não comporta um lugar pra tu descansar, um lugar até pra tu conversar*, que a Biblioteca nunca foi um lugar pra tu conversar, mas o pessoal fazia esse mexe. Agora não dá pra fazer mais (Valdrada).

Em ambos os relatos acima, transparece o descontentamento em relação à falta de um espaço de descanso na estrutura física da escola. Rigidez e disciplina são, ainda, a tônica mais evidente. A lógica construtiva comunica, após 80 anos, que o descanso não compõe uma parte desejável da disciplina fabril. Em contrapartida, marcas dos governos neoliberais se atravessaram nesse espaço, modificando a organização inicial, onde vigia o internato ou semi-internato, porém, ainda sem solução. Quando foi criada a escola, todos os estudantes recebiam alimentação através do refeitório. Hoje, no entanto, a verba destinada à assistência estudantil, impossibilita que o provimento de alimentação a todos os estudantes no refeitório. Aos que não conseguem o benefício, resta criar alternativas particulares.

Entre permanências e resistências se cria a relação institucional. As tensões geradas entre a organização existente e o desejo dos agentes faz pulsar soluções e novas formas de uso para os espaços escolares. Das brechas surgem possibilidades, reinventam-se os locais, reinventam-se os usos, criam-se experiências no ambiente, a partir do movimento de transdução, que potencializa e atualiza as relações sujeito/objeto.

Antes disso, que é uma coisa muito importante na minha vida também. Antes de entrar pro IF, e tal, eu entrei no projeto de música da Escola Municipal. Então entrei para orquestra Municipal e comecei a tocar Violino. Então foi maravilhoso, foi um sonho assim, sabe? Foi lindo. Eu fiquei bastante tempo tocando violino. [...] Ah é porque não tem como falar de mim e de If ou de qualquer outra coisa sem falar da música, sabe. Coisa que mudou realmente bastante a minha vida, sabe? (Zenóbia)

Sim. Foi os esportes que me trouxeram. Mas..., mas eu acabei, ...acabei ficando no, ...no curso, apesar de, ...de não ter interesse em, ...em seguir na área. Eu acabei ficando no curso e agora eu tô aí, no, ...no oitavo semestre. Se Deus quiser eu me formo nesse ano. [...] Eu, ...eu, pretendo fazer educação física [depois de concluir o curso técnico]. Eu tô..., vou fazer a prova do PAVE agora. O PAVE três. Eu fiz os dois primeiros, no, ...no último ano, e agora pretendo fazer educação física (Bauci).

Aqui temos dois casos onde os estudantes ingressaram nos cursos do *Campus Pelotas*, mas seu foco inicial não era a profissionalização nas áreas técnicas. Em um dos casos, temos uma estudante envolvida com a orquestra e com o aprendizado do violino, em outro caso temos um estudante envolvido com o basquete, onde o desejo de se desenvolver mais no esporte o faz ingressar no IFSul. O desejante, o produtivo, o revolucionário emerge nas falas dos sujeitos quando a escola deixa de ser apenas um espaço de reprodução da ordem e permite que seja também abrigo dos quereres que transcendem a profissionalização pura e simples.

Apaixona-se pelo lugar antes da profissionalização. No centro, os devires se misturam com as necessidades, performando outras realidades para além daquilo inicialmente pensado como função do instituto. “O processo de subjetivação em curso que vai se realizando pelas frestas das formas, lá, onde o intempestivo se apresenta, impulsionando à criação” (Passos; Bevenides De Barros, 2009, p. 26).

A escola, nesse ponto, se abre para a transversalidade. O esporte, inicialmente incentivado a partir de uma ótica militarista, de disciplinamento dos corpos, toma lugar de sonho, de desejo, de abertura. O possível, a partir das brechas, se modifica e dá lugar para novas realidades. O *topos* revela seu potencial de u-topia. Novos arranjos de realidade são gerados a partir de vetores minoritários, cujos fragmentos realizam uma perturbação no sistema hegemônico. O esporte instituído como um processo disciplinador, se atualiza, potencializa as forças produtivas e reorganiza um sistema minoritário, que avança e permite novos arranjos a partir dessa interpenetração entre os devires minoritários e aquilo cristalizado na instituição.

Conforme Lefebvre (1991):

Por seu turno, o desejo tece sua trama e seu drama. Não dispõe de uma grade determinada, colocada sobre o “mundo”. Deve dispensá-la e servir-se das diferentes grades para dizer-se e realizar-se. Estaremos diante do aspecto dinâmico de uma “realidade” cujas “topias” seriam o lado estático? Concepção simplista e redutora. Aquilo que o desejo trama interfere e se entrelaça com as grades dos lugares e das palavras: o desejo de um com o desejo de outro, o desejo de ser desejado ou de se desejar e o desejo do desejo – as tramas do desejo com os lugares e os não-lugares, com o dito e o não-dito, com o impossível de dizer. O espaço está semeado de signos do permitido e do proibido. O desejo vê assinalado e consignado. Recai ao carecimento. Torna-se u-tópico. E é assim que perde o prumo e sub-tente, que envolve as topias, que as destrói ao supervalorizá-las. Que se torna essencial ao fazer-se acidental e eterno ao revelar-se efêmero (Lefebvre, 1991, p. 33-34).

O IFSul *Campus* Pelotas, a “princesa industrial” de Pelotas, foi um edifício-monumento construído pelo governo federal brasileiro durante a ditadura de Getúlio Vargas. Implantado em um terreno mais de 32.000m<sup>2</sup>, pousa majestosamente na cidade de Pelotas, servindo de pórtico de entrada para a região historicamente constituída como zona proletária da cidade, o Fragata. Originalmente, projetado para 500 estudantes, hoje possui mais de 5.000 matriculados nas diferentes modalidades de ensino presencial. Ao longo de suas oito décadas de existência, incontáveis vidas e histórias tiveram como palco seus corredores.

Nesse palco, uma coisa é certa: a monumentalidade de suas instalações, ainda hoje segue causando assombro nos estudantes de diferentes origens. Foi isso que senti, há 24 anos quando entrei pela primeira vez como estudante nessa escola. Também foi o que os participantes da pesquisa relataram, quando falaram sobre suas impressões acerca do espaço da escola, quer antes de começar a estudar, ao passar na frente do estabelecimento, quer quando entraram pela primeira vez na escola. Nos relatos, observa-se a impressão de monumentalidade que o edifício comunica.

A estudante Zenóbia, moradora do Padre Réus/ Fragata, relata:

Mas quando eu era menor, toda vez que eu passava aqui na frente [do *Campus* Pelotas do IFSul], ficava: *Uau, olha aqui que negócio gigantesco!* Né, porque lógico, para ir para qualquer lugar, da minha casa, eu passava aqui na frente do IF[Sul], né? [...] *Aí, beleza. Eu fiz a prova, passei. *Aí, quando entrei, foi assim, um sonho, né* (Zenóbia).*

No excerto acima, Zenóbia aponta para a já mencionada sensação de monumentalidade quanto às instalações físicas da escola, o “negócio gigantesco” que Zenóbia se refere. A principal avenida e principal via de acesso à região administrativa do Fragata é a Av. Duque de Caxias, a antiga Estrada do Fragata, que liga a região com o centro da cidade. Desse modo, para entrar ou sair do bairro em direção ao centro, os moradores cruzam pelo prédio do *Campus* Pelotas, que se destaca na paisagem local. Ainda assim, nessa relação temos um “negócio gigantesco”, destituído de outro significado para além da imponência de suas formas.

Apesar das proporções que o estabelecimento ocupa, de seu destaque na paisagem, muitas pessoas passam diariamente por ali e não sabem do que se trata aquele “negócio gigantesco” que é o edifício do *Campus* Pelotas. Foi isso Valdrada pontuou, ao contar que “Eu nem sabia que o IF existia, sabe, eu passava por ali, mas

era como qualquer coisa, né? A gente passava, não olhava, não tentava saber o que é, o que que era” (Valdrada).

O estudante mostra que, sobre a carcaça do monumental edifício, estamos diante de algo sem sentido, uma coisa, “qualquer coisa”, destituída de significado, não se observa ainda como um espaço. O monumento, o edificado, em si e por si, não compõe um espaço. Há, nesse caso, uma valorização como objeto estético, como marco visual, mas sem carregar sentidos para as pessoas que por ali transitam. Passa a significar algo, ser um espaço, quando imerso em relações, quando carregado por práticas sociais. Para uma parcela dos atores sociais, conectados a essa trama da educação profissional, ele terá um valor enquanto obra, vai além de sua materialidade construída. Para outra parte, ele seguirá sem sentido, posto que se mantém inacessível ou descolado das vivências daqueles grupos.

De acordo com Albuquerque Júnior (2008, p. 80-81):

Se cada corpo ou coisa tem o seu lugar, ocupa um lugar, só se tornam espaços, só formam espaços, no entanto, quando conectados por práticas; quando reunidos numa trama, quando a serviço de um enredo; enredo formado por liames quase sempre invisíveis, por teias que os amarram numa totalidade passageira, que têm, porém, uma duração variável, intervalos de tempo em que estas configurações passam a existir e os desenhos realizados pela disposição dos lugares e de suas relações se realizam.

Em outras palavras, Zenóbia e Valdrada comunicaram é que a “coisa”, aquele “negócio gigantesco”, o prédio pelo qual cruzavam no seu cotidiano, não se constituía para eles como um espaço, assim como talvez não se constitua para milhares de pessoas que por ali transitam. O *Campus* ou a escola só se tornou um espaço para Zenóbia ou para Valdrada quando se tornou conectado a um significado, quando passou a constituir parte do enredo da sua formação escolar. O lugar, quando destituído de significado, não tem a força de se constituir num espaço. Nesse sentido, a escola só deixou de ser “qualquer coisa” e se tornou um espaço quando passou a constituir um campo relacional entre os agentes e a sua vivência estudantil.

Para passar de coisa para espaço, se torna necessário, como aponta Albuquerque Júnior (2008), a coexistência de dimensões concretas e simbólicas, de aspectos materiais e imateriais postos em relação. A escola, o *Campus* Pelotas, a partir do momento que é colocado como um espaço para os estudantes, assumiu uma complexa teia de significados, que será diferente para cada um deles.

Zenóbia, em seu relato, evidencia essa passagem de coisa para espaço quando diz que: “claro, entrando, é..., como eu te falei, é diferente de entrar para conhecer e entrar como estudante, né?” Quando se torna estudante, se coloca em uma posição frente àquele espaço, permite que ela estabeleça novas relações de “vizinhança, de aproximação, de convivência, de co-extensão, de coabitação, de conflito, de tensão, de afrontamento” (Albuquerque Júnior, 2008, p. 72) entre si e a escola.

Tal é a complexidade do significado desse espaço, que ele se traduz, para Zenóbia, como “uma realidade completamente, é uma escola pública, mas é completamente diferente de uma realidade de uma escola pública da rede Municipal ou Estadual. É, assim, muita, muita diferença mesmo”. A estudante tem dificuldade de traduzir o espaço frente à sua vivência anterior com escolas públicas. Precisa pontuar que a escola é pública, mas é uma realidade outra, que apresenta uma complexidade tal qual a torna difícil de classificar.

De modo semelhante, a estudante Cloé, quando fala sobre a escola, não a reconhece como pública. Cloé cria uma categoria paralela para se referir ao estabelecimento: as escolas particulares, as públicas, e o IFSul, como se a escola federal fosse um ente supra público, algo à parte, que não disporia da mesma classificação que os demais estabelecimentos públicos de ensino.

Não, não, [meus pais] tipo, eles não têm estudo, sabe? Sabe, é..., mas eles sempre quiseram que a gente fizesse uma faculdade ou algo do tipo. E que como a gente não tinha, tipo, a gente não tem recursos, né, pra estudar numa escola particular ou do tipo ..., eles sempre falaram pra gente ir pro IFSUL, porque, ... ah, as escolas públicas..., não, as escolas públicas não eram muito boas, né? [...] E como eu não tinha um ensino muito bom, né? Ah, ...no público, hã, eu (hesitação), eu escolhi o Federal mesmo (Cloé).

Por se tratar de uma rede muito menor e mais especializada do que as escolas sem a oferta de educação profissional, nos encontramos em um local destacado face a outros estabelecimentos de ensino da rede pública. Nesse sentido, é preciso lembrar, embora os edifícios não sejam as instituições, as relações dominantes, eles representam “a eficácia e a presença social dessas relações” (Lefebvre, 2004, p. 66).

Uma escola erigida tal qual um palácio no bairro operário de Pelotas, evoca esse caráter destacado tanto na paisagem quanto nos usuários. Isso não quer dizer que não enfrentemos uma série de dificuldades de manutenção, ou que não haja embates para que possamos manter as atividades a contento, mas esse não é o foco

do estudo em questão. Afinal, todo espaço se traduz num campo de conflitos, tensões, potências e contradições.

Valdrada e Eutrópia pontuam também em suas falas esse espaço destacado que a escola se coloca, como pode ser observado nos excertos a seguir.

Ah, eu, eu acho o IF [Sul] ocupar uma quadra inteira, ou algo..., muito surreal para uma coisa pública. O IF é enorme, o IF [Sul] tem uma capacidade, muito, assim, o IF [Sul] é para todo mundo, né? Eu acho que, eu acho que isso sempre foi, isso sempre foi uma coisa que me encantou muito no IF [Sul] (Valdrada).

Porque, eu sei, tendo estudado em todos os lugares, eu sei que o IFSUL é tipo Elite, né? Tem muita coisa que melhorar? Tem, mas para qualquer pessoa lá fora, qualquer pessoa mais jovem que eu conheço, eu falo: "Faz a prova do IF, porque é uma oportunidade única e muda [a vida]" (Eutrópia).

Em ambos os casos, nos deparamos com o potencial transformador ou instituinte que o espaço apresenta. Estamos face a um local produtor de mudanças qualitativas na vida de seus estudantes. A partir desse prisma, observa-se que a escola se torna um lócus de produção do direito a uma vida renovada. Nesse sentido, de transcendência da rigidez instituída com que se apresenta em uma primeira visão.

Ao retomarmos a compreensão do direito à cidade como o direito ao "acesso aos recursos da cidade para todos os segmentos da população, e a possibilidade de experimentar e realizar alternativas de vida (Schmid, 2012, p. 43)", então os estudantes percebem, no *Campus Pelotas*, um potencial de efetivação do direito à cidade.

Quando eu fui fazer a matrícula, a matrícula para tu fazer, quando tu é por cota de renda, tu sobe ali para COAE, né. Aí, eu achei aquilo assim, parecia que eu tava em outro mundo, nossa! A minha escola tem um lugar planejado pros alunos ficarem, sei lá, só existindo sabe? Claro. Aí tinha o pessoal, tipo, deitado em colchões, e eu ficava "Isso é surreal, cara, isso é outro mundo, cara, como é que isso aqui pode ser uma coisa pública?" Á, eu acho que o IF [Sul], o IF [Sul] para quem vem de uma escola pública e é pobre, ele é, um divisor de águas entre tu pensar "O público é ruim e o particular é bom". [...] E o IF [Sul], mesmo, ele pô, dá pau em muita coisa particular que tem aqui em Pelotas, né? E, claro, e cortando verbas, né, e sempre cortando verbas (Valdrada).

A experiência na escola permite que sejam desmistificados alguns dos pressupostos arraigados nos discursos reproduzidos por parcelas significativas da população. Entre esses discursos, está o mito da maior qualidade e eficiência dos estabelecimentos geridos pela iniciativa privada. Ao vivenciarem um espaço público referência em qualidade, tanto de gestão quanto de ensino, a falsa ideia de que a coisa pública não possui qualidade cai por terra, causando, inclusive, as dificuldades

de classificação do estabelecimento enquanto público, como o mencionado na fala de Cloé.

Cabe reforçar essa constatação, em especial em um momento onde se vive uma forte polarização política e ideológica que reforça, no imaginário social que os serviços públicos são ineficientes e ineficazes, servem apenas como sustentáculo de uma burocracia que mina o desenvolvimento da sociedade, que opera numa perspectiva de “doutrinação” vazia.

As manifestações dos sujeitos da pesquisa, ao contrário, mostram que sua vivência relativa ao encontro com a educação profissional, com a escola, possibilita uma ampliação de sua percepção como agentes implicados na sociedade e na cidade, operando sim a garantia de uma formação profissional de modo articulado com outras atividades para além do currículo estrito, transbordando para aspectos informais, culturais, de cosmovisões que contribuem no aspecto humano de sua formação.

Então, o que foi descrito como “um dos principais, senão o principal, monumento da cidade de Pelotas” (MES, 1944) pelo Diretor de Orçamento do antigo Ministério da Educação e Saúde, se tornou um monumento vivo, reitera aos estudantes que o monumento serve a eles, os estudantes permitem que esse monumento, esse palácio, exista e se inscreva na cidade de Pelotas.

Opera a lógica transdutiva, onde os elementos em interação se modificam mutuamente a partir do centro. Em sua construção, o monumento se colocou como um instrumento coativo, como a expressão da ideologia dominante. No entanto, quando animado, o jogo de forças interior permitiu sua atualização, mesmo que sempre parcial, fazendo com que pulsasse uma cultura clandestina e viva.

O campo institucional é cinético, *kinésis*, do grego, significa movimento. A noção física, o movimento, o trabalho são dados a partir de um conjunto de forças em vetores antagônicos: a resistência precisa ser vencida para que o corpo se traslade em uma determinada direção. Acreditamos ser possível traçar uma analogia no campo institucional, ao lembrar que o instituinte traz em si o instituído, ou seja, não se age pela negação, mas pela observação da presença de ambos.

Em toda mudança há conservação, bem como em toda conservação há mudança. Não há movimentos puros, pois o movimento, para existir, pressupõe o antagonismo de forças em ação. Conforme Hess (2004): “[...] pensar a relação centro/periferia mostrando que o sujeito está no coração do jogo social e político.

Qualquer que seja a posição social que ele ocupe, pode tentar compreender os processos metapolíticos que o atravessam”.

Nesse sentido, olhar o instituinte, o transformador, as rupturas que há na escola enquanto estabelecimento, necessita olhar também para suas permanências. Outrossim, essas permanências compõem as tradições, aquilo encampado pelo fazer coletivo ao longo dos anos, sem saber como, quando e porque teve início, ou porquê se mantém. Tanto o instituído quanto o instituinte são instâncias que coexistem e “mostrar que a oposição entre elas mascara sua articulação no conceito de instituição” (Lourau, 2004, p. 47).

Para compreender os movimentos institucionais, é imperativo se liberar da lógica binária. Tudo aquilo que se conserva traz em seu interior a mudança, toda mudança traz a conservação. Desse modo, para pensar o instituinte, é preciso olhar também para aquilo instituído, para as formas que permanecem.

O primeiro rito de passagem, para ingressar nos cursos técnicos do IFSul é a realização dos exames vestibulares. São resquícios oriundos da fundação da Escola. Uma escola para os fortes. Uma escola seletiva. Onde só os “bons” permanecem. Esta é uma cultura arraigada no Instituto desde sua criação. A diferença que, inicialmente, as provas eram elaboradas pelo próprio corpo do Ministério da Educação e Saúde, no Rio de Janeiro, e somente aplicadas na cidade. Além da aplicação do certame, os professores e funcionários locais eram responsáveis pela correção das provas (Diário Popular, 24/01/1945).

Entre as décadas de 1960 e 1970, “em decorrência do alto padrão de ensino oferecido pelas Escolas Técnicas Federais, deu-se o crescimento acelerado das matrículas nos diversos cursos” (Dos Santos, 2003, p. 220). Desse modo, o ingresso passou a ser altamente concorrido, não se restringindo apenas aos ‘desfavorecidos da fortuna’. Meireles (2007) indica que, em 1972, existia um convênio com o Ministério do Trabalho para oferta de bolsas de estudos para preparação e ingresso na escola, em vista da alta concorrência aos cursos.

Com os expressivos investimentos no ensino industrial e sua notória qualidade, mesmo sendo uma modalidade voltada aos estudantes empobrecidos, se manteve necessária a manutenção dos processos seletivos de ingresso, em vista da necessidade de regular o número de matriculados. Se manteve também, a cultura de

preparar-se para os exames vestibulares e a ideia de que é necessário estudar muito para ingressar na escola<sup>94</sup>.

Sobre a realização das provas de ingresso:

E aí, fui fazer a prova do IF com muita expectativa, né, porque era “O IFSUL”. [...] E aí, fui fazer a prova, muito nervosa, não confiando muito em mim mesma, nos meus conhecimentos. Mas tudo bem, eu sabia que eu tinha estudado, fui lá fiz o que eu podia. E aí, começou a minha trajetória com o IFSUL (Eutrópia).

Por, porque dentre as escolas públicas [o IFSul] era melhor. [...] Mas não tinha ideia de concorrência para entrar no curso, e aí eu vi o resto do pessoal que daí eu comecei a fazer cursinho, né? Eu vi o resto do pessoal: "Nossa, meu curso é muito concorrido. Tô com medo de não entrar." E eu comecei a ficar com esse, comecei a ficar mais receosa, do tipo, meu Deus, por que escolhi química? [...] Eu fiz Michigan. [...] Daí, não tinha como pagar os dois, ela me tirou desse [outro curso que fazia] e me colocou pro do IF [Sul]. E aí eu comecei a me sentir pressionada para passar, porque eu tava fazendo cursinho mesmo sem condições [financeiras de pagar cursinho]. E aí depois eu vi que eu tinha escolhido um curso mais difícil de passar. Aí passei, graças a Deus, e tô aqui (Aglaura).

Há algo de mítico no ingresso aos cursos técnicos da escola, vem desde os primeiros concursos vestibulares e se perpetuou na cultura institucional. Inicialmente, projetadas como um dispositivo de manutenção da ordem e aliciamento das populações a um disciplinamento ao trabalho assalariado, com o tempo e as mudanças governamentais, as escolas técnicas se tornaram espaços de formação voltadas a um projeto que transcendia ao adestramento técnico, se traduzindo em uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Ramos (2020) corrobora:

O fato é que essas instituições, com todas as contradições da divisão social e técnica do trabalho, do desenvolvimento econômico e das reestruturações produtivas, consolidaram-se por sua densidade científico-tecnológica, associada ao patrimônio cultural nelas construído. Com isso, elas se diferenciaram das escolas típicas da organização educacional no país. Não eram nem escolas técnicas nem universidades. Da sua origem como escolas destinadas aos “desvalidos da sorte”, como meio de retirá-los do “ócio, escola do vício e do crime”, como consta do decreto de 1909 exarado por Nilo Peçanha, convertem-se em instituições de ensino em ciência e tecnologia, de formação geral, técnica e tecnológica. Instituições que, efetivamente, congregam a síntese entre cultura humanística e cultura técnica, entre “trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (Ramos, 2020, p. 20-21).

---

<sup>94</sup>No ano de 2019, quando a maior parte dos estudantes que compõem esta pesquisa ingressaram, a relação candidato/vaga nos cursos técnicos integrados do Campus Pelotas foi de 5,89. Fonte: Plataforma Nilo Peçanha.

Os estabelecimentos que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, inicialmente voltadas a uma profissionalização rudimentar, tinha por objetivo inculcar o ideal de trabalho e forjar trabalhadores numa perspectiva assistencialista, atravessaram complexas mudanças em sua estrutura. O que antes servia como um aparato coativo para manutenção da ordem vigente, hoje apresenta uma oportunidade de transformação na vida dos estudantes.

O mesmo espaço serve para ordenar, para conformar, ao ser espaço vivido, também transforma e permite explorar possibilidades que antes não eram tangíveis para os estudantes que por ali transitam. *“É, agora que, ...que eu tô no oitavo semestre, eu vou sair, eu nem..., não sei o que que vai ser da minha vida depois que eu sair do IFSUL, porque eu já tô lá há tanto tempo que, pô (Bauci)”*.

A escola escancara a diferença, permite explorar novos universos que compõem os devires minoritários. Além da já citada boa infraestrutura física e curricular, o ambiente permite novos arranjos, novos contatos, novas formas de viver a instituição educação profissional, novas formas de viver o espaço educativo. Ao saírem, majoritariamente, de pequenas escolas para o *Campus*, os estudantes se deparam com questões como a profissionalização, o contato com pessoas de diferentes origens, sociais e geográficas, diferentes idades, graus de ensino, desejos, formas várias de relação com o espaço da escola e com a cidade.

Eu, com o tempo, não consegui também conciliar o violino, consegui continuar na, na orquestra. Por causa do IF [Sul], é muito diferente, foi muito puxado (Zenóbia).

Hum, não [foi tranquilo de acompanhar no começo]. Tipo assim, no começo assim, foi bem difícil para mim. Não, é porque vim de uma escola pública pra uma escola federal, ...ã, os professores, assim, os professores eles cobram muito mais, né? Então até eu me acostumar... Foi um período difícil. Mas, depois que eu sabia que eu queria aquilo, né? E queria, ...não queria rodar, então, e aí eu comecei a me esforçar bastante (Clóé).

Vim de escola pública, vim de escola pública, mas, ela, a minha escola era bem boa, assim. Mas, ...ã, o professor do IF chegava e eu, ...eu nunca esqueço que numa na primeira aula de física que eu tive, o professor chegou e falou: “não, isso aqui é, uma..., só uma revisão básica para vocês”. Aí deu uma folhinha e todo mundo: “ai, que coisa fácil”, e eu não sabia fazer nada da daquela folha, sabe? E é um bagulho que, realmente me pegou (Valdrada).

Por se tratar de um espaço, por isso mesmo heterogêneo, que pressupõe relações e conflitos, a escola não está a salvo de contradições. Ao mesmo tempo, possibilita descortinar novos horizontes, também causa sofrimentos e dificuldades em

quem é tocado por ela. Há choques, espantos, incômodos e satisfações inerentes à vivência dos estudantes. A experimentação do espaço ocorre por meio de um processo de dupla determinação, consciente e inconsciente, produtivo e reprodutivo, na relação do imperativo com o desejo.

Os diferentes modelos ou perspectivas educacionais, carregam em si suas próprias contradições, principalmente, porque carregam os seus próprios objetivos, sempre em disputa, que farão com que os sujeitos entrem em um processo de adaptação em prol da assimilação, das aprendizagens e do contato com conhecimentos que eles desconheciam. Da mesma forma, esse processo de aprendizagem, exigirá desses sujeitos uma disciplina, uma adaptação, uma verdadeira resiliência, não somente aos conteúdos formais ou para as atividades, mas também para o amortecimento do impacto com o contato com essa outra escola, na informalidade, causará no sentido de ser um espaço de socialização completamente diferente do seu meio de origem.

Nessa relação, os espaços se reinventam, adquirindo novos significados. Os participantes-cidades, vivem o jogo institucional, perfazem caminhos que permitem que outras atividades ocorram no seio da escola. Não se trata daquilo que é imperativo, o estudo, e ocorre uma abertura para os encontros, para o descanso, para a contemplação, para formas que escapam ao estabelecido. Em cada caso, a leitura sobre os lugares se modifica, assim como sua apropriação.

Aí eu me apaixonei, me apaixonei pela escola antes de me apaixonar pelo curso, na verdade. Porque a escola é tudo de bom. Mas, com o tempo, também eu pensei, será que eu vou trocar de curso? Será que não? E eu gosto muito da parte do curso que eu faço hoje, sabe? Eu me identifico bastante. Tô me formando né, [vou] puxar pro meu lado, óbvio. Eu adoro meu curso, enfim, minha relação com o Instituto é essa. [...] Ah, é um espaço incrível, é um sonho. O espaço do *Campus* é maravilhoso, o IF é acolhedor, sabe? É maravilhoso. [O espaço do *Campus* é] Enorme! Ai, os jardins, é perfeito é lindo. É, tem, tinha uma época que tinha um pé de laranja, então a gente pegava laranja (Zenóbia).

Os imensos corredores e pavilhões lembram uma fábrica, são vistos como um lugar acolhedor. Um redirecionamento da atenção nos leva com Zenóbia, aos jardins, carregados de árvores frutíferas. Um respiro. Um encontro. Dentro da aridez das formas de concreto e alvenaria, o jardim se abre como uma espécie de oásis, permite que se desfrute de momentos de descanso, de conversas, de experimentação. Apesar de guardarem a imponência das formas do castelo-fábrica, o jardim é acessível e

convitativo aos estudantes. Em dias de sol, ao olhar pelas portas-janelas que se abrem para o saguão, vemos muitas cabecinhas ali agrupadas, convivendo, criando sociabilidades. Em torno dessas espacialidades, há o encontro de pessoas de múltiplas origens sociais e culturais convivem com e sobre a diferença.

Então. É, eu uso muito a biblioteca, aquela parte individual, tanto para dormir quanto para estudar. Uso bastante a biblioteca também ali quando tem que fazer trabalho no grupo. (...) Ali na Química tem uma sala de informática, então quando tem alguma coisa no computador, eu uso lá. E o Jardim, sempre usando o jardim. No meu primeiro ano, que é aquele ano que tu tá mais... Ã, mais com a cabeça no ar, assim, mais deslumbrada. A gente sempre tomava um mate no Jardim, comia e tudo mais. Passava mais tempo, todo intervalo ou no jardim ou na educação física jogando vôlei. E..., tem uma salinha que eu não sei bem como que é, eu acho que é voltada pro pessoal LGBTQIA+ [Núcleo de Gênero e Diversidade] (Aglaura).

Ao mesmo tempo, em que há críticas a falta de espaços de descanso, há a invenção desses espaços na vivência estudantil. O que seria um local de estudos, as cabines individuais da biblioteca, recanto de silêncio, se torna também um espaço para dormir. Novamente, as participantes-cidades mostram a capacidade inventiva, instituinte agindo por e sobre a escola. A área de esportes, para além das aulas, se torna também um local de lazer, de prazer, de conviver. Há também o inesperado, como no caso de Aglaura perceber o uso do espaço de convivência criado pelo núcleo de gênero e diversidade, usufruído por uma pessoa de orientação evangélica.

Ah..., eu gosto de aproveitar bastante lá no IF [Sul], né? Principalmente essas praças que tem lá, né..., eu gosto de ficar bastante, para estudar, espairecer a cabeça... [...] Ã..., ah, também gosto, das partes..., tipo, a biblioteca. Ah, a biblioteca nem tanto, porque é pra mim é muito barulho, mas eu gosto..., tipo, da salinha de silêncio, sabe? Eu adoro ela, eu gosto muito, eu tô sempre lá. Tipo assim, eu acho que é um espaço aconchegante, sabe? Eu acho um espaço bem aconchegante. [...] E lá na química, também. Além do mais que tem computadores lá na química, ...tipo, coisas que às vezes a gente não tem em casa, sabe? E até mudaram os computadores ainda. Então, tipo, pra mim, é bem aconchegante, o IF [Sul], sabe? Então é uma coisa que eu gosto bastante. [...] Ah, eu acho que o IF dá um suporte bem grande [aos estudantes]. O curso de química pelo menos dá, né? A gente tem ali o cantinho, que é onde tem micro-ondas, essas coisas. Tem a sala de informática que uma mão na roda, também. (Cloé).

No caso de Cloé, que coabita em um pequeno apartamento com mais quatro pessoas, usufruir do espaço é também usufruir de um pouco de individualidade. É sentir a possibilidade do silêncio, ter um local para “espairecer”, para respirar em meio a vida barulhenta da sala de aula, de casa, do transporte público. Na escola, é possível também ter acesso a estruturas que, em muitos casos, estudantes de baixa renda não

possuem em suas casas. Um computador, uma sala de estudos, um canto de silêncio, micro-ondas. O que Cloé demonstra é que na escola, lhe são permitidos pequenos confortos, momentos que pode olhar e cuidar de si.

É, ali embaixo, ali chegando na educação física. Quando eu fui fazer a matrícula, a matrícula para tu fazer, quando tu é por cota de renda, tu sobe ali para COAE, né. Aí, eu achei aquilo assim, parecia que eu tava em outro mundo, nossa! A minha escola tem um lugar planejado pros alunos ficarem, sei lá, só existindo sabe? Claro. Aí tinha o pessoal, tipo, deitado em colchões, e eu ficava “Isso é surreal, cara, isso é outro mundo, cara, como é que isso aqui pode ser uma coisa pública?” (Valdrada).

A expressão de Valdrada aponta para a escola também como um lugar de cuidado, onde se ficar “só existindo”. Essas quebras no imperativo, na necessidade, nos levam para outros percursos formativos muito além da sala de aula. O espaço diz que, para além de sobreviver, é possível existir. Existir também pressupõe a reflexão, o cuidado, o descanso. Pensada para formar operários eficientes para a indústria, a escola hoje permite que sejam explorados novos caminhos. Caminhos que permitem o encantamento, o gozo e o respiro.

O espaço do *Campus* se desdobra como um espaço seguro para exercer a subjetividade, talvez um dos únicos locais onde se tenha segurança para ser quem se é. Se traduz, também, como um espaço de pausa, de quebra nos espaços-tempos impostos pela racionalidade da máquina, um momento de interrupção das atividades e velocidades impostas pelas necessidades cotidianas. Por mais que a escola/*Campus* exija o estudo, a dedicação e o compromisso, por vezes permitirá e trará a necessidade do refletir, do decidir de forma mais autônoma, permitindo a experimentação e o contato com a diferença, ao lado de sua produção técnica, intelectual.

Tudo aquilo que tem em aparência de “o mesmo”, não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser o centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 10).

A escola, com todas as suas contradições, se apresenta como um platô e abre brechas. Nessas brechas pulsa a vida, o novo, a diferença. As participantes-cidades mostram que ao viver a escola, vivem também espaços que transcendem o normativo. Enquanto platô, se trata de “multiplicidade conectável com outras hastes subterrâneas superficiais de maneira a formar e estender um rizoma” (Deleuze; Guatarri, 2000, p. 32).

O rizoma, que não começa e nem termina, que não tem objetivo, que não tem hierarquia, que pode se triturar, no entanto, ser não sendo. Se romper e se proliferar de qualquer tempo e de qualquer espaço. Como aponta Castells (2000, p. 565):

Não há estruturas que não sejam outra coisa senão um conjunto de relações sociais contraditórias e conflituais, mais ou menos cristalizadas, mas sempre em processo de mudança. E não existem movimentos urbanos, dos quais participem todas as classes sociais em graus diferentes, que não se situem no interior de estruturas, exprimindo-as e modificando-as de forma constante. Não se poderia dizer melhor.

Olhamos, para um espaço equívoco, metamorfoseante. Como o rizoma, onde “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 14), se faz, se refaz, estabelece novas conexões, se multiplica indefinidamente na vivência dos estudantes. Ao avançar na vivência dos espaços, se produzem composições transindividuais, onde o encontro entre o coletivo e o individual potencializa as existências. Logicamente, esses estudantes carregam suas vivências de outras escolas, de outros bairros e de outras relações escolares. Essas se atualizam, se ressignificam, passam por essa metamorfose, por essa experiência rizomática, necessária para esses estudantes em sua formação.

E em questão de amizades, o IF também é, independentemente do estilo que tu for, tu vai encontrar alguém parecido contigo aqui no IF, sabe? Não tem aquela questão de..., ah, que ele é o estranho. Pode ser que ele seja estranho, mas sempre vai ter um grupinho de estranhos. Tu nunca..., ã..., tem muita diversidade aqui no IF. Isso é bom também, porque acaba que tu pode estar na tua bolha, mas tá tudo bem, sabe? Porque acaba que tem tanta diversidade que não é aquilo de escola pequena (Aglaura).

Nessa dança de existências e potências, Aglaura aponta para uma possibilidade da diversidade como um teor também de novidade na sua vivência. Conviver com expressões múltiplas. Se desvela um emaranhado cujo caminho proposto converge para o encontro, que porta e amplifica os afetos, dos sujeitos e suas multidões, que se conecta e se encontra com a educação como processo ético e intencional, extrapola a relação dentro-fora-fora-dentro, deslizando e escapando, criando outros caminhos e descaminhos. Mostra-se o pulsante, o desejante, o vivo, o sinuoso.

“A gente mexe que no IF é a única pessoa que sofre preconceito é os ricos”. Ao realizar essa afirmação, Bersabéia aponta uma percepção na qual a escola comporta uma realidade, que se configura como um espelho inverso da estrutura social hierarquizada. A dupla determinação apresenta-se num sentido de que a

mesma realidade se revela outra, e a outra se identifica como sendo a mesma, dois aspectos da mesma relação: o finito e o infinito, o único e o substituível.

Como aponta Lefebvre (1991, p. 24):

A consciência e o inconsciente “são” a dupla determinação, a dupla denominação do mesmo (ato), portando poderá ser dito em termos de consciência, de “eu”, de sujeito; e em termos de inconsciente, de desejo. Mas não se trata apenas de duas linguagens para se dizer a mesma coisa (o que seria redundante, pleonástico, dissimulando a identidade vazia, tautológica). A dupla determinação revela a diferença que ela implica, numa identidade concreta.

Por Bersabéia, pensamos sobre a força produtiva que o desejo é capaz de gerar. A espacialidade da escola permite novos arranjos e agrupamentos, novos posicionamentos. Permite, naquele momento e naquele lugar, se vivencie uma utopia ativa. Exerce-se uma abertura instituinte, desejante, produtiva nos atos cotidianos, nas associações, nos grupos. Quando falo da espacialidade, nos referimos não só aos dados materiais que o compõe, mas também de posições e de agentes, que fazem com o lugar se converta em espaço.

Os espaços nascem da adoção de posturas, desde corporais até políticas e estéticas. Os espaços são posturas, são posições que se imobilizam por dado tempo, mas que se desfazem num outro momento de cambaleio e de vacilação das forças que sustentaram estas posturas. Falar de espaços como posição é falar de forças, porque são elas que sustentam e dão consistência a uma dada posição espacial. Falar de forças é falar de poder, de relações de poder, que colocam de pé uma dada posição dos espaços, uma dada Atribuição, uma dada relação entre espacialidades que ganham forma nestas relações. Pensar o espaço como posição é pensar em diferentes vozes, em uma polifonia, onde de cada ponto são emitidos distintos acordes, emitidos distintos saberes, que em seu próprio conteúdo vão enunciando espaços diversos (Albuquerque Júnior, 2008, p. 73).

A polifonia do espaço pode ser verificada quando lemos sob uma perspectiva relacional os diferentes grupos que o compõe. Cada grupo age como um vetor em direção aos interesses de seu conjunto. Esses vetores, essas forças, são uma resultante de tensões heterogêneas que, articuladas, se movem em determinadas direções. A cada ponto se encontram novas tensões, novas forças, novos arranjos. O coletivo se ajusta, reajusta, se dissipa, se reconstrói, se desconstrói. Não há paisagem que permaneça a mesma, que seja totalmente perene. Pequenas fissuras se instauram em cada inflexão. As discontinuidades da cidade fazem com que surja um espaço produtivo. *“Mas agora no final do curso, eu vejo que a gente tá se unindo bem mais, assim..., até para passar nas provas, um ajudando o outro, sabe?”* (Cloé).

Nesse espaço provisório, contingente, se configuram alianças, como a que Cloé aponta. O grupo transcende o individual, não como uma soma de elementos, mas como multiplicidade. Uma multiplicidade não assujeitada se sujeita a um sujeito ou objeto específico; sua relação com a unidade como conceito de mundo já não se aplica. Em vez disso, ela consiste em determinações, magnitudes e dimensões que só podem crescer mediante uma alteração em sua própria natureza (Deleuze; Guattari, 2000).

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade e a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões (Deleuze; Guattari, 2000, p. 16).

Cada participante-cidade se desfaz e se refaz, sempre diferente, em contato com os demais. A cada interação surgem novas cidades, novas histórias, novas possibilidades. Os encontros propiciam novos arranjos. A multiplicidade é transitória, impermanente, se modifica conforme as forças atuam nessas conexões, que “não as constituem sem se dividir em fluxos variáveis e qualitativamente distintos” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 43). Não há um ponto final, somente vetores que se movimentam, sem determinações *a priori*.

Isso, eu parei, é, eu parei de trabalhar. Eu parei de trabalhar esse ano, na verdade, antes de começar esse semestre eu já tinha parado de trabalhar. E aí, e agora eu faço só uns bicos assim, final de semana, só pra ter uma merreca para passar a semana. Mas não é como um trabalho CLT, 8 horas, das 3 às 11. Aí agora eu tô mais, mais tranquilo. Claro, final de semestre agora a gente fala para um professor, 'Bah, professor dá, dá para entender o meu lado, assim, assado', e aí a gente vai indo. Mas eu já paguei, já paguei a primeira parcela da formatura. Então, agora eu tenho que me formar, hã [...] Moro com a minha mãe e meu padrasto. Ah, eu não me arrependo de ter entrado no IF em nenhum momento. Sempre quando eu falo para alguém do IF, eu falo pra pessoa fazer porque é um ensino realmente de qualidade. Se eu tivesse, talvez, asegurado mais o meu sétimo semestre, ah, as contas ficam, daí eu termino que era o que a minha mãe queria, basicamente. Mas sei lá, quando a gente é adulta, começa a ficar adulta, a gente começa a pensar diferente, sim. Aí eu já teria me formado, que a minha turma já se formou um tempinho (Valdrada).

Valdrada conta sobre a dificuldade ao ter que encarar as contingências materiais, de procurar uma solução por fora da escola. Fala do movimento de expulsão a que muitos jovens são acometidos. Expulsão do espaço escolar, privação das

oportunidades em função das contingências materiais. Também conta com o movimento que o faz retornar, persistir na formação, concluir os estudos. Esse vai e vem que não é constante, esses deslocamentos.

As contradições que surgem na vida de um estudante de baixa renda, morador da periferia, que precisa criar meios de existência. Ao mesmo tempo, fala sobre o persistir, o insistir no movimento de volta à escola por mais que a realidade o empurre para outro lado. São as cidades dentro da cidade.

Como Valdrada, a cidade que vê seus atos em um espelho invertido. Que sabe a consequência de cada ato em uma imagem especular. Em meio a resistências, surgem potências que criam novas paisagens.

Eu porque, pelo menos na, na, no meu curso, eu não sei se todos os cursos funcionam assim. Eu, eu, eu gostaria que eu pelo menos penso que assim é a melhor forma. Os professores meus, eles te dão muito apoio, sabe? Muito apoio, assim, mesmo [...] [nome da professora] sempre quis que eu passasse, né, sempre me apoiou tanto em prazos, em aumentar prazo, quanto com tudo. Então é bem bacana, assim, como lá no meu curso tratam coisas que saem do controle, assim, sabe? Então eu gosto bastante disso, em geral. (Valdrada).

No entanto, para perceber os micros movimentos instituintes que operam no nível local, é necessário um olhar sensível. Nesse caso, pensamos novamente no olhar de Polo, capaz de mostrar a Khan maravilhas em um império narrado por todos os outros viajantes como em ruínas. Esse ajuste de olhar é o que possibilita vislumbrar aquilo precioso nos encontros, no coletivo. “Somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Khan conseguia discernir, através das muralhas e das torres destinadas a desmoronar, a filigrana de um desenho tão fino ao ponto de evitar as mordidas dos cupins” (Calvino, 2003, p. 5).

Neste nível, a cidade se manifesta como um grupo de grupos, com sua dupla morfologia (prático-sensível ou material, de um lado, e social do outro). Ela tem um código de funcionamento centrado ao redor de instituições particulares, tais como a municipalidade com seus serviços e seus problemas, com seus canais de informação, suas redes, seus poderes de decisão. Sobre este plano se projeta a estrutura social, fato que não exclui os fenômenos próprios à cidade, a uma determinada cidade, e as mais diversas manifestações da vida urbana (Lefebvre, 2004, p. 66).

A escola se abre como um intermédio, uma mediação entre a instituição, a educação e os agentes. Quando essa mediação deixa escapar algo, ela matéria animada pelos seus agentes, se modifica. É nessa perspectiva, vislumbramos o direito à cidade, também a possibilidade de manifestação dos desejos e da sensibilidade. As

mudanças sociais são movidas pelas forças instituintes, permitem a manifestação do desejo, a potencialização através dos encontros, resgatar o que há de precioso na cidade.

Ah, muitas, muitas coisas na, ...na minha vida [teriam sido diferentes se eu não tivesse estudado no IFSUL]. Principalmente em questão de amizades, assim. Porque as minhas melhores amizades que eu tenho hoje, eu conheci pelo..., por causa do IFSUL. [...] Ah, eu acho que mudou totalmente. Eu acho que minha vida teria sido totalmente diferente se eu não, ...se eu não tivesse estudado no IFSUL. Se tivesse ido para outro, outra escola ensino médio (Bauci).

Esse movimento convida a novos arranjos, a novas redes que se articulam a partir de relações. As amizades de que Bauci fala. Amizades que o permitiram seguir o sonho do esporte, o levaram para o contato com a faculdade de Educação Física. A constituição de novas relações permite o movimento do desejo em relação à concretização. O estabelecimento escolar promove uma educação técnica, uma profissionalização criada para os setores que não deveriam seguir o ensino superior, não deveriam ser mais do que operadores/operários, também traz a possibilidade de seguir outros rumos.

Assim, a ideia do direito à cidade como uma reivindicação fundada em princípios éticos, morais e justiça social. Não um direito enquanto um princípio estritamente legal. Também não deve ser confundido apenas com o direito ao espaço público, à informação, a um determinado serviço, ou o direito ao acesso ao centro. O direito, aqui, se interpreta como um direito a uma “complexidade na qual cada uma das partes é parte de um todo único ao qual se exige o direito”<sup>95</sup> (Marcuse, 2009, p. 193, tradução nossa).

Mas primeiro, como uma precondição para perseguir o que é desejado, uma cidade onde as necessidades materiais e as necessidades aspiracionais se encontram, as necessidades dos privados e dos alienados, clareza – até certo ponto – deveria ser perseguida de como essa cidade deveria ser.

As pessoas, como num formigueiro, passam para um lado e para outro, trazem matéria e levam embora, construindo e desconstruindo seus abrigos. O espaço, dotado do social, passa a ser também um abrigo provisório. Um abrigo com limites na persecução daquilo desejado para além daquilo necessário. A escola, assim, se mantém como um espaço de transição, que permite caminhar em direção ao que ainda não tem forma, ao utópico na vivência de cada um que toca. Ao pausar, criam-

---

<sup>95</sup>a complexity, in which each of the parts

se belezas nas contingências, possibilidades nas castrações que a cidade formal impõe.

Aí depois tu vai pro IF, aí..., ah por exemplo, tu pega, eu pegava ônibus, né? No, nos primeiros semestres. Aí tu vai pegar o ônibus aqui na frente, pô impossível, sei lá 6:15 e tu pegar ônibus aqui na frente, porque tem o pessoal que solta no centro, tem mais o pessoal do IF. Então sei lá sobe um pouquinho vai um pouquinho, vai um pouquinho mais longe, e pega um ônibus, um ônibus..., sei lá, sem ser a parada do centro, a outra, que já vai estar mais vazio. E, querendo ou, não isso faz tu ver a cidade, sabe? (Valdrada).

Valdrada conta um pouco sobre esse contato que a escola medeia com a cidade. O fato de não conseguir pegar o ônibus na frente, inicialmente se traduz num incômodo para os fluxos diários, é visto como uma maneira de conhecer um pouco mais da cidade. Cidade onde ele se encontra, como morador de um bairro popular, numa posição periférica. Viver a escola permite vivenciar e ver a cidade a partir de outra posição, mesmo olhar a paisagem a partir de uma leitura estético-sensível.

Ah, eu acho que comecei a aproveitar mais [os espaços da cidade após ingressar no IFSUL], assim. Aproveitar mais até porque comecei a crescer ao mesmo tempo, entendeu? Então comecei a criar mais liberdade junto com a escola e comecei a sair mais também. Comecei a aproveitar mais os espaços públicos também. É tudo meio que junto, assim, né? [...] - Mudou muito, assim, minha forma de ver as coisas e me deu oportunidades que outros lugares eu sei que não me dariam. (Eutrópia).  
Eu conheci muita, ...muita gente, muitos lugares que eu conheci por causa do, ...do IFSUL também (Bauci).

A cidade também se faz a partir da experiência, do espaço vivido. Na dimensão utópica do direito à cidade, Lefebvre (2004) e Harvey (2013) apontam para a restituição da festa, da celebração dos encontros, da diferença, como meios para a contestação da ordem e da recriação dos espaços. A festa, a arte e o encontro são meios que promovem a subjetivação, com isso a reinserção do conteúdo sensível no urbano. O direito à cidade enquanto um direito aos encontros se traduz como um direito produtivo de fazer a cidade consonante com as necessidades e aspirações coletivas.

A totalidade não está presente imediatamente neste texto escrito, a Cidade. Há outros níveis de realidade que não transparecem (não são transparentes) por definição. A cidade escrita e prescrita, isto quer dizer que ela significa: ela ordena, ela estipula. O quê? Cabe à reflexão descobrir (Lefebvre, 2004, p. 54).

O espaço sensível permite um furo no controle dos espaços-tempos impostos pela lógica do capital. A lógica coativa da cidade-mercadoria pretende o espaço e as

relações de modo instrumental, hierarquizadas, onde se classificam e coisificam as existências, que dividem a cidade entre os que se encaixam na racionalidade vigente, na voracidade do consumo e os desviantes, preteridos.

O resgate do espaço sensível, da arte, da poesia e da festa, age no sentido oposto da espacialização promovida e induzida pela cidade-mercadoria. A cidade como obra subverte a lógica instrumental da cidade vista enquanto produto. Vira momento, elemento e condição de produção. O urbano, quando encarado como obra, como produtivo, abre espaço para ser lugar do desejo, da metaestabilidade, da dissolução das coações, da criação de novas formas de vida.

Se considerarmos a cidade como obra de certos “agentes” históricos e sociais, isto leva a distinguir a ação e o resultado, o grupo (ou os grupos) e seu “produto”. Sem com isso separá-los. Não há obra sem condutas, sem mensagens e sem códigos. Tampouco há obras sem coisas, sem uma matéria a ser modelada, sem uma realidade prático-sensível, sem um lugar, uma “natureza”, um campo e um meio (Lefebvre, 2004, p. 54).

Para ser obra e não mero produto, a cidade demanda ordenamentos, condutas, regras, costumes, demanda de uma realidade material que a suporte, mas também demanda de algo mais, demanda um conteúdo simbólico, algo a perseguir e a celebrar. A cidade só tem sentido enquanto movimento, quando animada, quando suporte para modos de existência. Quando vista como obra, se compreende que a cidade não é estática, está em constante produção e disputa.

É a cidade que inunda a escola e a escola que se mescla e modifica a cidade. Duas instituições (educação e cidade). Duas formas que moldam subjetividades e que são, ao mesmo tempo, moldadas por elas. Transformações, performances. Quem forma e quem é formado? Quem molda e quem é moldado?

A paisagem que se forma ali, para quem vê ao longe, parece estanque. Para um olhar atento, a paisagem nunca é, ela vive num ser-sendo, numa dança, inconstante, onde uma força o outro em limites que não são predefinidos, mas ao forçar os dois se misturam e conformam outro micro paisagem, permitida pela fluidez dos dois materiais.

É ir e voltar da escola de ônibus também é uma dificuldade. Os ônibus, né? Então dá aquela, toda aquela ansiedade. Aí você fica pensando: ai nesse momento que eu tô aqui na parada do ônibus eu poderia já estar em casa, estudando. Aí dá aquele, é, nervoso sabe? Mas e, tipo assim, a minha família, que não tem carro, então também tem a dificuldade, por exemplo, às vezes tá chovendo, chovendo muito sabe? Tá lá na escola e não tem como voltar para casa. Os ônibus, tipo, tem muito pouco ônibus para passar ali na frente do IF. Que é o esquerda, só tem até às 6 horas. Depois das 6 horas não tem mais ônibus, só tem lá em cima. Então, tipo, quando tem, é, quando chove né, tem que me molhar toda para ir até lá em cima, porque a gente solta 6:15. E o último ônibus que tem para passar na frente do IF que é Guabiroba é só 6 horas, entende? Ah então tipo acaba depois das 6 horas não tem mais nenhum esquerda que passa na frente do IF. Sim, aí, tipo assim, quando, por exemplo, tô fazendo trabalho, vou ficar até de noite lá, ã, eu acabo tendo, é, eu posso ser assaltada, entendeu? Eu corro o risco de ser assaltada, mas nunca fui. Mas é essa dificuldade também que eu tenho de ir até lá em cima, às vezes, quando tô de noite no IF, sabe? (Cloé).

Por mais que se deseje decompor uma força em seus componentes horizontais e verticais, isso se trata de uma abstração, uma simplificação de um modelo que operaria em condições ideais. No entanto, a realidade social não pode ser reduzida a um modelo. Se cria em meio a um conjunto de conflitos, contradições, permanências e resistências. Em meio às desigualdades de um serviço de transporte público que nega o direito a um ônibus de passar em frente à escola, mas que nega aos estudantes que vivem no bairro e possam embarcar. Ainda assim, Cloé se expõe, como tantos outros estudantes, ao medo, ao risco, ao indeterminado, às violências, para poder seguir.

Deleuze e Guattari (2000), a partir do pensamento rizomático, afirmam que pode e deve se conectar a qualquer outro e renascer a qualquer tempo. Para os autores, as multiplicidades se definem pelo fora, pela desterritorialização. Surge o agenciamento: o crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda de natureza à medida que se ampliam as conexões numa negação das estruturas.

A forma como o fluxo cidade-escola toca os corpos que por ali transitam, é capaz de alterar os cursos de suas trajetórias, histórias, formações. O que seria um espaço disciplinar se torna um espaço de vida, de mudança, de revoluções. O ambiente da escola transforma através das suas entrelinhas. Dos entre, dos intervalos, dos espaços não nominados, não formais.

Ah, ã, eu sou muito fã de andar de bicicleta. Eu gosto muito de andar de bike, então eu, e eu, para trabalhar, eu trabalho no, no final de semana eu trabalho no porto, né? Então eu, eu trabalho de madrugada. Não, de madrugada não. Trabalho das 6 às 2 da manhã. Daí depois eu saio de lá de bike e vou até o fragata. Então eu, eu gosto muito da cidade, eu acho muito bonito essa divisão que a cidade tem por quarteirões, sabe? Que a cidade inteira fica num quadrado, em vários quadradinhos. Eu acho isso muito massa. Eu gosto dessa, eu gosto dessa interação que a cidade tem do novo e do velho ao mesmo tempo. Por exemplo, no mercado público ali, o mercado é uma coisa bem antiga. Aí do lado já tem lojas, que são coisas pra, muito novas, de um, do nosso tempo, vamos dizer assim. Então eu gosto bastante dessa interação que a cidade tem. E, também, eu acho engraçada as adaptações que a cidade faz, porque é uma cidade que cresce muito em população, mas a cidade continua no mesmo tamanho. Então eu acho muito engraçado, às vezes, certas coisas que a cidade tem, ficar se adaptando à população, e, dá e não dá certo, ao mesmo, tempo, sabe? Então eu gosto muito de morar aqui. Eu, eu curto, ah acho cidade bonita. E é isso, eu acho, acho bem, bem legal, assim (Valdrada).

Trazer as cidades invisíveis é trazer também o estético, o poético e o lúdico para o texto. É dialogar com a multiplicidade, com as multidões que habitam cada pessoa e cada espaço. Olhar para o micro, para as pequenezas, para aquilo que pulsa, para a contra-mola capaz de fazer o urbano emergir como realidade possível. O urbano que permite a “interseção da vida cotidiana com o mundo sistêmico criado socialmente sobre nós” (Marcuse, 2009, p. 185, tradução nossa). Um urbano que é criado e recriado a partir das interações.

Nos deparamos com uma cidade pensada a partir de uma racionalidade colonial, oriunda de uma espoliação desigual e altamente concentrada do território, nas mãos de uma elite agrária que enriqueceu pela exploração da preia do gado e da terra. Uma elite que criou a escola como um mecanismo coativo, a serviço da exploração econômica e ideológica da população empobrecida. A mesma elite também produziu a segregação dos espaços, instituiu as moradias operárias e tentou colocar a pobreza na alijada da cidade. Ao mesmo tempo, procuramos olhar para aquilo de alguma forma que escapa nessa lógica, para os processos contra-hegemônicos que permeiam as racionalidades construídas.

O direito à cidade, direito de ordem social, é visto tal como o direito de instituir os modos de produção e de organizar a vida em torno do espaço urbano. Trata-se de um direito coletivo, um direito de transformar-se ao transformar a cidade, cujo centro está nas necessidades sociais enquanto fundamentadoras da cidade, mesmo que de modos contraditórios e complementares.

Um direito de colocar em pauta necessidades e aspirações de grupos historicamente excluídos, de forma a desvelar, a partir da inclusão desses atores no espaço urbano, novas perspectivas e potencialidades. Assim, a luta pelo direito à cidade torna-se um meio a partir da compreensão de onde se está lutando, contra quem se está lutando, quem são os agentes envolvidos no processo e quais as estruturas que os sustentam. Essa luta está nas ruas, na poesia, na filosofia, na música, na arte, na apropriação socioespacial da cidade, a partir de suas forças instituintes de sua transformação.

Visto dessa forma, através das fissuras, a escola se abre para o vivido, para o encantamento, para outras apropriações do espaço. A mesma cidade explora, violenta, gera fissuras que potencializam o crescimento e a criatividade. Brechas que permitem viver nesses espaços, algo para além do normativo. Ao olhar para o direito à cidade em seu aspecto filosófico, da restituição da cidade como obra, como espaço de encontro, do lúdico, da satisfação do desejo, da restituição da cidade àqueles sistematicamente destituídos dos seus espaços, é possível olhar para a escola como um momento de produção de novas realidades. A escola, embora traduza muitos aspectos conservadores da ordem, é também o espaço da troca, da pausa e dos encontros com os grupos e consigo mesmo, compõe, assim, linhas de subjetivação, linhas que inventam modos de existir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tessitura desta pesquisa, precisei escrever mais de cem páginas de pesquisa bibliográfica sobre Pelotas, para conhecer um território, em tese, meu velho conhecido. Olhar para os mapas, os textos e os documentos. Para as leituras reproduzidas sobre a cidade onde vivi toda minha vida, mas é também uma desconhecida. Dos processos instituídos e instituintes que conformaram essa polis, porque toda cidade é, em seu cerne, política. Um território fabricado pela colonialidade. Uma racionalidade imposta por uma elite que se fez do roubo e da exploração do território.

Quando me deparo com o processo que instituiu a cidade de Pelotas, percebo permanências de uma racionalidade colonial, que se traduziu nas formas, na espacialidade, na dominação e na exclusão de determinadas populações em relação à cidade. Verifico os movimentos de uma elite que fez da cidade terreno para constituir uma rede de influências para ampliar seu poderio. Laços complexos vão conformando as linhas da cidade tal como a visualizamos e que tiveram origem numa altíssima concentração fundiária em torno da pecuária e da atividade saladeril.

Nessa racionalidade hegemônica, entretanto, emergem outros tantos, fragmentos que escapam à dominação, estratégias de vida que pousam sobre o território, a uma primeira vista instituído. Porém, a instituição se faz do instituído e do instituinte. Há sempre esse fragmento revolucionário que pulsa, mesmo em um município que se fez majoritariamente a partir de sete grandes propriedades de terra

Nessas sete propriedades, percebi, empiricamente, que alguns nomes foram se perpetuando ao longo de gerações na produção da cidade. Uma cidade não se faz alheia aos movimentos políticos de seus agentes.

Para compreender esses movimentos, precisei olhar um pouco para essas relações. Tramas que se desvelam na experiência da cidade vivida e marcam as resistências e existências das populações que se acomodam em suas linhas. Procurei enfatizar, nesse processo, o mercado do solo e a divisão desigual da terra, inicialmente distribuída como favores aos militares, comercializada, posteriormente, culminou no espaço da cidade. Olhei também para o processo de periferização que deu origem às regiões operárias, notadamente a do Fragata, onde se implantou a

escola estudada. A cidade então, se mostra como um processo influenciado pelas dimensões estruturantes da racionalidade colonial.

Inicialmente, pretendia fazer um resumo, uma contextualização a respeito dos espaços que conformaram a cidade, a *polis* Pelotas. No entanto, ao começar a pesquisar, me deparei com uma narrativa que se reproduzia tal como os dizeres de um papagaio, onde invenções se tornaram verdade em muitas pesquisas que escapam ao campo da história. Mitos como aquele presente na ideia de que a cidade haveria surgido a partir da propriedade nunca ocupada pelo famoso Coronel Thomaz Luiz Osório.

Não parecia possível seguir essa linha numa tese em que pretendia olhar para as brechas, para os produtos de uma racionalidade colonial a partir de uma leitura que apresentassem fissuras nessa racionalidade. Procurei outras fontes, outros escritos que pudessem mostrar novos pontos de vista. Pouco a pouco, misturando a história, a cidade, a arquitetura e a política social, aproximei outras leituras da e sobre Pelotas. Isso fez com que minha ideia inicial, de um capítulo curto, se expandisse. Encantei e detestei a cidade várias vezes.

Olhar a cidade é olhar uma fratura de uma instituição moldada por uma racionalidade colonizadora, de narrativas pautadas por silêncios e lacunas. As narrativas mais recorrentes sobre a conformação de Pelotas ocultam experiências, resistências e contribuições que vão de encontro a uma memória que se pretende aristocratizada, que defende heróis, que manipula as fontes de modo fantasioso e relega questões que partam para uma compreensão do espaço a partir de uma visão mais crítica dos processos que a fundaram.

Outrossim, trazer o tema da análise institucional ou institucionalismo para este trabalho, foi trazê-lo como uma possibilidade de reflexão crítica sobre os efeitos distorcidos e alienantes<sup>96</sup> impostos a partir da ideia instituições puras, plenamente integradas. Com base nessa visão, se tem no espaço escolar, um campo de formação de subjetividades úteis para o ordenamento na/da cidade, para além de um espaço de capacitação/qualificação profissional.

---

<sup>96</sup> alienação: no sentido filosófico, designa um processo pelo qual um ser perde sua identidade ou seus atributos essenciais, "alienando-se" ou "transbordando-se" no outro, ou em um "fora de si" (Barembliitt 2002, p. 135).

Amparada pela teoria institucionalista, procurei entrelaçamentos, conexões, entre a escola e cidades vividas, imbricadas, cuja potência é capaz de sintetizar de forma transversalizante, ou seja, da vinculação entre elementos, numa primeira visada, incompatíveis. Escola e cidade, dois entes complexos, instituintes e instituídos da e pela sociedade, ao mesmo tempo, também cristalizados e em constante transformação. Entes (escola e cidade) que, em sua complexidade, abrigam a vida que pulsa e se desdobra nessas interseções.

O segundo momento foi, então, olhar para essa intersecção escola-cidade e para a constituição das iniciativas voltadas à educação profissional urbana em Pelotas, que se desdobraram no que hoje entendemos como IFSul Campus Pelotas. Por se tratar de uma escola federal, inicialmente sintetizei alguns dos movimentos que a Rede de Educação Profissional realizou, desde sua criação, em 1909, até o momento atual, quando se organiza em torno da política dos Institutos Federais. Como a proposta se vinculava ao olhar também para a escola, olhei para as pesquisas que tratavam a respeito desse estabelecimento, aqui, em vários momentos chamo de “Escola Técnica”, apesar de se tratar de um anacronismo. Uma única pesquisa abarcava o histórico da escola. Uma pesquisa importante, necessária, que levantou a documentação a respeito da constituição desse espaço, produzida pela então procuradora do instituto. A profissional foi a responsável pelo fato da memória institucional, hoje reconhecer a existência de uma outra escola que ocupava o mesmo espaço e idealizada pela diretoria da Biblioteca Pública que é privada.

A pesquisa trouxe pistas necessárias para olhar os interstícios na narrativa que ela criava, ao mesmo tempo, mostrava essas origens lá na iniciativa da Biblioteca Pública e depois na municipalidade, havia um salto que não permitia compreender a criação da escola federal. A narrativa oficial diz que a escola foi criada em 1942 com a lei das escolas técnicas, mas já estava em construção em 1939, com terreno doado pela intendência à união em 1938. Algo escapava. Havia uma origem que não estava descrita. Novamente, toda escrita é fruto de opções. Não era possível escrever sobre a constituição da escola na cidade sem dar um passo atrás. Comecei a pesquisar leis, decretos, atos federais que pudessem levar para esse início.

Outras fontes surgiram e enriqueceram minha compreensão sobre esse espaço de modo que não foi possível não publicizar isso na minha escrita. Comecei então uma pesquisa documental, que apontou a existência de um Liceu que não chegou a

existir como tal, por isso, a supressão anterior. Era preciso olhar o Liceu para entender a escola na cidade. Uma criação que era mais da/na cidade, que era a expressão de um governo autoritário que projetava uma nação.

Olhar para esse projeto era compreender também a formação da cidade, das relações que a teceram e das formas que se desenharam conformando aquilo apelidado de Princesa Industrial. A escola era um monumento traçado para eternizar um momento político do país. Suas formas traduziam essa autoridade. Tal qual um castelo, se colocou em Pelotas a segunda maior escola técnica do Brasil, na época, em um local de difícil acesso, que demandava um dia de viagem de barco ou três dias de trem para chegar até a capital do Estado, em uma cidade que sofria pelo declínio de sua principal atividade econômica, o charque. Não podia mais encará-la como uma entre as 11 escolas técnicas criadas em 1942. Era a materialização de um projeto que transcendia o elemento local, a cidade.

O local onde ela se colocou, também foi obra de uma escolha política, mediada por Augusto Simões Lopes, então senador da república. Ficam ainda em aberto, os motivos que determinaram a escolha do sítio, enquanto se observa a existência de conflitos entre dois projetos: a escola municipal, materializada pela iniciativa do então intendente João Py Crespo e a escola federal, que teve a mão da família Simões Lopes em sua implantação. Aparentemente, a ideia inicial era que as escolas tivessem uma continuidade, que uma se tornasse, de certa forma, a outra. O que não ocorreu.

Ao abordar a escola, procurei contextualizar a política pública que originou a rede de educação profissional no país e de que modo essa política foi sendo desenhada e redesenhada, de modo a culminar, na atualidade, nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. Junto a isso, olhei para o modo como se instituiu a educação profissional na cidade de Pelotas e os estabelecimentos que precederam a iniciativa federal. Nesse movimento, me deparei com as lacunas que me apresentaram o Liceu Industrial, que foi a primeira iniciativa federal para educação profissional urbana em Pelotas.

Apresentamos uma escola que foi fruto de mediações entre as esferas federal e municipal, que culminou no apagamento da escola municipal e na consolidação de uma escola foi criada para ser um modelo no e para o país que o governo Getúlio Vargas propunha. Um projeto que evidencia as articulações da família Simões Lopes enquanto membros de uma elite regional e suas ações clientelísticas na cidade, mas

eram fruto de algo maior. Estava, a um só tempo, vinculada ao projeto capitalista e também a um projeto urbano. Em um contexto de nacional desenvolvimentismo conservador, definir valores e motivações para uma classe operária nascente se tornava um elemento fundante na estrutura social.

A cidade e a escola são interpretadas como locais de conflitos, de resistências, também de formação e de criação. Esses lugares de conflito e produção, são percebidos como dispositivos de mudança, a partir dos sujeitos / organizações / movimentos. Através de mecanismos que funcionam de forma conflitiva, permitem a produção de inovações, o surgimento de acontecimentos geradores de diferenças revolucionárias, que transformam o que é considerado real, fazendo adentrar o impossível na esfera do possível.

O terceiro movimento foi olhar para, parafraseando Carlos Drummond de Andrade “o tempo presente, os homens presentes, a vida presente”<sup>97</sup>. Olhar para os processos instituintes que pousam no hoje do IFSul Campus Pelotas através das existências minoritárias. Procurar, na escola, pelo espaço vivido, pelo espaço sonhado, pelas expressões que remetessem à mudança. Homens aqui traduzidos para o feminino, a partir da leitura das cidades invisíveis de Ítalo Calvino.

Calvino foi ponte para olhar esses movimentos, essas fronteiras entre a cidade instituída, a escola-palácio-fábrica conformada por um poder autoritário, e os movimentos vividos na escola por estudantes que se compõem à margem de ambos os sistemas: cidade formal e educação. A pesquisa, desse modo, foi gerada em meio a interferências, cruzamentos, questionamentos que foram surgindo à medida em que o processo avançava. Em cada tópico estudado, em cada escavação do passado, elementos emergiam na visualização do momento presente.

Ao observar a falência da realidade dada como tal, enquanto um elemento instituído, ocupa-se também da emergência do seu aspecto instituinte, da desordem criadora de outras realidades emergentes. O conhecimento se produz mediante circunstâncias provisórias e fragmentárias, rondado e tensionado por funcionamentos reprodutivos, antiprodutivos e produtivos. A invenção, a produção, surge em meio à transversalidade, que permite burlar as imposições hierárquicas em favor da produção da alteridade. A cidade em sua origem possui intrinsecamente uma

---

<sup>97</sup> Extraído do poema De mãos dadas.

dimensão política. Por ser uma criação artificial, uma mediação do homem sobre o ambiente, um ambiente construído. Como a criação de um novo ecossistema, do homem para o homem, ela se coloca como uma condição política. Afinal, a *polis* é eminentemente política. O direito à cidade, nesse sentido, se trata de um projeto utópico, que se consolida como uma exigência e uma demanda social.

Na cidade se colocam não uma, mas uma multiplicidade de cidades. Cada momento da história de Pelotas se fez uma nova cidade, cada fase da implantação do instituto também. Já não era uma, eram muitas. E nessa dança, ao encontrar com os atores que compuseram esse trajeto, encontrei mais sete cidades, que poderiam ser setecentas ou sete mil, não sei. Em cada encontro se abriam mais e mais cidades a serem visitadas, em uma conversa entremeada por silêncios e símbolos. Cidades gendradas, racializadas, periféricas. Cidades desejantes e vivas, que trouxeram novas narrativas sobre as princesas, a Pelotas e a Escola. Cidades nômade, cidades em movimento dentro e fora do império invisível de Khan. Complexas, contraditórias, belas.

Nesse encontro, escola-cidade, os estudantes vêm da cidade para a escola e da escola voltam para a cidade, isto é, são parte da cidade na escola, mas também são parte da escola na cidade. Há um conjunto de forças em operação. Atravessamentos impedem que algumas transformações se concretizem e transversalidades que operam pequeníssimas mudanças, na escala do micro permitem que existências sejam tocadas e tenham suas rotas ampliadas. Quando se traduz em espaço vivido, a escola apresenta uma teia de significados que se apresenta de forma diferente para cada uma das vidas que se interseccionam.

No movimento que institucionaliza a cidade, visualizam-se estratégias de classes, muitas vezes conflitantes. Olho, assim, para um campo de disputa. Disputa de projetos, disputa em torno de modelos societários. Nessas disputas, coloco em evidência o IFSul *Campus* Pelotas, a fim de refletir sobre as dinâmicas de operação existentes na escola, e sua atuação sobre os processos de garantia ou negação do direito à cidade.

A renovação urbana parte da identificação de questões concretas em lugares específicos, desde que envolvam a propriedade do solo, até as de acesso aos espaços da cidade. A partir dessas demandas, se criam relações sociais que permitem novas formas de apropriação, de produção dos espaços urbanos. Essas

ações concretas permitem erigir novas possibilidades em relação ao estabelecido, ao hegemônico, travando utopias em relação ao direito à cidade.

Sendo o direito à cidade uma força transformadora, pensar que a cidade de Pelotas, uma cidade instituída a partir de uma racionalidade colonial, instituiu uma escola que cumpre um papel na perspectiva de constituição do direito à cidade para com os seus estudantes, é pensar esse jogo. O instituído se reproduz, mas quando se reproduz, produz também instituinte. Desse modo, mesmo a cidade instituída, sempre tem espaços instituintes, transformadores, assim como a escola produzida majoritariamente a partir de uma lógica colonial, rígida, também possui em seu interior resistências e espaços transformadores.

O lugar, *topos*, apresenta um potencial utópico, compondo novos arranjos que a princípio seria a realidade possível. A partir da existência das cidades que eclodem na cidade, das vidas que interseccionam e são interseccionadas na vivência escolaridade, se geram perturbações no sistema. As instituições, em contato com seus agentes, produzem uma metaestabilidade, ou seja, a ideia de equilíbrio de forças é uma ficção. Há sempre tensões que fazem com que algo se mova. Os movimentos, por sua vez, não são lineares, se dão a partir de uma soma de vetores que empurra a instituição em sentidos contraditórios.

Mesmo distante da utopia maior que configura o pleno acesso, a equidade, a justiça, quando olhamos a diferença, é possível perceber que a educação profissional, materializada por uma escola que foi criada no intuito de manutenção das hierarquias, do condicionamento, do disciplinamento, ainda assim, permite avançar em uma existência mais digna para esses sujeitos. A ocupação desse espaço por pessoas que historicamente estiveram alienados da cidade permite acessar outras oportunidades, inclusive, que possam desejar, sonhar, ter novas realidades em seu horizonte. Na dobra, nas contradições, na sistemática negação da cidade, se persiste, se insiste na educação enquanto brecha.

O direito à cidade é também o direito a ocupar um ambiente escolar que promove mudanças qualitativas na vida dos estudantes. O direito a usufruir de um local que traz segurança para ser o que se é, para explorar a subjetividade. Um local que permite experimentar novas alternativas de vida. Um local que, em certos aspectos, é melhor do que a casa, como manifestado por alguns. É exercer o direito à cidade, ainda, poder viver os encontros, pertencer a um grupo e não se sentir

diminuído por ser diferente. Ser acolhido e vivenciar um espaço onde se entrecruzam outros modos de vida, é também direito à cidade. Poder viver o lúdico, o esporte, a música, estabelecer vínculos, ter um tempo para descansar, é exercer o direito à cidade.

O direito à cidade é um direito humano no campo social e político, haja vista que se consolida não só como direito a uma moradia digna, mas também o direito ao uso e a apropriação dos espaços públicos da cidade como um todo. Vai permitir novas e distintas conformações da vida urbana, onde a cidade passa a ser percebida não mais como uma mercadoria para os que podem pagar, mas como espaço que inclui, que respeita as diferenças, aberto, plural. Olhar para as diferenças, acolher e respeitar são componentes também do direito à cidade.

A cidade não é construída apenas da realidade material prático-sensível. Nela também está contida a realidade simbólica. Quando Lefebvre lançou o direito à cidade como um apelo e uma demanda, ele falava sobre isso. Um apelo para o suprimento das necessidades materiais das populações que foram materialmente despojadas de recursos. Uma demanda que, por vezes, têm acesso ao material, mas anseiam mais. A cidade só tem sentido quando restituído seu valor como obra. Ser obra é encarnar o sensível, o estético, é poder se abrir para o sonho, para a criatividade, para os encontros.

Encarada desse modo, a cidade permite fissuras na ordem estabelecida. Ao lado dos aspectos reprodutivos, conservadores, a produção e o desejo emergem na relação institucional quando em contato com a diferença. A escola, abre espaço para o transdutivo, para essa propagação, molécula a molécula que faz com que os estados se misturem e alterem seu estado inicial. Então, apesar de ser, sim, um espaço de reprodução de estruturas coloniais, a escola é também, em sua face contraditória, um espaço de produção de novas racionalidades, o que aponta para a tese de que a escola estimula o exercício do direito à cidade aos estudantes.

Através das brechas, toma-se contato com o instituinte, e a mesma escola imposta por uma lógica de regulação e assujeitamento se torna, também espaço que acolhe os devires, os quereres, os sonhos. Sonhos que passam pela profissionalização, mas vão além dela, permitem que se vislumbre, mesmo que ao longe, processos que estimulam o exercício do direito aos seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

**A OPINIÃO PÚBLICA.** 800 flagelados ocupam o edifício do Instituto Profissional Técnico. 16 mai. 1941.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** A visita do presidente da República a Pelotas. 6 out. 1943, p. 4.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** As homenagens que Pelotas prestará, sábado próximo, ao presidente da República. 7 out. 1943.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** É pensamento da direção da Escola Técnica de Pelotas inaugurar os cursos secundários em fevereiro do próximo ano. A escola técnica desta cidade admitirá alunos externos e internos. 17 ago. 1943.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** Escola Technico Profissional. Ultimas notas sob e essa obra de utilidade pública. Factos que honram Pelotas e seu povo. 8 abr. de 1930.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** Foi transferida a chegada do presidente Getúlio Vargas. 8 out. 1943.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** O presidente não chegará mais amanhã a Pelotas. 9 out. 1943.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** Relatório apresentado pelo ilustre dr. Albuquerque Barros ao exmo. Sr. Oswaldo Cordeiro de Farias, digno interventor federal no R. G. do Sul. 23 mar. 1940.

**A OPINIÃO PÚBLICA.** Um acidente de estrada e uma palestra original. 12 out. 1943.

**A Opinião Pública.** 22 mar. 1939.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Duval Muniz de. **Nos destinos de fronteira:** história, espaços e identidade regional. Recife: Bagaço, 2008.

ALFONSIN, Betânia de Moraes; SALTZ, Alexandre; VIVAN FILHO, Gerson Tadeu Astolfi; FACCENDA, Guilherme; FERNANDEZ, Daniel; MULLER, Renata. Das ruas de Paris a Quito: o direito à cidade na nova agenda urbana - HABITAT III. **Revista de Direito da Cidade**, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 1214-1246, jul. 2017.

ALGEBAILLE, Eveline. Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais. **e-Mosaicos** – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. [S.l.], v. 6, n. 12, ago. 2017.

ALGEBAILLE, Eveline. A expansão escolar em reconfiguração. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 8, p. 198-216, 2013.

ANTUNES, Glaucius Vinicius de Lima. **Instituto Profissional Técnico**. Abertura das aulas – esse estabelecimento de ensino conta, este ano, com o maior número de matrículas verificado desde sua fundação. A opinião pública ouve o Dr. Glaucius Vinicius de Lima Antunes, dedicado diretor do Instituto 1939.

ARAÚJO, Luciene. Restrito acesso à educação superior pública brasileira: uma expressão da questão social. **SER Social**, [S. l.], v. 24, n. 50, p. 115–135, 2022.

ARRIADA, Eduardo. **Pelotas: Gênese e desenvolvimento urbano (1789-1835)**. Pelotas: Armazém literário, 1994.

ASSIS, Sandra Maria; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes; GONÇALVES, Irlen Antonio; Das Escolas de Aprendizes Artífices ao ensino técnico industrial (1909-1943). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 1-17, out. 2022.

BALLESTRIN, Luciana. A América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Félix Guattari, 2002.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BOMENY, Helena M.B. **Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo**. In: PANDOLFI, Dulce (org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 13.064, de 12 de junho de 1918**. Da novo regulamento as escolas de aprendizes artífices.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto n. 7.556, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitães dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito.

BRASIL. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Revogado pelo Decreto n. 5.154/2004).

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. 1942.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. 1942.

BRASIL. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. **Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências

BRASIL. **Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965**. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais.

BRASIL. **Lei no 6.545, de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CALVINO, Ítalo. **As cidades Invisíveis**. São Paulo: Biblioteca Folha, 2003.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRASCO, André de Oliveira Torres. O processo de produção do espaço urbano na cidade de Pelotas: subsídios para uma reflexão sobre o desenvolvimento das relações de desigualdade entre centro e periferia. **Oculum Ensaios**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 595–611, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A questão urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas – SP, 2007.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na corte imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ClAVATTA, Maria. A exposição de motivos da Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Trabalho necessário**, v. 19, n. 39, maio/ago., 2021.

COLOMBO, Irineu Mário. Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices?. **Educar em Revista**, v. 36, p. e71886, 2020.

CORRESPONDÊNCIA enviada pelo Ministério da Educação ao Prefeito Municipal de Pelotas, em 14 set. de 1937. Ministério da Educação e Saúde – **Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

CUNHA, Alberto Coelho da. **Antigualhas de Pelotas**. In: PARADEDA, Florentino. Almanaque de Pelotas, Pelotas, 1935, p. 93-97.

CUNHA, Alberto Coelho da. Antigualhas de Pelotas: cidade em crescimento. **Diário Popular**, Pelotas, 14 out. 1939.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata**. 2 ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000.

DE CERTEAU, Michel. **Caminhadas pela cidade**. In: DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 2000.

**DIÁRIO POPULAR**. 2º aniversário Albuquerque Barros. 20 fev. 1940.

**DIÁRIO POPULAR**. A escola técnico profissional. 9 out. 1943.

**DIÁRIO POPULAR**. A expressiva homenagem prestada, ontem, nesta cidade, ao dr. Luiz Simões Lopes. 23 fev. 1945.

**DIÁRIO POPULAR**. Brilhante e entusiástica recepção do povo de Pelotas ontem, ao sr. Getúlio Vargas. 12 out. 1943.

**DIÁRIO POPULAR**. Com 250 matriculados, em fevereiro próximo funcionará a Escola Técnico Profissional. 19 set. 1943.

**DIÁRIO POPULAR.** Completamente tomados dois dos pavilhões do Liceu Industrial. Tudo indica que o grande certame marcará época, constituindo-se num índice de capacidade realizadora dos pelotenses. 16 nov. 1941.

**DIÁRIO POPULAR.** Ensino profissional. 22 set. 1939, p. 3.

**DIÁRIO POPULAR.** Esboçado o programa oficial de recepção ao presidente da nação. 7 out. 1943.

**DIÁRIO POPULAR.** Esperados amanhã os Srs. Getúlio Vargas, Apolonio Sales, Gustavo Capanema e Cel. Ernesto Dornelles. 8 out. 1943.

**DIÁRIO POPULAR.** Impressões de Augusto S. Lopes sobre a vida econômica de Pelotas. 19 jan. 1941.

**DIÁRIO POPULAR.** Liceu industrial – obra de notável envergadura e de tão nobres finalidades. 6 fev. 1940.

**DIÁRIO POPULAR.** Liceu Industrial. 2 abr. 1938.

**DIÁRIO POPULAR.** O instituto profissional técnico. 26 mar. 1938.

**DIÁRIO POPULAR.** O instituto profissional técnico. 27 jun. 1939, p. 6.

**DIÁRIO POPULAR.** O presidente da república assinou decreto desapropriando, por utilidade pública, imóveis para Ampliação do Liceu Industrial de Pelotas. 11 dez. 1941.

**DIÁRIO POPULAR.** O presidente Getúlio Vargas visitará esta cidade. 10 set. 1939, p. 8.

**DIÁRIO POPULAR.** Plano de embelezamento de um dos mais importantes setores de nossa cidade. 28 jan. 1945.

**DIÁRIO POPULAR.** Regressou hoje, da capital, o prefeito Albuquerque Barros: a situação financeira do município – obras do porto – ponte do Pelotas – instrução e educação. 23 mar. 1940.

**DIÁRIO POPULAR.** Saudação de Pelotas ao presidente. 12 out. 1943.

**DIÁRIO POPULAR.** Serão abertas a 20 do próximo mês as aulas da Escola Técnica de Pelotas. 24 jan. 1945.

**DIÁRIO POPULAR.** Solenemente inaugurada a Exposição Anual do Instituto Profissional Técnico. Presidiu a cerimônia o dr. Albuquerque Barros, prefeito municipal. 24 dez. 1939, p. 6.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Sistemas de proteção social**: uma introdução conceitual. In: OLIVEIRA, Marco A. de. (org.) Reforma do Estado e Políticas de Emprego no Brasil. Campinas-SP: Unicamp-IE, 1998. p. 09-30.

DOS SANTOS, Jaílson Alves. **A trajetória da Educação Profissional**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FIALHO, Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes; GREIVE, Cynthia (Org). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DOS SANTOS, Jaílson Alves. **Política de expansão da RFEPCT**: quais as perspectivas para a nova territorialidade e institucionalidade? In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Europa, Modernidade e Eurocentrismo**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, Enrique. Paulo de Tarso na filosofia política atual e outros ensaios. Exposição Nacional do Estado Novo. **Revista do Serviço Público**, ano I, v. 4, n. 2, nov. 1938, p. 95-105. São Paulo: Paulus, 2016.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Karina Macedo; BRAGATO, Fernanda Frizzo; ROMAGUERA, Daniel Carneiro Leão. Cidade moderna/colonial e desenvolvimentismo: uma crítica do cenário urbano brasileiro a partir do pensamento descolonial. **Revista de Direito da Cidade**, [S. I.], v. 11, n. 3, p. 539–562, 2020.

FERREIRA, João Sette Whitaker. **A cidade para poucos**: breve história da propriedade urbana no Brasil. Anais do Simpósio “Interfaces das representações urbanas em tempos de globalização”, UNESP Bauru e SESC Bauru, 21 a 26 de agosto de 2005.

FLORES, José Oscar de Melo. Edifícios Públicos. **Revista do Serviço Público**, ano VII, v. 3, n. 3, set., 1944, p. 5-19.

FONSECA, Celso Suckow. **História do ensino industrial no Brasil**. Vol. 1. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: ETN, 1961.

FUCHS, Rodolpho. **Os defeitos do ensino profissional brasileiro**. 193?. Ministério da Educação e Saúde. Educação e cultura. CG g 1934.11.28. CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLIN, Tau. Em questão de minutos: A batalha de Caiboaté resultou num massacre de proporções gigantescas com requintes de crueldade. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, v. 6, n. 70, jul. 2011.

GOMES, Ângela de Castro. O Estado Novo e o debate sobre populismo no Brasil. **Sinais Sociais**. RJ, n. 25, p. 9-37, 2014.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade**. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, n. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya. **Barro e sangue: mão-de-obra, arquitetura e urbanismo em pelotas (1777-1888)**. 1999. 504 f. Tese (Doutorado) - Curso de História do Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

GUTIERREZ, Ester Judith Bendjouya. **Negros, charqueadas e olarias: um estudo sobre o espaço pelotense**. 2. Ed. Pelotas-RS: Editora e gráfica universitária – UFPEL, 2001.

HARVEY, David. **A liberdade da cidade**. In: MARICATO, Ermínia et. Al. Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo – Carta Maior, 2013.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins. Fontes, 2014.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012.

HESS, Remi. **O movimento da obra de René Lourau (1933-2000)**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: HUCITEC, 2004. p. 15-46.

JACQUES, Paola B. Notas sobre o espaço público e imagens da cidade. **Arquitextos**, São Paulo, v. 10, n. 110.02, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade, Porto Alegre: Sulina, 2009.

KRÜGER, Nino Rafael Medeiros. **(Des)caminhos da cidade**: uma descolonização do pensamento sobre a cidade. 2022. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de Política Social e Direitos Humanos, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2022.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocêntrico. In: LANDER, Edgardo (org). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

LAPASSADE, Georges; LOURAU, René. **Chaves da Sociologia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LONER, Beatriz Ana. **Classe operária**: mobilização e organização em pelotas: 1888-1937. 1999. 2 vol., 727f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1999.

LOPES, Luís Simões. **Luís Simões Lopes II (depoimento, 1990)**. Rio de Janeiro, CPDOC, 2003.

LOURAU, René. **A análise institucional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURAU, René. **Implicação-transdução**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

LOURAU, René. **O Estado na análise institucional**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

LOURAU, René. **O instituinte contra o instituído**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

LOURAU, René. **Objeto e método da análise institucional**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

LOURAU, René. **Pequeno manual de análise institucional**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

LOURAU, René. **Uma apresentação da análise institucional**. In: ALTOÉ, Sônia (Org.). René Lourau: analista institucional em tempo integral. São Paulo: Editora HUCITEC, 2004.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3:320, 2014.

MADURO SILVA, Denise Bianca; HEIJMANS, Rosemary; MOREIRA, Priscila. Educação profissional técnica e tecnológica no Brasil: Uma construção dual. **Trabalho & Educação**, v. 29, n. 3, p. 151-168, set./dez. 2020.

MAGALHÃES, Mário Osório. **Opulência e cultura na província de São Pedro do Rio Grande do Sul**: um estudo sobre a história de pelotas. 1993. 257 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**: atores e cenários ao longo da história. Jundiaí-SP: Paco editorial, 2017. Livro digital.

MARCUSE, Peter. From critical urban theory to the right to the city. **City**, v. 13, n. 2-3, jun.-set., 2009.

MARX, Murillo. **Cidade no Brasil, terra de quem?** São Paulo: Nobel, 1991.

MARICATO, Ermínia. **As ideias fora do lugar e o lugar fora das ideias**: Planejamento urbano no Brasil. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. A cidade do Pensamento Único: desmanchando Consensos. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARQUES, Rachel dos Santos. **Por cima da carne seca**: hierarquia e estratégias sociais no rio grande do Sul (c. 1750-1820). 2011. 177 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

MEIRELLES, Ceres Mari da Silva. **Das Artes e Ofícios à Educação Tecnológica**: 90 anos de história. Pelotas-RS: Editora e gráfica universitária – UFPEL, 2007.

MELO, Fernando. **Os fios telefônicos**: novela. Pelotas: Editora Universitária UFPEL, 1996 (1948).

MELO, Fernando. **Deixemos as rosas para amanhã**. Porto Alegre: Cadernos da Horizonte, 1953.

MELO, Fernando. As doutrinas de raça e os interesses imperialistas. **Diário Popular**, 26 out. 1943, p. 2-3.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/ projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: EDUFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **La colonialidad a lo largo y a lo ancho**: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, Edgardo (org). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Descrição de todas as remodelações feitas nos estabelecimentos profissionais, a partir de 1930 até agora**: obras e instalações. Dados os mais completos. Urgente. Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. CG g 1934.00.00/1(1), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Notas sobre o ensino profissional**. O Código da Educação Nacional, CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema. Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. CG g 1934.11.38, CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Relatório apresentado ao Diretor Geral do Departamento de Administração pelo Diretor da Divisão de Orçamento, relativamente a visitas realizadas à Faculdade de Medicina de Porto Alegre, e às Escolas Técnicas e Industriais de Pelotas, Florianópolis, Curitiba e São Paulo**, 1944. Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. CG g 1934.00.00/1(1), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Avaliação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica**. Brasília, DF, jan. 2007.

MONQUELAT, A. F.; MARCOLLA, V. **Desfazendo mitos** (notas à história do continente de São Pedro). Pelotas: Livraria Mundial, 2012.

MONTEIRO, Evandro Ziggiatti. Cidades invisíveis visitadas. Uma leitura de Ítalo Calvino para compreender a paisagem urbana. **Resenhasonline**, v. 85, n. 2, ano 8, jan. 2009.

MOURA, Rosa Maria Garcia Rolim de. **Habitação popular em Pelotas (1880-1950)**: entre políticas públicas e investimentos privados. 2006. 249 f. Tese (Doutorado) - Curso de História do Brasil, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**: suas origens, transformações e perspectivas. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução Neil R. da Silva. O sexto aniversário do Departamento Administrativo do Serviço Público. **Revista do Serviço Público**, ano VII, v. 3, n. 3, set., 1944, p. 175-179.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas (UNB)**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

OSÓRIO, Helen. **Apropriação da terra na fronteira meridional da América portuguesa**: direitos e formas de acesso. XIV Congreso Internacional de historia agraria. Sesión Simultánea A.2. Los derechos de propiedad sobre la tierra y sus apropiaciones sociales: accesos, luchas, negociaciones, legitimidades. Los mundos ibéricos. Badajoz, 7-9 de noviembre de 2013.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

PARADEDA, Florentino (direção). **Almanaque de Pelotas**: variedades, informação, propagação. XXI ano. Pelotas: 1933.

PASSOS, Eduardo; BEVENIDES DE BARROS, Regina. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; DA ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELOTAS. **Lei n. 5.502, de 11 de setembro de 2008**. Institui o Plano Diretor Municipal e estabelece as diretrizes e proposições de ordenamento e desenvolvimento territorial no Município de Pelotas, e dá outras providências.

PERES, Eliane Terezinha. **Templo de luz**: os cursos noturnos masculinos de Instrução Primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1925). Pelotas: Seiva Publicações, 2002. Série história da Educação em Pelotas, v. 2.

PEREIRA, Fabíola Mattos. **"Nestes termos, pede deferimento"**: uma etnografia das dinâmicas de intervenção e das práticas da assistência em uma instituição de ensino agrícola, na cidade de Pelotas, RS, Brasil (1923-1990). 2018. Tese. (Doutorado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PINA CABRAL, João de. A difusão do limiar: margens, hegemonias e contradições. **Análise Social**, v. 34, n. 153, p. 865-892; 2000.

PORTO JUNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense**: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputa. 2014. 193 f. Tese (Doutorado) - Curso de Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

**Processos do MES** – S.O. 203/37 e S.E. 22.537/38, referentes à Superintendência de Obras. Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad". **Perú Indígena**, v. 13, n. 29: 11-20, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e Política da educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: IFPR-EAD, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Prefácio**. In: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis. Coleção Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, vol. 1. Curitiba: CRV, 2020.

REIS, Márcio Vinicius. **O art déco na Obra Getuliana**: moderno antes do modernismo. 2014. 279f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

**RELATÓRIO** da Superintendência de Obras do Ministério da Educação e Saúde, 1941. Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

RIBEIRO, Cristine Jaques. **As manifestações dos modos de viver caboclo**: uma cartografia coletiva num assentamento de reforma agrária. 2007. 133 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei**: legislação, política urbana e territórios na cidade de São Paulo. São Paulo: Studio Nobel: Fapesp, 1997.

ROLNIK, Raquel. **Informal, ilegal, ambíguo**: a construção da transitoriedade permanente. In: ROLNIK, Raquel. Guerra dos lugares: a colonização da terra e da moradia na era das finanças. São Paulo: Boitempo, 2015.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 44–52, jan. 2014.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

SCHMID, Christian. **Henri Lefebvre, the right to the city, and the new metropolitan mainstream**. In: Brenner, Neil; Marcuse, Peter; Mayer, Margit (Org.). Cities for People, Not for Profit. New York: Routledge, 2012.

SEGATO, Rita Laura. **La perspectiva de la colonialidad del poder**. In: Anibal Quijano. Textos de fundación. PALERMO, Zulma. QUINTERO, Pablo (Org.). Colección El desprendimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2014.

SOARES, Paulo Roberto Rodrigues. **Del Proyecto Urbano A La Producción Del Espacio**: morfología urbana de la ciudad de pelotas, brasil (1812-2000). 2002. 507 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografía Humana, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2002.

STEPHANOU, Maria. **Forjando novos trabalhadores: a experiência do ensino técnico-profissional no Rio Grande do Sul (1890-1930)**. 1990. 437 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

TELEGRAMA de Gustavo Capanema a Luiz Simões Lopes em 29 mar. 1938. CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA enviado pelo gabinete do Ministro Gustavo Capanema no dia 08 de setembro de 1937 para o Senador Augusto Simões Lopes, em resposta ao telegrama enviado pelo Senador no dia 06 de setembro. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA enviado pelo Senador Augusto Simões Lopes ao Ministro Gustavo Capanema no dia 06 de setembro de 1937. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA enviado por Augusto Simões Lopes a Gustavo Capanema, em 3 de abril de 1938. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA enviado por Gustavo Capanema a Augusto Simões Lopes. Rio de Janeiro, 29 de junho de 1937. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA enviado por Gustavo Capanema ao prefeito Municipal de Pelotas. 14 dez. 1939. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA enviado por Luiz Simões Lopes a Gustavo Capanema em 24 mar. 1938. Fonte: CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TELEGRAMA manuscrito, conjunto de três mensagens, enviado por Augusto Simões Lopes ao Ministro Gustavo Capanema no dia 2 de setembro de 1937. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. CG g 1936.10.07(26), CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

TRINDADE, Thiago Aparecido. Direitos e cidadania: reflexões sobre o direito à cidade. **Lua Nova**, São Paulo, vol. 87, p. 139-165, 2012.

VARGAS, Getúlio. Pronunciamento assinado pelo presidente Getúlio Vargas em 15 de junho de 1936. **Ministério da Educação e Saúde – Educação e Cultura**. GC g 1934.05.19, CPDOC-FGV. Arquivo Gustavo Capanema.

VARGAS, Jonas Moreira. **Uma Aldeia escravista e os seus chefes:** Família e Hierarquias sociais na primeira elite charqueadora de Pelotas (1790-1835). In: VENDRAME, Maíra Ines; KARSBURG, Alexandre; FARINATTI, Luis Augusto. Micro-história, trajetórias e imigração. São Leopoldo: OIKOS, 2015.

VARGAS, Jonas Moreira. **Pelas margens do atlântico:** um estudo sobre elites locais e regionais no Brasil a partir das famílias proprietárias de charqueadas em Pelotas, Rio Grande do Sul (século XIX). 2013. 505 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VARGAS, Jonas Moreira. As elites regionais e o estado nacional: mediação política e dinâmica socioeconômica familiar a partir da trajetória da família Simões Lopes (c. 1810-1960). **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, no prelo.

VIEIRA, Maicon Farias. **Narrativas de Nèg:** ecos de temas-encruzilhadas das vozes negras de migrantes docentes e de uma negro linguística aplicada. 2023. 162f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

VIEIRA, Sidney Gonçalves. **A cidade fragmentada:** o planejamento e a segregação social do espaço urbano em Pelotas. Pelotas: UFPEL, 2005.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Grupo A, 2016.

YUNES, Gilberto Sarkis. **Cidades reticuladas:** a persistência do modelo na formação urbana do rio grande do sul. 1995. 158 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS, ECONÔMICAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E DIREITOS  
HUMANOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: “A princesa de artes e ofícios: a “Escola Técnica de Pelotas” e o direito à cidade”, desenvolvida pela orientanda Paula Mello Oliveira Alquati, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Federal de Pelotas – UCPEL (PPGPSDH/UCPEL). A pesquisa faz parte do projeto de pesquisa “O Direito à Cidade e os diferentes modos de ocupar o espaço público: O Planejamento Urbanístico” desenvolvido pela professora Cristine Jaques Ribeiro, professora efetiva do PPGPSDH/UCPEL, cadastrado e aprovado na plataforma Brasil.

Após esclarecido (a) sobre as informações a seguir, você pode aceitar, ou não, fazer parte do referido estudo, ou ainda desistir de sua participação a qualquer tempo, sem ter que fazer nenhuma justificativa. Sua desistência poderá ocorrer por telefone, por e-mail ou pessoalmente. Se concordar em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. A identidade dos informantes será mantida em absoluto sigilo, obedecendo a rigidez e a ética da pesquisa. Os dados obtidos poderão ser gravados e transcritos, mas o nome do (a) entrevistado (a) não aparecerá em qualquer registro. Serão utilizados códigos de identificação e nomes fictícios. Em caso de dúvidas e necessidade de esclarecimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora através do e-mail [paulaalquati@ifsul.edu.br](mailto:paulaalquati@ifsul.edu.br), bem como com Comitê de Ética UCPEL, através do e-mail - [cep@ucpel.edu.br](mailto:cep@ucpel.edu.br), ou telefone (53) 2128 8050.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: A princesa de artes e ofícios: a “Escola Técnica de Pelotas” e o direito à cidade. O objetivo deste projeto é analisar se a cidade de Pelotas em sua formação institucional oriunda de uma racionalidade colonial, está constituindo o *Campus* Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense na perspectiva de garantia do direito à cidade aos seus estudantes.

Riscos: Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos é possível pensar que, em algum momento, durante o processo de pesquisa e no intervalo entre perguntas e respostas, o (a) entrevistado (a) possa sentir se desconfortável ou constrangido. Caso isso ocorra, será realizada uma pausa para que o (a) mesmo (a) decida o que fazer. Podendo continuar ou desistir do processo de pesquisa.

Benefícios: a pesquisa implica na problematização das questões referentes ao direito à cidade e do estabelecimento escolar enquanto espaço de discussão e de ampliação deste direito, ao perceber o espaço da cidade como um espaço coletivo, social, partilhado, que deve ser acessível a todos e todas.

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO:

Eu \_\_\_\_\_, RG: \_\_\_\_\_, CPF: \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informada (o) e esclarecida (o) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios e riscos decorrentes da minha participação. Foi me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer tipo de penalização.

Local e data: \_\_\_\_\_.

Nome/Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_.

Nome/Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – Aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PELOTAS - UCPEL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A Princesa de artes e ofícios: a "Escola Técnica de Pelotas" e o direito à cidade

**Pesquisador:** PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 70040823.2.0000.5339

**Instituição Proponente:** Universidade Católica de Pelotas - UCPel

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.135.819

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se da pesquisa intitulada: "A princesa de artes e ofícios: a "Escola Técnica de Pelotas" e o direito à cidade", desenvolvida pela orientanda Paula Mello Oliveira Alquati, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Direitos Humanos da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL (PPGPSDH/UCPEL).

O estudo faz parte do projeto de pesquisa- "O Direito à Cidade e os diferentes modos de ocupar o espaço público: O Planejamento Urbanístico" - desenvolvido pela professora Cristine Jaques Ribeiro.

A proposta de pesquisa tem como objetivo analisar o modo como os discentes do IFSUL campus Pelotas percebem sua relação da tríade cidade, instituição e processos de garantia do direito à cidade.

A metodologia é qualitativa. O campo de estudo se dará pela a relação criada entre os estudantes do Campus Pelotas do IFSUL e a cidade de Pelotas, na perspectiva de efetivação do direito à cidade. Com isso, será realizada uma pesquisa exploratória, seguida de pesquisas bibliográficas e documentais sobre os temas da proposta.

Em seguida, será realizada a pesquisa de campo, a qual lançará mão de entrevistas qualitativas semiestruturadas e em profundidade, com os estudantes concluintes dos cursos técnicos



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
PELOTAS - UCPEL



Continuação do Parecer: 6.135.819

integrados do Campus Pelotas do IFSUL, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Os dados obtidos por meio das entrevistas serão analisados com base na Análise Temática (AT), que busca por padrões e homogeneidade interna de cada categoria ou tema, bem como por diferenciações das categorias escolhidas entre si.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar o modo como os discentes do IFSUL campus Pelotas percebem sua relação da tríade cidade, instituição e processos de garantia do direito à cidade.

**Objetivo Secundário:**

- a) Investigar a constituição do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense em relação a cidade de Pelotas;
- b) Identificar de que modo as dimensões estruturantes da racionalidade colonial, que está incutida na vida das pessoas, influencia a formação do município e constituição do campus Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense;
- c) Refletir sobre as dinâmicas de operação instituídas no campus Pelotas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense sobre a garantia ou negação do direito à cidade.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Por ser uma pesquisa que envolve seres humanos é possível pensar que, em algum momento, durante o processo e no intervalo entre perguntas e respostas, o(a) entrevistado(a) possa sentir-se desconfortável ou constrangido. Caso isso ocorra, será realizada uma pausa para que o(a) mesmo(a) decida o que fazer. Podendo continuar ou desistir do processo de pesquisa.

**Benefícios:**

A pesquisa implica na problematização das questões referentes ao direito à cidade e do estabelecimento escolar enquanto espaço de discussão e de ampliação deste direito, ao perceber o espaço da cidade como um espaço coletivo, social, partilhado, que deve ser acessível a todos e todas.



Continuação do Parecer: 6.135.819

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O estudo é pertinente no que refere aos desdobramentos e cruzamentos sobre o institucionalismo, racionalidade colonial, direito à cidade e escola, no sentido de explorar como a educação – como política social, como instituição e também como prática – desenvolvida no seio de um estabelecimento de educação profissional, atua no processo de constituição ou negação do direito à cidade para seus estudantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram todos apresentados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Compreendo que o trabalho não apresenta impasses éticos, e, que pode ser apreciado pelos membros do CEP/UCPel.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2125758.pdf	16/05/2023 13:57:56		Aceito
Declaração de concordância	carta_autorizacao_pesquisa_reitoria.pdf	16/05/2023 13:57:30	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_plat_br_imprensa.pdf	15/05/2023 15:41:49	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
Outros	lattes_prof_cristine_ribeiro.pdf	15/05/2023 15:25:55	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
Outros	solicitacao_permissao_uso_de_dados_ifsul_pelotas.pdf	15/05/2023 15:23:13	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
Outros	INSTR_COLETA_DADOS_QUALI.pdf	10/05/2023 16:31:09	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
Outros	CARTA_SOLIC_AVALIACAO_CEP.pdf	10/05/2023 16:29:33	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_retificado.docx	09/05/2023 17:25:58	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	Projeto_Qualificacao_Paula_A_15_03_23.docx	24/04/2023 15:19:57	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito



Continuação do Parecer: 6.135.819

Investigador	Projeto_Qualificacao_Paula_A_15_03_23.docx	24/04/2023 15:19:57	PAULA MELLO OLIVEIRA ALQUATI	Aceito
--------------	--	------------------------	---------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PELOTAS, 22 de Junho de 2023

---

Assinado por:  
**GABRIELE CORDENONZI GHISLENI**  
(Coordenador(a))